

# Info DaF

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

## Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 6

37. Jahrgang

DAAD

Dezember 2010

---

### Inhalt

---

<b>Artikel</b>	<i>Marc Deckers</i> Im Kulturkontakt gebildete Stereotype als Teil eines kulturellen Lernprozesses – untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebenden Amerikanern	521
	<i>Sandra Holtermann, Georg Jansen, Christopher Dege</i> Umgang mit Plagiaten an chinesischen Universitäten	546
<b>DaF im Ausland</b>	<i>Ousmane Gueye</i> Studiengang Fachdeutsch Wirtschaft mit Schwerpunkt Agrar- und Ernährungsindustrie an der Universität Thiès/Senegal	562
<b>Didaktik DaF/ Aus der Praxis</b>	<i>Oliver Bayerlein</i> Lernerbeobachtungen zur Nutzung von Feedback bei einem videogestützten Online-Sprachkurs für Deutsch als Fremdsprache	570
	<i>Ulf Schütze</i> Zur Nachhaltigkeit Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht	577
<b>Berichte</b>	37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, Freiburg 13.–15. Mai 2010	588
<b>Tagungsankündigung</b>	38. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, Leipzig 16.–18. Juni 2011	598
<b>Inhaltsverzeichnis der Nummern 1–6, 37. Jahrgang (2010)</b>		599

---



# Im Kulturkontakt gebildete Stereotype als Teil eines kulturellen Lernprozesses – untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebenden Amerikanern

Marc Deckers

## Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer Studie vor, welche die im Kulturkontakt gebildeten Stereotype von in Deutschland lebenden Amerikanern anhand von Weblogs untersucht, die sie verfasst haben. Durch die qualitative Analyse dieser Daten im Stile der *Grounded Theory* wurde eine Hypothese entwickelt, welche die Nutzung der Stereotype als Elemente des kulturellen Lernens beschreibt. Unter Bezugnahme auf theoretische Erkenntnisse der Stereotypenforschung im Bereich der Kognitionspsychologie wird dargelegt, wie Lerner im interkulturellen Austausch aus Hypothesen heraus Stereotype bilden und überprüfen. Dieses Vorgehen ermöglicht ihnen ein besseres Verstehen fremdkultureller Verhaltensmuster und einen effektiveren Umgang mit diesen. Daher wird in diesem Beitrag auch für eine Nutzbarmachung der in Form von Stereotypen ausgeprägten kulturellen Erfahrungen anderer Lerner für didaktische Verfahren im Landeskunde-Unterricht plädiert.

## 1. Einleitung

Es besteht mittlerweile ein weitestgehender Konsens über den Umstand, dass es sich bei dem Phänomen der Stereotype um einen unvermeidlichen Prozess der menschlichen sozialen Kognition handelt. Trotz der Kontroversen um dieses Thema ist die Diskussion von Eigen- und Fremdbildern wohl spätestens seit der kommunikativen Wende häufiger Bestandteil im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht. Auch die empirische Untersuchung der Stereotype gegenüber dem Zielsprachenland hat bereits Tradition in der Forschung des kulturwissenschaftlich orientierten Zweigs des Faches. Wichtig für die Arbeit mit dieser Thematik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist zudem die regionale Differenzierung. Auch wenn viele Ansichten über die Deutschen im Zuge der Globalisierung eine weltweite

Verbreitung gefunden haben, existieren dabei jedoch abweichende Einschätzungen und Sichtweisen. Wo unterschiedliche Bilder im Kopf wirken und sich auf den Blickwinkel der Lerner auswirken, muss der Unterricht dementsprechend unterschiedliche Schwerpunkte setzen, um Phänomene der Zielkultur der jeweiligen Lernergruppe erklärbar zu machen (vgl. Grünewald 2005: 17). Eine aktuell bedeutende Forschungsperspektive ist es, vor allem die Frage nach der Bildung und Veränderung der stereotypen Bilder von Lernern durch Aufenthalte im Zielsprachenland und die Verknüpfung dieser mit Aspekten eines kulturbezogenen Lernprozesses zu stellen (vgl. Altmayer/Koreik 2010: 1382).

Für die in diesem Beitrag vorgestellte Studie wurden die Stereotype von in Deutschland lebenden US-Amerika-

nern<sup>1</sup> gesammelt und miteinander verglichen, welche sich im Laufe des Aufenthalts durch eigene Beobachtungen entweder bestätigten, neu bildeten oder veränderten. Unter einer offenen, qualitativen Herangehensweise im Sinne der Forschungsmethodologie der *Grounded Theory* wurde auch der Frage nach den beobachtbaren kulturellen Lernprozessen anhand der Daten nachgegangen. Von den Ergebnissen der Analyse ausgehend, wurde eine Theorie entwickelt, welche die Nutzung von Stereotypen als lernergebildete Hypothesen im Prozess des interkulturellen Lernens beschreibt.

Während die meisten wissenschaftlichen Studien von einer Fragestellung ausgehen und anschließend Daten erheben, um dieser Frage nachzugehen, wurde diese Studie von den Daten ausgehend konzipiert, welche bereits in schriftlicher Form vorlagen. Die Daten hatten in diesem Falle die Form von *Weblogs* – Internet-Tagebüchern, welche oft von Privatpersonen genutzt werden, um ihre alltäglichen Erlebnisse einem breiten Publikum darzustellen (siehe Kapitel 3). Auch viele in Deutschland lebende Migranten verfassen solche und beschreiben darin oftmals ihre Erlebnisse mit Deutschland und den Deutschen und berichten aus ihrer Wahrnehmung von den kulturellen Unterschieden zwischen Deutschland und ihren Heimatländern. Beim Lesen dieser öffentlich zugänglichen Texte war zu bemerken, dass die Darstellungen viele generalisierende Zuschreibungen über Eigenschaften der Deutschen, also Stereotype, enthalten. Auffällig war dabei die Ähnlichkeit vieler der getroffenen Aussagen. Die unterschiedlichen Erfah-

rungen und Wahrnehmungen schienen miteinander vergleichbar zu sein, was eine systematische Analyse dieses Phänomens nahe legte.

Die Forschung im Bereich von Stereotypisierungen ist in hohem Maße interdisziplinär, die hier beschriebene Studie versteht sich aber in einem starken Zusammenhang vor allem mit den Bereichen der alltagskulturellen Landeskundeforschung und der Erforschung kultureller Lernprozesse ungesteuerter Art. Ich beziehe mich dabei auf einen (der vielen möglichen) Kulturbegriffe der Landeskunde, den Althaus wie folgt umreißt:

»Kultur kann in diesem Sinne eine Konstruktion von Alltagswelt und Alltagswirklichkeit [...] bedeuten, und beschreiben, was hinter ebenso banalen wie aus der Fremdperspektive irritierenden Handlungen von Menschen steckt. Sie kann Routinen bewusst machen, das in binnenkultureller Sicht vermeintlich Normale in Frage stellen.« (Althaus 2009: 139)

Kultur wird im Folgenden aufgefasst als das tradierte Orientierungssystem einer Gesellschaft (einer Nationalkultur oder auch kleinerer sozialer Gruppen) mit Auswirkungen auf die Muster des Denkens, Fühlens, Handelns und der Wahrnehmung und Kommunikation ihrer Mitglieder. Für die kulturwissenschaftliche Forschung ergibt sich im Rahmen des Fachs DaF eine spezifische Zielsetzung, die, über die Erkundung kultureller Inhalte hinaus, didaktischen Verfahren zuarbeiten soll. Ziel eines mit ihnen gestalteten Unterrichts ist es, durch die nähere Auseinandersetzung mit der fremden Kultur nicht nur Verständigung, sondern auch Verstehen zu ermöglichen.

1 Im Folgenden wird aus stilistischen Gründen durchgehend die Bezeichnung *Amerikaner* benutzt. Dies bezieht sich im Kontext dieses Beitrags grundsätzlich auf Staatsbürger der USA. Ebenso wird aus sprachökonomischen Gründen die maskuline Wortform in ihrer Funktion als generisches Maskulinum verwendet, um Gruppen zu beschreiben, welche Menschen beiderlei Geschlechts umfassen.

Nach Auffassung der Kognitionswissenschaften ist ›Verstehen‹ vor allem ein vom verstehenden Subjekt zu vollziehender Prozess, bei dem auf der Basis der vorhandenen Wissensstrukturen (Schemata) der zu verstehenden Äußerung oder Handlung ein kohärenter und subjektiv befriedigender Sinn zugeordnet wird (vgl. Altmayer 2004: 67).

Während kulturwissenschaftliche Erkenntnisse schon lange den Praxisbereich der landeskundlichen Komponente innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache prägen, ist die Herausbildung einer spezifischen kulturwissenschaftlichen Forschung eine vergleichsweise neue Entwicklung (vgl. Altmayer/Koreik 2010: 1377).

Untersucht und für den landeskundlichen Unterricht beschreibbar gemacht werden soll durch diese vor allem die Alltagskultur innerhalb des zielsprachlichen Raums. Diese Alltagskultur jedoch ist für die empirische Kulturforschung von innen nur schwer zu erfassen, da sie etwas Selbstverständliches darstellt, eine Art Blindfeld, welches nur schwerlich reflektierbar ist (vgl. Bausinger 1988: 197). Erfolg versprechend ist es daher, den Blick von außen auf unsere Kultur zu erfassen, sowohl für die deutsche Kulturforschung im Allgemeinen, die sich aus der Fremdperspektive Einblicke in das Selbstverständliche und Alltägliche erhofft, insbesondere aber auch für die Forschung im Rahmen der DaF-Landeskunde, die damit einerseits die eigene Kultur untersucht und beschreibbar macht, andererseits die Perspektive der Zielgruppe ihres Unterrichts einnehmen kann.

Bei der Erkundung der Alltagskultur und der fremden Mentalität sollte der landeskundliche Unterricht erfahrungsorientiert vorgehen. Ich halte es daher für förderlich, die Erfahrungen, welche andere im Kontakt mit Deutschen bereits

gemacht haben, zu ergründen und ihre Wahrnehmung der deutschen Mentalität für landeskundliche Unterrichtskonzepte nutzbar zu machen. Stereotype, zumindest dann, wenn sie durch Kontakterfahrungen gebildet werden, stellen den kondensierten Erfahrungsschatz hinsichtlich der Eigenarten einer fremden Kultur aus der eigenen Wahrnehmung dar. Da diese Wahrnehmung zumindest teilweise kulturell geprägt ist, kommt es zu Überschneidungen in der Wahrnehmung zwischen Angehörigen desselben Kulturkreises. Um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede subjektiver Sinnzuschreibungen innerhalb eines bestimmten kulturellen Kollektivs zu erfassen, war es daher sinnvoll, sich im Rahmen dieser Studie auf die im Kulturkontakt gebildeten Stereotype einer bestimmten Ausgangskultur zu beschränken. Die Wahl fiel dabei, auch aufgrund besonders hoher Verfügbarkeit von Quellmaterial, auf die Gruppe der in Deutschland lebenden Amerikaner. Die Erfahrungen, wie sie sich in den Texten der Amerikaner in Form von Stereotypen widerspiegeln, können sich auch für andere amerikanische Lerner als nützlich erweisen. Parallelen und Muster in den untersuchten Fällen lassen allgemeinere (nicht jedoch verallgemeinerbare) Aussagen über die Art der Stereotypenbildung und -veränderung und den kulturellen Lernprozess zu.

Es ist jedoch bei der Beschreibung kultureller Besonderheiten und nationaler Eigenarten immer auch große Vorsicht geboten. So besteht die Tendenz, einzelne Kulturen viel zu sehr als homogene Einheiten zu betrachten und darzustellen. Eine kulturelle Gruppe von der Größe einer Nation kann und darf aber nicht einfach über einen Kamm geschoren werden, da man sich sonst seinerseits grob vereinfachender Stereotype bedient, genauso wenig kann sie umfassend in all

ihrem Facettenreichtum beschrieben werden. Man sollte sich daher von der Vorstellung lösen, rezeptartige Anleitungen für den Umgang mit einer Kultur entwickeln zu können. Andererseits wäre es jedoch ein Verlust, kulturkontrastive Ansätze generell auszuschließen. Hier ist es ratsam, sich an den Bedürfnissen und Ansprüchen derer zu orientieren, die am Ende im Mittelpunkt des Zwecks kulturwissenschaftlicher Forschung im Fachbereich DaF stehen – den Lernern. Sie erfahren im Alltag Kultur primär kontrastiv, und wie die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen, identifizieren sie in ihrer subjektiven Sichtweise sehr wohl spezifische nationale Eigenschaften der sie umgebenden Kultur. Ihre Perspektive sollte daher den Fokus des Unterrichts bilden, gleichzeitig muss sie aber mit der notwendigen Differenzierung angereichert werden, um so unterkomplexe und undifferenzierte Vorstellungen zu vermeiden. Darüber hinaus besteht die Notwendigkeit, dem Lerner die Erkenntnis der eigenen kulturellen Prägung in der Begegnung mit anderen Kulturen zu ermöglichen, um ihn so zur Entwicklung einer reflektierten Sichtweise zu befähigen (vgl. Wormer 2003: 435).

## 2. Untersuchungsgegenstand Stereotyp

Das Konzept des Stereotyps ist nicht nur im Fach DaF ein Klassiker, sondern für viele Bereiche der Wissenschaft von Interesse und stellt somit einen in hohem Maße interdisziplinären Forschungsbereich dar. Wie so oft in der kulturwissenschaftlichen Forschung des Fachs DaF muss auch hier auf Theorie und Methodik geeigneter Bezugsdisziplinen zurückgegriffen werden. Je nach inhaltlichem Schwerpunkt können diese im Bereich der Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Linguistik und/oder anderen Gebieten angesiedelt sein. Diese hohe Diversität ist für die empirische For-

schungsarbeit im Bereich von Stereotypen Segen und Fluch zugleich. Wie Schneider (2004: 14) angibt, gab es bereits im Jahr 2004 weit über 5000 empirische Studien, die sich, weit gefasst, mit der Thematik auseinandersetzen. Es besteht also eine Vielzahl an wissenschaftlichen Arbeiten, auf die zurückgegriffen werden kann. Gleichzeitig besteht aber eine hohe Varianz schon allein in der grundlegenden Bestimmung des Begriffs und, daraus folgend, ebenso in der jeweiligen Herangehens- und Auslegungsweise. Auf eine umfassende interdisziplinäre Definition des Begriffs hat man sich, trotz der mehr als achtzigjährigen Forschungsgeschichte zum Thema Stereotype, bis heute nicht einigen können. Relativ unstrittig ist zwar, dass der Begriff in seiner substantivischen Bedeutung vorgefasste Annahmen oder Meinungen über die Merkmale und Eigenschaften von Mitgliedern bestimmter sozialer Gruppen (z. B. Nationen, Ethnien, Geschlechter) bezeichnet, Streitpunkte ergeben sich aber vor allem in Bezug auf die den Stereotypen inhärenten Eigenschaften: Akkuratheit, Negativität, Rigidität und Kollektivität, welche ich weiter unten erläutern werde. Die unterschiedliche Einschätzung dieser Charakteristika ist wohl zum größten Teil der historischen Entwicklung in der Auffassung des Begriffs geschuldet.

Geprägt und im oben genannten Sinne in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt wurde der Begriff 1922 durch den amerikanischen Journalisten Walter Lippmann mit seinem Werk *Public Opinion*. Es handelt sich hierbei um eine Kritik an der selektiven und einseitigen Informationsverbreitung durch die Massenmedien, welche ihre eigene eingeschränkte Wirklichkeitswahrnehmung auf die Nutzer dieser Medien übertragen – ein Text, der in seinen Grundzügen bis heute nicht an Aktualität verlo-

ren hat. Ihm lässt sich eine Auffassung des Konzepts Stereotyp entnehmen, die der heutigen Einordnung durch die Sozialpsychologie sehr viel näher kommt, als dies in den frühen Studien der Stereotypenforschung der Fall war (vgl. Grünewald 2005: 34; Schneider 2004: 9), auch wenn das Konzept zum damaligen Zeitpunkt noch keineswegs wissenschaftlich begründet war (vgl. Redder 1995: 312). Spätere Arbeiten sehen das Stereotyp fast synonym zu dem Begriff *Vorurteil* und rücken es in die Nähe einer neurotischen Fehlanpassung, statt es als Normalität kognitiver Vorstellungsprozesse zu erkennen (vgl. Grünewald 2005: 35). Diese überwiegend negative Konnotation erhielt das Konzept in den 1940er und -50er Jahren. Es wurde mit der um sich greifenden Angst und dem daraus entstehenden Hass auf alles Fremde assoziiert und man untersuchte daher in dieser Zeit vor allem seine negativen Effekte (vgl. Schneider 2004: 9 f.). In Bezug auf Fremdgruppen evozierten die Stereotype der damaligen Zeit zum allgrößten Teil negative bis sehr negative Bilder. Vor allem die Konsequenzen abwertender Stereotype, welche oftmals Aggressionen und feindliche Handlungen auslösen konnten, wurden gefürchtet und Stereotype daher allgemein als Fehltriteile, Stereotypisierung vor allem als verurteilungswürdige kognitive Fehlleistung angesehen (vgl. Manz 1968: 8) – was angesichts der möglichen schrecklichen Konsequenzen von Vorurteilen, wie sie im Nazi-Deutschland der Zeit besonders hervortraten, nicht weiter überraschen mag. Auch die damals in vielen Teilen der Welt vorherrschende Rassentrennung und die mit Stereotypen in Verbindung stehenden üblichen Diskriminierungen dieser Zeit, machen den damaligen Fokus auf die negativen Seiten stereotypen Denkens verständlich. Während schon Lippmann

(vgl. 1954: 81, 88 f.) die Stereotypisierung als grundlegenden Wahrnehmungs- und Kategorisierungsprozess sah, welcher eine Aufbereitung und Bewältigung der Informationsfülle der uns umgebenden Welt ermöglicht, wurde sie also in der Folgezeit als »[ein] von Dummheit und Haß geprägte[s] Fehltriteil über andere Gruppen und Personen« (Reiß 1997: 16) gesehen. Diese Sichtweise ergab sich wohl auch aus Allports bekanntem Werk *The Nature of Prejudice* von 1954. Allport beschäftigt sich allerdings, wie man dem Titel bereits entnehmen kann, vor allem mit dem Begriff *Vorurteil* und bescheinigt vor allem diesem einen negativen Charakter, den Begriff *Stereotyp* definiert Allport hingegen als neutral, so dass er sowohl negative als auch positive Assoziationen umfassen kann (vgl. Allport 1979: 191 f.).

Erst gegen Anfang der 1970er Jahre fand eine kognitive Wende in der Stereotypenforschung statt, durch die sich der allgemeine Blick wiederum eher auf die denkökonomischen Funktionen des Stereotyps richtete (einen Überblick über diese Entwicklung liefert z. B. Six 1987). Auch heutzutage finden sich jedoch in wissenschaftlichen Abhandlungen noch Einschätzungen wieder, die dem Phänomen des Stereotyps eine inhärente und unabänderliche Negativität bescheinigen. Dies spiegelt sich auch in der Diskussion rund um die Arbeit mit Stereotypen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht wieder, welche besonders in den 1990er Jahren heftig entbrannte. Auch hier resultieren die Streitpunkte primär aus einer unterschiedlichen Auffassung des Begriffs:

»Betrachtet man Stereotype und Vorurteile ausschließlich im Sinne von negativen ethnischen Stereotypen scheint eine Ablehnung gerechtfertigt, ebenso wenn man davon ausgeht, dass die Lerner durch deren Vorhandensein einer anderen Kultur nicht unvoreingenommen begegnen können.

Geht man jedoch davon aus, dass stereotype Bilder natürliche Ergebnisse von Wahrnehmung und Sozialisation sind, ist eine Ablehnung nicht nur undenkbar, sondern auch unmöglich.« (Wagner 2008: 69 f.)

Mittlerweile ist das Stereotyp im Bezug auf seine Eigenschaften, begründet auf extensiven Studien im Bereich der Sozialpsychologie, recht klar als ein solches natürliches und unumgängliches Muster der menschlichen Kognition einzuschätzen. Stereotype fallen hier unter das Konzept der *Einstellung*, zu dem die Begriffe *Überzeugung* oder *Meinung* oft synonym gesetzt werden. Der Begriff der *Einstellung* wiederum weist innerhalb der Sozialpsychologie eine Vielzahl an Definitionen auf, zentral ist jedoch die Einbeziehung der drei Komponenten *Kognition*, *Affekt* und *Verhalten* (vgl. v. Stetten 2009: 94 f.). Einstellungen werden durch Sozialisation von anderen übernommen oder durch eigene direkte und indirekte Erfahrungen gewonnen oder angepasst. Die kognitive Komponente umfasst dabei die Interpretation der sozialen Umwelt und ihre Einordnung in Kategorien (unter denen Stereotype eine Gruppe bilden) als hypothetisches Konstrukt (vgl. v. Stetten 2009: 97). Stereotype sind in diesem Sinne ein Mittel der sozialen Kategorisierung bzw. Klassifizierung. Die Komplexität eingehender Informationen wird durch sie reduziert, die schnelle Identifizierung von Stimuli ermöglicht (vgl. Kramer 1993: 369). Da die einzelnen Kategorien oft mit positiven oder negativen Emotionen verbunden werden, stellen sie auch eine Einordnung dar, die affektive Funktionen erfüllt (vgl. Schneider 2005: 365). Diese Bewertung von Menschen oder Objekten kann sowohl bewusst als auch unbewusst vorgenommen werden und beeinflusst ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Reaktion auf Ereignisse, welche mit den Kategorien in Verbindung stehen. Sie sind zwar nicht der alleinige Auslöser für ein

spezifisches Verhalten, bedingen dieses aber mit (vgl. v. Stetten 2009: 97 f.). Solche Einstellungen beinhalten auch Urteile, die im Bereich der Zustimmung, der Ablehnung oder der Indifferenz liegen können. Als Mittel der Klassifizierung bilden Stereotype eine Wissensstruktur der Sozialkognition, gemeinsam mit anderen Strukturen, die zum Beispiel Objekte klassifizieren (*Kategorien*), oder kategorialen Wissen, welches quasi-automatisierte Routinen auslöst (*Schemata*, bspw. das Kindgesichtschemata, bei dem ein entsprechender Stimulus Schutz-, Fürsorge- und Nachsichtreaktionen auslöst) (weitergehende Informationen zu diesen und weiteren Strukturen finden sich bei Bless/Fiedler/Strack 2004: 53 ff.).

Nun zu einer Einschätzung der den Stereotypen inhärenten Eigenschaften, bei denen die Meinungen innerhalb der Wissenschaften auseinander gehen. Eine Orientierung geben hier wiederum die Erkenntnisse sozialpsychologischer Forschung, welche innerhalb dieses Fachbereichs zu einem weitestgehenden Konsens über die folgenden Attribute geführt hat. In anderen Wissenschaftsbereichen, vor allem in den Kulturwissenschaften, sind die Erkenntnisse dieser neueren Arbeiten nicht immer bekannt oder werden nicht aufgegriffen.

Sowohl *Kollektivität* (d. h. ein Stereotyp wird innerhalb einer bestimmten sozialen Gruppe geteilt) als auch *Negativität* (die in Stereotypen zugeschriebenen Eigenschaften weisen einen negativen Charakter auf), *Rigidität* (ein einmal gebildetes Stereotyp ist nur schwer veränderlich) und *Inakkuratheit* (Stereotypen beschreiben Eigenschaften, welche in der Realität nicht zutreffen) stellen zwar bei Stereotypen manchmal bis häufig zu beobachtende Merkmale dar, bilden aber kein Kriterium zu ihrer Definition, da sich in vielen Fällen abweichende und gar gegensätzliche Beispiele finden lassen.



### *Kollektivität*

Während viele Stereotype innerhalb einer Kultur geteilt sind und von Bezugspersonen oder -gruppen übernommen werden, werden einige Stereotype ebenso individuell gebildet, so dass jeder Einzelne einmalige kognitive Kategorisierungsmuster entwickelt, welche seine persönliche Prägung widerspiegeln. Umgekehrt bestehen durch die gemeinsame kulturelle Prägung bestimmter Gruppen aber auch geteilte Sichtweisen, aufgrund derer unabhängig voneinander oftmals ähnliche Stereotype gebildet werden, wie sich auch in der hier später vorgestellten Studie beobachten ließ. Somit ist die Kollektivität von Stereotypen häufig gegeben, jedoch keineswegs eine Grundvoraussetzung für dieses Phänomen. Seit der kognitiven Wende in der Stereotypenforschung werden Stereotype in der Psychologie primär als individuelle Phänomene behandelt und untersucht (vgl. Haslam/Tuner/Oakes/Reynolds/Eggins/Nolan/Tweedie 1998: 756 f.).

### *Rigidität*

Ähnlich verhält es sich bei der Eigenschaft der Rigidität. Obwohl ganz klar eingeräumt werden muss, dass viele Stereotype rigide sind und sich teilweise auch angesichts gegenläufiger Faktenlagen nicht oder nur sehr langsam ändern, gibt es doch genügend Beispiele, die zeigen, dass sie nicht unveränderlich sind. Die Änderung vieler kollektiver Stereotype in den meisten Kulturen der westlichen Welt war in den letzten 100 Jahren wenn auch langsam so doch immanent (vgl. Schneider 2004: 379). Dies liegt natürlich zum Teil darin begründet, dass nachfolgende Generationen andere Einstellungen vertreten als ihre Vorgänger, deren Einstellungen mit ihrem Ableben aussterben, aber auch auf der Ebene von Individuen können sich Stereotype ändern. Insbesondere durch intensiven

Kontakt kann es durchaus zu einer Revidierung von Stereotypen kommen. Selbst wenn für das Zustandekommen solcher Einstellungsänderungen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein müssen, bedeutet dies, dass Rigidität kein Kriterium zur Begriffsdefinition, sondern allenfalls ein häufiges Merkmal darstellen kann.

### *Inakkuratheit*

Viele Definitionen des Begriffs Stereotyp betonen außerdem die Nicht-Übereinstimmung mit den tatsächlichen Gegebenheiten der in Form von Stereotypen verbreiteten Ansichten und damit ihre unzutreffenden Inhalte. So schreibt beispielsweise Hansen (vgl. 2003: 323), im Stereotyp schwinde immer mit, es entspräche der Wirklichkeit nicht oder nicht ganz. Auf der anderen Seite finden sich die Verfechter der *Kernel-of-Truth*-Hypothese, die davon ausgehen, dass viele – aber nicht zwangsläufig alle – Stereotype mindestens ein Fünkchen Wahrheit besitzen und auf empirisch überprüfbaren Fakten basieren. Strittig sind jedoch auch in diesem Lager der Grad an Übergeneralisierung und Übertreibung von Stereotypen im Vergleich zur Realität. Während es relativ leicht ist, nachzuweisen, dass zumindest einige verbreitete stereotype Ansichten unwahr sind oder auf wenigen bis keinen Evidenzen beruhen (vgl. Schneider 2004: 18), ist der umgekehrte Weg schwieriger zu beschreiten, da unklar ist, ab wann ein Stereotyp als akkurat gelten kann. Auf wie viele Prozent der stereotypisierten Gruppenmitglieder sollte ein Stereotyp zutreffen, um es als akkurate Wiedergabe der Sachlage gelten zu lassen? Schließlich ist es ja gerade die Problematik des Stereotyps, dass hier Übergeneralisierungen stattfinden. Weiterführende Überlegungen und Studien zu diesem Thema sowie eine Diskussion von Nutzen und Gefahren der Einordnung von bestimmten Stereotypen als

zutreffend finden sich z.B. im Sammelband von Lee/Jussim/McCauley (1995). Hier kommt man im Übrigen zu dem Schluss, dass Stereotype insbesondere dann oftmals zutreffend sind (also mehr als nur ein Fünkchen Wahrheit beinhalten), wenn zwischen den beteiligten Gruppen enger Kontakt besteht (vgl. Lee/Jussim/McCauley 1995: 297).

Nachdem man die oben beschriebenen und häufig dem Stereotyp zugeordneten Eigenschaften nun also aus einer Definition ausschließen muss, bleibt im Kern lediglich die Basisdefinition bestehen. Stereotype sind die Annahme einer Verbindung zwischen bestimmten sozialen Gruppen und bestimmten Eigenschaften, welche auf die Mitglieder dieser Gruppe übergeneralisiert werden. Analog wird im Rahmen dieser Studie jegliche Aussage in der Form (*die*) *Deutsche(n) sind X* als Ausdruck eines Stereotyps betrachtet. Dabei ist nicht von Relevanz, inwiefern diese Aussage mit der Realität möglicherweise übereinstimmt oder nicht.

Im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Studie und das Verständnis der daraus entwickelten Theorie sollten einige weitere relevante Erkenntnisse der Stereotypenforschung hervorgehoben werden. Zum einen ist dies die Tatsache, dass jedem Träger eines Stereotyps bewusst ist, dass die dem Stereotyp entsprechenden Eigenschaften nicht tatsächlich auf jedes einzelne Mitglied der Gruppe zutreffen können, sondern allenfalls auf eine (wahrgenommene) Teilgruppe, die nicht einmal die Mehrheit stellen muss (vgl. Schneider 2004: 198). Der Umgang mit Stereotypen ist daher immer ein Spiel mit Wahrscheinlichkeiten. Weil die falsche Einordnung von Personen im Umgang mit diesen in der Realität negative Konsequenzen haben kann, ist man in der Regel im Umgang mit Individuen relativ vorsichtig. Entspricht das Verhalten der Person nicht den antizipierten

Erwartungen, besteht jedoch die Tendenz, dieses Individuum als eine Ausnahme von der Regel anzusehen, statt das Stereotyp direkt zu revidieren. Selbst wenn keine der erwarteten Merkmale vorliegen bzw. zu erkennen sind, ist es möglich, dass trotzdem Zusammenhänge wahrgenommen werden – so genannte *Illusorische Korrelationen* (zur genaueren Erklärung dieses Phänomens sowie Verweisen auf relevante Studien siehe Meiser 2008).

Des Weiteren beeinflusst das Verhalten in der Interaktion mit anderen wiederum deren Reaktion. Dies kann dazu führen, dass spezifische Erwartungen, welche auch das Verhalten steuern, eine bestimmte Reaktion bei dem jeweiligen Gesprächspartner auslösen. So kann z.B. das aggressive Verhalten des Gegenübers das Ergebnis des eigenen (bewussten oder unbewussten) aggressiven Verhaltens sein. Dieses Phänomen zählt in den Bereich der *Self-Fulfilling-Prophesies* (für eine ausführlichere Beschreibung des Phänomens und eine Übersicht über in diesem Bereich durchgeführte Studien siehe Greitemeyer 2008 oder Schneider 2004: 215 ff.). Sowohl kognitive Faktoren als auch das menschliche Verhalten können demnach dazu beitragen, die eigenen Stereotype als akkurat anzusehen, auch wenn diese, aus neutraler Perspektive betrachtet, unzutreffend sind. Dies führt zu einer verstärkten Verifizierung der subjektiven Thesen, worin sicherlich einer der negativen Einflüsse der Stereotypisierung zu finden ist, der auch den ausschlaggebenden Punkt für die oft beobachtete Rigidität der Stereotype ausmachen dürfte. Wichtig ist es, festzuhalten, dass Stereotype als Hypothese darüber dienen können, wie sich das Gegenüber in der Interaktion verhalten wird und dass dabei durch verschiedene Einflüsse eine natürliche Tendenz dazu besteht, die jeweiligen Vorannahmen eher

zu bestätigen. Laut Bless/Fiedler/Strack (2004: 159 f.) ist es die erhöhte Frequenz, mit der abweichende Beobachtungen gemacht werden, die maßgeblich zur möglichen Falsifizierung der Hypothese beiträgt. Das Lernen anhand sozialer Kognition hängt daher entscheidend von der Anzahl der Beobachtungen ab (vgl. ebd.). Erhöhte Beobachtung eines von den stereotypen Erwartungen abweichenden Verhaltens kann daher am ehesten zur Revidierung der Sichtweise auf die beurteilte(n) Person(en) beitragen. Dies ist aber zunächst eine auf Individuen bezogene Feststellung, die nicht zwangsläufig auch zur Veränderung des Stereotyps im Allgemeinen führen muss. Die tatsächliche Revidierung von Stereotypen hängt von einer Reihe von Voraussetzungen ab. Wie schon Allport formulierte (vgl. 1979: 281), ist der Abbau von Vorurteilen dann besonders begünstigt, wenn der Kontakt auf gleichberechtigter Ebene stattfindet und die verschiedenen Gruppen ein gemeinsames Ziel verfolgen. Liegen solche Idealbedingungen nicht vor, kann der Kontakt zwischen Gruppen sogar eine Intensivierung von Vorurteilen nach sich ziehen (vgl. Stürmer 2008: 284; Pettigrew 1998: 67), allerdings konnte in den meisten Studien ein positiver Effekt durch Kontakt festgestellt werden, selbst dann, wenn die Schlüsselkonditionen nach Allports Hypothese nicht erfüllt waren (vgl. Pettigrew 1998: 68). (Einen weiterführenden Überblick der Forschung im Bereich Vorurteilsreduktion durch Intergruppenkontakt bieten unter anderem Pettigrew/Tropp: 2000).

Kommt es aufgrund günstiger Bedingungen zu einem Wandel des Stereotyps, so folgt eine besonders häufig zu beobachtende Art der Veränderung dem so genannten *Subtyping-Modell*. Bei diesem Modell nach Weber und Crocker (1983) werden widersprüchliche Informationen so aufgenommen, dass die Person, wel-

che das widersprüchliche Bild abgibt, einer Untergruppe der ursprünglich stereotypisierten Gruppe zugerechnet wird, somit also in der Betrachtung der stereotypisierenden Person eine Ausnahme von der Regel darstellt. Da durchaus mehrere Subgruppen mit verschiedenen und voneinander abweichenden Eigenschaften gebildet werden können, trägt die Stereotypenveränderung nach diesem Modell auch zur Ausdifferenzierung der Sichtweise bei. Auch im Hinblick auf die in meiner Studie untersuchten Blogger hat sich gezeigt, dass diese, zumindest nach einiger Zeit des Aufenthaltes, die sie umgebende Mehrheit der Deutschen nicht mehr primär der Kategorie ›Deutsche‹ zuordnen, sondern Subgruppen bilden (z. B. nach Berufen, Erscheinungsbild, regionaler Herkunft, Alter usw.). Dabei werden diese aber vermutlich immer auch die nationale Kategorie weiter enthalten – ›Handwerker (deutsch)‹, oder ›Rentner (deutsch)‹ in Abgrenzung zu ›Handwerker (amerikanisch)‹ und ›Rentner (amerikanisch)‹.

Die empirische Erfassung von Stereotypen weist einen weit verbreiteten Mangel auf: den Umstand, dass in den meisten Studien mit der direkten Befragung von Probanden gearbeitet wird. Sehr häufig werden Fragebögen verwendet, die sich des von Katz/Braly (1933) entwickelten Eigenschaftenslistenverfahrens oder einer anderen geschlossenen Frageform bedienen. Somit wird die Verbreitung konsensueller Stereotype gemessen, welche sich auf die Vorauswahl der Forscher beschränken, sowie individuelle Unterschiede nur unzureichend erfassen, da die Probanden zu einer dichotomisierenden Unterscheidung der einzelnen Gruppen geradezu gezwungen sind. Eine Unterscheidung zwischen Kenntnis und Akzeptanz eines Stereotyps sowie graduiertere Urteile können auf diese Art und Weise nicht ermittelt werden (vgl.

Eckes 2008: 98). Andere direkte Messverfahren lassen z. B. durch Skalierung eine genauere Abstufung und Differenzierung der abgefragten Daten zu. Doch auch hier gilt:

»[D]ie den Befragten hingeworfenen Stichwörter sind teilweise, auf ganze Völker bezogen, ziemlich unsinnig (selbst große Optimisten werden nicht behaupten, *die* Deutschen seien intelligent), und sie zwingen die Urteile in Denkschablonen, die im freien Nachdenken über die Menschen anderer Nationen möglicherweise gar keine Rolle spielen.« (Bausinger 2000: 23)

Selbst in offenen Befragungsformen besteht immer noch der Druck, spontane Einschätzungen über eine soziale Gruppe abgeben zu müssen. Somit müssen die Befragten zwangsläufig auf Stereotype zurückgreifen, egal wie sehr diese bei genauerer Reflexion der eigenen Meinung nach tatsächlich eine Rolle spielen. Andere Ansätze versuchen dieses Dilemma zu umgehen, indem beispielsweise assoziative Verfahren oder (sehr selten) Verhaltensbeobachtungen in Experimenten zum Tragen kommen. Ich halte es jedoch für das sinnvollste Vorgehen im Bereich der Stereotypenforschung, auf die Analyse natürlich entstandener Aussagen zurückzugreifen, welche von der Forschungssituation gänzlich unbeeinflusst getroffen wurden. Eine Analyse der in Weblogs dargelegten Individualmeinungen verspricht deshalb eine im besonderen Maße aufschlussreiche Perspektive für diesen Forschungsbereich.

### 3. Datenquelle Weblog

Der Begriff *Weblog* ist ein Kompositum aus den Bestandteilen *web*, welcher sich auf das Verbreitungsmedium des World Wide Web bezieht, und *log*, der für Protokoll oder Log- wie in Logbuch steht (vgl. Alby 2008: 21). Als gängige Abkürzung des Begriffs hat sich das Wort *Blog* so-

wohl im Englischen als auch im Deutschen durchgesetzt und ist, ebenso wie die Derivationen *Blogger(in)* und *bloggen*, mittlerweile auch in Duden und Wahrig aufgenommen worden. Bezeichnet wird damit eine auf regelmäßiger Basis aktualisierte Webseite mit umgekehrt chronologischem Aufbau. Während es auch schon vor dem Durchbruch von Blogs im Internet regelmäßig aktualisierte Journale gab, ist es seit der Verfügbarkeit einfach zu benutzender und kostenloser Blogging-Software jedem, der Zugriff auf einen Computer mit Internetanschluss hat und über Basiskenntnisse im Umgang mit diesen verfügt, möglich, ein Blog zu führen.

Während es heute eine Vielzahl an Inhalten gibt, mit denen sich private und auch professionell-kommerzielle Blogs beschäftigen (z. B. Politik, juristische Themen, Fotografie, Literatur oder Firmenergebnisse), gleicht die frühe Form von Blogs einem Tagebuch im Netz, in welchem private Erlebnisse geschildert oder auch Fundstücke im Web vorgestellt werden (vgl. ebd.). Viele Blogs, vor allem die kleineren, privat geführten, folgen weiterhin diesem Schema und dienen den Autoren dazu, ihre alltäglichen Erlebnisse und Gedanken zu veröffentlichen.

Da Blogs mittlerweile kein wirklich neues Phänomen mehr darstellen, steht die Möglichkeit, diese (und andere Formen nutzergenerierter Texte im Internet) als Datenquelle zu nutzen, bereits seit einigen Jahren im Interesse der Forschung. Es ist jedoch bislang vor allem der Bereich der Marktforschung, der sich intensiv mit den Meinungen und Interessen von Privatpersonen, wie sie in Texten online zum Ausdruck kommen, auseinandersetzt. Dementsprechend entstammt die meiste Literatur, die sich bisher zum Thema finden lässt, aus den Bereichen Marketing und Marktforschung, denn für private Unternehmen stellen die ins

Netz gestellten Meinungen eine einfache und kostengünstige Möglichkeit dar, Feedback zu ihren Produkten zu erhalten. Im Bereich der Sozial- und Kulturforschung scheint das Potenzial solcher Texte als Datenquelle noch wenig genutzt zu werden, dabei sind diese nicht nur leicht und unentgeltlich zugänglich, sondern bieten noch eine Reihe weiterer Vorteile. Im Vergleich zu den traditionellen Quellen für die Erhebung qualitativer Daten (wie Interview, Beobachtung, Fokus-Gruppen) ist die Nutzung von Blogs wesentlich weniger zeitaufwändig, da die Daten bereits in schriftlicher sowie digitalisierter Form vorliegen und die passenden Inhalte lediglich herausselektiert und analysiert werden müssen.

Am ehesten kann man die Daten aus Blogs mit denen aus Tagebüchern vergleichen, welche ebenfalls eine klassische Erhebungsmethode darstellen. Genau wie Tagebücher bieten Blogs den Vorteil einer longitudinalen Erfassung von Daten, die eine im Wandel befindliche Gegenwart dokumentieren, ohne dass der Forscher ständig in den Erhebungsprozess involviert sein muss – die Auswertung der Daten zu einem einzigen Zeitpunkt genügt, um eine Entwicklung, welche sich über einen Zeitraum von Monaten oder gar Jahren erstreckt, nachvollziehen zu können. Gleichzeitig werden die Journale von den Probanden freiwillig geführt, ohne dass eine Entlohnung durch den oder die Forscher nötig wäre (für eine ausführlichere Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Tagebuchstudien siehe Hookway 2008: 94 ff.). Darüber hinaus sind die als Blogs zur Verfügung stehenden Daten sowohl in hohem Maße natürlich, weil sie aus den Interessen der Verfasser heraus ent-

standen sind und daher Meinungen und Einstellungen wiedergeben, die nicht aus der Forschungssituation hervorgegangen sind, als auch reichhaltig und tiefgründig:

»Blogs provide rich and deep personal accounts. The richness of this data is derived from the longitudinal nature of a blog, as well as the connectivity between issues discussed in the blog and links the blogger may provide relating to the issue. The depth is a result of the freedom in writer's topic selection. Since bloggers choose their own topics, it is natural their choices reflect their areas of interest. Their writing of these issues is opinionated and often unbiased, as they are free to express their own views, expecting no tangible consequences. In addition, as the need for introspection is one of the motivator to blog, personal accounts in blogs are typically candid and genuine, providing valuable insight into the issues present on individuals' minds.« (Alony/Jones 2008: 10<sup>1</sup>)

Somit können auch vom Forscher ausgelöste Beobachtereffekte, wie beispielsweise der Hawthorne-Effekt, ausgeschlossen werden. Jegliche Forschungsarbeit kann von diesem Umstand nur profitieren, insbesondere für die Erforschung von Stereotypen jedoch bietet die Analyse von im Internet veröffentlichten Daten einige entscheidende Vorteile. Wie bereits festgestellt wurde: Wer nach Stereotypen fragt, erhält stereotype Antworten. Diese Gefahr der interkulturellen Einstellungsforschung kann bei der Analyse von nicht erst im Rahmen der Forschung entstandenen Daten weitestgehend gebannt werden. Die Autoren des Blogs wurden nach ihrer Meinung über die Deutschen nicht gefragt, sie schreiben, was ihnen erwähnenswert erscheint. In der Forschungspraxis kann es ein Problem darstellen, dass Probanden zu spontanen Äußerungen über Themen

1 Die Seitenangabe zu Alony/Jones 2008 bezieht sich auf die online verfügbare PDF-Version des Artikels.

aufgefordert werden, zu denen sie sich eventuell noch nie Gedanken gemacht haben. Diese Problematik besteht in Blogs ebenfalls nicht. Des Weiteren ist die Gefahr weniger groß, dass Gefälligkeitsurteile getroffen werden. Zwar unterliegen die Urteile immer noch dem Druck des gesellschaftlichen Konsenses, dennoch sind weder Forscher noch (andere) Angehörige der beurteilten Kultur unmittelbare Zielgruppe der Schreibenden. Die Blogbetreiber schreiben nach eigenen Angaben hauptsächlich für die Gruppe der daheim geliebten Familienmitglieder und Freunde. Sie berichten von ihren Erfahrungen, ohne dabei allzu sehr negative Einstellungen zurückzuhalten und positive in den Vordergrund zu stellen, wie dies bei einer Meinungsbefragung (vor allem durch Angehörige der betroffenen Zielkultur) zu befürchten wäre. Obwohl im Gegensatz zu anderen Erhebungsformen die dargestellten Meinungen oftmals nicht anonym abgegeben werden, besteht demnach dennoch eine größere Tendenz zu Offenheit in der Wiedergabe der tatsächlich vorhandenen Einstellungen.

Dennoch gilt:

»[A]uch dann, wenn sich die Versuchsperson unbeobachtet glaubt, ist das offene Verhalten kein sicherer Indikator für die Einstellung.« (Koch-Hillebrecht 1977: 30)

Im methodischen Vorgehen bei der Auswertung der Blogtexte wurde sich an den Prinzipien der Grounded Theory orientiert. Dieser in den 1960er Jahren von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelte Ansatz (s. Glaser/Strauss 1967) bezeichnet sowohl eine Forschungsmethodik als auch die mit dieser Methode gewonnenen Forschungsergebnisse (vgl. Böhm 2007: 475) und hat die Entwicklung einer empirisch fundierten Theorie zum Ziel (vgl. Truschkat/Kaiser-Belz/Reinartz 2007: 233). Ausgangspunkt der For-

schung ist nicht die Überprüfung theoretischer Vorannahmen, sondern die Herausarbeitung neuer Theorien von den Daten ausgehend. Eine genaue Kenntnis bereits bestehender Theorien ist zwar unverzichtbar, diese werden jedoch bei der Analyse weitestgehend ignoriert, da die Daten für sich sprechen sollen und somit ein möglichst unbefangenes Herangehen erfordern.

»Theoretische Konzepte, die in einer Untersuchung entwickelt werden, werden im Zuge der Analyse von Daten *entdeckt* und müssen sich an den Daten *bewähren* – andere Kriterien gibt es nicht.« (Hildenbrand 2007: 33; Hervorhebung im Original)

Erst später werden die neu entwickelten Konzepte mit bestehenden verglichen, um diese weiterentwickeln zu können. Der Forschungsstil der Grounded Theory ist jedoch nicht als striktes Regelwerk aufzufassen, sondern sollte flexibel eingesetzt werden und je nach den vorherrschenden Bedingungen an den jeweiligen Forschungskontext angepasst werden (vgl. Böhm 2007: 476). Auch die Autoren von Leitfäden mit praktischen Ratschlägen zur Arbeit unter der Methodologie der Grounded Theory wie Flick (2007), Flick/von Kardoff/Steinke (2007); Charmaz (2006) betonen die Notwendigkeit zur Flexibilität im Umgang mit den beschriebenen Prinzipien in der Praxis und zur Anpassung der genauen Vorgehensweise an die gegebenen Umstände.

Bestandteil der Forschung im Stile der Grounded Theory ist das *Theoretical Sampling*, die Suche nach Vergleichsfällen, bei denen man sich aus den Ergebnissen der Auswertung der bisher untersuchten Daten leiten lässt, um so an neues Material zu gelangen, das sich mit dem bisher vorhandenen vergleichen und kontrastieren lässt (vgl. Truschkat/Kaiser-Belz/Reinartz 2007: 246 f.). Das Streben nach qualitativ möglichst gehaltvollen Daten war im Rahmen dieser Stu-

die nur innerhalb einer Auswahl verfügbarer Blogs möglich. Bei der Selektion der zu untersuchenden Blogs wurde daher vor allem darauf geachtet, dass der Untersuchungsgegenstand möglichst oft Erwähnung fand und möglichst viele demographische Informationen miterfasst werden konnten, um so die Hintergründe der jeweiligen Fälle zu kennen. Trotzdem war es nicht möglich, für jeden Fall alle relevanten Angaben zur Person zu identifizieren, so dass die persönlichen Details teilweise lückenhaft bleiben mussten. Da jedoch in der Untersuchung die Herausstellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen untersuchten Personen im Vordergrund stand, ist jede zusätzliche Aussage zum Deutschenbild eines in Deutschland lebenden Amerikaners, auch wenn z. B. dessen Alter unbekannt ist, ein sowohl quantitativer als auch qualitativer Gewinn für die Analyse und die Reichhaltigkeit des Datenkorpus.

Abgesehen davon, dass die Blogs einen möglichst aufschlussreichen Inhalt liefern sollten, war für ihre Auswahl wichtig, verschiedene Personen mit vielfältigen Hintergründen in die Analyse mit einzubeziehen. So wurde darauf geachtet, die Blogs solcher »Expats« auszuwählen, die in möglichst vielen unterschiedlichen Regionen Deutschlands leben, aus verschiedenen Gegenden in den USA stammen, vielfältige Altersgruppen und ethnische Herkunft repräsentieren und die aus unterschiedlichen Gründen nach Deutschland zogen. Dies sollte sicherstellen, dass die Untersuchungsgruppe möglichst divers zusammengesetzt ist und somit vielfältige Vergleichsmöglichkeiten bietet. Gemeinsamkeiten, die sich in einer solch heterogenen Gruppe feststellen lassen, sind aussagekräftiger für eine Theoriebildung, die immer verallgemeinern muss, als die einer Gruppe mit sehr ähnlichen Hintergrün-

den. So wurden Daten, welche oftmals in einem Aufenthaltszeitraum von mehreren Jahren entstanden sind, für insgesamt 28 Einzelfälle gesammelt und einer Analyse unterzogen. Im Bezug auf Alter, Wohnort und Herkunft ist es gelungen, eine möglichst große Bandbreite an Fällen abzudecken; im Bezug auf Geschlecht und Bildung konnte durch die ungleiche Verteilung in den verfügbaren Weblogs auch in der Studie keine ausgeglichene Repräsentation erzielt werden. 22 der 28 untersuchten Blogger waren weiblichen Geschlechts, 23 erwähnten, eine akademische Bildung durchlaufen zu haben.

Die als relevant identifizierten Einträge der einzelnen Blogs wurden gemeinsam mit den dazugehörigen Hintergrundinformationen in jeweils einem Textverarbeitungsdokument gesammelt und gespeichert, um sie so unter Verwendung einer Software zur Unterstützung der qualitativen Datenanalyse (ATLAS.ti) codieren und analysieren zu können. Das Codieren und Kontrastieren der Daten soll das Aufbrechen der Texte sowie den ständigen Vergleich der Konzepte, Phänomene und Fälle untereinander ermöglichen, bei dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden sollen. Mögliche Extremfälle können so kontrastiert werden und die ganze Bandbreite der individuellen Wahrnehmungen auf einem Kontinuum darstellbar machen (vgl. Böhm 2007: 477 ff.).

Den Prinzipien der Grounded Theory nach bewegen sich Forscher in einem ständigen Kreislauf zwischen Datenerhebung und -analyse, währenddessen ihre Theorie fortwährend Form annehmen kann, bis die Grenze einer theoretischen Sättigung erreicht wird, an der aus neuen Daten keine zusätzlichen Erkenntnisse mehr gewonnen werden können. Eine solche Sättigung konnte im Umfeld dieser Studie bisher noch nicht erlangt werden. Vielmehr ähnelt der hier vorgestellte

Forschungsprozess dem Durchlaufen eines ersten Kreislaufs von Erhebung und Analyse, während eine Folgerhebung noch aussteht. Des Weiteren gilt, wie für jede Art der qualitativen Forschung, dass die Ergebnisse dieser Studie nicht ohne weiteres generalisierbar sind, solange sie nicht durch repräsentative Studien Bestätigung finden.

#### 4. Im Kulturkontakt entwickelte Stereotype

In der folgenden Darstellung ausgewählter Ergebnisse werden drei besonders häufig durch die untersuchten Amerikaner genannte Stereotype näher beschrieben. Weitere auffällige und in den Texten verschiedener Blogger vorfindbare Elemente des Deutschenbildes, das durch einen intensiven Kontakt zu Deutschen geprägt wurde, werden im Anschluss benannt. Zu erwähnen bleibt, dass in diesem Rahmen nur ein stark verkürzter Überblick gegeben werden kann, in der Realität enthalten die nachfolgend beschriebenen Stereotype weitere Facetten und sind daher in ihrer Ausprägung tatsächlich weniger eindimensional, als sie hier erscheinen mögen.

##### 1. Deutsche sind direkt

Dieses zumindest einigen der Amerikaner bereits vor ihrer Ankunft bekannte Stereotyp finden viele der Untersuchten im deutschen Alltag bestätigt. Besondere Ausprägung erlebt es beim Führen von Streitgesprächen und Diskussionen, beim Üben von Kritik und in der (seltenen) Äußerung von Komplimenten. Darüber hinaus werden offen Themen angesprochen, die in der amerikanischen Kommunikation vermieden werden oder nur unter engen Vertrauten zur Sprache kommen. Während die Wahrnehmung dieses Verhaltens in vielen der untersuchten Texte speziell anfangs als besonders negativ bewertet wird und so zu der

Einschätzung führt, Deutsche seien unfreundlich, fast schon böse, scheint sich die affektive Bewertung nach längerem Aufenthalt oftmals in einen neutralen oder gar positiven Bereich zu verschieben. Viele der längere Zeit in Deutschland lebenden Amerikaner geben an, die direkte Kommunikation der Deutschen nach anfänglicher Ablehnung nun schätzen gelernt zu haben und bringen sie mit Begriffen wie *honesty* oder *sincerity* in Verbindung.

»I can say that for Americans, German directness crosses over into rudeness. They do not, as a rule, pad or soften a statement with a compliment like we usually do. This can shock the hell out of an unprepared American who comes over used to having a lot of smiles and unsolicited compliments thrown at them in the course of casual conversation.

I see it as boiling down to a whole other concept of sincerity. Germans aren't good on subtle hints, hidden clues, softened criticism, etc. Instead, they have a no-shit attitude to communication. This means that if they are upset, they say so instead of saying that they're >less than thrilled< and leaving you to put two and two together. I found this startling at first but then, with a little time, refreshingly easy to understand. When Americans give criticism, we will start with a positive statement and then follow-up with the negative. Germans will cut to the chase. This can take your breath away as an American the first few times it happens.« (W, 34, München)

##### 2. Deutsche lieben Ordnung und Regeln

Auch dieses bereits ohne direkten Kontakt unter Amerikanern verbreitete Stereotyp findet für die in Deutschland lebenden Amerikaner an vielen Stellen durch ihre Beobachtungen Bestätigung. Es umfasst sowohl die große Vielzahl an Regeln (sowohl formeller wie auch sozialer Art) im Alltag, für welche die untersuchten Amerikaner oft wenig Verständnis aufbringen können, als auch die strikte Einhaltung der Regeln durch die



Deutschen und deren Forderung nach Einhaltung auch durch die Amerikaner. Die Deutschen erscheinen den Amerikanern somit oft unflexibel und stur, vor allem wenn für Regelübertretungen durch unbeteiligte Dritte Belehrungen und Maßregelungen folgen: sei es für das Überqueren einer Straße bei roter Ampel oder auch nur für das Tragen von Kleidung, welche der deutschen Seite dem Wetter nicht angemessen erscheint. Die Amerikaner empfinden dies als Einmischung in ihre Privatangelegenheiten. Hier lässt sich bei einigen der Amerikaner eine Subtypisierung feststellen, die herausstellt, dass es vor allem ältere Deutsche (für einige im speziellen ältere Frauen) sind, welche zu solchen Belehrungen neigen.

»Before I go any further I would like to inject that I am sick of getting yelled at by grumpy elderly people. I don't know where Americans keep their grandparents but I have never been yelled at by someone over 65 in the USA for doing something totally innocent like driving my car or walking down the street. Here I get yelled at by older peeps all the time. God forbid you block the cross walk while trying to make a left turn. You have to block the cross walk in order to see if cars are coming, fact of life. But should an older person be walking or riding their bike they will give you a peace of their mind. I've had people STAND IN FRONT OF MY CAR AND LECTURE ME. Seriously. Or if I cross the bike path, even though no one is there, it's just enough to get yelled at. And don't even think of crossing the street unless you are at a green cross walk.« (W, 29, Hamburg)

### 3. Deutsche sind (anfangs) distanziert und verschlossen

Dieses Stereotyp schildert, dass sich die Deutschen Fremden gegenüber, aber auch in frühen Phasen des Kennenlernens, wesentlich distanzierter und zurückhaltender verhalten, als die Amerikaner dies gewöhnt sind: Ein freundlich gemeintes Lächeln oder Begrüßungen an

Fremde bleiben unerwidert, der in den USA übliche Small-Talk scheint nicht stattzufinden, Fremde helfen einander nur dann weiter, wenn sie direkt um Hilfe gebeten werden. Viele der Amerikaner berichten, große Probleme damit zu haben, ihre Arbeitskollegen oder Nachbarn kennen zu lernen und Freundschaften in ihrem neuen Lebensumfeld aufzubauen.

Ein Amerikaner berichtet, dass er diese Kontaktschwierigkeiten auch nach längerem Aufenthalt nie überwinden konnte. Er gelangte so zu der Einschätzung, es sei unmöglich als Außenstehender eine tiefergehende Beziehung zu Deutschen aufzubauen. Die meisten Blogger stellen nach längerem Aufenthalt jedoch fest, dass die Freundschaften mit Deutschen, wenn sie sich einmal gebildet haben, sehr intensiv sein können und sogar eine andere Qualität als viele Freundschaften im amerikanischen Sinne aufweisen. Eine Bloggerin erklärt, das deutsche Konzept von Freundschaft entspreche eher guten oder besten Freundschaften in den USA.

In mehreren Blogs findet sich der Hinweis darauf, dass das ›kalte‹ Verhalten der Deutschen im direkten Gegensatz zum deutschen Heterostereotyp der amerikanischen Oberflächlichkeit und ›falscher‹ Freundlichkeit steht. Hier wirken sich Unterschiede im Verhalten direkt auf das jeweilige Fremdbild aus. In beide Richtungen ist das daraus entstehende Stereotyp negativ besetzt, während das eigene Verhalten und somit auch das Autostereotyp als Norm gesehen wird. Dies stellt ein gutes Beispiel für die ethnozentrische Bewertung fremdkultureller Verhaltensweisen und Umgangsformen dar.

»Making friends – It seems with Germans that you are either a good friend or you are an acquaintance. In the US, there is a middle stage that allows you to have someone to hang out and do stuff with, without being

best friends. I always made friends in the US fairly easily whenever I moved or started work somewhere new. Not here. [Face it, Germans, you take a long time to make friends. There's nothing wrong with that. And once you make friends with someone, it's really a wonderful, deep friendship. I've heard a lot of Germans call Americans superficial too, because of our style of making friends. It's just a cultural difference.]« (W, Alter unbekannt, Laaber bei Regensburg; Anmerkung: der kursiv gesetzte Kommentar entstand fünf Jahre nach dem ursprünglichen Eintrag)

Hier einige weitere Beispiele für Stereotype, die häufig und von verschiedenen Bloggern erwähnt werden:

4. Deutsche drängeln, können nicht Schlange stehen.
5. Deutsche haben generell kein Problem mit Nacktheit und eine offene Einstellung zum Thema Sexualität.
6. Deutsche lieben ihre Privatsphäre und schotten sich physisch von der Außenwelt ab.
7. Gleichzeitig beobachten sie ihre Umwelt sehr genau (Neigung zu starren) und verletzen damit die Privatsphäre anderer.
8. Deutsche schweigen oder reden nur sehr leise in der Öffentlichkeit, verhalten sich unauffällig und konform.
9. Deutsche haben (konträr zum in den USA verbreiteten Stereotyp) durchaus Humor, dieser ist aber anders als der anglo-amerikanische.
10. Deutsche behüten ihre Kinder weniger vor möglichen Gefahren, haben einen gelasseneren Erziehungsstil.
11. Deutsche sind nicht patriotisch und zeigen keinen Nationalstolz (außer beim Sport, v. a. beim Fußball).
12. Die Deutschen haben ihre Vergangenheit gut aufgearbeitet und entwickeln allmählich einen gelasseneren Umgang mit ihr.
13. Deutsche haben Angst vor kalter Luft, insbesondere Zugluft, und glauben dadurch krank werden zu können.

#### 14. Die Deutschen fordern ein soziales Eintreten durch den Staat und schützen ihre Umwelt.

Wer sich bereits mit den Stereotypen von Amerikanern (oder auch Angehörigen anderer Nationen) über die Deutschen beschäftigt hat, dem dürften viele der hier genannten bekannt vorkommen. Insbesondere zu den sogenannten *Kulturstandards* der Deutschen aus amerikanischer Perspektive ergeben sich viele Überschneidungen. Dies bestätigt einerseits die Ergebnisse der von Alexander Thomas und anderen (z. B. Markowsky/Thomas 1995, Schroll-Machl 2003) erarbeiteten Kulturstandards, denen in ihrer Erhebungsmethodik oftmals Unwissenschaftlichkeit vorgeworfen wird (vgl. Heringer 2007: 182), legt andererseits aber den ebenfalls oft gehegten Verdacht nahe, dass die beschriebenen Kulturstandards ihrerseits nichts anderes als verbreitete Stereotypen darstellen, da sie die tatsächliche kulturelle Vielfalt nur stark reduziert darstellen (vgl. Altmayer 2004: 102; Hansen 2003: 257 f.).

Über die bloße deskriptive Beschreibung der vorkommenden Stereotype hinaus war es durch die Analyse der Daten zudem möglich, die Art und Weise zu ergründen, wie mit diesen umgegangen wird und welche Rolle sie möglicherweise im interkulturellen Lernprozess spielen. Es ließ sich beobachten, dass in der Regel diejenigen Phänomene stereotypisiert werden, die in der Wahrnehmung der Blogger kulturellen Unterschieden zwischen den USA und Deutschland entsprechen. Hier werden durch Beobachtung (und sicherlich beeinflusst durch Vorerwartungen und kulturelle sowie affektive Filter) Eigenheiten identifiziert, die den Expats am Verhalten ihrer deutschen Mitmenschen auffallen. Diese Beobachtungen können (insbesondere dann, wenn sie häufiger gemacht werden) zu Stereotypisierungen führen, so

dass angenommen wird, dass sich viele oder ein Großteil der Deutschen nach eben jenem Muster verhalten. Den Trägern dieser Stereotype ist dabei durchaus bewusst, dass Unterschiede innerhalb der Gruppe der Deutschen bestehen und sich daher nicht alle Mitglieder nach den stereotypen Mustern verhalten.

Betrachtet man, auf welche Art und Weise die amerikanischen Blogger stereotypisierende Aussagen treffen, so fällt auf, dass der stereotypen Eigenschaft sehr häufig ein *seem to* vorangestellt wird, nach dem Muster: ›*Germans seem to be* [Modifikator] [Eigenschaft].‹ Insgesamt finden sich in den untersuchten Texten mehr als 50 stereotypisierende Aussagen, denen eine Formulierung mit *seem to* (oder ähnlichen Ausdrücken wie *apparently*) vorangestellt wird. Meiner Ansicht nach kann die Verwendung des Ausdrucks *seem* an dieser Stelle drei Zwecken (oder einer Kombination dieser Zwecke) dienen:

1. Der Abschwächung der stereotypisierenden Aussage, die vermutlich deshalb vorgenommen wird, weil den Sprechern das negative Image solcher Aussagen bewusst ist. Dies entspricht der Verwendung von *Hedges* (vgl. Heringer 2007: 203).
2. Der Subjektivierung der Aussage, um deutlich zu machen, dass sie lediglich die eigene Meinung ausdrückt.
3. Dem Hinweis auf eine Hypothese über kulturelle Unterschiede, welche noch nicht (gänzlich) stereotypisiert wurde; man hat bisher diese Erfahrung gemacht, ist sich aber (bisher) nicht vollkommen sicher bezüglich ihrer Generalisierbarkeit und der Übereinstimmung mit der (objektiven) Realität.

Zur Verwendung des Wortes *seem* aus dem dritten hier genannten Grund sind einige Überlegungen in die Theorie zum Einsatz von Stereotypen als Mittel des kulturellen Lernens eingeflossen. Bevor

diese nun präsentiert wird, muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass diese Theorie noch weiterer Ausarbeitung bedarf, da sowohl im Sinne der *Grounded Theory Methodologie* als auch nach Auffassung des Autors eine Fortführung der empirischen Arbeit notwendig ist, um diese weitergehend mit Daten anzureichern und somit besser fundieren und präziser beschreiben zu können.

Für die untersuchten Amerikaner, die nach Deutschland kamen, um hier eine Zeit lang oder dauerhaft zu leben, ist der Prozess der Stereotypisierung scheinbar unumgänglich. Sie versuchen die Komplexität des sie umgebenden fremden Umfelds zu reduzieren und somit vorhersagbarer und nicht zuletzt verstehbarer zu machen. Auf der Suche nach Handlungsstrategien im Umgang mit ihnen fremd erscheinenden Verhaltensweisen versuchen sie wieder erkennbare Muster zu finden, um somit ihre interkulturellen Begegnungssituationen planbarer zu machen und erfolgreich zu gestalten. Ein entscheidender Teil dieses Simplifizierungsprozesses ist zudem die undifferenzierte Übergeneralisierung und somit die kognitive Homogenisierung einer überaus heterogenen Realität. Man könnte sagen, dass über Stereotype ein Zugang zu der fremden Kultur gewonnen wird, der gerade Anfangs stark vereinfachend ist und einer gewissen Fehleranfälligkeit unterliegt, wenn individuelles Verhalten fälschlicherweise als kulturelles Verhaltensmuster interpretiert wird. Mit der Zeit und mit hinzugekommenen Erfahrungen wird das Bild jedoch zunehmend ausdifferenzierter und präziser. Über den Weg der Stereotypisierung kann das kulturelle Verständnis früher oder später ein Niveau erreichen, dass dem in der kulturellen Umgebung Aufgewachsener gleicht. Auch diese nutzen schließlich für die Einordnung der Mitmenschen in ihrer Umge-

bung und den Umgang mit ihnen Stereotype, nur dass diese in der Regel sehr viel differenzierter ausfallen.

Die Expats agieren dabei wie Anthropologen, die ethnologische Feldforschung betreiben. Sie beobachten ihre Mitmenschen und interagieren mit ihnen, entwickeln daraus schließlich Hypothesen über die Gesellschaft, in der sie leben und mit der sie sich zwangsläufig tagein tagaus konfrontiert sehen. Nicht alle können sich so sehr von Vorannahmen befreien, wie dies für gute Feldforschung nötig wäre, aber auf ihre Art und durch den Einsatz von Schubladen, die jedoch auch eine einfache Re kategorisierung ermöglichen und somit das Lernen vereinfachen, indem sie die komplexe Umwelt auf relevante Informationen hin sortieren, kommen die »forschenden« Expats auch der außerweltlichen Wirklichkeit näher.

Ihre Wahrnehmung der sie umgebenden Welt ist dabei natürlich nicht objektiv, sondern wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst, von denen die kulturelle Prägung einen darstellt. Weitere sind einerseits eher festgelegte, wie individuelle Werte und Sichtweisen, sowie andererseits auch temporäre, wie die momentane emotionale Verfassung oder auch die Aufmerksamkeit. Dass die fremdkulturelle Sichtweise bei der Interpretation eine große Rolle spielt, zeigt sich an der großen Ähnlichkeit der beobachtbaren Wahrnehmung (die allerdings teilweise auch anderen Faktoren geschuldet sein dürfte).

Wie bereits angemerkt wurde, ist die häufige Verwendung des Wortes *seem* in Verbindung mit einer stereotypisierenden Aussage, als Hinweis auf eine in der Bildung begriffene Hypothese über kulturelle Unterschiede interpretierbar. Dies lässt Schlussfolgerungen zu, auf welche Art und Weise Stereotype, ausgehend von wahrgenommenen kultu-

rellen Unterschieden, durch eine Reihe von sich gleichenden Beobachtungen gebildet werden. Am Abschluss dieser Entwicklung steht ein Stereotyp, welches wiederum als Hypothese über das potentielle Verhalten des Gegenübers in der Interaktion mit Mitgliedern der stereotypisierten Gruppe dienen kann.

Obwohl das Entwickeln von Handlungsstrategien ein essenzieller Bestandteil dieses Lernprozesses ist, geht es nicht ausschließlich um ein Reagieren, sondern auch um ein Verstehen und Nachvollziehen der fremdkulturellen Umwelt sowie um ein Hinterfragen des eigenen ethnozentrischen Wahrnehmens und Denkens. Bei der Analyse ihrer Umwelt greifen die Expatriates auf verschiedenste Informationsquellen zurück, aus denen heraus sie zu immer komplexeren Deutungsmustern gelangen. Auf diese Art entsteht ein über die Zeit immer umfangreicher werdendes Gesamtbild, welches die tatsächlichen Unschärfen und Widersprüche der ursprünglich fremden Kultur immer besser zu erfassen vermag. Einer der untersuchten Blogger schildert diesen Lernprozess mit eigenen Worten folgendermaßen:

»[T]he world is complex, too complex for [...] instant evaluations. Still, we need to file our experiences into mental shoe boxes in order to understand them. I've found, in fact, that the less I know about a topic, the more confident my opinion about it can be. Having spent three years living in Germany, I find that my picture of what Germany represents or what it means to be German is more complicated than ever. My cycling trip in the Mosel Valley just added to that complexity with a series of experiences that defy the mental shoe box.

I don't think it's possible or profitable to categorize all of our experiences, but it seems to be a universally human trait. The fact is that every country is filled with contradictions and Germany is no exception. [...]

It seems to me, that as soon as I learn enough to define a stereotype, I find a

dozen exceptions that make me rethink my original thesis. Probably I'm better off not trying to draw any conclusions, but then I come back to a fundamental truth: Germany is distinctly different when compared with, say, Poland. And France is distinct from Spain. There are differences, but they're complicated and not easily grasped.« (M, 54, Düsseldorf)

Ein zwar mittlerweile schon etwas älterer, aber innerhalb der DaF-Literatur immer wieder aufgegriffener Definitionsversuch des Begriffs Stereotyp ist der folgende:

»Stereotypen sind unkritische Verallgemeinerungen, die gegen Überprüfung abgeschottet, gegen Veränderungen relativ resistent sind. Stereotyp ist der wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung.« (Bausinger 1988: 160)

Der Auffassung, das Stereotyp sei eine unwissenschaftliche Einstellung, möchte ich unter Bezugnahme auf die eben erwähnten Möglichkeiten des kulturellen Lernens mit Hilfe von Stereotypen widersprechen. Unter gewissen Voraussetzungen können Stereotype wissenschaftlichen Hypothesen durchaus ähneln, genau wie diese können sie verifiziert, falsifiziert oder mit zunehmendem Erkenntnisstand ausdifferenziert werden. Ein Unterschied ist dabei sicherlich in ihrer Subjektivität zu finden, wobei sich erkennen lässt, dass die Blogger zumindest versuchen, nach möglichst objektiven Kriterien zu bewerten. Ein anderer ist in ihrer Simplifizierung zu finden, wobei bedacht werden sollte, dass auch wissenschaftliche Theorien (gerade im sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereich) ihren Gegenstand oftmals vereinfachend darstellen müssen, um überhaupt zu einer Aussage zu gelangen.

Über den oben beschriebenen Lernprozess hinaus lässt sich an den Daten im Laufe der Zeit eine Veränderung der Qualität der Stereotype bzw. der Stereotype selbst erkennen. Bestes Beispiel ist

dafür der Bereich der Direktheit. Das kulturell bedingt andere Verhalten in Deutschland sorgt unter den Neuankömmlingen oftmals zunächst für die Entstehung des Stereotyps *Deutsche sind unfreundlich*. Mit zunehmendem Abrücken von der ethnozentrischen Sichtweise und eventueller Adaption von Verhaltensweisen im Zuge der Akkulturation (einen Überblick über neuere Theorien in diesem Bereich bietet Zick 2010), verschiebt sich diese Interpretation und führt entweder zur Auflösung des Stereotyps oder zu einer Verschiebung in Richtung *Deutsche sind ehrlich* oder *Deutsche sagen geradeheraus ihre Meinung*.

Diese Neubewertung geht gegebenenfalls mit einer veränderten Identität einher. Die kollektive kulturelle Zugehörigkeit repräsentiert und verbürgt eine spezifische Identität (vgl. Kramer 1993: 370). Die Konfrontation mit abweichenden Verhaltensmustern, vor allem die Gewöhnung an solche, welche eventuell in der Übernahme einiger resultiert, kann zur Infragestellung und Reflexion dieser Identität führen, wie sie besonders durch das Phänomen des umgekehrten Kulturschocks bei der Rückkehr in die Heimat deutlich wird. Dieser lässt sich bei den untersuchten Bloggern sehr häufig finden. Als Begründung geben die Expats an, sie hätten sich an bestimmte deutsche Verhaltensweisen gewöhnt, diese teilweise übernommen und müssten sich nun neu an die Umgangsformen in ihrem Heimatland gewöhnen. Des Weiteren hätten sie oftmals eine neue Sichtweise auf kulturelle Muster ihrer eigenen Ausgangskultur gewonnen und könnten sich nicht mehr voll mit dieser identifizieren. Sie gewinnen eine sehr individuelle kulturelle Identität, die weder ihrer Ausgangskultur, noch der Zielkultur vollständig entspricht. Das einmalige Überwinden der ausgangskulturellen Prägung begünstigt die Reflexion von Ver-

haltensweisen und erleichtert die Suche nach eigenen, selbst gewählten Ansichten und Handlungsmustern, wenn die natürliche Gegebenheit der eigenen kulturellen Kodizes in Frage gestellt wird.

### **5. Anwendbarkeit der Ergebnisse dieser Studie in der DaF-Landeskundendidaktik**

Man kann Stereotype im Landeskundeunterricht einerseits dazu nutzen, um über Stereotype selbst als kognitionspsychologisches Phänomen zu reflektieren, um über Fremd- und Selbstbilder aufzuklären und so das Bewusstsein für die kognitiven Prozesse in der interkulturellen Begegnung zu schärfen. Dies dient sicherlich der Vermeidung von Stereotypen, denen jegliche Grundlage fehlt. Erklärtes Ziel der Landeskunde ist jedoch ebenfalls die Beschäftigung mit der zielsprachlichen Alltagskultur und Mentalität. Hier, so wird oftmals betont, soll Stereotypenbildung vermieden werden, die vorgestellten Phänomene sollen nicht übergeneralisiert werden und stattdessen nach Möglichkeit die Realität der Kultur in all ihrem Facettenreichtum wiedergegeben werden. Eine Frage ist, ob dies überhaupt möglich sein kann. Eine andere ist, ob man die in empirischer Forschung ermittelten Stereotype, wenn bekannt ist, dass diese nicht grundsätzlich falsch sein müssen (wenn auch fälschlicherweise verallgemeinernd) und dass sie aus Beobachtung gewonnen werden können, dazu nutzen darf, Rückschlüsse auf mögliche Formen der alltagskulturellen Realität zu gewinnen. Und darf man Beschreibungen dieser anschließend zum Unterrichtsgegenstand erheben, um daran Formen der gesellschaftlichen Mentalität zu ergründen?

Im Unterricht muss unbedingt über die mögliche Problematik der Stereotypisierung aufgeklärt werden, in ihm sollte

aber auch mit diesen gearbeitet werden dürfen. Dies ist natürlich keine gänzlich neue Forderung. In der langen Reihe der Diskussionen um die Einbeziehung von Stereotypen in den Fremdsprachenunterricht plädieren bereits seit längerem verschiedenste Autoren für diese. (Beispielhaft genannt seien hier für den Bereich DaF: Bausinger 1988, Steinmann 1992 oder Löschnann 1998). Entscheidend ist wiederum die Perspektive, die man dem Phänomen gegenüber eingenommen hat. Sieht man vor allem die möglichen negativen Konsequenzen der Stereotypisierung von Eigenschaften, wird man sie eher ablehnen und vielleicht, wie Fritsche (1996), zu dem Schluss kommen, auf landeskundliche Informationen lieber zu verzichten, »weil auch gut gemeinte Informationen zu Verzerrungen führen und Vorurteile fördern können« (Fritsche 1996: 272). Sieht man Stereotype jedoch als natürlichen Bestandteil menschlicher kognitiver Muster, so wird man die Beschäftigung mit diesen im Unterricht als ein ebenso natürliches Unterfangen betrachten. Die eigenen Einstellungen sollen vom Lerner reflektiert werden, Auto- und Heterostereotype von Ausgangs- und Zielkultur Bestandteile des Unterrichts bilden, um so einen bewussten und aufgeklärten Umgang mit diesen zu erzielen. Zu diesem Schluss kamen bereits verschiedenste Vertreter in den Fremdsprachenphilologien, die sich in empirischen Studien mit dem Phänomen Stereotyp beschäftigten und daraus didaktische Konsequenzen zogen (beispielsweise Keller durch seine Pionierarbeit in den 1970er Jahren, vgl. Keller 1979; O'Sullivan 1987, O'Sullivan/Rösler 1999, Nünning 1994 oder auch Spaniel 2002). Darüber hinaus halte ich es aber auch für möglich, diejenigen Stereotype, welche auf wahrgenommenen Gruppenunterschieden basieren, wie die in dieser Studie identifizierten, zu einem Ausgangs-

punkt der Diskussion um kulturelle Unterschiede – seien es tatsächliche oder wahrgenommene – zu machen. So lassen sich die durch Erfahrung gebildeten Orientierungsschemata anderer nutzbar machen und erleichtern den Lernern Orientierung und Handeln in vergleichbaren Situationen.

Es sind mehr als nur einige wenige Stereotype, die sowohl auf einen großen Bevölkerungsquerschnitt als auch auf eine Vielzahl von Situationen in der Realität oft zutreffen. Ein Beispiel wäre die – aus amerikanischer Perspektive – große Direktheit in der Kommunikation von Deutschen. Soll man diese mögliche Erfahrung deutscher Alltagskultur durch die Lerner, die im konstruktivistischen Sinne deren Realität darstellt, aus dem Unterricht ausschließen, diesen Aspekt interkultureller Pragmatik ignorieren, nur damit nicht fälschlicherweise der Eindruck entsteht, alle Deutschen verhielten sich in allen Situationen diesem Schema folgend? Die Träger selbst negativster Stereotype wissen um den hypothetischen Charakter einer Übereinstimmung zwischen stereotypen Vorstellungen und dem realen Verhalten ihrer Kommunikationspartner. Spätestens beim ersten Kontakt mit Sprechern der Zielsprache werden die Lerner ihre eigenen Erfahrungen machen. Haben sie keine Kenntnis z. B. über die häufige Tendenz zu direkter Kommunikation in Deutschland, wird es ihnen wahrscheinlich ähnlich ergehen, wie es die Expats in dieser Untersuchung beschrieben haben. Sie werden sich oftmals unfreundlich behandelt fühlen, gerade am Anfang viel darunter leiden und vielleicht von selbst ein stark negativ besetztes Stereotyp entwickeln (*die Deutschen sind unfreundlich*). Werden sie jedoch von vornherein auf häufig missverständliche Situationen vorbereitet, können sich die Lerner bei so manch unangenehmem Erlebnis viel-

leicht in Erinnerung rufen, dass das fremdkulturelle Verhalten auf unterschiedlichen Konventionen basiert und ihm meist keine unfreundliche Intention zugrunde liegt.

Wichtig ist es natürlich, die ›typischen‹ Verhaltensmuster nicht als alleinige Wahrheit dastehen zu lassen. Andererseits ist es hilfreich, einen Orientierungsrahmen zu schaffen, der auf bestimmte, häufige Situationen vorbereitet und so vor eventuellen Fehlinterpretationen und eventuell auftretender Frustration schützen kann. Daher können im Unterricht Stereotype, die von Angehörigen derselben Ausgangskultur durch Beobachtung der Zielkultur gebildet wurden, durchaus einen wichtigen Lerninhalt darstellen. Ich halte daher Beschreibungsansätze wie den der Kulturstandards nicht grundsätzlich für falsch, denn sie erlauben eine Vorbereitung auf Gegebenheiten, die in vielen Situationen durchaus zutreffen können. Wird mit den hier identifizierten Stereotypen oder auch denen in den Kulturstandards oder anderen verknappenden Übersichten (z. B. Bausinger 2000) im kulturkundlichen Unterricht gearbeitet, so muss jedoch auf eine Reihe von Punkten geachtet werden:

1. Es ist wichtig zu betonen, dass die dargestellten Erfahrungen nicht unbedingt eine objektive Wirklichkeit wiedergeben, sondern auf einer oder mehreren durch die Wahrnehmung beeinflussten Beobachtungen beruhen, welche in der individuellen Sichtweise übergeneralisiert wurden. Da die Lerner im Kulturkontakt möglicherweise ähnliche Erfahrungen machen werden, ist es ratsam, sie darauf vorzubereiten. Sie sollten daher sowohl die negative als auch die positiv besetzte Deutungsvariante der beobachtbaren Verhaltensmuster kennen lernen und somit befähigt werden, die gemachten Erfahrungen von einem kulturrelativistischen statt dem eines ethnozentri-

schen Standpunktes aus zu bewerten. Dies ist meines Erachtens ein entscheidender Schritt zur interkulturellen Sensibilisierung der Lerner. Gleichzeitig sollte auf die große personelle und situationale Vielfalt von Kulturen hingewiesen werden, so dass nicht der Eindruck entsteht, man bekomme ein Patentrezept für den interkulturellen Umgang ausgehändigt. Gegenbeispiele und Varianten können erarbeitet werden, um so die tatsächliche Diversität besser widerzuspiegeln. Der individuell konstruierte Charakter der wahrgenommenen Realität kann an solchen Beispielen veranschaulicht und verdeutlicht werden.

2. Die Dichotomisierung von Kulturen ist, wie sich gezeigt hat, ein natürlicher Prozess des kulturellen Lernens. Unterschiede treten besonders hervor, während Ähnlichkeiten oft nicht wahrgenommen werden. Es liegt eine Gefahr darin, die Zielkultur im Landeskundeunterricht durch die alleinige Betonung von Unterschieden fremder erscheinen zu lassen, als sie es tatsächlich ist. Deshalb müssen neben möglichen Unterschieden auch die kulturellen Gemeinsamkeiten Thema des Unterrichts sein, um so die geteilten Aspekte in der Kultur zu unterstreichen.

3. Letztlich sollte auf historische Erklärungsversuche für kulturelle Verhaltensmuster, wie sie unter anderem in der Literatur der Kulturstandards, aber auch bei Bausinger (2000) unternommen werden, lieber verzichtet werden. Hier werden Begründungen aus der deutschen Geschichte hergeleitet, die oftmals stark konstruiert erscheinen. Selbst wenn einige dieser Erklärungen durchaus intellektuell nachvollziehbar sind und die Entwicklungen kultureller Verhaltens- und Denkmuster von Zeit zu Zeit tatsächlich einen ähnlichen Verlauf genommen haben könnten, beruhen sie auf einem höchst unwissenschaftlichen Vor-

gehen. Es gibt keinerlei Nachweis dafür, dass sich die genannten Muster tatsächlich aus den beschriebenen Gegebenheiten entwickelt haben. Wie die Analyse der Expat-Blogs gezeigt hat, scheint ein großes Interesse an solchen Begründungen für das beobachtete, kulturell abweichende Verhalten zu bestehen. Auch die Blogger versuchen immer wieder Erklärungen für Verhaltensunterschiede zwischen Amerikanern und Deutschen abzugeben – mal mehr und mal weniger überzeugend. Der tatsächliche Zusammenhang mit den zur Erklärung herangezogenen Argumenten kann aber vermutlich nie empirisch nachgewiesen werden und hat somit, wenn überhaupt, eher unterhaltenden als informativen Wert.

Wird sie um die eben genannten Punkte ergänzt, so kann die Diskussion der Inhalte der in dieser Arbeit vorgestellten Stereotype meines Erachtens einen reichhaltigen und nützlichen Lehr- und Lerngegenstand für den Landeskundeunterricht des Fachs Deutsch als Fremdsprache ausmachen. Didaktische Ausarbeitungen, welche sich an empirisch bestätigten ausgangskulturellen Wahrnehmungsmustern der Zielkultur orientieren, können die Perspektive der Lerner erweitern und das Verständnis fremdkultureller Muster erleichtern sowie Handlungshilfen für den Umgang mit ihnen bereitstellen. Gute Ansätze für ein solches Programm boten bereits das Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde (Mog 1993) und dessen didaktische Umsetzung im dazugehörigen Arbeitsbuch (Behal-Thomsen/Lundquist-Mog/Mog 1993). Diesen fehlte allerdings eine fundierte empirische Basis des amerikanischen Deutschlandbildes (vgl. Mog 1993: 14). Um eine umfangreiche und wissenschaftlich begründete Didaktik erarbeiten zu können, ist jedoch auch weiterhin noch grundlegende Forschungsar-



beit notwendig. Durch sie wird es vielleicht nach und nach gelingen, ein umfassenderes Verständnis für kulturelle Lernprozesse zu entwickeln und durch dieses einen landeskundlichen Unterricht zu konzipieren, der den Lernern ein möglichst umfassendes Verständnis ermöglicht und kulturelle Muster im deutschsprachigen Raum aus der Außenperspektive nachvollziehbar macht.

### Literatur

- Alby, Tom: *Web 2.0. Konzepte, Anwendungen, Technologien*. 3., überarbeitete Auflage. München: Hanser, 2008.
- Allport, Gordon W.: *The Nature of Prejudice*. 25<sup>th</sup> Anniversary Edition (Originalausgabe 1954). Reading: Addison-Wesley, 1979.
- Alony, Irit; Jones, Michael: »Blogs – the New Source of Data Analysis«, *Journal of Issues in Informing Science and Information Technology* 5 (2008), 433–446. Online: <http://ro.uow.edu.au/compmpapers/469> (21.07.2010).
- Althaus, Hans-Joachim: »Was müsste man nicht alles wissen! Landeskunde als Teildisziplin im Studium Deutsch als Fremdsprache«. In: Joachimsthaler, Jürgen; Kotte, Eugen (Hrsg.): *Theorie ohne Praxis – Praxis ohne Theorie? Kulturwissenschaften im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis*. München: Meidenbauer, 2009, 131–142.
- Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 2004.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: »Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK). Berlin; New York: de Gruyter, 2010, 1377–1390 (im Druck).
- Bausinger, Hermann: »Stereotypie und Wirklichkeit«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 12 (1988), 157–170.
- Bausinger, Hermann: *Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen?* München: Beck, 2000.
- Behal-Thomsen, Heinke; Lundquist-Mog, Angelika; Mog, Paul: *Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1993.
- Bless, Herbert; Fiedler, Klaus; Strack, Fritz: *Social Cognition. How Individuals Construct Social Reality*. Hove; New York: Psychology Press, 2004.
- Böhm, Andreas: »Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory«. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 5. Auflage. Reinbek: Rowohlt, 2007, 475–485.
- Charmaz, Cathy: *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage, 2006.
- Eckes, Thomas: »Messung von Stereotypen«. In: Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Basel: Beltz, 2008, 97–102.
- Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek: Rowohlt, 2007.
- Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 5. Auflage. Reinbek: Rowohlt, 2007.
- Fritsche, Michael: »Kann Landeskunde Vorurteile verstärken?«, *Deutsch lernen* 3 (1996), 272–279.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine, 1967.
- Greitemeyer, Tobias: »Sich selbst erfüllende Prophezeiungen«. In: Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Basel: Beltz, 2008, 80–83.
- Grünewald, Matthias: *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlerner*. München: Iudicium, 2005.
- Hansen, Klaus P.: *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. 3. durchgesehene Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2003.
- Haslam, S. Alexander; Tuner, John C.; Oakes, Penelope J.; Reynolds, Katherine J.;

- Eggs, Rachael A.; Nolan, Mark; Tweedie, Janet: »When Do Stereotypes Become Really Consensual? Investigating the Group-Based Dynamics of the Consualization Process«, *European Journal of Social Psychology* 28 (1998), 755–776. Online: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/10007377/abstract> (24.02.2010).
- Heringer, Hans-Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzept*. 2. durchgesehene Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2007.
- Hildenbrand, Bruno: Anselm Strauss. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 5. unveränderte Auflage. Reinbek: Rowohlt, 2007, 32–42.
- Hookway, Nicholas: »Entering the Blogosphere: Some Strategies for using Blogs in Social Research«, *Qualitative Research* 8 (2008), 91–113. Online: <http://qrj.sagepub.com/content/8/1/91> (22.07.2010).
- Katz, Daniel; Braly, Kenneth W.: »Racial stereotypes of one hundred college students«, *Journal of Abnormal and Social Psychology* 28, 3 (1933), 280–290.
- Keller, Gottfried: »Die Auswirkungen eines Deutschlandaufenthaltes auf das Deutschlandbild britischer Schüler«, *Die neueren Sprachen* 78, 3 (1979), 212–231.
- Koch-Hillebrecht, Manfred: *Das Deutschenbild: Gegenwart, Geschichte, Psychologie*. München: Beck, 1977.
- Kramer, Jürgen: »Zur Arbeit der Sektion 5: Fremdsprachenunterricht mit (oder ohne) Stereotypen?« In: Timm, Johannes-Peter; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7.–9. Oktober 1991* (Beiträge zur Fremdsprachenforschung, 1). Bochum: Brockmeyer, 1993, 369–371.
- Lee, Yueh-Ting; Jussim, Lee J.; McCauley, Clark R. (Hrsg.): *Stereotype Accuracy. Toward Appreciating Group Differences*. Washington DC: American Psychological Association, 1995.
- Lippmann, Walter: *Public Opinion*. 14. Druck der Originalausgabe von 1922. New York: Macmillan, 1954.
- Löschmann, Martin: »Stereotype, Stereotype und kein Ende«. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Berlin u. a.: Lang, 1998, 7–34.
- Manz, Wolfgang: *Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs*. Meisenheim: Hain, 1968.
- Markowski, Richard; Thomas, Alexander: *Studienhalber in Deutschland: interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg: Assanger, 1995.
- Meiser, Thorsten: »Illusorische Korrelationen«. In: Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Basel: Beltz, 2008, 53–61.
- Mog, Paul (Hrsg.): *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell eine integrativen Landeskunde*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1993.
- Nünning, Ansgar: »Das Image der (häßlichen?) Deutschen. Möglichkeiten der Umsetzung der komparatistischen Imagologie in einer landeskundlichen Unterrichtsreihe für den Englischunterricht«, *Die neueren Sprachen* 93, 2 (1994), 160–184.
- O'Sullivan, Emer: »Der produktive Umgang mit nationalen Stereotypen in der Kinder- und Jugendliteratur als Teil landeskundlicher Bewußtmachung im Fortgeschrittenenunterricht«, *Neusprachliche Mitteilungen* 40, 4 (1987), 217–222.
- O'Sullivan, Emer; Rösler, Dietmar: »Stereotypen im Rückwärtsgang. Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in zielsprachigen kinderliterarischen Texten«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 313–321.
- Pettigrew, Thomas F.: »Intergroup Contact Theory«, *Annual Review of Psychology* 49 (1998), 65–85.
- Pettigrew, Thomas F.; Tropp, Linda R.: »Does Intergroup Contact Reduce Prejudice? Recent Meta-Analytic Findings«. In: Oskamp, Stuart (Hrsg.): *Reducing Prejudice and Discrimination*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., 2009, 93–114.
- Redder, Angelika: »Stereotyp« – eine sprachwissenschaftliche Kritik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21 (1995), 311–329.

- Reiß, Sonja: *Stereotypen und Fremdsprachen-didaktik*. Hamburg: Kovač, 1997.
- Schneider, David J.: *The Psychology of Stereotyping*. New York; London: The Guilford Press, 2004.
- Schroll-Machl, Sylvia: *Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbst-sicht im Berufsleben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.
- Six, Bernd: »Stereotype und Vorurteile im Kontext sozialpsychologischer Forschung«. In: Blaicher, Günther (Hrsg.): *Erstarrtes Denken*. Tübingen: Narr, 1987, 41–53.
- Spaniel, Dorothea: »Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung«, *Info DaF* 29, 4 (2002), 356–368.
- Steinmann, Siegfried: »Vorurteile? Ja, bitte! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht«, *Zielsprache Deutsch* 4 (1992), 217–224.
- von Stetten, Franziska: *Imageänderung Deutschlands durch die FIFA WM 2006. Stereotypen, interkulturelle Kommunikation, Erwartungs- und Wahrnehmungsabgleich, Einflussfaktoren*. Bochum: Brockmeyer, 2009.
- Stürmer, Stefan: »Die Kontakthypothese«. In: Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Basel: Beltz, 2008, 283–288.
- Truschkat, Inga; Kaiser-Belz, Manuel; Reinartz, Vera: »Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. Zwischen Programmatik und Forschungspraxis – am Beispiel des Theoretical Sampling«, *Historical Social Research Beiheft* 19 (2007), 232–257.
- Wagner, Katja: *Stereotype und Fremdsprachenunterricht. Über den Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Saarbrücken: VDM-Verlag, 2008.
- Weber, René; Crocker, Jennifer: »Social Categorization and Behavioral Episodes«, *Journal of Personality and Social Psychology* 45, 5 (1983), 961–977. Online: [http://sozpsy.sowi.uni-mannheim.de/intranet/php/lecture/files/Weber\\_1983\\_Cognitive%20\(20.06.2010\)](http://sozpsy.sowi.uni-mannheim.de/intranet/php/lecture/files/Weber_1983_Cognitive%20(20.06.2010)).
- Wormer, Jörg: »Landeskunde als Wissenschaft«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29 (2003), 435–470.
- Zick, Andreas: *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

#### Marc Deckers

Geb. 1982; Studium BA (Fächer DaF und Anglistik) sowie MA (DaF und Deutschstudien) an der Universität Bielefeld. Währenddessen Beschäftigung als Lehr- und Verwaltungskraft im Projekt *PunktUm*. Abschluss des Studiums im Jahr 2010. Derzeit tätig als Kursleiter in Alphabetisierungskursen am IBZ-Friedenshaus sowie in Sprachkursen für internationale Studierende der Universität Bielefeld.

# Umgang mit Plagiaten an chinesischen Universitäten<sup>1</sup>

*Sandra Holtermann, Georg Jansen, Christopher Dege*

## Zusammenfassung

An den chinesischen Universitäten ist heute das Anfertigen von Plagiaten so weit verbreitet, dass das wissenschaftliche Niveau nicht nur hinter den vom europäisch-amerikanischen Wissenschaftsverständnis herangetragenen Ansprüchen zurückbleiben muss, sondern zunehmend auch Bemühungen der chinesischen Bildungspolitik gefährdet werden, durch die verstärkte Besinnung auf Integrität, Eigenständigkeit und Unabhängigkeit die Qualität einheimischer akademischer Forschung zu verbessern.

Ausgehend von den Erfahrungen deutscher Lektoren in der universitären Unterrichtspraxis versucht der Beitrag, die spezifischen kulturellen und materiellen Bedingungen zu rekonstruieren, die in China die Plagiatsanfertigung offenbar in besonderer Weise begünstigen. Im zweiten Teil wird ausführlich dargestellt, mit welchen Mitteln staatlicherseits auf die Entwicklung reagiert wird. Abgeschlossen wird die Analyse durch die kommentierte Darstellung eines exemplarischen Plagiatsfalls.

*Der Mensch hat dreierlei Wege, klug zu handeln:  
erstens durch Nachdenken, das ist das Edelste,  
zweitens durch Nachahmen, das ist das Leichteste,  
und drittens durch Erfahrung, das ist das Bitterste.*  
Konfuzius

Das Anfertigen von Plagiaten ist zu einer weltweit verbreiteten Praxis geworden, wenn es um die Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten durch Studenten geht. Angesichts der durch das Internet hervorgerufenen Informationsexplosion sowie der von Standort und Tageszeit weitgehend unabhängigen Verfügbarkeit von im weltweiten Netz abrufbarem, schier unbegrenztem Quellenmaterial ist das zu einem Massenphänomen ausgewachsene Plagieren als ein ernst zu neh-

mender Kollateralschaden anzusehen: Nur um den Preis des Plagiats scheint die weltumspannende Vernetzung der Wissenschaftler von morgen zu einer *global scientific community* zu haben zu sein. Auch in China ist die Praxis des *copy and paste* längst in die Praxis des studentischen Schreibens von Papers, Hausarbeiten und Abschlussarbeiten eingetreten.

Insofern das Anfertigen von Plagiaten als globales Problem der Hochschulen, und

1 Der vorliegende Beitrag ist einer von zwei Artikeln, die aus der Arbeit einer DAAD-Arbeitsgruppe in China hervorgehen. Er ergänzt die Ergebnisse, die von Waltraud Timmermann, Wang Liping und Miao Yulu (alle *Beijing Foreign Studies University*) in ihrem Beitrag »Den kritischen Umgang mit Internet-Materialien entwickeln: Eine mediendidaktische Aufgabe für den Bachelor-Unterricht« festgehalten wurden (Timmermann/Wang/Miao 2010: 417–425).

zwar nicht nur im Bereich der Lehre, sondern auch dem der Forschung, anzusehen ist, darf davon ausgegangen werden, dass eine große Zahl der Motive, die heute zur Plagiatsanfertigung führen, länder- und regionenübergreifend ähnlich sind. Angestoßen durch die Praxis der Arbeit mit chinesischen Studenten an Deutschabteilungen von Hochschulen in Shanghai und Peking erschien es jedoch sinnvoll, die Situation des Plagiiereus in ihrem chinesischen Kontext zu beschreiben, um so eine Analyse der für die chinesische Hochschullandschaft spezifischen Plagiatsproblematik vorzubereiten.

Dass das Plagiatsphänomen überhaupt als Problem wahrgenommen oder formuliert wird, scheint insbesondere auf Diskussionen ausländischer Lektoren oder Dozenten zurückzugehen. Auch die vorliegende Untersuchung zum Problem des Plagiiereus an chinesischen Hochschulen entstand vor dem Hintergrund der Unzufriedenheit deutscher Lektoren mit dem wissenschaftlichen Standard vieler schriftlicher studentischer Semester- und Abschlussarbeiten.

Gespräche mit Kollegen anderer fremdsprachlicher Abteilungen zeigen einen Konsens über Vorzüge, aber auch Nachteile chinesischer Lernermentalitäten: Chinesische Studenten werden insgesamt als fleißig und strebsam eingestuft, solange es um Präsenz und Mitarbeiten im Unterricht geht, das Anfertigen von schriftlichen Referaten oder gar größeren Abschlussarbeiten scheitert aber in den Augen der Kollegen in den meisten Fällen. Als Schwächen der Arbeitsvorhaben werden immer wieder genannt:

- wenig ausgeprägte Motivations- und Zielvorstellungen, kaum Reflexion über die Relevanz des gewählten Themas,
- fehlende Übersicht über die Quellenlage des gewählten Themas sowie über den Forschungsstand,

- fehlender Eigenanteil, d. h. mangelnde Eigenleistung auf der Basis des rezipierten Forschungsstands,
- wenig souveräne Handhabung der Forschungsliteratur, so dass keine eigene Position formuliert, keine eigene Hypothese gestellt werden kann, die einen Überblick über die Forschungslage nachweisen und mögliche, den aktuellen Forschungsstand erweiternde Fragestellungen zumindest andeuten könnte.

Ein insgesamt diffuser Umgang mit Eigenem und Fremdem lässt das Gros der Arbeiten hinsichtlich der Autorschaft des Geschriebenen äußerst fraglich erscheinen: Selbstgeschriebenes, gekennzeichnetes und ungekennzeichnetes Zitat – der Übergang zum Plagiat ist selten genau zu erkennen, aber oft übersprungen.

Den Autoren dieses Aufsatzes ging es darum, zu sichten, welche spezifischen Bedingungen im chinesischen Hochschulbereich vorliegen, die an den Universitäten Chinas die Plagiatsanfertigung in besonderer Weise befördern. Bei dem begrenzten Umfang dieses Aufsatzes können die Gründe, die chinesische Studenten an fremdsprachlichen Fachbereichen in besorgniserregendem Umfang zum Plagiat greifen lassen, nicht erschöpfend abgehandelt werden. Es soll daher zunächst versucht werden, einen Überblick über die Bedingungen, Schwierigkeiten und die Motivation chinesischer Studenten beim wissenschaftlichen Arbeiten zu gewinnen. Im zweiten Teil wird referiert, inwieweit das Problem der Hochschulleitungen sowie u. a. dem Ministerium für Bildung, dem Forschungs- und Wissenschaftsministerium sowie der Chinesischen Akademie der Wissenschaft bekannt ist und wie man ihm administrativ, juristisch und politisch beikommen will.

### Spezifische Bedingungen im chinesischen Hochschulbereich

Folgende Tendenzen scheinen der massenweise verbreiteten Praxis des Plagiierens förderlich zu sein:

#### 1. Tradition chinesischen Denkens, Argumentierens, Meinungsbekundens, Schreibens

Eine innerhalb der chinesischen Kultur traditionell von der europäischen Sichtweise abweichende Bewertung des Plagiats bedingt, dass die Grobheit des Tatbestands der Täuschung bzw. Fälschung, der in Europa oder Nordamerika dem Plagiat beigemessen wird, aus chinesischer Sicht kaum oder gar nicht nachzuziehen ist. In China hat der überlieferte, einmal für vorbildlich anerkannte Text grundsätzlich eine Autorität, die zum Nachahmen oder gar Auswendiglernen verpflichtet.<sup>1</sup> Ihn zu kritisieren oder umzuformulieren, darin wird meist kein Sinn gesehen, eher wird der einmal als verbindlich gewertete Text sakrosankt: Nur unverändert, als ganzer darf er wiedergegeben (und wiederholt) werden.

Damit hängt insgesamt ein für *high-context*-Kulturen, zu denen China zählt, typisches deduktives Denken zusammen, das auf Autorität, Tradition und *rote-learning* basiert, während deutsches Denken als Beispiel für *low-context*-Kulturen eher induktiv vorgeht, was dem Abbau von Autoritäten förderlich ist und Spontanität und Originalität des Vorgehens begünstigt (vgl. Hall 1976). Insofern das chinesische Denken eher deduktiv vorgeht und von als wahr geltenden und nicht anzuzweifelnden, verbindlichen Texten auf

weniger umfassende Anwendungsbereiche ableitende Aussagen trifft, ist ihm das dem westlichen wissenschaftlichen Denken zugrunde liegende Induzieren entgegengesetzt und wesentlich fremd. In der Fachliteratur wird dieses Lernverhalten mit einer kulturellen und aus der Lerntradition stammenden Vorprägung begründet, die im asiatischen Raum, insbesondere im konfuzianisch geprägten China, vorherrsche (vgl. hierzu Shei 2006; Sowden 2005). Sowden führt an, dass die akademischen Regeln und Normen in China auf die lange Tradition konfuzianisch geprägter Beamtenprüfungen zurückgeführt werden können, die gerade darauf abzielen, die als Gemeingut betrachteten Worte des Lehrmeisters als die eigenen aus- und wiederzugeben:

»A similar point could be made about Chinese academic norms, which are the result in part of a long tradition of reproducing Confucian teachings in civil service exams. The philosopher's words were known by and belonged to everyone, and being able to reproduce them, without citation, in place of your own, was considered an appropriate, even laudable strategy.« (Sowden 2005: 227)

Allerdings sieht Sowden hier schon selbst die Gefahr der Stereotypisierung asiatischer respektive chinesischer Lerngewohnheiten, so dass er sich darauf beschränkt, auf Seiten der Lehrenden allererst ein Bewusstsein für das Kopieren fremden Gedankenguts und die darin liegenden Implikationen und Gefahren erzeugen und im Weiteren aufrecht erhalten zu wollen:

1 Vgl. Kammerer et al. (2006: 64): »[Eine] fremde Leistung aufzugreifen und damit durch Lernen eigenes Wissen zu erwerben und dieses zu nutzen, ist im Sinne des Konfuzius klug und erstrebenswert. Der Gedanke, dass eine Idee, also ein immaterieller Wert, der Besitz lediglich einer Person oder einer Gruppe von Menschen sein könnte, widerspricht dem konfuzianischen Gedankengut völlig. Denn jeder soll nach Bildung streben. Erkenntnisse und Resultate sind, insofern sie der Gemeinschaft dienen sollen, Allgemeingut.«

»Therefore, while maintaining an awareness of cultural predispositions [...], we must be careful how we interpret the behaviour; we must also remember that groups defined by nation, culture or language are not homogenous, but composed of individuals who are not all alike.« (Sowden 2005: 228)

Wie man die Schwierigkeiten, die sich aus den abweichenden Denkweisen ergeben, auch bewerten mag, es ist davon auszugehen, dass ein Fehlen von oder allenfalls vage Vorstellungen über Strategien, nach denen ein wissenschaftlicher Aufsatz in der Fremdsprache geschrieben wird, in den meisten Fällen das Plagiat als praktische Lösung des Dilemmas nahelegen, das sich vor dem Hintergrund der chinesischen Lerntradition und der Einstellung gegenüber den Autoritäten Lehrer und Buch sogar als akzeptabel bewerten lässt.

### 2. Konfuzianisch geprägtes Nützlichkeitsdenken

Der Sinn eines Studiums wird in China auch heute noch in erster Linie darin gesehen, bessere Berufschancen und später ein hohes Einkommen zu erzielen. Die meisten Studenten und auch Dozenten sehen die Hochschule innerhalb ihres Kosten-Nutzen-Modells: Jeder Teilschritt sollte als Hürde so schnell wie möglich, mit möglichst geringem Zeitaufwand genommen werden.<sup>1</sup> Eine im Internet vorgefundene Arbeit, die zum Thema der Bachelorarbeit passt, zu übernehmen, verschafft im Einzelfall immer einen als wertvoll angesehenen Zeitvorteil. Der wissenschaftliche Fehltritt, die nicht erbrachte Eigenleistung, die nicht ge-

machte Erfahrung einer eigens erarbeiteten Studie wird gar nicht erst fühlbar, weil in der Umgebung des Studenten allenfalls der Dozent eine authentische Auseinandersetzung mit einem gestellten Thema im Rahmen der vorliegenden wissenschaftlichen Forschung für sinnvoll erachtet und als Bedingung der Erteilung eines akademischen Reifegrads verlangt.

Im Zusammenhang mit dem spezifisch chinesischen Nützlichkeitsdenken ist auch der erhebliche Motivationsverlust bei Studenten deutschsprachiger Studiengänge in China zu sehen, der auf die in den letzten Jahren rapide verschlechterten Berufsaussichten zurückzuführen ist. Weil bei der Wahl des Studiengangs nicht so sehr das Interesse am Inhalt des Fachs, sondern vor allem die späteren Karriereaussichten den Ausschlag geben, nimmt mit deren Verschlechterung das Interesse an Studieninhalten bzw. die Bereitschaft zu engagiertem Studieren proportional ab. Auch hierin ist u. E. eine der Plagiatsanfertigung auf gefährliche Weise förderliche Entwicklung zu sehen. (Zur Verschlechterung der Berufsaussichten für Absolventen deutschsprachiger Studiengänge vgl. Ammon/Reinbothe/Zhu 1995: 194–209)

### 3. Verantwortlichkeit des Lehrers

Nach dem traditionellen chinesischen Verständnis wird dem Lehrer bei der Ausbildung des einzelnen Studenten und auch bei der Frage nach gelingender oder misslingender akademischer Vita eine besonders große Bedeutung zugemessen. Der Lehrer wird

1 Vgl. dazu Liu (1998: 121): »Throughout history, Chinese people have been characterized by their utilitarianism. In traditional culture, utility was put above everything else, as illustrated in the expression, ›Gear one's study to the art of government and practical use (*jingshi zhiyong*)«. The purpose of study was not personal academic development but ›cultivating oneself, administering state affairs and ensuring national security (*xiushen qijia zhiguo pingtianxia*)«.

in besonderer Weise für den Erfolg eines Studenten im Examen verantwortlich gemacht, d. h. im Umkehrschluss auch, dass ein Misserfolg des Schülers in einer Prüfung in vielen Fällen vor allem auf den Lehrer ein schlechtes Licht wirft.<sup>1</sup> Der daraus resultierende Druck auf den Lehrer, um (beinahe) jeden Preis die Gesamtschaft der Examenskandidaten passieren zu lassen, wird sich tendenziell auch mildernd auf seine Haltung gegenüber Plagiaten auswirken. Die Verantwortlichkeit des Dozenten wird als so umfassend angesehen, dass Studenten in vielen Fällen sogar darauf vertrauen, der Dozent werde einen Täuschungsversuch schon unterbinden, also im Verlauf der Plagiatsanfertigung gegebenenfalls eingreifen und rechtzeitig gegensteuern. Diese Praxis des permanenten Auslotens der Dehnbarkeit von Regeln und Gesetzen ersetzt in China grundsätzlich, z. B. auch im Straßenverkehr, eine durch Furcht vor Sanktionen geregelte Praxis.

#### 4. Status der Äußerungen von Dozenten und Autoren

Die hohe Verantwortlichkeit der Dozenten für die erbrachten Leistungen der Studenten bedingt auf der anderen Seite seinen Status höchster Autorität ihnen gegenüber. Ruft der Lehrer zu konstruktiver Kritik und Diskussion eines im Unterricht vorgestellten Gegenstands auf, sehen sich die Studenten mitunter vor unüberwindbare Schwierigkeiten gestellt. Sie haben nicht gelernt, Kritik am Gegenstand unabhängig von der Kritik an der Person zu denken, die ihn vorge-

stellt hat. Die meisten Studenten sind damit beschäftigt, die Einstellung des Lehrers zum behandelten Thema zu eruiieren, um diese dann – als Gelerntes, als Wissen – zu reproduzieren. Abgesehen von den Schwierigkeiten, vor die diese grundsätzliche Einstellung chinesischer Schüler und Studenten den europäischen Dozenten stellt, zu dessen obersten didaktischen Absichten zählt, im universitären Unterricht eigenständiges Denken zu fördern, begründet die hier skizzierte Haltung zugleich eine dem Plagiat entschieden entgegenkommende Prädisposition.

»Chinese students in particular may struggle to adjust to Western notions of plagiarism as deference to expert opinion is a deeply routed cultural norm in Chinese society. Indeed, referencing sources has been seen as disrespectful to both reader and ›expert‹ as it presupposes that the source is not widely known and that the audience is unable to recognize source material. Students are often extremely committed to practices learnt at school and need support to help them accept the need for referencing.« (Cavaleri 2006)

#### 5. Das Plagiat als Überlebensstrategie?

Angesichts der Schwierigkeiten, deren Nichtüberwindung in den Augen der Studenten das erfolgreiche Absolvieren des Studiums gefährdet, kann Flowerdew und Li zufolge das Plagiat als eine ›Überlebensstrategie‹ charakterisiert werden, wobei die Schwierigkeit, einen komplexen Text, der wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, in einer Fremdsprache<sup>2</sup> anzufertigen, deutlich im Vordergrund steht.

1 Während im Deutschen die Bezeichnung *Dozent* auch eine Emanzipation von den Erziehungsaufgaben bedeutet, die dem Lehrer gegenüber Schülern bis zur Hochschulreife obliegen, kann der für die gesamte Schullaufbahn einschließlich Hochschule zuständige *laoshi* als Indiz dafür gelten, dass in China eine ähnliche Entbindung des Studenten in die Mündigkeit zu keinem Zeitpunkt vorgesehen ist.

2 In diesem Fall beziehen sich die Autoren auf Englisch als Fremdsprache.



»This latter [survival] strategy may be due to a combination of factors: (1) believing that a degree of copying of language from other texts is acceptable; (2) linguistic and cognitive overload in fulfilling certain writing tasks [...]; (3) pressure of passing assessment (and related fear of punishment); and (4) unfamiliarity with the discourse of the target disciplinary community (hence lack of confidence).« (Flowerdew/Li 2007)

Die von den Autoren angeführten Gründe sind in der täglichen Praxis zu beobachtende praktische Hindernisse, die zu jenen weiter oben angesprochenen, direkt auf die kulturelle Prägung zurückführbaren dem Plagiierten entgegenkommenden Prädispositionen hinzukommen. Abgesehen von den Faktoren der sprachlich-kognitiven Anforderungen, des allgemeinen Prüfungsdrucks sowie mangelnder Vertrautheit mit dem jeweiligen fachlichen Diskurs, die laut Flowerdew und Li den Schreibenden in der Fremdsprache überbeanspruchen und zum Plagiat führen können, gibt es u. E. einen weiteren wesentlichen Schwachpunkt der praktischen Durchführung und Planung schriftlicher Arbeiten, nämlich das mangelhafte Zeitmanagement. Ein regelmäßig zu konstatierendes nicht vorhandenes Bewusstsein dafür, dass ohne die planerische Einteilung des komplexen Prozesses der (zumindest probeweisen) Forschungsarbeit in einzelne Phasen (Themensondierung, Literaturrecherche, Schreibphase) die Arbeit kaum zu einem erfolgreichen Unternehmen werden kann, wird dabei noch durch die geradezu verhängnisvolle Tendenz einer vorzeitigen, in die wichtige Schlussphase hineinreichenden Bewerbungsprozedur um Arbeitsstellen flankiert, die von den Instituten sträflicher Weise zugelassen wird: Bereits zu Beginn des vierten Studienjahres, während sie sich mit der Anfertigung der Abschlussarbeiten beschäftigen (sollten), werden Studenten zu Vorstellungsgesprächen und Ausschei-

dungskämpfen um die Beamtenlaufbahn einbestellt. Unternehmen halten in Universitätsnähe oder sogar in von den Hochschulen zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten Assessmentsitzungen ab, die Studenten vom regelmäßigen Besuch des Unterrichts sowie von ihren Forschungsaufgaben abhalten. Das Ausmaß der außerunterrichtlichen Aktivitäten und die davon ausgehende Ablenkung vom Studienabschluss rufen u. E. einen dringenden Handlungsbedarf hervor.

#### 6. Verfügbarkeit wissenschaftlichen Quellenmaterials

Sowohl der quantitative Vorteil einer schier unerschöpflichen Informationsquelle als auch die beinahe vollständige Freiheit von zeitlichen und räumlichen Beschränkungen bei der Nutzung von Online-Ressourcen sind Argumente für das Internet, die weltweit die Bibliotheken vor ein neues Legitimationsproblem gestellt haben. Gerade in China, so scheint es, wiegen die Pluspunkte des Internet noch stärker als anderswo, und das kann nicht wundernehmen angesichts des Zustands vieler Bibliotheken, in denen, so hat man den Eindruck, eine besondere chinesische Anschauung der Bibliothek sichtbaren Niederschlag gefunden hat: Die Anschauung nämlich von der Bibliothek als einer notwendigen Verwaltungseinheit, die allenfalls der Forschung, kaum als Ort der Lehre zu dienen hat; die nicht für die Nutzung durch Studenten geschaffen ist und schon gar nicht dafür, als besonderer Ort zur lustvollen Lektüre zu verleiten. In besonders krasser Form sticht in China das Internet, das praktisch jedem Studenten zur Verfügung steht, Institutsbibliotheken als primäre Informationsquelle aus: In vielen Fällen sind die Bibliotheken, was Fremdsprachen betrifft, mangelhaft ausgestattet, selten auf dem

neuesten Stand, zudem machen umständliche Bestell- und Ausleihmodalitäten, dem Nutzer nicht entgegenkommende und schwer durchschaubare Systematiken der Anordnung der Medien sowie unpraktische Öffnungszeiten die Bibliotheken in den seltensten Fällen zu Orten, die zur notwendigerweise zeitraubenden Literaturrecherche oder gar zur Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten einladen. Schließlich ist es auch die Promptheit der Online-Recherche, die angesichts oft weiter Wege und schwieriger Verkehrsverhältnisse in den Großstädten in China besonders stark ins Gewicht fällt.

### 7. Unrealistischer Publikationsdruck

Damit das Internet der ständig wachsenden Nachfrage nach immer aktuelleren, größeren und vielfältigeren Informationsmengen gerecht werden kann, muss es immerzu mit neuen und immer größeren Informationsmengen beschickt werden. Der Publikationsdruck, unter dem in China Hochschuldozenten, Promotionsstudenten und nicht zuletzt Forscher stehen, ist aber nur zum Teil mit der weltweit steigenden Nachfrage nach online erhältlichem Studienmaterial zu erklären. Hinzu kommen die in den letzten Jahren verschärften und auch politischem Druck geschuldeten Publikationsvorgaben der Hochschulen an akademische Mitarbeiter und Studenten, die den Anschluss Chinas an den wissenschaftlichen Standard europäischer und nordamerikanischer Universitäten herstellen bzw. sichern sollen. Dabei stehen vor allem Publikationsmengen im Vordergrund und weniger die Qualität der Beiträge. Nun wird man als eines der grundlegenden Merkmale von Qualität die Echtheit bzw. Originalität eines wissenschaftlichen Textes bezeichnen. Dass auf dieses grundlegende Qualitätsmerkmal wenig geachtet werden kann, ver-

deutlicht nichts besser als ein derzeit kräftig florierender Ghost-Writer-Markt. So steht nach einem kürzlich in der größten englischsprachigen Tageszeitung der Volksrepublik – *China Daily* – erschienenen Bericht den 2,4 Millionen im Jahr 2008 in China veröffentlichten wissenschaftlichen Texten eine Nachfrage von 11,8 Millionen zu publizierenden Werken gegenüber (vgl. Du 2010). Um diese Nichtübereinstimmung von Nachfrage und Angebot zu beheben, hat sich eine Ghost-Writing-Szene entwickelt, deren Umsatz allein im Bereich akademischer Publikationen im Jahr 2009 bereits die »one billion yuan«-Grenze (ca. 110 Millionen Euro) überschritten habe, so *china daily*. Liest und bedenkt man weiter, dass die Autoren der angeforderten wissenschaftlichen Artikel und Abschlussarbeiten zum größten Teil selber Hochschullehrer sind, die ihre im Vergleich zur freien Wirtschaft niedrigen Gehälter durch Nebenerwerb aufzustoßen versuchen, wird deutlich, dass man sich in dem Bemühen, Plagiate aufzudecken und Studenten und Dozenten von einem höheren wissenschaftlichen Ethos zu überzeugen, einem Teufelskreis gegenüber sieht.

Aus den aufgeführten Aspekten darf gefolgert werden, dass im Falle Chinas die Plagiat-Frage anders zu stellen ist als in Europa: Während das Problem dort vor allem im Hinblick auf juristische Zugriffsmöglichkeiten und zu entwickelnde Aufdeckungsstrategien diskutiert wird, sollte man in China der Frage nachgehen, warum die Studenten das Ethos wissenschaftlichen Arbeitens gar nicht erst nachvollziehen wollen bzw. können und ob es überhaupt für sinnvoll oder gar realisierbar erachtet werden kann, systematisch und mit notwendigerweise hohem Aufwand auf Übernahme europäischer Standards hinzuwirken. Über Aufdeckungsstrate-

gien nachzudenken, unterläuft möglicherweise das Problem, dass chinesische Studenten oft nicht nur den Mehraufwand eigener Forschungsarbeit vermeiden wollen, sondern dass sie erst gar nicht Sinn und Zweck einer Arbeitsweise erkennen, die auf dem Boden vorliegender Forschungsbeiträge auf induktivem Weg eine eigene These erstellen will bzw. – nach einem von außen herangetragenen Wissenschaftsverständnis – *sollte*.

### **Staatliche Reaktionen auf Plagiate im wissenschaftlichen Kontext**

Die im ersten Teil skizzierten, dem (nach westlichem Verständnis) zu verurteilenden Plagiierten Vorschub leistenden Merkmale und Tendenzen chinesischer (Lern-)Traditionen und universitärer Realität führen zu der Frage, inwiefern und mit welchen Maßnahmen die verantwortlichen chinesischen Institutionen, d. h. Ministerien und Hochschul- bzw. Forschungseinrichtungen, auf das Problem des Plagiats reagieren. Im folgenden Abschnitt werden die jüngsten von staatlicher Seite ausgehenden Regulierungsversuche sowie die Umsetzung ministerialer Vorgaben an den Universitäten des Landes dargestellt.

#### *1. Chinesische Wissenschaftsgemeinde unter internationalem Druck*

Nicht nur Gesellschaft und Wirtschaft, sondern auch Forschung und Wissenschaft befinden sich in China in einem tiefgreifenden Reformprozess. Der 11. Fünf-Jahresplan der Staatsregierung aus dem Jahr 2006 formuliert u. a. als mittelfristiges Ziel dieser Reform, China bis zum Jahr 2020 zu einer der führenden

Wissenschaftsnationen der Welt aufzubauen.<sup>1</sup> Dazu bedarf es quantitativer und qualitativer Maßnahmen.

Hinsichtlich der Anzahl der Forschenden hat das Land inzwischen zu Europa und den USA aufgeschlossen; zudem nehmen chinesische Forschende derzeit im weltweiten Vergleich publizierter wissenschaftlicher Artikel mit mehr als 112.000 Veröffentlichungen (2008) hinter den USA Platz Zwei ein. Wie nie zuvor beteiligen sich chinesische Forschende in ihren Wissenschaften am internationalen Diskurs, und ihre globale Vernetzung schreitet ständig voran (vgl. Dambeck 2009; Russo 2010).

Mit dem stärker werdenden internationalen Gewicht wächst indes der internationale Druck der Wissenschaftsgemeinde auf China; der Ruf aus dem Ausland nach einer integren Wissenschaft entsprechend internationalen Standards ist auch in China gut vernehmbar. So veröffentlichte das englische Medizin-Fachblatt *The Lancet* jüngst in seinem Editorial, bezugnehmend auf einen Betrugsfall durch chinesische Wissenschaftler, in dem Fachblatt *Acta Crystallographica Section E*. (vgl. Harrison 2009), folgende Forderung:

»For Hu Jintao's goal of China becoming a research superpower by 2020 to be credible, China must assume stronger leadership in scientific integrity.« (Horton 2010: 94; vgl. auch Qiu 2010)

Es stellt sich die Frage, wie weitreichend das Problem des wissenschaftlichen Fehlverhaltens in chinesischen Forschungseinrichtungen und Universitäten ist. Laut Cao Cong ist der oben genannte Fall nur *die Spitze des Eisbergs*:

1 »The endeavor will raise China's R&D expenditure to 2% as a proportion of GDP, allowing China to become an S&T power with strong proprietary innovation capacity, and laying a foundation for making China part of innovation economies in the world.« (Mao 2006)

»According to the China Association for Science and Technology [...] more than half of the Chinese scientists who responded to its recent survey indicated that they were aware of incidents of misconduct involving their colleagues.« (Cao 2010)

Fang Shimin, prominentester Plagiatsjäger Chinas, beurteilt die Lage im Reich der Mitte pessimistisch:

»[Academic fraud] is more common [here] than in any other country and more common than in any other period in Chinese history.« (Mooney 2010)

## 2. Staatliche Maßnahmen

Wenn China seine Rolle als kommende Wissenschaftsgroßmacht nicht durch wiederholt publik gewordene Fälle akademischen Fehlverhaltens verspielen will, müssen grundlegende Strukturen verändert und akademische Integrität etabliert werden. Das hat auch die Staatsregierung realisiert, und sie begegnet dem wachsenden Druck und der internationalen Kritik mit offiziellen Vorgaben und Stellungnahmen. Innerhalb der letzten 12 Monate positionierte sich die Regierung hinsichtlich des Umgangs mit wissenschaftlichem Fehlverhalten, insbesondere mit dem Problem von Plagiaten im akademischen Kontext, durch zwei Veröffentlichungen im März bzw. August des Jahres 2009 (vgl. für einen Überblick vorheriger Maßnahmen: Sutherland-Smith 2008: 66 ff.) und ließ durch das für die Verfolgung der Maßgaben verantwortliche Bildungsministerium eine Null-Toleranz-Politik verkünden (vgl. Li 2009).

Am 18. März 2009 nahm das chinesische Bildungsministerium in einem offiziellen Rundbrief an die akademischen Einrichtungen des Landes erstmals direkt Stellung zur Frage nach dem Umgang mit wissenschaftlichen Plagiaten (o. V. 2009b). Das Schreiben fordert die Verantwortlichen an chinesischen Universitäten und

Forschungseinrichtungen auf, das Bewusstsein für akademische Disziplin bei Dozenten und Studenten zu stärken, bewiesene Plagiatsfälle publik zu machen und sie entsprechend chinesischem Recht zu sanktionieren (vgl. o. V. 2006; o. V. 2004). Universitäten bzw. Forschungseinrichtungen sind angehalten, Verdachtsfälle durch einen entsprechenden Ausschuss prüfen zu lassen; bei nachgewiesenem Plagiat sei die Strafe je nach Ermessen der Verantwortlichen als Verwarnung, Exmatrikulation bzw. Entlassung oder als juristische Anklage zu formulieren. Darüber hinaus bestehe die Möglichkeit, dem Überführten den Umfang von bereits zugesicherten Forschungsgeldern zu reduzieren bzw. diese ganz zu streichen und ihn für eine festzulegende Dauer von weiteren staatlichen Unterstützungen und akademischen Auszeichnungen auszuschließen. Zur Schärfung des Problembewusstseins bei wissenschaftlichem Personal und Studenten regt das Ministerium an, Fortbildungen zum Thema »Plagiat« abzuhalten.

Am 26. August des gleichen Jahres unterstrich das *Committee for Promoting Research Integrity of China* (ein Zusammenschluss staatlicher Einrichtungen, u. a. das *Bildungsministerium*, das *Ministerium für Wissenschaft und Technik* sowie die *Chinesische Akademie der Wissenschaft*) die Notwendigkeit einer schnellen Aufbesserung der akademischen Disziplin in China:

»However, because of relevant legal systems, the administrative system and mechanism are imperfect, the education of ethical values and a code of conduct are inadequate, and combined with the lack of strict self-discipline lead to behaviors that violate scientific ethics occasionally. It has become a pressing task for ensuring the sound development of science and technology of our country to prevent the spread of tendencies toward seeking quick success and instant benefits, the phenomena of fickleness and

self-boasting, to prevent academic improprieties such as the abuse of professional power, and to curb the spread of research misconduct including fabrication, falsification and plagiarism.« (o. V. 2009c)

Darüber hinaus führt das Papier Maßnahmen auf, durch die ein größeres Bewusstsein u. a. bei Studenten erreicht werden soll:

»Research integrity should be required learning content for undergraduate, junior college- and postgraduate students, and the major learning content for further education of scientific workers. Such education should strive to enhance the ethical behaviour of students and scientific workers, to raise their legal consciousness about such matters as intellectual property protection, and to help them resist external pressures and temptations to act unethically.« (o. V. 2009c)

Auch wird in diesem Papier der Sanktionierung von nicht tolerierbarem Fehlverhalten explizit zugestimmt.<sup>1</sup>

### 3. Mediale Öffentlichkeit

Regierungsmaßnahmen werden in China i. d. R. in Artikeln der staatlichen Nachrichtenagentur *Xinhua* der breiten Öffentlichkeit vermittelt und von entsprechenden Fallbeispielen in der Medienberichterstattung begleitet. Regelmäßig werden Plagiatsfälle in Wissenschaft und Forschung sowie von Studenten an Universitäten dokumentiert und seitens der chinesischsprachigen Medien unter Bezugnahme auf staatliche Verlautba-

rungen verurteilt (vgl. Zhang 2009); darüber hinaus werden ausgewählte Fälle in den englischsprachigen Medien des Landes der interessierten internationalen Leserschaft präsentiert.<sup>2</sup>

Aufgrund der eingeschränkten Transparenz bei der Berichterstattung in den Medien ist es unmöglich zu bewerten, welchen Anteil die publik gemachten Fälle an der tatsächlichen Summe der an den Hochschul- und Forschungseinrichtungen des Landes aufgedeckten Plagiatsfälle ausmachen, doch die Präsenz dieser Problematik in den staatlichen Medien, nicht zuletzt in den weltweit leicht verständlichen englischsprachigen Publikationen, vermittelt den Eindruck, dass dem Problem von staatlicher Seite in aller Schärfe begegnet wird. Yang Rui von der University of Hong Kong betont in einem Artikel von 2005 die unzureichende Informationspolitik bezüglich Fehlverhaltens an chinesischen Universitäten:

»Since the 1990s, corruption has seriously threatened mainland China's universities in their teaching, research, service to society, and international links and exchanges. Yet, discussions of corruption have been largely confined to exchanges on the Internet. The Chinese masses know little of these discussions. Media coverage within China remains fragmentary and superficial.« (Yang 2005)

Auch fünf Jahre später sind keine nennenswerten Veränderungen zu verzeichnen:

1 »Government departments, relevant administrative agencies, scientific and technological institutions, institutes of higher learning and businesses should strengthen their efforts for handling research misconduct within their jurisdictions and in accordance with relevant regulations. Administrative or disciplinary actions should be taken against persons who have been proven to be responsible for research misconduct, and the actions should be made public as determined by the agencies concerned. If appropriate, civil or criminal liability should be pursued according to relevant laws.« (o. V. 2009c)

2 In den letzten 12 Monaten fanden mehrfach Betrugsfälle sowohl von Studenten als auch Lehrenden an führenden chinesischen Universitäten mediale Erwähnung, wobei in entsprechenden Beiträgen i. d. R. der volle Name sowie das Studienfach des/der Überführten und der angestrebte Abschluss bzw. das Forschungsvorhaben und die erfolgte Strafe publiziert werden (vgl. o. V. 2009d).

»[Although the number is rising slightly] what appears in the media is a very small minority of the cases [...]. Journalists have to consider whether or not there's a risk in reporting something. As a result, many cases go unreported.« (Mooney 2010)

#### 4. Umsetzung der ministerialen Vorgaben auf Universitätsebene

Um dem Problem des Plagiats und wissenschaftlichen Fehlverhaltens zu begegnen, sind wie oben erwähnt grundlegende Strukturen an Hochschulen und Forschungsinstitutionen zu reformieren. Wie steht es um die Umsetzung der ministerialen Vorgaben auf Universitätsebene? Dass ein Plagiatsproblem besteht, wird von vielen Hochschullehrern anerkannt:

»Many Chinese academics agree that there is an issue with plagiarism and advocate that it must be dealt with nationally. He Weifang from Peking University considers Chinese academics must view plagiarism as academic corruption and fight to preserve academic ethics« (Sutherland-Smith 2008: 66),

doch ein gemeinsamer Konsens hinsichtlich der Frage, wie dem Problem zu begegnen ist, steht aus (Sutherland-Smith 2008: 66). Wie bedeutend die Lösung dieses Problems für die chinesische Forschung und konsequenterweise für ihre Reputation ist, unterstreicht Yang. In seiner Untersuchung der chinesischen Hochschullandschaft kommt der Forscher zu dem Schluss, dass die sich ausbreitende »Plagiatskultur« eine ernstzunehmende Gefahr für die Qualität der chinesischen Forschung darstellt:

»The current quality of research conducted in China often suffers due to rampant plagiarism. A professor from the Southwest

University for Nationalities even refers to China's academe a »plagiarist's paradise.« (Yang 2005)

Betrachtet man das Problem des *studentischen* Plagiats, lässt die beschriebene Atmosphäre eines »Paradieses für Plagiatoren« jeglichen Vorbildcharakter bezüglich der Vermittlung ethischen (Forscher-)Verhaltens an Studenten vermischen. Zudem weist Huo Qingwen von der Pekinger Fremdsprachenuniversität in einem Interview noch im Juni 2009 auf praktische Mängel bei der Kontrolle seitens der studentische Arbeiten betreuenden Dozenten hin (vgl. Chen 2009).

Unterstützung bei der Kontrolle der Authentizität von digital eingereichten wissenschaftlichen Arbeiten finden Dozenten in vielen westlichen Ländern heutzutage durch die Nutzung von entsprechenden Softwareprogrammen. Die Entwicklung von Anti-Plagiats-Software zur Anwendung an akademischen Einrichtungen steckt in China noch in den Kinderschuhen. Derzeit befinden sich zur Erkennung chinesischsprachiger Plagiate zwei Programme auf dem Markt,<sup>1</sup> die unter Berücksichtigung der Besonderheiten der chinesischen Sprache in der Lage sind, direkte oder inhaltliche Plagiate in chinesischer Sprache zu identifizieren sowie Übersetzungsplagiate zu entlarven (vgl. Shen et al. 2009). Die Implementierung der Software als standardisierte Vorprüfung von publizierten wissenschaftlichen Texten an chinesischen Universitäten steht noch aus.

Es lässt sich für die studentische Realität feststellen, dass die konsequente Verfolgung tatsächlicher Plagiatsvergehen von Seiten der Hochschulen hinter den formulierten Forderungen von ministeria-

1 ROST AntiP (School of Information Management, Wuhan University) und Academic Misconduct Literature Check – AMLC (China Academic Journals Electronic Publishing House mit TTKN – Tsinghua Tongfang Knowledge Network Technology Group)

ler Seite in den meisten Fällen zurückbleibt, obwohl i. d. R. die Konsequenzen von wissenschaftlichem Fehlverhalten schriftlich fixiert für alle Studenten vorliegen und diese eine Erklärung über die Authentizität der abgegebenen Arbeit und ihr Wissen um Sanktionen bei Betrug unterzeichnen müssen.<sup>1</sup> Auch warten die vom Bildungsministerium beschriebenen Maßnahmen zur Schärfung des Problembewusstseins in Form von u. a. Fortbildungen zum Thema »Plagiat« und eine tatsächliche Null-Toleranz-Politik noch auf ihre endgültige und umfassende Implementierung in die chinesischen Universitätsstrukturen. Eine zeitnahe Umsetzung würde dazu beitragen, schon bei Studenten in unteren Semestern ein »internationales Bewusstsein« von akademischer Disziplin zu schärfen.

Konfuzius hatte mit seiner Bemerkung Recht, dass Erfahrung der bitterste Weg ist, klug zu handeln. – Konsequenter vollstreckte Sanktionen bei bewiesenem Fehlverhalten von Studenten, Lehrenden und nicht zuletzt Forschenden wären eine deutliche Sprache im Kampf gegen das Plagiat im akademischen Kontext; die Vorbildfunktion einer solchen prägenden und nachhaltigen Erfahrung Einzelner zum Nutzen aller würde in absehbarer Zeit ein klares Bewusstsein von der Inakzeptanz von Plagiaten und Fälschungen schaffen, was eher kurz- als mittelfristig der akademischen Qualität in China zugute kommen würde.

### **Anhang: Kommentierte Dokumentation eines exemplarischen Plagiatsfalles aus der Sicht des korrigierenden Betreuers**

*Titel: Hexenverfolgung – Eine Massenbewegung in der frühen Neuzeit (B. A.-Arbeit aus dem akademischen Jahr 2007/2008)*

Zunächst liest man als Betreuer naiv, d. h. ohne Plagiatsverdacht, denn jeder Bewerber erwartet wohl von seinen Studenten, dass sie die in sie gesetzten hohen Erwartungen mit sichtbaren Lernerfolgen erfüllen, die sie in der Abschlussarbeit eigenständig, kreativ und intelligent umsetzen. Am liebsten lässt sich der Betreuer von einer besonders gut gelungenen Arbeit überraschen.

Die Arbeit beginnt mit einem längeren deutlich markierten Zitat, das als Motto dem Haupttext vorangestellt ist.

Der Haupttext beginnt mit einem längeren Satz, der mit einem Fußnotenindex abschließt, was auf eine frei formulierte Wiedergabe von Informationen aus der angegebenen Quelle hindeutet. Professionelle Formulierungen sind auffällig. Einer der folgenden Sätze wirkt in seiner professionellen, Kenntnis ausweisenden Formulierung nicht mehr glaubwürdig: »Für ganz Europa muß die Zahl der Hexenhinrichtungen zwischen 60.000 und 250.000 geschätzt werden, von denen der größte Teil im deutschsprachigen Zentraleuropa erfolgte.« Die Autorin setzt hinter die beiden Zahlen Fußnotenindizes, sie stützt sich also bei den ange-

1 Exemplarisch hierfür die Bestimmung für Studenten im Masterstudiengang an der *Shanghai International Studies University*: Die interne Verordnung für Masterstudierende besagt, dass jeder, der des Kopierens oder Plagiiens fremder Arbeiten überführt wird, als akademisch amoralisch zu betrachten ist. Die Fertigstellung der Arbeiten ist zu stoppen und die Verteidigung der Arbeit als ungültig erklärt zu werden. Der akademische Grad wird nicht verliehen. (Vgl. Dokumentensammlung für Studenten der Fakultät für Masterstudien: 118). Als Bestätigung der Authentizität der eingereichten Arbeit muss jeder Student eine Erklärung unterzeichnen.

gebenen Fakten auf eine Quelle, die sie scheinbar in eine eigene Formulierung kleidet.

Der benutzte Begriff »deutschsprachiges Zentraleuropa« weist auf ein recht differenziertes Begreifen des in der Untersuchung ins Auge gefassten deutschen Sprachraums unabhängig von politischen Grenzen hin, zu dem, wie man annehmen muss, die meisten deutschen Muttersprachler heute nicht in der Lage wären. Den meisten von ihnen steht in dieser Situation womöglich nur der Begriff »Deutschland« zur Verfügung. Umso erfreulicher wäre es für den Betreuer, wenn die chinesische Studentin zu solchem überdurchschnittlichen Differenzierungsvermögen, die deutsche Geschichte betreffend, in der Lage wäre. Es entsteht ein Verdacht, der zu einer Stichprobe führt.

Mit Hilfe von *google* findet sich in einer halben Sekunde der Satz in identischer Formulierung in der Internetzeitschrift der Rechtswissenschaften der HU Berlin wieder. Anstatt als Quelle den Internettext mit ausgewiesenem Verfasser anzugeben, nennt die »Autorin« in ihrer Fußnote als Quelle der ersten numerischen Angabe den Quellentext, der in der Fußnote des zitierten Textes selber angegeben ist, und als Quelle der zweiten Zahl gibt sie den Link zu jenem Internettext. Sie gibt aber »Verfasser unbekannt« an – warum, wo doch der Autor deutlich angegeben ist, darüber mag man rätseln.

Verrätselung der Quellenlage scheint eine wichtige Strategie der Autorin zu sein. In einem der folgenden Sätze gibt sie als Quelle ihrer statistischen Angaben eine chinesische Quelle an, die der deutsche, der chinesischen Schriftsprache nicht mächtige Leser nicht überprüfen kann. Aber auch hier findet sich mühelos eine deutsche Internetseite als Ort des

Originalsatzes, der von der Studentin ohne Eingriff abgeschrieben wurde.

Die Strategie der Plagiatorin war offenbar folgende: Als Quelle ihrer Arbeit hatte sie einen umfangreichen im Internet zugänglichen Text gefunden, der ihrer Arbeit in den meisten Teilfragen reichhaltig Auskunft bzw. Material liefern konnte. Man darf sogar annehmen, dass der Gang ihrer Arbeit von diesem Text erst übernommen wurde, sie ihn also zur Haupt-, wenn nicht gar zur einzigen Quelle ihrer Arbeit werden ließ. Sie gibt aber diesen Hauptquellentext nicht an, sondern als Quellenangaben wählt sie kleinere, zumeist von Schülern geschriebene, ebenfalls im Internet stehende Hausarbeiten, die wiederum in leicht nachzuprüfender Weise auf jenen Haupttext als Informationsquelle sich beziehen.

Beim Einsetzen von Fußnoten geht sie folgendermaßen vor: Sie setzt Fußnoten hinter meistens nicht als Zitate markierte Sätze. Damit ruft sie den Eindruck hervor, dass sie die den genannten Quellen entnommenen Informationen in den eigenen Text mit Hilfe eigener Formulierungen einarbeitet. Diese Quelle wird genannt, um wissenschaftlich verantwortungsvolles Verfahren vorzutäuschen. Tatsächlich zeigt die Überprüfung des Satzes per Suchmaschine, dass der Satz in seiner Originalgestalt von der mittlerweile allzu bekannten Quelle A übernommen wurde.

Die Studentin setzt Fußnoten nur hinter jeden zweiten oder dritten Satz (obgleich alle zwei oder drei Plagiatsätze sind). So suggeriert sie ein scheinbar ausgewogenes Verhältnis von eingearbeiteten Fremdinformationen und eigenem Text.

Durch diese Vernebelungsverfahren ruft die »Autorin« folgendes, allerdings vordergründiges Bild hervor:



- Sie habe mehrere nicht zu umfangreiche Quellen benutzt, die in selbstständiger Arbeit zu einem selbst geplanten und geschriebenen Text integriert wurden,
- die Gliederung und Durchführung der Arbeit sei von ihr selbstständig erarbeitet worden. Die zitierten Quellen, so der Anschein, stützten die eigene Argumentation. Vernebelt wird die Tatsache, dass der Gang der Untersuchung selbst bereits der Originalquelle entnommen wurde,
- sie habe eine Vielzahl verschiedener Quellen benutzt (und gefunden), womit sie fleißiges Recherchieren, die Breite ihres Forschungsansatzes und die lenkende Übersicht bei der Anordnung der vielen benutzten Quellen suggerieren möchte,
- durch die Fußnotensetzung am Ende von Sätzen, die nicht als Zitate markiert sind, suggeriert sie, ihre Sätze seien selbst formulierte, reflektierte Wiederholungen von quellengestützten Daten, während sie tatsächlich unveränderte, aber als solche nicht kenntlich gemachte Zitate sind.

Fazit: Die Autorin dieses beispielhaften Plagiatsprodukts geht sorgfältig beim Plagieren vor, indem sie die Wirkung der Anordnung, Gestaltung und Kenntlichmachung der Originalversatzstücke wohl berechnet. Die Herkunft der Bestandteile ihres Textes wird auf durchdachte Weise kaschiert.

Es entsteht ein optisch ansprechender, wissenschaftlich formatierter Text, der bei oberflächlicher Lektüre durchaus einen sehr guten Eindruck hinterlassen könnte: viele Fußnoten, ausführliche Bibliografie (1,5 Seiten), abwechslungsreiche grafische Gestaltung, gute optische Gliederung mit Absatzschaltung, Blocksatz, Kopf- und Fußzeile, bei Stichprobenlesen angenehmer Satzfluss etc.

Spätestens an dieser Stelle stellt sich dem Betreuer angesichts einer solch ausgeklügelten Vernebelungsstrategie die Frage, warum die Energie, die die Erstellung eines solch durchdacht konzipierten Plagiats unweigerlich erfordert, nicht einfach in die Erarbeitung einer originären Arbeit investiert wurde.

## Literatur

- Agelasto, Michael; Adamson, Bob: *Higher education in post-Mao China*. Hong Kong: University Press, 1998.
- Alford, William P.: *To Steal a Book Is an Elegant Offense: Intellectual Property Law in Chinese Civilization*. Stanford/Calif.: Stanford University Press, 1995.
- Ammon, Ulrich; Reinbothe, Roswitha; Zhu, Jianhua: *Die deutsche Sprache in China. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven*. München: Iudicium, 2007.
- Cao, Cong: »A Climate for Misconducts«, 18.1.2010. Online unter: <http://roomfordbate.blogs.nytimes.com/2010/01/18/will-china-achive-science-supremacy> (letzter Zugriff 20.03.2010).
- Cavaleri, Nicola (2006): »Preventing Plagiarism. Report of the LTS Lunch«, *LTS News*, Cambridge, Issue 7, 12 (2006). Online unter: <http://www.admin.cam.ac.uk/offices/education/lts/news/ltsn7.pdf> (letzter Zugriff 12.03.2010).
- Chen, Jia: »It's plagiarism, all over again«, *China Daily*, 17.06.2009. Online unter: [http://www.chinadaily.com.cn/china/200906/17/content\\_8291\\_691.htm](http://www.chinadaily.com.cn/china/200906/17/content_8291_691.htm) (letzter Zugriff: 10.01.2010).
- Dambeck, Holger: »Chinas Forscher streben zur Weltspitze«, *Spiegel online*, 06.02.2010. Online unter: [www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/0,1518,674077,00.html](http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/0,1518,674077,00.html) (letzter Zugriff: 27.02.2010).
- Du, Juan: »Fake papers are rife at universities«, *China Daily*, 8.3.2010. Online unter: [http://www.chinadaily.com.cn/cndy/201003/08/content\\_95514\\_38.htm](http://www.chinadaily.com.cn/cndy/201003/08/content_95514_38.htm) (letzter Zugriff: 21.03.2010).
- Flowerdew, John; Li, Yongyan: »Plagiarism and second language learning in an electronic age«, *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press,

- 2007, 161–183. Online unter: <http://dx.doi.org/doi:10.1017/S0267190508070086> (letzter Zugriff: 08.03.2010).
- Hall, Edward T.: *Beyond Culture*. New York: Anchor, 1976.
- Harrison, William T. A.; Simpson, Jim; Weil, Matthias: »Editorial, Acta Crystallographica Section E. Structure Reports Online«, 66, 1 (2010), online 19.12.2009. Online unter: <http://journals.iucr.org/e/issues/2010/01/00/me0406/> (letzter Zugriff: 27.02.2010).
- Horton, Richard: »Editorial: Scientific fraud: action needed in China«, *The Lancet*, Vol. 375, Issues 9709, 01 (2010), 94.
- Kammerer, Jörg; Ma, Xiaoli; Rehn, Ina Melanie (2006): *Piraten, Fälscher und Kopierer: Wirksame Methoden und Strategien gegen die Verletzung gewerblicher Schutzrechte in China*, Wiesbaden: Gabler, 2006.
- Li, Hongbing: »零容忍«, 能否前移至基础教育 (»Ling rongren«, nengfou qian yi zhi jichu jiaoyi), 新华网 (Xinhua Wang), 18.03.2009. Online unter: [http://news.xinhuanet.com/politics/200903/18/content\\_11028503.htm](http://news.xinhuanet.com/politics/200903/18/content_11028503.htm) (letzter Zugriff: 01.12.2009).
- Liu, Yingkai: »Educational Utilitarianism: Where Goes Higher Education?«. In: Agelasto, Michael; Adamson, Bob, (Hrsg.): *Higher education in post-Mao China*. Hong Kong: University Press, 1998, 121–140.
- Mao, Zhongying: »China Science and Technology Newsletter. The Ministry of Science and Technology, People's Republic of China«, No. 456, 2006, 10.11.2006. Online unter: [http://www.most.gov.cn/eng/newsletters/-2006/200611/t20061110\\_37960.htm](http://www.most.gov.cn/eng/newsletters/-2006/200611/t20061110_37960.htm) (letzter Zugriff: 20.03.2010).
- Mattisson, Jane: »Chinese essay writing: a special challenge for universities in the West. A discussion of Chinese students' essay writing traditions and Western praxis«, 2006. Online unter: <http://www.distans.hkr.se/rikskonf/Grupp%207/attisson.pdf> (letzter Zugriff: 25.03.2010).
- Mooney, Paul: »The Lie detector«, *South China Morning Post*, 31.01.2010. Online unter: <http://www.scmp.com/portal/site/SCMP/menuitem.2af62ecb329d3d7733492d9253a0a0a0/vgnnextoid=9a5d3320fbf66210VgnVCM100000360a0a0aRCRD&ss=China&s=News> (letzter Zugriff: 20.03.2010).
- o. V. (2004): »Regulations on Academic Degrees of the People's Republic of China. (Adopted at the 13th Meeting of the Standing Committee of the Fifth National People's Congress on February 12, 1980. Amended at the 11th Session of the Standing Committee of the Tenth National People's Congress on August 28, 2004)«. Online unter: <http://202.205.177.9/edoas/en/level3.jsp?tablename=1242700726117393&infolid=1248314096311670&title=Regulations%20on%20Academic%20Degrees%20of%20the%20People%20AFs%20Republic%20of%20China> (letzter Zugriff: 14.03.2010).
- o. V. (2006): »Implementing Regulations of the Copyright Law of the People's Republic of China«, 03.08.2006. Online unter: <http://www.chinaipr.gov.cn/laws/laws/copyright/232725.shtml> (letzter Zugriff: 01.12.2009).
- o. V. (2009a): »Determination of the Plagiarism IPR in China«, 24.07.2009. Online unter: <http://www.chinaipr.gov.cn/Directions/administrative/copyright/introduction/285096.shtml> (letzter Zugriff: 12.03.2010).
- o. V. (2009b): »Moe: Universities must prevent, punish academic plagiarism«, 19.03.2009, Online unter: [http://www.gov.cn/english/2009-03/19/content\\_1263461.htm](http://www.gov.cn/english/2009-03/19/content_1263461.htm) (letzter Zugriff: 10.01.2010).
- o. V. (2009c): »Opinions on Strengthening Research Integrity of Our Country«, 中国科研诚信网 (Zhongguo Keyan Chengxin Wang), 26.08.2009. Online unter: <http://www.sinori.cn/jsp/archives/archivesViewDtEn!archivesViewDtEn.action?modelId=1&columnId=&archivesId=3621> (letzter Zugriff: 13.03.2010).
- o. V. (2009d): »Prominent university president accused of plagiarism«, *China Daily*, 05.08.2009. Online unter: [http://www.chinadaily.com.cn/cndy/2009-08/05/content\\_8521699.htm](http://www.chinadaily.com.cn/cndy/2009-08/05/content_8521699.htm) (letzter Zugriff: 10.01.2010).
- Qiu, Jane: »Publish or perish in China«, *Nature* 463 (2010), 142–143. Online unter: <http://www.nature.com/news/2010/>

- 100112/full/463142a.html (letzter Zugriff: 20.03.2010).
- Russo, Gene: »China's research rise«, *Nature* 463, 575 (2010), 27. 01.2010. Online unter: <http://www.nature.com/naturejobs/2010/100128/full/nj7280-575a.html> (letzter Zugriff: 03.03.2010).
- Shei, Chris: »Chinese learners and plagiarism: Westernisation or Easternisation?«, *Northumbria Learning: Newsletter Issue 1* (2006). Online unter: <http://www.northumbrialearning.co.uk> (letzter Zugriff: 07.03.2010).
- Shen, Yang et al.: »Research on Anti-plagiarism System and the Law of Plagiarism (有删节)«, 04.03.2009. Online unter: [http://hi.baidu.com/whu\\_soft/blog/item/cef2f31c09fdab8386d6b64f.html](http://hi.baidu.com/whu_soft/blog/item/cef2f31c09fdab8386d6b64f.html) (letzter Zugriff: 01.12.2009).
- Sowden, Colin: »Plagiarism and the culture of multilingual students in higher education abroad«, *ELT Journal* 59, 3 (2005), 226–233. Online unter: <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/59/3/226.pdf> (letzter Zugriff: 08.03.2010).
- Sutherland-Smith, Wendy: *Plagiarism, the Internet, and student learning: improving academic integrity*. New York: Routledge, 2008.
- Timmermann, Waltraud; Wang Liping; Miao Yulu: »Den kritischen Umgang mit Internet-Materialien entwickeln: Eine mediendidaktische Aufgabe für den Bachelor-Unterricht«, *Info DaF* 37, 4 (2010), 417–425.
- Yang, Rui: »Corruption in China's Higher Education System: A Malignant Tumor«, *International Higher Education*, 2005. Online unter: [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News39/text011.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News39/text011.htm) (letzter Zugriff: 01.12.2009).
- Zhang, Jinlong: »2009 年部分学术不端事件«, 新华网 (Xinhua Wang), 18.11.2009. Online unter: <http://news.xinhuanet.com/politics/2009-11/18/content12478762.htm> (letzter Zugriff: 03.03.2010).

#### Christopher Dege

Studium der Fächer Anglistik, Modernes Chinesisch, Philosophie sowie Deutsch als Fremdsprache an der Ruhr-Universität Bochum; DAAD-Sprachassistent in den Jahren 2005/2006 am Chinesisch-Deutschen Hochschulkolleg der Tongji-Universität Shanghai; seit September 2006 DAAD-Lektor am Beijing Institute of Technology.

#### Sandra Holtermann

Studium der Anglistik und Germanistik an der RWTH Aachen; Tätigkeiten im Bereich DaF; Technische Redaktion, Journalismus; seit 2006 DAAD-Lektorin an der Shanghai International Studies University.

#### Georg Jansen

Studium der Germanistik, Philosophie und Musikwissenschaft in Bonn, Lissabon und Berlin (FU); 2005 Promotion in Neuer Deutscher Literatur an der FU Berlin. 1998–2004 DAAD-Lektor an den Universitäten Braga und Lissabon. Seit 2006 DAAD-Lektor für Deutsche Literatur an der Beijing Foreign Studies University.

## Studiengang Fachdeutsch Wirtschaft mit Schwerpunkt Agrar- und Ernährungsindustrie an der Universität Thiès/Senegal

*Ousmane Gueye*

### Zusammenfassung

An der neu gegründeten Universität zu Thiès in der westafrikanischen Republik Senegal ist im Rahmen der »Langues Etrangères Appliquées (LEA)« eine Fachfremdsprachen-Abteilung errichtet worden, an der u.a. Deutsch als Wirtschaftssprache in einem dreijährigen Studiengang unterrichtet wird. Die Studienreform richtet sich formal an den Zielen des Bologna-Prozesses aus. Dem neuen Lernprogramm liegen Ansätze zugrunde, die für eine Neuorientierung des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts im senegalesischen Raum plädieren. Im Gegensatz zu bislang existierenden LEA-Abteilungen (Universität Cheikh Anta Diop de Dakar und Gaston Berger de Saint Louis) umfasst die Ausbildung an der Universität de Thiès auch eine Einführung in die deutschsprachige Literatur; der Akzent der fachsprachlichen Ausbildung liegt auf Fachlexik, Fachsprachengrammatik sowie Fachtext. Einen Schwerpunkt bildet die Ausbildung im Sektor *Agrar- und Ernährungsindustrie*, womit in unmittelbarer Praxisrelevanz u.a. lokale Produkte gefördert werden. Hauptlernziel der Ausbildung ist die qualifizierte Teilnahme an in der Agrar- und Ernährungswirtschaft typischerweise vorkommenden Kommunikationssituationen.

### 1. Einführende Bemerkungen

Die Universität zu Thiès, etwa 70 km von der Hauptstadt Dakar entfernt, gehört zu denjenigen Hochschuleinrichtungen Senegals, die im Rahmen der sogenannten »Nouvelle Carte Universitaire« gegründet worden sind – festgehalten in der »Lettre de Politique Générale pour le secteur de l'éducation et de la formation«, einer Regierungserklärung von Januar 2005, in der die senegalesische Regierung ihre Erziehungspolitik für die Jahre 2000 bis 2015 neu zu orientieren versuchte. Im Hochschulbereich zielte man mit den Reformen u. a. darauf, sich an internationalen Normen auszurichten; insbesondere sollte eine weitergehende Marginalisie-

rung vermieden werden. Vor diesem Hintergrund erfolgte die Gründung neuer Hochschuleinrichtungen, so u. a.:

- die Université Polytechnique de Thiès (UPT)
- die Universität Bambey (Centre Universitaire Régional de Bambey – CUR de Bambey);
- die Universität de Ziguinchor sowie
- die Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF).

Diese Einrichtungen haben als gemeinsames Ziel vor allem eine stärkere Professionalisierung der Studiengänge sowie die Einbindung neuer Kommunikations- und Informationstechnologien.

In Bezug auf das Deutsche ist von folgender Situation auszugehen: An den Universitäten zu Thiès und Ziguinchor sind Fachsprachen-Abteilungen (Départements de Langues Etrangères Appliquées – LEA) gegründet worden. An der LEA-Abteilung der Universität von Ziguinchor wird im Moment die deutsche Sprache nicht angeboten, an der Touristikabteilung besteht ein Angebot für Wirtschaftsdeutsch (vgl. Diombera 2009). Es erscheint allerdings notwendig, Deutsch auch an dieser LEA-Abteilung als Unterrichtsfach auszubauen, weil das Deutsche in diesem südlichen Teil des Landes seit Jahrzehnten vor allem in Sekundarschulen unterrichtet wird. Den Schulabgängern bzw. Abiturienten kann auf diese Weise die Möglichkeit eröffnet werden, in Ziguinchor – und das heißt vor allem: in der Heimatregion – weiterzustudieren, was der eigentliche Grund der Einrichtung regionaler Universitäten im Senegal war.<sup>1</sup> Denn die Situation in der senegalesischen Hauptstadt, insbesondere an der Université Cheikh Anta Diop de Dakar, ist unangenehm. Als größte Probleme sind z. B. zu nennen:

- Wohnungsprobleme
- zu große Studentenzahlen vor allem an der geisteswissenschaftlichen Fakultät
- Massenverarmung vieler vom Land in die Hauptstadt kommender Studenten, die in Dakar mit einer ganzen Reihe existentieller Probleme konfrontiert sind.

Da Deutsch an der Universität de Ziguinchor bislang an der LEA nicht angeboten werden konnte, wurde u. a. an der Universität Thiès das Angebot der deutschen Sprache immer wichtiger. Seit etwa zwei Jahren wird hier Deutsch als Wirtschafts-

sprache angeboten, neben (u. a.) Wirtschaftsenglisch und Wirtschaftsspanisch. Mit »Wirtschaftsdeutsch« sind hier in erster Linie die Fachsprachen gemeint, die im Wirtschaftsbereich zu finden sind, wobei hier vor allem die Institutionensprache bzw. Unternehmenssprache ebenso wie die praktisch-fachliche Schicht des Wirtschaftsdeutschen eine besondere Rolle spielen. Unterschieden werden verschiedene Sektoren (siehe dazu weiter unten). Zum primären Sektor gehört etwa die Landwirtschaft, auf die im vorliegenden Beitrag besonders eingegangen wird.

In der Ausbildung werden die Fachsprachen sowohl in ihrem mündlichen wie auch ihrem schriftlichen Gebrauch berücksichtigt; fachliche Kommunikation wird dabei unterschieden in:

- *fachinterne Kommunikation*, d. h. Kommunikation zwischen Fachmann und Fachmann
- *interfachliche Kommunikation* (gemeint ist die Kommunikation zwischen Fachleuten unterschiedlicher Fachgebiete)
- *fachexterne Kommunikation* (Kommunikation zwischen Fachmann und Laie).

## 2. Was ist neu an der LEA-Abteilung in Thiès?

Formal richten sich die Studien an der LEA-Abteilung an den Prinzipien des Systems LMD (Licence-Master-Doctorat) aus. In diesen Prinzipien wurde in Anlehnung an die Grundsätze des Bologna-Prozesses zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung die Einführung eines Studiensystems zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen vorgenommen. Dieses System soll insbesondere die Mobilität von Studierenden, Lehrenden

1 Vgl. etwa Loi n° 2002–21 du 14 aout 2002, modifiant la loi n° 67–45 du 13 juillet 1967 relative à l'Université de Dakar et créant les collèges universitaires – Gesetz Nr. 21 vom 14. August 2002 zur Gründung regionaler Hochschuleinrichtungen in Senegal.

und Forschenden gewährleisten, vor allem durch die Intensivierung der Hochschulkooperation etwa durch die Förderung von Doppelabschlüssen (*joint degrees*) und durch die Einführung des Leistungspunktesystems (*European Credit Transfer System – ECTS*).

Hiermit ist wie in Europa ein zweistufiges System von Studienabschlüssen (*undergraduate* und *graduate*) geschaffen worden. Der Zyklus *undergraduate*, der im Normalfall drei Jahre dauert, soll die Eigenschaft einer Berufsqualifizierung besitzen. Im zweiten Zyklus (*graduate*) kann man sich zwischen einem kürzeren *master's degree* und einem längeren *doctor's degree* entscheiden (vgl. Walter 2006: 123 ff.). Der Zyklus *graduate* dauert in der Regel drei Jahre, dies entspricht einer Studiendauer von sechs Semestern (im französischen und somit in unserem System auch *Licence* genannt). Das System LMD fand vor allem durch Bemühungen der Direction de la Réforme der Universität Cheikh Anta Diop de Dakar Eingang in den Senegal (hierzu vgl. ausführlich »Le LMD en 60 questions« von Prof. Abdou Karim Ndoye).

Zur Fachfremdsprache Deutsch im Senegal liegen in der Fachliteratur Ansätze vor, die für eine »Umkehrung« des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts im Senegal plädieren, vor allem wegen inhaltlicher Defizite (vgl. etwa Gueye 2004). Hierauf aufbauend ist an der Universität Thiès ein neues Studienangebot erarbeitet worden. Im Folgenden soll das Lernprogramm an der Wirtschaftssprachen-Abteilung der Universität Thiès im Einzelnen dargestellt werden.

#### *Anmerkungen zu Linguistik und Literatur*

Mit »Linguistik« ist in diesem Fall Fachsprachenlinguistik gemeint, d.h. dass hier der Akzent auf fachsprachenspezifische Erkenntnisse gelegt wird. Thematisiert wird auch die Heterogenität des

Deutschen, also die Tatsache, dass die deutsche Sprache aus verschiedenen Varietäten und Registern besteht (Standardsprache, Literatursprache, Fachsprachen, Dialekte, Umgangssprache, Sondersprachen; vgl. Braun 1997: 7).

Im Bereich der Literatur wird eine Einführung in die literarischen Strömungen des deutschsprachigen Raumes gegeben. »Angewandte Sprache« meint in diesem Fall die sogenannte »*langue de spécialité*«, insbesondere also den Umgang mit Fachtermini, Fachkorrespondenz, fachbezogenen Fallbeispielen.

Ebenfalls im dritten Jahr ist ein Praktikum in einem Unternehmen zu absolvieren. Hier besteht die Möglichkeit, den Bericht über dieses Praktikum in Deutsch abzufassen. Hervorzuheben ist, dass der Praktikumsberichts vor einer Jury aus Dozenten und Fachleuten aus der Berufswelt verteidigt wird.

#### **2.1 Fachrichtungen**

Angebote Fachrichtungen sind zur Zeit *Internationaler Handel und Touristik*. Ergänzend hierzu steht *Fachdeutsch für die Agrar- und Ernährungsindustrie* auf dem Programm des LEA-Studienganges in Thiès. (An dieser Stelle wird auf eine ausführliche Wiedergabe des LEA-Lernprogramms verzichtet, vgl. hierzu ausführlich Chimoun 1994).

Folgende Lernschwerpunkte wurden neu eingerichtet:

- die Thematisierung fachsprachenlinguistischer Erkenntnisse
- die Einführung in die deutschsprachige Literatur und
- das Fachdeutsch für Agrar- und Ernährungsindustrie.

#### *Fachsprachenlinguistik*

Für die Gründe, die eine stärkere Berücksichtigung der Fachsprachenlinguistik im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht im Senegal als erforderlich erscheinen ließen,

*Lernprogramm am Département de Langues Etrangères Appliquées an der Universität de Thiès*  
*Lernprogramm im ersten Jahr (Semester 1 und 2)*

<b>Module</b>	<b>Fächer / Schwerpunkte</b>	<b>Gesamtstundenzahl pro Semester</b>
Allgemeine Übersetzung	<i>Version</i> (Übersetzung vom Deutschen ins Französische)	40 (2 ECTS)
	<i>Thème</i> (Übersetzung vom Französischen ins Deutsche)	40 (2 ECTS)
	Allgemeine Grammatik	18 (1,5 ECTS)
Neuere Landeskunde	<i>Deutschland, Österreich, Schweiz</i>	40 (2 ECTS)
Textverständnis	<i>schriftlich und mündlich</i>	40 (2 ECTS)

*Lernprogramm im zweiten Jahr (Semester 3 und 4)*

<b>Module</b>	<b>Fächer / Schwerpunkte</b>	<b>Gesamtstundenzahl pro Semester</b>
Allgemeine Übersetzung	<i>Version</i> (Übersetzung vom Deutschen ins Französische)	40 (2 ECTS)
	<i>Thème</i> (Übersetzung vom Französischen ins Deutsche)	40 (2 ECTS)
Neuere Landeskunde	<i>Deutschland, Österreich, Schweiz (Fortsetzung)</i>	40 (2 ECTS)
Textverständnis	<i>schriftlich und mündlich</i>	40 (2 ECTS)
Linguistik und Literatur		50 (2,5 ECTS)

*Lernprogramm im dritten Jahr (Semester 5 und 6)*

<b>Module</b>	<b>Fächer / Schwerpunkte</b>	<b>Gesamtstundenzahl pro Semester</b>
Fachübersetzung	<i>Version</i>	40 (2 ECTS)
	<i>Thème</i>	40 (2 ECTS)
Angewandte Sprache		80 (4 ECTS)

wird auf Gueye (2004) verwiesen. Schwerpunkte bilden die Bereiche:

- Heterogenität des Deutschen
- Fachsprachliche Forschung sowie Forschungsdesiderata
- Fachlexik, fachsprachliche Grammatik sowie Fachtext.

*Einführung in die deutschsprachige Literatur*  
 Es ist wiederholt darauf hingewiesen worden, dass der LEA-Studiengang keine literarische Orientierung aufweist. Dennoch erhalten die Studierenden zumindest Einblicke in literarische Strömungen, was aus meiner Sicht dringend

geboten ist. Kenntnisse dieser Art sind zum Verständnis einer anderen und fremden kulturellen Welt wünschenswert und notwendig. Damit ist eine Annäherung an Sprache und Kultur grundlegendes Weltwissen beabsichtigt (zum Weltwissen als enzyklopädischem Wissen vgl. Heinemann/Viehweiger 1991: 95; vgl. etwa auch Linke/Nussbaumer 1991; Wolff 1990). Literatur ist zudem wichtig, weil sie allgemein zur Erweiterung des Wissensspektrums des Menschen beiträgt. Außerdem liegt und keimt die Dynamik einer Sprache in ihrer Literatur, sei diese nun schriftlich oder mündlich.

#### *Fachdeutsch für Agrar- und Ernährungsindustrie*

Die Tatsache, dass vor allem »industries de transformation alimentaire« / Agrar- und Ernährungsunternehmen im Senegal angesiedelt sind, liegt der Berücksichtigung dieses Bereiches als spezieller Fachrichtung an der Universität zu Thiès zugrunde. Im Jahre 2007 hat dieser Sektor 4,7% des BIP im Senegal erwirtschaftet, das sind ca. 251 Milliarden FCFA / 380 Millionen Euro (vgl. Direction de la Prévision et des Etudes Economiques), wobei die Pflanzenölindustrie den ersten Platz einnimmt, gefolgt von Produkten aus der Fischerei. Im Jahre 2006 sind im Fischereisektor ca. 74.000 Tonnen u. a. in die Europäische Union exportiert worden, was einem Gesamtbetrag von etwa 200 Millionen Euro entspricht. Der Import der Bundesrepublik Deutschland aus dem Senegal besteht in erster Linie aus Ernährungsprodukten (vgl. Interview der deutschen Botschafterin in Dakar, *Sud Quotidien*, 30. Oktober 2008). Etwa 70% der Erwerbstätigen Senegals arbeiten im Agrarsektor

Für den Studienschwerpunkt gilt der Komplex »Wirtschaft« als Hauptbereich, dem als einer der intern unterschiedenen Fachbereiche (und den somit nebenein-

ander existierenden Fachsprachen, vgl. Fluck 1996: 16) die Agrar- und Ernährungsindustrie zuzurechnen ist. Es bestehen allerdings Wechselbeziehungen zwischen dem internationalen Handel und dem Sektor der Agrar- und Ernährungsindustrie, weil die Produkte aus der Agrar- und Ernährungsindustrie auf dem internationalen Markt abgesetzt werden. Durch die Thematisierung der Fachsprache der Agrar- und Ernährungswirtschaft werden diese Bezüge mit abgedeckt.

Der Erwerb der deutschen Fachsprache für Agrar- und Ernährungsindustrie ist für die Absolventen der LEA unmittelbar *praxisrelevant*. Als ein Beispiel für ein Produkt aus der Landwirtschaft, dessen Marketing im deutschsprachigen Raum unmittelbar verbessert werden könnte, sei hier das »bissap« genannte Nationalgetränk des Senegal angeführt. Es handelt sich um ein Getränk, das aus einer Pflanze hergestellt wird – Hibiscus Sabdariffa –, deren Herkunft allerdings noch kontrovers diskutiert wird. Zur Verarbeitung dieses Produktes liegen viele Forschungsergebnisse vor, die am senegalesischen Institut de Technologie Alimentaire (ITA) / Institut für Ernährungstechnologie erarbeitet wurden. Das Produkt »Bissap« wird hauptsächlich in einem Unternehmen der Agrar- und Ernährungswirtschaft (»KIRENE«) in der Nähe der Universitätsstadt Thiès nicht nur verarbeitet, sondern es findet dort auch sein Hauptabsatzgebiet. Aus »Bissap« macht man u. a. Marmelade, ein Flüssiggetränk sowie ein Instantgetränk (vgl. Prospekt von ITA 2006). Was die Inhaltsstoffe angeht, ist »Bissap« reich an Potassium, Magnesium und Vitamin C. Auch zu anderen im Senegal angebauten Agrarprodukten, wie z.B. »Bouye« (das Fruchtfleisch des Affenbrotbaumes), »gingembre« (Ingwer), werden am ITA Forschungsarbeiten zu Charakteristik und



Verarbeitung durchgeführt (vgl. Interview des ITA-Direktors in *Le Soleil* vom 4. Januar 2010). Einer der Vorteile des Affenbrotbaums etwa ist die Tatsache, dass dessen Früchte u. a. reich an Kalzium sind.

Ausgehend von der Tatsache, dass im Bereich Agrar- und Ernährungsindustrie die *Fachlichkeit als Bedingung* gilt (vgl. Beier/Möhn 1988: 60), kommt der Fachkompetenz der Lehrenden eine besondere Rolle zu. Da der Fachsprachenunterricht vor allem in den Händen von Fremdsprachenlehrern liegt (vgl. zu dieser Problematik Fearn 2005: 169), sollten die Lehrkräfte in der Lage sein, sich das Fachwissen im Bereich der Agrar- und Ernährungsindustrie schnell anzueignen.

## 2.2 Lernziele

Übergeordnetes Lernziel ist es, die Lernenden zu befähigen, qualifiziert an Kommunikationssituationen teilzunehmen, die im Geschäftsleben der Agrar- und Ernährungswirtschaft typischerweise vorkommen, wobei vorausgesetzt wird, dass die Kommunikation in der Zielsprache Deutsch stattfinden soll. Von besonderer Bedeutung sind dabei folgende Teil-Kompetenzen:

- die Informationsentnahme aus schriftlichen und mündlichen Fachtexten, wobei hier Arbeitsstrategien eine besondere Rolle spielen
- der Erwerb sprachlicher Mittel (Semantik, Syntax)
- der Erwerb interkultureller Kompetenz.

Auch mit Blick auf das Unterrichtsangebot fällt auf, dass der *Fachübersetzung* hier eine zentrale Rolle zukommt. Ziel ist es, die Mehrsprachigkeit internationaler Fachkommunikation zur überbrücken (vgl. Roelcke 2010: 150), das heißt: Ausgestattet mit den nötigen Fachkenntnissen (die mit Hilfe von Landeskunde und von Fallbeispielen im Kurs »Langue de spéci-

alité« erworben werden), sollten die Absolventen vor allem in die Lage versetzt werden, »translatorische Tätigkeiten« im Unternehmensbereich auszuüben. »Translatorische Tätigkeiten«, zu denen auch die Übersetzung gehört, können als Formen der Textverarbeitung aufgefasst werden, an denen mehr als eine Sprache beteiligt ist (vgl. Knapp/Knapp-Potthoff 1985: 450). Damit ist ein direkter Beitrag zur interkulturellen Verständigung gewährleistet.

## 3. Mangel an »Fertigkeitskombination« als Problembereich

An der Universität Thiès waren im akademischen Jahr 2009/2010 insgesamt elf Studierende (vier im 4. Semester und sieben im 2. Semester) im Fach Deutsch eingeschrieben. Im Seminar zur deutschen Linguistik/Fachsprachenlinguistik, wofür ich im zweiten Studienjahr verantwortlich bin, zeigte sich, dass das *Hörverstehen* eines der auffälligsten Probleme im Spracherwerb darstellt. Es gelingt den Studierenden nicht besonders gut, Notizen zu machen; dies zeigt einen deutlichen Mangel im Bereich der Hörkompetenz an. Das Hörverstehen ist neben dem Leseverstehen, dem Sprechen und dem Schreiben eine der spezifischen, durch den Unterricht auszubildenden Fertigkeiten; das Gehörte wird hier mit Sinn verbunden, was als ein konstruktiver Prozess begriffen wird (vgl. Segermann 2005: 295).

Allgemein gilt es zu konstatieren, dass das Hören in der Fremdsprache im Vergleich zur Muttersprache nicht einfach sein kann (vgl. Solmecke 1992). Zu differenzieren ist sicherlich danach, ob Informationen aus gesprochenen Fachtexten oder aus einem Gespräch entnommen werden sollen. Ziel des Hörverstehens-trainings im Fremdsprachenunterricht ist es, fremdsprachliche Texte zu verstehen, zu verarbeiten und das Verstandene zum

Ausgangspunkt eigener Textproduktion zu machen (vgl. Solmecke 1992). Es sei daran erinnert, dass die Textproduktion sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen kann (zur schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache Deutsch siehe etwa Portmann 1991; Krings 1992). Die oben angeführten Defizite im Bereich des Hörverstehens führen dazu, dass unsere Studierenden in Klausuren Probleme haben, gut strukturierte Texte zu produzieren. Von einem kombinierten Gebrauch der vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören), der zum kommunikativen Handeln befähigt (vgl. Krumm 2001: 6), kann hier kaum gesprochen werden.

Für das relativ schwache Niveau der Studierenden v. a. im 4. Semester ist sicherlich u. a. die Art und Weise verantwortlich, wie diese Studierenden ausgewählt wurden. Deren Aufnahme wurde nicht durch eine Auswahlkommission vorgenommen, denn mit dieser ersten Generation von Studierenden wollte man, so meine Einschätzung, an der gerade gegründeten Universität zu Thiès vor allem erst einmal »die Seminarräume füllen«.

Zur langfristigen Lösung dieses Problems gilt es, die Kompetenzentwicklung in der voruniversitären Ausbildung zu stärken, damit solche Defizite auf Dauer erkannt und somit behoben werden können. Nur so kann die Arbeit des Dozenten im universitären Fachsprachenunterricht erleichtert werden.

#### 4. Zusammenfassung

Fasst man die dargestellten Punkte zusammen, so lassen sich diese wie folgt verdichten: Mit der Gründung der Fachsprachen-Abteilung an der Universität zu Thiès/Senegal sind Möglichkeiten gegeben, endlich erste Schritte zu einer inhaltlichen Umstrukturierung der Deutschausbildung zu wagen. Berücksichtigt wurden hier zunächst fachsprachen-

chenlinguistische Erkenntnisse, denn diese müssen sicherlich den Kern eines jeden Fachsprachenunterrichts bilden. Meines Erachtens selbstverständlich ist, dass auch die Literatur nicht ausgeklammert bleiben darf, da in der Begegnung mit der Literatur eines Landes wesentliche (inter-)kulturelle Kompetenzen erworben werden können. Für ebenso dringlich halte ich die Erweiterung um weitere Fachbereiche und Sektoren sowie deren Fachsprachen. Die Schwerpunktbildung im Sektor Agrar- und Ernährungsindustrie kann hier Vorbildfunktion erlangen, da deren Praxisrelevanz unmittelbar erwiesen ist. Zu einer Optimierung des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts im Senegal wird die Lösung spezifischer Probleme, wie sie etwa im Bereich des Hörverstehens auftreten, vordringlich sein.

Auch im Senegal ist in Sachen *Wirtschaftsdeutsch* ein Blick über den Teller- rand erforderlich, ganz im Interesse unseres Faches.

#### Literatur

- Beier, Rudolf; Möhn, Dieter: »Fachsprachlicher Fremdsprachenunterricht. Voraussetzungen und Entscheidungen«, *Die Neueren Sprachen* 87, 1/2 (1988), 19–75.
- Braun, Peter: *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 1993.
- Chimoun, Mosé: »Deutsch als angewandte Fremdsprache – Eine Alternative zur Germanistik in Schwarzafrika«, *Revue Sénégalaise de Germanistique* (Curriculum Seminar), Dakar (1994), 108–114.
- Biombéra, Mamadou (Abteilungsleiter der Touristikabteilung an der Universität de Ziguinchor / Senegal), E-Mail vom 25. September 2009.
- Fearn, Anneliese: »Spezifische Formen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen«. In: Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen; Christ, Herbert (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke, 2005, 169–174.

- Fluck, Hans-Rüdiger: *Fachsprachen*. 5. Auflage. Tübingen: Narr, 1996.
- Gueye, Ousmane: *Fachdeutsch als Fremdsprache – Wirtschaftsbereich – Ein didaktisch-methodisches Konzept dargestellt am Beispiel Senegal*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau, 2004.
- Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter: *Textlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie: »Sprachmitteltätigkeit in interkultureller Kommunikation«. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 1985, 450–463.
- Krings, Hans-Peter: »Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen. Ein Forschungsüberblick«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS, 1992, 47–77.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert«, *Fremdsprache Deutsch* 24 (2001), 5–12
- Le Soleil. Quotidien National*. Dakar 2010, 6.
- Lettre de Politique Générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*. Gouvernement du Sénégal, janvier 2005.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus: *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- Loi n° 2002–21 du 14 aout 2002, modifiant la loi n° 67–45 du 13 juillet 1967 relative à l'Université de Dakar et créant les collèges universitaires.
- Ndoye, Abdou Karim: *Le LMD en 60 questions*. Ucad 2000.
- Ohnacker, Klaus: »Die Sytax der Fachsprache Wirtschaft«, *Zielsprache Deutsch* 22 (1991), 221–230.
- Portmann, Paul R.: *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- Programme d'enseignement du département de Langues Etrangères Appliquées (LEA)*. Université de Thiès/Sénégal.
- Projet de création d'un département de Langues Etrangères Appliquées (LEA)*. Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 1988.
- Prospekt des Institut de Technologie Alimentaire*. Dakar, Sénégal, Januar 2006.
- Roelcke, Thorsten: *Fachsprachen*. 3. Auflage. Berlin: Schmidt, 2010.
- Segermann, Krista: »Übungen zum Hörverstehen«. In: Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen; Christ, Herbert (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke, 2005, 295–299.
- Solmecke, Gert: »Ohne Hören kein Sprechen«, *Fremdsprache Deutsch* 7 (1992), 4–11.
- Sud Quotidien*. Journal d'informations générales, Edition du 13 octobre 2008.
- Walter, Thomas: *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Wolff, Dieter: »Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht«, *Die Neueren Sprachen* 89 (1990), 610–625.

#### Ousmane Gueye

Dr. paed.; Promotion im Fach Germanistik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau; er ist Dozent am Département de Langues Etrangères Appliquées (LEA)/Fachsprachen-Abteilung der Université de Thiès / Senegal. Arbeitsgebiete: Fachsprachentheorie; Didaktik/Methodik des Wirtschaftsdeutschen; Linguistik (Schriftliche Textproduktion in DaF, Textlinguistik, Phraseologie, Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache); Evaluation/Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich.

# Lernerbeobachtungen zur Nutzung von Feedback bei einem videogestützten Online-Sprachkurs für Deutsch als Fremdsprache

Oliver Bayerlein

## Zusammenfassung

In dem Aufsatz wird eine Untersuchung referiert, die im Rahmen eines Online-Sprachkurses für Deutsch als Fremdsprache das Ziel hatte, das Verhalten von Lernern in Bezug zu einem von dem Programm ausgegebenen Feedback zu untersuchen. Ausgehend von der in der Literatur bereits geäußerten Vermutung, dass nicht immer ein elaboriertes Feedback auch ein gutes Feedback sein muss, wurden die Lernwege von japanischen Studenten und Studentinnen aufgezeichnet und ausgewertet.

Der Autor stellt zunächst die möglichen Arten von Feedback vor, um danach die Lernwirksamkeit von Feedback zu diskutieren. Dabei vergleicht der Autor seine eigenen Untersuchungen mit denen in der Literatur referierten Studien. Er zieht aufgrund der Beobachtungen des Lernerverhaltens seiner Studenten den Schluss, dass die häufig in der Literatur geäußerte Gleichung »einfaches Feedback = schlechtes Feedback« in dieser absoluten Form nicht richtig ist. Der Autor kommt vielmehr zu einer eigenen Schlussfolgerung, bei welcher er das notwendige Feedback zur Dynamik der Übung in Beziehung setzt. Der Link auf zwei kurze Videos, in denen die Schlussfolgerungen des Autors illustriert werden, runden den Aufsatz ab.

## 1. Zielsetzung

Der folgende Aufsatz beruht auf einem Projekt, welches von der *Japan Society for the Promotion of Science* gefördert wird.<sup>1</sup> Im Rahmen dieses Projektes wird von drei beteiligten japanischen Universitäten ein integrierter Sprachkurs für Deutsch als Fremdsprache, den wir *OnlineDeutsch* genannt haben, im Internet auf der Basis des Lern-Management-Systems (LMS) *Moodle* erstellt. Integriert bedeutet in diesem Zusammenhang, dass

der Kurs aus einem Medienverbund von Text, Audio, Video und Bildern besteht. Die Zielgruppe sind japanische Studierende und junge Erwachsene. Der Kurs ist kompatibel zu dem japanischen Universitätscurriculum, das von einer bestimmten Menge an grammatischen Inhalten ausgeht. Außerdem ist er kompatibel mit dem 15-wöchigen Semesterplan der japanischen Universitäten. Bis zur endgültigen Fertigstellung des kompletten Kurses ist ein Zeitraum von vier

<sup>1</sup> Die genaue Bezeichnung des Förderprogramms ist: Kibankenkyu B; auf Deutsch Grundlagenforschung (Programm) B.

Jahren veranschlagt. Gegenwärtig – also 2010 – befindet sich das Projekt im dritten Jahr.

Während des gesamten Erstellungszeitraums wird für das Projekt eine formative Evaluation durchgeführt: Die Studierenden, die an diesem Kurs teilnehmen, müssen ausführliche Online-Fragebögen ausfüllen und ausgewählte Studierende werden bei der Bearbeitung des Kurses gefilmt. Bei anderen Studierenden werden mit Hilfe einer speziellen Software (*ScreenFlow* für Mac OS) alle Aktivitäten am Computer – Mauszeigerbewegungen, Tastatureingaben sowie mündliche Äußerungen – aufgezeichnet. Aufgrund der Ergebnisse dieser Evaluation wird der Kurs modifiziert und verbessert. Inzwischen liegen ca. 15 Stunden Lernerbeobachtung vor, die ausgewertet wurden. Nach einer Phase der Verbesserung des Kurses, die im Herbst 2010 planmäßig abgeschlossen sein wird, werden wir eine erneute Evaluation vornehmen.

Zur Zeit gibt es für die Teilnehmer des Online-Kurses weder eine tutorielle Betreuung, noch ist das System als Blended-Learning-Kurs konzipiert: Das bedeutet für die Lerner, dass sie alleine vor dem Computer Texte, Audioaufnahmen und Videos verstehen sowie die Aufgaben bearbeiten müssen. Ein Fokus der Evaluation liegt aus diesem Grund auf der Art und Weise der Rückmeldungen; konkret lautet die Forschungsfrage: Wie kann das LMS mit Hilfe von Feedback zu falschen Lernerantworten die Lernenden so unterstützen, dass sie möglichst selbstständig die richtigen Lösungen finden können? Es wird im Grunde versucht, durch das LMS die Reaktionen eines guten Dozenten im Kursraum zu imitieren, der durch gezielte Hinweise und Verbesserungen versucht, den Lerner zur selbstständigen Lösung der Aufgabe zu leiten. In der Literatur wird häufig betont, dass die Qualität solcher Rückmeldungen ent-

scheidend die Qualität des ganzen Programms bestimmt (vgl. beispielsweise Musch 2000: o. S.; Rösler/Tschirner 2002: 151; Rösler 2004: 177, Rösler 2008: 380). Jedoch wird nicht konkret gesagt, was genau diese Qualität ausmacht.

Rösler formuliert diese Problematik in Form einer Frage:

»Soll eine Grammatikübung im Feedback z. B. eine Erklärung liefern, einen Link auf eine Seite, in der das Phänomen dargestellt wird? Oder ist das nicht viel zu aufwändig für einen Lerner, der bei einer geschlossenen Übung nur schnell wissen möchte, ob was er angeklickt hatte richtig oder falsch war?« (Rösler 2008: 381)

Diese Frage deutet bereits einen Zweifel an folgender Gleichung an:

»*einfaches Feedback = schlechtes Feedback*«.

So schreibt beispielsweise Musch:

»In kontrollierten empirischen Studien führen elaborierte Formen von Feedback in der Regel zu besseren Lernerfolgen als Rückmeldungen, die sich in der bloßen Information über die Richtigkeit der gegebenen Antwort erschöpfen.« (Musch 2000: o. S.)

Es könnte also sein, dass unter Umständen auch ein einfaches Feedback ein durchaus angemessenes, also *gutes* Feedback ist.

Was macht die Qualität der Rückmeldung für einen Lerner aus? Besteht eine Korrelation zwischen der Form der Übung und der Art von Rückmeldung, die für eine Übung angemessen ist? Die Beantwortung dieser Fragen könnte vielen, die sich mit der Erstellung von IT-gestütztem Lehrmaterial befassen, eventuell erhebliche Mühe ersparen, denn die Formulierung eines elaborierten Feedbacks bei falschen Antworten bereitet häufiger mehr Mühe als die Formulierung der eigentlichen Übung.

Untersuchungen zur Lernwirksamkeit von Feedback, insbesondere bei IT-gestützten Sprachlernprogrammen, gibt es nur wenige. Zwei Ausnahmen (Nagata

1993 und Nagata/Swisher 1995) seien hier hervorgehoben: Beide Aufsätze referieren Untersuchungen zur Lernwirksamkeit von elaboriertem Feedback beim computergestützten Lernen der Fremdsprache Japanisch. Nagata (1993) untersuchte die Auswirkungen von elaboriertem Feedback beim Lernen des Passivs für die japanische Sprache.

Diese Untersuchungen wurden in einer Art Labor unter »klinischen« Bedingungen durchgeführt. Das bedeutet, die Untersuchungen wurden nicht in einer realen Lernsituation, sondern mit speziellen Texten für spezielle Untersuchungsaufgaben in speziellen Lernarrangements vorgenommen. Der Ansatz, der dagegen in diesem Aufsatz verfolgt wird, ist der einer empirischen Untersuchung in einer realistischen Lernsituation: Wir haben die Wirksamkeit von verschiedenen Feedbackformen durch die Beobachtung der Lernwege von ausgewählten Probanden erkundet, ohne spezielle Übungen vorzugeben, die nur dazu erstellt wurden, die Wirksamkeit oder Unwirksamkeit von Feedback zu analysieren.

Vorweg kann gesagt werden, dass unsere Untersuchungen gezeigt haben, dass die Gleichung *umfangreiches Feedback = gutes Feedback* in dieser Ausschließlichkeit nicht aufrechterhalten werden kann.

Bevor jedoch über die Angemessenheit von Feedback diskutiert werden kann, müssen zunächst einmal die verschiedenen Arten von Feedback systematisiert werden.

## 2. Formen von Feedback

Man kann prinzipiell zwischen einfachem und komplexem Feedback unterscheiden (die folgende Unterscheidung beruht auf der Online-Veröffentlichung von Jacobs 2002). Das einfache Feedback wiederum lässt sich weiter in verschiedene Formen unterteilen, die hier zunächst vorgestellt werden sollen.

### 2.1 Knowledge of Result (KOR)

Die sicherlich einfachste Form einer Rückmeldung, die ein Lerner nach einer Eingabe in einem Übungsprogramm bekommen kann, ist die Mitteilung, ob die Antwort richtig oder falsch war. Im Falle einer falschen Antwort würde also die Rückmeldung lauten: »*Ihre Antwort ist falsch*«, ohne dass das richtige Ergebnis bekanntgegeben würde. Diese Art von Rückmeldung wird häufig als eine schlechte Form von Rückmeldung gewertet, da ein Lerner bei dieser Rückmeldung keinerlei Hinweis erhält, wie er zur richtigen Lösung gelangen kann. Wenn in einer Unterrichtssituation der Kursleiter auf die Antwort eines Studierenden mit der Antwort »*Falsch!*« reagieren würde, entspräche diese Antwort dieser Art der Rückmeldung.

### 2.2 Knowledge of Correct Result (KCR)

*Knowledge of Correct Result* zeigt dem Lerner nach seiner Eingabe, welche Antwort die richtige ist. Es bleibt dem Lerner überlassen zu entscheiden, ob seine Antwort mit der richtigen Antwort identisch oder ob seine Antwort falsch ist. Häufig wird aber KCR mit KOR kombiniert: »*Leider ist Ihre Antwort falsch. Die richtige Antwort lautet: ...*«. Diese oder ähnliche Formulierungen können fast in jedem IT-gestützten Sprachkurs beobachtet werden.

### 2.3 Answer until correct (AUC)

In diesem Fall müssen die Lerner so lange probieren, bis sie die richtige Antwort gefunden haben. Diese Form der Rückmeldung lässt sich nur schwer denken ohne eine Kombination mit KOR. Beispielsweise könnte eine Multiple-Choice-Übung, die durch einen Mausklick bearbeitet werden muss, so lange eine Falschrückmeldung ausgeben (KOR), bis der Lerner die richtige Antwort angeklickt hat (AUC).

## 2.4 Komplexes Feedback

Neben diesen drei Formen von einfachem Feedback gibt es noch die sogenannte komplexe Rückmeldung. Darunter wird eine differenzierte Anleitung des Lerners zur Eigenkorrektur verstanden. Das komplexe Feedback kann der Rückmeldung eines Kursleiters im Unterrichtsraum nahe kommen. Die Voraussetzung für eine komplexe Rückmeldung ist zunächst eine elaborierte Analyse des Fehlers. Danach erst kann dann ein angemessenes erklärendes Feedback formuliert werden. Dadurch wird es für Übungsdesigner sehr zeitaufwändig, ein komplexes Feedback zu erstellen. Auf der anderen Seite sind Übungsdesigner – sofern sie nicht mit Programmierern zusammenarbeiten und eine Lernumgebung speziell für ihre Bedürfnisse programmieren lassen können – von den Möglichkeiten des vorgegebenen LMS abhängig. (Welche Möglichkeiten Moodle für verschiedene Arten von Feedback bietet, habe ich an anderer Stelle diskutiert; vgl. Bayerlein 2008).

## 3. Lernwirksamkeit von Feedback

Die Notwendigkeit von Feedback überhaupt wird sicher nicht in Frage gestellt: Man stelle sich einen Unterricht vor, bei dem ein Kursleiter auf die Antwort eines Teilnehmers nicht reagieren würde. Strittiger dagegen ist die Frage nach der Art und Weise und dem Zeitpunkt des Feedbacks.

Die Testreihen zu unmittelbarem oder verzögertem Feedback, die Jacobs (2002: 17) zitiert, beziehen sich auf ein Feedback, das um einen Tag verzögert wurde. Ein Designer von Aufgaben in einem Lernprogramm muss jedoch meist nur entscheiden, ob ein Feedback direkt nach der Eingabe von falschen Wörtern, Buchstaben oder der Ausführung von falschen Aktionen gegeben wird oder verzögert, d. h. nach der Bear-

beitung von allen Aufgaben einer Bildschirmseite. Die Option »einen Tag später« ist daher eigentlich nicht relevant, so dass von einem verzögerten Feedback im Sinne der zitierten Untersuchungen nicht gesprochen werden kann. Das Feedback bei IT-gestützten Übungsaufgaben wird immer mehr oder weniger unmittelbar sein.

Die Lernwirksamkeit der verschiedenen Arten des Feedback muss jedoch differenzierter diskutiert werden. Die Untersuchungen unter Laborbedingungen von Jacobs (2002) selbst bzw. der von Jacobs referierten Untersuchungen stehen teilweise im Gegensatz zu unseren Beobachtungen und Aufzeichnungen.

Jacobs referiert Untersuchungen, die belegen sollen, dass die einfache Rückmeldung *richtig*, *falsch*, also KOR, als so gut wie keine Rückmeldung einzustufen sei (vgl. Jakobs 2002: 10 f.). Der Grund:

»Im Falle einer falschen Antwort kann der Lerner seine Fehler nicht korrigieren, aber in der Fehlerkorrektur liegt, empirisch betrachtet, der entscheidende Vorteil des Feedbacks.« (Jakobs 2002: 12)

Der entscheidende anfechtbare Punkt der obigen Aussage liegt in dem Begriff der Fehlerkorrektur. Multiple-Choice-Übungen gehören wahrscheinlich zu den häufigsten Übungsformen. Die Reaktion der Lernenden auf die Aufgabenstellung bei diesen Übungsformen besteht in einem einfachen Klick auf die Antwortmöglichkeit, die für richtig gehalten wird. Danach muss durch das Programm ein Feedback gegeben werden. Dieses Feedback kann von einem einfachen negativ bzw. positiv besetzten Ton (häufig wird dafür Klatschen eingesetzt) oder einer Textmitteilung (»*Leider ist Ihre Antwort falsch*«) bestehen: Beides ist jedoch KOR. Zusätzlich kann dazu noch eine Begründung, warum die Antwort falsch war, ausgegeben werden.

Unsere Evaluationen haben jedoch ergeben, dass gerade bei Multiple-Choice-Übungen derartige Begründungen nicht gelesen werden.<sup>1</sup> Vielmehr versuchen die Lerner stattdessen, auf eine andere Antwortmöglichkeit zu klicken – durchaus nicht blind, sondern überlegend (vgl. die filmische Auswertung von Nutzerverhalten unter der folgenden Adresse: <http://gallery.me.com/oliver.bayerlein#100246>). Die Fehlerkorrektur, die Jacobs fordert, führt der Lerner selbst durch: Sie besteht aus der Suche nach der richtigen Antwort unter den verbliebenen Distraktoren. Offensichtlich werden zusätzliche Informationen, die zur richtigen Lösung führen könnten, ignoriert, da sie den schnellen Rhythmus der Übung durchbrechen: Eher werden noch weitere falsche Klicks in Kauf genommen. Das gleiche gilt für sogenannte Zuordnungsübungen, bei denen per Auswahlbox verschiedene Elemente auf der rechten Seite den Elementen auf der linken Seite zugeordnet werden müssen. Auch bei dieser Übung ist es einfacher und schneller, nach einer falschen Antwort ein anderes Zuordnungselement auszusuchen als eine Erklärung über die Art des Fehlers und die Möglichkeiten zur Verbesserung des Fehlers zu lesen: Die Verbesserung des Fehlers besteht in einer Neuauswahl des zuzuordnenden Elements.

Anders dagegen bei Übungsformen, deren Antworten nicht durch einen einfachen Klick mit der Maus gefunden

werden können, also bei solchen Übungsformen, die weitergehende Aktivitäten des Lerners erfordern: Freitexteingaben bzw. Lückentextübungen. Bei diesen Übungsformen ist nicht gewährleistet, dass der Lerner spätestens bei dem vierten schnellen Klick die richtige Lösung findet. Vielmehr sind die Antwortmöglichkeiten potenziell unbegrenzt. Daher ist es geboten, den Lerner bei falschen Antworten gezielt zu informieren, warum seine Antwort falsch war und wie die richtige Antwort eingegeben werden kann. Unsere Beobachtungen zeigen auch, dass bei derartigen Übungsformen das Feedback gelesen wird, auch wenn es etwas länger ist (vgl. die filmische Auswertung von Nutzerverhalten unter der folgenden Adresse: <http://gallery.me.com/oliver.bayerlein#100254>).

Die Anstrengung, elaboriertes Feedback zu konzipieren, lohnt sich also nur dann, wenn auch sichergestellt ist, dass die Lerner sich die Mühe machen, dieses Feedback zu lesen. Bei einem Lernprogramm für Fremdsprachen muss zusätzlich sichergestellt sein, dass dieses Feedback sprachlich nicht schwerer zu verstehen ist als die eigentliche Aufgabe. Das Feedback sollte daher gegebenenfalls in die Muttersprache der Lerner oder in eine Mittlersprache übersetzt werden (daher wurden in dem Projekt *OnlineDeutsch* sämtliche metasprachlichen Erklärungen ins Japanische übersetzt).

---

1 In einem anderen Zusammenhang, nämlich bei der schriftlichen Auswertung von Leistungsmessungen durch Tutoren, kommen Gibbs/Simpson (2004) zu dem Ergebnis, dass nicht sicher ist, ob Feedback prinzipiell gelesen wird: »It is not inevitable that students will read and pay attention to feedback even when that feedback is lovingly crafted and provided promptly«. (22) Sie weisen darauf hin, dass es zusätzlicher Maßnahmen bedarf, um Lerner zu veranlassen, Feedback-Kommentare zu lesen. In dem Zusammenhang *OnlineDeutsch* sind die von Gibbs / Simpson geschilderten Maßnahmen – »providing feedback but no marks«, »assignments to be self-assessed«, »providing a grade only after self-assessment and tutor feedback has been completed« u. a. (22) – jedoch nicht durchführbar.



#### 4. Übungsdynamik

Bei der Entscheidung für eine Art von Feedback sollte man als Übungsdesigner daher die Dynamik der Übung berücksichtigen. Wir unterscheiden zwischen schnellen und langsamen Übungen. Schnelle Übungen sind solche, bei denen die Lerneraktivität nur aus Klicks auf ein Element oder aus der Auswahl von Elementen aus einer Liste besteht. Sofern der Lerner bei einer derartigen Aufgabe falsch geklickt hat, kann er sich schnell verbessern, indem er einfach auf ein anderes Element klickt oder ein anderes Element mit dem Mauszeiger auswählt. Eine längere Erklärung, warum der vorherige Klick falsch war, stört die Dynamik der Übung und wird ignoriert.

Anders dagegen bei einer Übungsform, die keinerlei Elemente zur Auswahl enthält, also etwa bei einer freien Texteingabe, in der Terminologie von Moodle: bei einer Kurzantwort. Hierbei muss der Lerner eventuell sogar ohne eine Vorgabe für seine Antwort frei entscheiden, welchen Text er eingibt. Bei einer falschen Antwort muss der Lerner selbstständig verstehen, warum seine Antwort falsch war und wie er sie verbessern kann. Anders als bei einer wie auch immer formulierten Multiple-Choice-Übung reduziert sich die Möglichkeit der richtigen Antwort also nicht nach einer falschen Antwort, sondern die potenziell unendlichen Antwortmöglichkeiten stehen auch bei dem zweiten Antwortversuch wieder zur Auswahl.

Bei dieser langsamen Übung ist es daher angemessen, dem Lerner Hinweise zu geben, warum die erste Antwort nicht richtig war und wie er bei dem nächsten Antwortversuch erfolgreicher sein kann. Wenn man dieses Ergebnis auf die Möglichkeiten, die Moodle an Übungs-

formen bietet, umsetzt, lässt sich sagen, dass sowohl bei *Multiple-Choice-Übungen* als auch bei *Zuordnungsübungen* komplexes Feedback nicht angebracht ist. Die Wahrscheinlichkeit, dass derartiges Feedback gelesen wird, ist nach unseren Beobachtungen eher gering. Unsere Auswertungen von Beobachtungen zum Lernverhalten japanischer Studenten stützen also zumindest für diese Lernergruppe die Vermutung von Rösler, die am Anfang dieses Textes zitiert wurde.

Man kann also abschließend die folgende Tabelle aufstellen, in der die Übungsformen mit angemessenem Feedback in Beziehung gesetzt werden:

Feedback Übungsform	KOR	AUC	KCR	Komplexes Feedback
Multiple-Choice	✓	✓		
Zuordnung	✓	✓		
Kurzantwort	✓		✓	✓

Tabelle: Übungsformen und empfohlenes Feedback

#### Literatur

- Bayerlein, Oliver: »Benutzerdefinierte Rückmeldungen bei Moodle. Möglichkeiten und Grenzen von Feedback für Lernereingaben bei geschlossenen Übungsformen«, *Neue Beiträge zur Germanistik*. Doitsu Bungaku (2008), 225–238.
- Gibbs, Graham; Simpson, Claire: »Conditions under which assessment supports students' learning«, *Learning and Teaching in Higher Education* 1 (2004), 3–31.
- Jacobs, Bernhard: *Aufgaben stellen und Feedback geben*. Zitiert nach der PDF-Version: <http://www.phil.uni-sb.de/~jacobs/wwartikel/feedbaek/feedbaek.pdf> (letzte Änderung: 21.11.2002).
- Musch, Jochen: »Die Gestaltung von Feedback in computergestützten Lernumgebungen: Modelle und Befunde«, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 13 (1999), 148–160.

Nagata, Noriko: »Intelligent Computer Feedback for Second Language Instruction«, *The Modern Language Journal* 77, 3 (1993), 330–339.

Nagata, Noriko; Swisher, Virginia M.: »A Study of Consciousness-Raising by Computer: The Effect of Metalinguistic Feedback on Second Language Learning«, *Foreign Language Annals* 28, 3 (1995).

Rösler, Dietmar; Tschirner, Erwin: »Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache. Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion«, *Deutsch als Fremdsprache* 39, 3 (2002), 144–155.

Rösler, Dietmar: *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg, 2004 (Stauffenburg Einführungen, 18).

Rösler, Dietmar: »Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008«, *Info DaF* 35, 4 (2008), 373–389.

*Oliver Bayerlein*

Studium der Germanistik, Philosophie und Erziehungswissenschaften in Mainz; 1996 Promotion in Germanistik an der Universität Mainz. Ab 1986 Tätigkeit in verschiedenen Institutionen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Gegenwärtig Professor für Linguistik an der Nanzan Universität in Nagoya (Japan).

# Zur Nachhaltigkeit Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht

*Ulf Schütze*

## Zusammenfassung

In diesem Artikel wird der Frage nachgegangen, inwieweit Neue Medien sinnvoll und über einen längeren Zeitraum im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Dabei wird Nachhaltigkeit als Faktor eingeführt – ein Konzept, das ursprünglich im Zusammenhang mit dem Umweltschutz entwickelt wurde, inzwischen aber in vielen Bereichen des Lebens Anwendung findet. Zunächst wird der Begriff der Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit dem Einsatz Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht im Zusammenhang vorhandener Studien diskutiert. Anschließend werden anhand des Unterrichtsbeispiels ›Der Konjunktiv‹ mehrere Möglichkeiten aufgezeigt, Neue Medien im Sprachunterricht einzusetzen. Diese Beispiele werden auf den Faktor der Nachhaltigkeit hin analysiert. Schließlich werden zwei Beispiele vorgestellt, in denen mit Hilfe von Neuen Medien ›Der Konjunktiv‹ im Fremdsprachenunterricht im Sinne der Nachhaltigkeit vermittelt werden kann.

## 1. Einleitung

Seit nunmehr zwanzig Jahren beschäftigt sich die Forschung mit dem Einsatz Neuer Medien<sup>1</sup> im Fremdsprachenunterricht. Ab und zu gibt es eine technische Neuerung, die das Arsenal der vorhandenen Medien erweitert. Zunächst beschäftigte sich die Forschung mit Fragen der Motivation und dem Lernumfeld, welches durch die Medien verändert wurde. Mit der wachsenden Anzahl dieser Medien kam die Frage auf, welches Medium für welchen Zweck eingesetzt werden kann. Ferner wurden viele Aufgaben entwickelt, um diese Medien möglichst sinnvoll in den Unterricht einzubeziehen. Schließlich blieb noch die Frage der Bewertung zu klären, d. h. es waren Lernziele und Kriterien festzulegen, anhand derer das Er-

reichen der Lernziele beurteilt wird. Im Zusammenhang mit Neuen Medien ist dieser letzte Punkt leider oft vernachlässigt worden. So hielt sich lange die Ansicht, dass der Einsatz Neuer Medien in sich selbst eine Methode darstelle und sich somit Lernziele von selbst definierten. In dieser Zeit wurde viel experimentiert, ohne über eine Medienpädagogik weiter nachzudenken. In der Zwischenzeit hat sich dies jedoch grundlegend gewandelt. Die Forschung ist sehr kritisch geworden. Sie fragt nach dem Sinn und Zweck des Einsatzes Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht, nach den Methoden, den Lernzielen, der Bewertung, der Planung. Sie fragt auch danach, ob ein Lernziel nicht ebenso gut ohne Neue Medien erreicht werden kann.

1 Der Begriff »Neue Medien« bezieht sich auf technische Hilfsmittel (z. B. YouTube, MP3), Software aller Art, Kooperationsmedien (z. B. Forum, Chat, Skype, Wiki).

## 2. Eckpunkte der Forschung

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die vier Eckpunkte der Forschung gegeben, die in diesem Zusammenhang wichtig sind: die Frage der Motivation; die Medien, die zur Verfügung stehen; die Aufgaben, die Lerner zu bewältigen haben; die Bewertung. Der Begriff Nachhaltigkeit bezieht sich in diesem Zusammenhang auf den langfristigen Einsatz Neuer Medien: Welche Faktoren spielen eine Rolle, damit Lernende auch nach mehreren Wochen ein Neues Medium sinnvoll nutzen? Diese Fragestellung ist in der Forschung bisher zwar angerissen, aber nicht konkret weitergeführt worden.

### 2.1 Motivation

Man kann zwischen der Motivation von außen und der Motivation von innen unterscheiden. Die Motivation von außen besteht in dem Medium selbst. Hier spielt der Reiz des Neuen eine Rolle. Robert O'Dowd und Markus Ritter (2006), die sowohl einen Überblick über transatlantische Projekte geben als auch von ihrem eigenen Projekt, in dem Englischstudenten der Universität Essen mit Deutschstudenten der Macquarie University in Australien in Verbindung standen, berichten, schreiben dazu:

»Learners' motivation is likely to be high if the chosen technology (e.g., chat) is new and exciting for them in a classroom context ...« (O'Dowd/Ritter 2006: 635)

Diese Aussage ist nicht unumstritten, da bezweifelt werden kann, ob sich der Reiz des Neuen nicht nach kurzer Zeit verflüchtigt. Vor allem in der Psychologie wird mehr Wert auf die Motivation von innen gelegt. Die Motivation von innen bezieht sich auf die Selbstbestimmung des Lerners. Seit den 1970er Jahren haben Edward Deci und Richard Ryan (1985, 2002) grundlegende Studien zur Motivation durchgeführt und im Laufe der Zeit

drei Grundbedürfnisse identifiziert, die zur Motivation wichtig sind. Zunächst müssen Lerner das Gefühl haben, einer Aufgabe gewachsen zu sein und etwas erreichen zu können (Kompetenzerfahrung). Ferner haben Lerner das Bedürfnis nach Anerkennung für ihre Leistung durch andere Lerner oder Lehrer (soziale Zugehörigkeit). Schließlich wollen Lerner Entscheidungen treffen, selbstständig handeln und Verantwortung übernehmen (Autonomie). Deci und Ryan nennen dies intrinsische Motivation. Ihre Studien haben Deci und Ryan im Rahmen der Psychologie durchgeführt; in der Anwendung bezogen sie sich jedoch u. a. konkret auf den Fremdsprachenerwerb. Dabei stellten sie heraus, dass Lerner mitbestimmen möchten, was und wie sie lernen.

»Intrinsic motivation is in evidence whenever students' natural curiosity and interest energize their learning. When the educational environment provides optimal challenges, rich sources of stimulation, and a context of autonomy, this motivational well-spring of learning is likely to flourish.« (Deci/Ryan 1985: 245)

### 2.2 Medien

Neue Medien können dazu eingesetzt werden, dass Lerner individuell eine Aufgabe bearbeiten, oder auch, damit sie miteinander arbeiten oder kommunizieren. Die Kooperation und Kommunikation ist zwischen Lernern des gleichen Kurses wie zwischen Lernern verschiedener Kurse möglich. Zwei Faktoren spielen eine entscheidende Rolle: Der Grad der Kooperativität und der Grad der Selbststeuerung.

Nicola Würffel (2008) hat ein Modell kooperativer Schreibprozesse entworfen. Hierbei bezieht sie sich vor allem auf Wikis, in denen Lerner einen Text gemeinsam erstellen. Sie unterscheidet zwischen drei Ebenen: der Interaktion bei der Planung; der Interaktion beim For-

mulieren und Schreiben; der Interaktion bei der Evaluation und beim Revidieren. Die Interaktion auf jeder dieser Ebenen ist sowohl sozial wie auch kognitiv bedingt. Lerner müssen miteinander verhandeln, wer was wie schreibt, und dabei ihr Wissen von der Grammatik, dem Thema und den Wörtern einsetzen. Die Vorteile einer solchen Zusammenarbeit liegen auf der Hand: Studenten können von anderen Studenten lernen; sie können etwas über den Schreibprozess als solches lernen; sie müssen in Verhandlungen eintreten und somit über die eigene Leistung nachdenken; sie nehmen die Rollen des Schreibers, Lesers und Kritikers ein. Die Nachteile liegen ebenfalls auf der Hand: Dieser Schreibprozess ist mühsam und langwierig, und die Studenten tragen je nach Motivation und Wissen unterschiedlich zu dem Text bei. Bei jeder Kooperation ist daher eine genaue Absprache mit allen Beteiligten wichtig. Dies gilt insbesondere, wenn eine Kooperation zwischen Lernern verschiedener Kurse stattfindet, die anderen Kultur-/Sprachkreisen angehören. Ute Massler (2008) hat einen Austausch zwischen Schülern einer high-school in Calgary und einem deutschen Gymnasium untersucht und festgestellt, dass die Schüler sehr wenig Verständnis für das Sprachniveau anderer Schüler hatten. Die kanadischen Schüler machten viele Fehler im Englischen und die Lehrer mussten den deutschen Schülern erklären, was falsch war. Auch wurden viele Redewendungen benutzt, die für Fremdsprachenlerner nur schwer zu verstehen waren. So kam der Austausch fast zum Erliegen, da es teilweise für die Schüler sehr frustrierend war, kaum etwas zu verstehen. Massler führt aus, dass bei der Wahl des Austauschpartners die Lehrer beider Klassen oder Kurse sich gut absprechen und auf die Gruppenzusammensetzung achten müssen. Die Grup-

penzusammensetzung bezieht sich nicht nur auf das Sprachniveau der Lerner, sondern auch auf ihr Alter, ihr Geschlecht und ihre Interessen.

In einem Artikel, der sich an Lehrer richtet, empfiehlt Melissa Dooly (2007), als erstes an den Lerner zu denken und nicht an das Medium:

»The point of departure must be the learners – what they already know, expectations about the learning process, different modalities and so forth – ...« (Dooly 2007: 217)

Dooly führt aus, dass die Aufgaben klar formuliert sein müssen. Dies bezieht sich nicht nur auf die Fragestellung, sondern auch auf Anzahl und Länge der Beiträge. Die Organisation des Kurses ist sehr wichtig. In diesem Bereich hat u. a. Glen Stockwell von einem Austausch zwischen Englischstudenten in Japan und Japanischstudenten in Australien berichtet, bei dem die Auswahl der Themen und die Anordnung der E-Mails in einem Forum wesentlich beeinflussten, inwieweit sich Lerner beteiligten (vgl. Stockwell 2003).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass man immer wieder die Frage stellen muss: Was können Studenten letztendlich lernen, wenn sie Neue Medien im Kurs benutzen?

### 2.3 Aufgaben

In seinem Buch *Brave New Digital Classroom* stellt Robert Blake (2008) als wichtiges Ziel des Einsatzes Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht dar, Aufgaben so zu gestalten, dass der Lerner Entscheidungen treffen muss und somit Verantwortung übernimmt. In Bezug auf den Lerner benutzt Blake den Begriff »agency« und bezieht sich damit auf Richard Kern und Mark Warschauer (2000). Konsequenterweise müssen deshalb Aufgaben pädagogisch so konzipiert sein, dass sie den Lerner ansprechen und ihm Ent-

scheidungsmöglichkeiten bieten. Das ist leichter gesagt als getan, zumal bisher die Meinung verbreitet war, dass Neue Medien als solches eine Pädagogik in eigener Sache darstellen. Blake weist dies jedoch zu Recht zurück und betont, dass jede Aufgabe, zu der ein Neues Medium benutzt wird, didaktisch aufbereitet und durchdacht sein muss.

In diesem Zusammenhang hat Klaus Brandl (2010) eine Studie an der University of Washington in Seattle mit 94 Deutschstudenten durchgeführt, die E-Mail und Chat benutzen, um sich im Kurs mit Kommilitonen zu unterhalten. Brandl untersucht dabei den Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Aufgaben. Im Unterricht wurden Familienbeziehungen durchgenommen. Ein Beispiel für eine geschlossene Aufgabe war: Zeichne deinen Familienstammbaum auf und erkläre ihn einem Kommilitonen / einer Kommilitonin; ein Beispiel für eine offene Aufgabe war: Erzähl von deiner Familie. Brandl stellte fest, dass Aufgaben, die sehr offen gestaltet sind, den Lerner im Anfängerunterricht oft überfordern. Im Fortgeschrittenenunterricht verführt die Offenheit der Übung dazu, nur das Nötigste zu tun. Susana Sotillo (2000) berichtet von einem Austausch zwischen Studenten aus Brasilien (Englisch) und den USA (Portugiesisch) berichtet, dass die Teilnehmer des Chats sehr wenig und sehr kurz schrieben. Wenn Aufgaben dagegen zu kontrollierend sind, wie etwa bei Ja/Nein Fragen, fragt man sich, ob sich der Aufwand lohnt, Neue Medien einzusetzen. Es liegt am Geschick des Lehrers, solche Dialoge zu steuern. Robert Blake (2008) drückt das so aus:

»No technological tool is superior to the other [...] teachers remain the most crucial link creating a successful web-based language curriculum.« (Blake 2008: 39)

## 2.4 Bewertung

Die Frage ist nicht nur, was ein Lerner letztendlich lernen soll, wenn Neue Medien im Kurs eingesetzt werden, sondern auch, wie die Leistung des Lerners, der Neue Medien benutzt, bewertet wird. In diesem Zusammenhang kommt der sogenannten interkulturellen kommunikativen Kompetenz Bedeutung zu.

Das Prinzip der interkulturellen kommunikativen Kompetenz führt das Prinzip der kommunikativen Kompetenz weiter. Das Konzept der kommunikativen Kompetenz, das 1980 von Michael Canale und Merrill Swain entwickelt wurde, besagt, dass es das Ziel des Sprachunterrichts ist, einem Lerner eine grammatische, eine sozio-linguistische und eine strategische Kompetenz zu vermitteln (Canale/Swain 1980: 28–31). Dies gilt auch für das Lernen mit Neuen Medien. Claire Kramsch, die an der Deutschabteilung der Berkeley Universität in San Francisco arbeitet, hat dieses Prinzip erweitert (vgl. Kramsch 1993, 2004), indem sie die kulturelle Komponente weiterentwickelte: Die Kultur des Landes, in welchem die zu lernende Sprache gesprochen wird, zu erfahren, bedeutet, Beziehungen zu entwickeln und in einen Dialog zu treten. Dabei ist es wichtig, die eigene Kultur und Sprache nicht zu vergessen, sondern diese dazu zu benutzen, den Dialog zu vertiefen.

Das Prinzip der interkulturellen Kommunikation bezieht sich letztendlich darauf, Unterschiede zwischen Kulturen zu erkennen, nachzuvollziehen und zu respektieren. In England hat vor allem Michael Byram an diesem Prinzip gearbeitet (Byram 1997). Diese Unterschiede sind oft an die Sprache der Kultur gebunden. Ein Lerner, der Deutsch als Fremdsprache lernt, sollte es sich nicht zum Ziel setzen, Deutsch wie ein Muttersprachler zu sprechen, Deutscher zu werden, sondern er sollte versuchen, so gut Deutsch

zu sprechen, dass er mit deutschen Muttersprachlern kommunizieren und mehr über die Sprache und Kultur erfahren kann. Er oder sie sollte sich nicht in der deutschen Kultur verlieren, indem diese bedingungslos aufgesogen wird. Im Gegenteil. Der/die Lerner/in kann seine oder ihre eigene Sprache und Kultur beim Erlernen einer anderen Sprache einbringen und so in einen interkulturellen Austausch eintreten. Die Herausforderung an den Lerner besteht darin, die Werte und Traditionen der Bevölkerung eines anderen Landes und deren Verhalten zu erfahren. Somit müssen Berührungspunkte geschaffen werden, wozu sich Neue Medien besonders eignen, da zum Beispiel Kontakt mit Muttersprachlern hergestellt werden kann (Alred/Byram/Fleming 2003: 3).

Ein Beispiel, wie dies in die Praxis umgesetzt werden kann, kommt von der University of Victoria in Kanada. Dort findet seit mehreren Jahren ein Austausch zwischen Deutschstudenten der University of Victoria und Englischstudenten an der Universität Kiel, die sich auf Deutsch und Englisch – je nach Thema – per E-Mail und Chat unterhalten (Schütze 2007). Der Austausch findet zusätzlich zum regulären Unterricht statt. Die Studenten haben fortgeschrittene Deutsch- bzw. Englischkenntnisse. Inhaltlich werden folgende Themen diskutiert: ›Selbstbild / identity‹; ›Natur / nature‹; ›Multikulti / multiculturalism‹. Um die Diskussion zu bewerten, gab es zunächst das formale Kriterium, dass jeder Student zu jedem Beispiel mindestens fünf E-Mails schreiben musste und dabei drei anderen Studenten antworten sollte. Darüber hinaus sollte die Diskussion als solches bewertet werden. Hierzu wurden zusammen mit den Studenten die folgenden Kriterien entworfen:

a. Fragestellung (Ja/Nein Fragen; W-Fragen; Klärung des Wissenstands; neue Ideen)

b. Kommentare (kritisch – unkritisch; begründet – unbegründet; argumentativ – gefühlsbetont; interkulturell)

c. Beispiele (um Kommentare zu belegen; wissenschaftlich; persönliches Erlebnis – Erlebnis eines anderen)

d. Material (neues Material in den Kurs gebracht; Aktivität damit verbunden).

In einer dazu durchgeführten Studie (Schütze 2007) stellte sich heraus, dass die direkte Rückmeldung an Studenten und die damit verbundene Transparenz von großer Bedeutung waren. Nach jedem Thema wurde zusammen mit den Studenten besprochen, welche Diskussionen erfolgreich geführt worden waren und welche nicht. Im Verlauf der zwölf Wochen, in denen der Austausch stattfand, nahm so die Qualität der Diskussionen deutlich zu.

### 3. Beispiele

Versuchen wir einmal, den Konjunktiv zu unterrichten. Es gibt viele Möglichkeiten, Neue Medien im Unterricht so einzusetzen, dass sie sich schrittweise ergänzen.

#### 3.1 Video

Zunächst suchen wir einen geeigneten Videoclip, um den Gebrauch des Konjunktivs authentisch zu belegen. Der Trailer zu *Das Leben der Anderen*, den man schnell per google auf YouTube findet, ist da sehr hilfreich. Dort äußert der Stasi-Hauptmann Gerd Wiesler den Satz: ›Ich würde ihn überwachen lassen‹. Den spielen wir den Lernern per Laptop und Beamer auf einer Leinwand vor. Der Videoclip hat den Vorteil, dass viele Lerner den Film gesehen oder zumindest davon gehört haben. Schließlich hat der Film den Oscar für den besten ausländischen Film im Jahr 2007 gewonnen. Die Thematik der Überwachung durch die Stasi ist ebenfalls weitestgehend bekannt, so dass es Anhaltspunkte gibt, ein kulturell inter-

essantes Thema in den Sprachunterricht einzubeziehen. Der Videoclip ist ca. 2 Minuten lang.

### 3.2 Bunte Tabellen

Im nächsten Schritt werden die Formen des Konjunktivs besprochen. Es gibt mehrere Möglichkeiten, dies anzugehen. Man kann induktiv vorgehen und anhand weiterer Beispiele die Lerner die Formen selbst finden lassen. In diesem Fall empfiehlt es sich, zusätzlich zum Video auch einen Lesetext zur Verfügung zu stellen, da die meisten Lerner visuell veranlagt sind und die Formen leichter identifizieren können, wenn sie zu sehen und nicht nur zu hören sind. Man kann auch deduktiv vorgehen und die Formen einfach vorgeben. In beiden Fällen, induktiv wie deduktiv, wird man früher oder später eine Tabelle benutzen, um in einer Übersicht das selbst erarbeitete Wissen (induktiv) zu sichern oder die vorgegebene Information (deduktiv) darzustellen. Solche Tabellen sind in Lehrwerken vorhanden. Allerdings entsprechen sie in vielen Fällen nicht den Vorstellungen des Lehrers, da diese Tabellen je nach Lehrwerk zu kompliziert bzw. zu einfach sind.

Mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms kann man eine eigene Tabelle zusammenstellen und die Dinge, die einem wichtig sind, farblich kennzeichnen. Die Überschrift ›Konjunktiv‹ ist lila, die Unterschrift ›Konjunktiv I‹ rot und die Unterschrift ›Konjunktiv II‹ blau, da blau und rot in der Farbenlehre lila ergeben. Die Anwendung wird in der gleichen Farbe gekennzeichnet: ›Konjunktiv I‹ in rot; Anwendung: ›indirekte Rede‹ in rot. ›Konjunktiv II‹ in blau; Anwendung: ›Abhängigkeit, Vermutungen, Wünsche, höfliche Bitten‹ in blau. Die Markierungen, z. B. das ›-e‹ in der 3. Sg. im Konjunktiv I, können ebenfalls farblich gekennzeichnet werden.

Natürlich lässt sich so eine Tabelle auch anhand einer Folie auf dem Overheadprojektor anfertigen. Der Vorteil eines Textverarbeitungsprogramms liegt darin, dass die Datei problemlos im htm Format gespeichert und somit auf der Internetseite, die den Kurs begleitet, geladen werden kann. Auf diese Art und Weise haben Lerner jederzeit auf die den eigenen Wünschen des Lehrers entsprechend angefertigte Tabelle Zugriff.

### 3.3 MP3

Als dritter Schritt ist es nützlich, nicht nur die syntaktisch-morphologische Form des Konjunktivs, sondern auch die phonologische Form zu vermitteln. Mit Hilfe des Programms Audacity können Beispielsätze, von Muttersprachlern gesprochen, im MP3 Format aufgezeichnet werden. Überraschenderweise wird dies in Lehrwerken oft vernachlässigt. Dort sind zwar Dialoge vorhanden, in denen der Konjunktiv zwei- oder dreimal vorkommt, aber gezielte Hörübungen, mit deren Hilfe die Aussprache geschult wird, sind oft nicht vorhanden. Die MP3-Dateien können auf die den Kurs begleitende Internetseite hochgeladen werden, so dass Lerner die Dateien so oft anhören können, wie sie möchten.

### 3.4 Computerprogramm

Im Anschluss an den dargestellten Unterrichtsverlauf sollten die Lerner nun den Umgang des Konjunktivs üben. Die meisten Lehrwerke liefern auf einer CD oder einer Internetseite solche Übungen mit. Ist dies nicht der Fall, lassen sich Computerprogramme wie Hot Potatoes benutzen, mit deren Hilfe Übungen schnell selbst entworfen werden können.

Es gibt verschiedene Aufgabentypen, die sich anhand solcher Programme verwirklichen lassen. Zum Beispiel sollen Lerner in einem Satz die Verben identi-



fizieren, die im Konjunktiv stehen. Oder es sollen anhand eines Lückentextes Verben im Konjunktiv ergänzt werden. Es gibt auch Zuordnungsaufgaben, in denen Lerner aus vorgegebenen Satzteilen einen vollständigen Satz zusammenstellen sollen.

#### 4. Kritik

Insgesamt sind in dem hier dargestellten Beispiel des Konjunktivs mehrere Neue Medien zum Einsatz gekommen. Die Frage ist, ob sich der Aufwand lohnt und die Lerner tatsächlich mit diesen Medien den Konjunktiv lernen? Grundsätzlich ist an den hier aufgezeigten Beispielen – Video, htm Tabellen, MP3, Hot Potatoes – nichts falsch. Betrachten wir die Kriterien der Nachhaltigkeit, die im ersten Abschnitt dieses Artikels diskutiert wurden, erheben sich jedoch Zweifel. Die Kriterien im Überblick waren:

- a. die Motivation sollte intrinsisch sein, so dass Lerner Kompetenz erfahren, sich sozial zugehörig fühlen, selbstständig arbeiten und Verantwortung übernehmen;
- b. das ausgewählte Medium sollte eine Kooperation unter Lernern fördern und diese Kooperation einen gewissen Grad der Selbststeuerung haben. Wichtig ist dabei, dass auf Lerner- und Gruppencharakteristika eingegangen und der Lernkontext berücksichtigt wird;
- c. die Aufgaben sollten zu einem bestimmten Grad kontrolliert sein, um dem Lerner die notwendigen Anhaltspunkte zu liefern, Kreativität also zwar zu fördern, sie aber nicht unkontrolliert wachsen zu lassen, da sonst die Gefahr besteht, dass Lerner etwas ganz anderes machen als, wie im Beispiel, den Konjunktiv zu lernen;
- d. die Bewertung sollte transparent sein und die Lerner sollten eine schnelle und direkte Rückmeldung erfahren.

Durch den Kontakt mit Muttersprachlern können sie in einen Dialog eintreten, der zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz führt.

Unter diesen Gesichtspunkten kann der dargestellte Einsatz Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht, wie sie in dem Beispiel benutzt wurden, analysiert werden. Grundsätzlich liegt eine Motivation von außen vor, die durch das Video herbeigeführt wird. Dies bezeichnet man auch als extrinsische Motivation. Eine Kompetenzerfahrung ist nur bedingt vorhanden. Auch wenn der Lerner die Aufgaben in den Computerprogrammen richtig löst, sind diese Aufgaben in ihrer Kreativität beschränkt. Eine kreative Aufgabe, in der Studenten selbständig vollständige Sätze schreiben sollen, lässt sich anhand eines solchen Computerprogramms nur schwer verwirklichen, wie Lerner etwa, um im Beispiel des Films *Das Leben der Anderen* zu bleiben, wenn Lerner die Frage beantworten sollen: »Was würdest du in dieser Situation machen?« Es gibt unendlich viele Möglichkeiten zu antworten, die sich unmöglich alle in den Computer programmieren lassen, was aber notwendig wäre, damit dieser die Antworten als korrekt identifizierte. Unter diesem Gesichtspunkt übernimmt der Lerner beim Einsatz dieser Computerprogramme nur sehr wenig Verantwortung. Ein Gefühl sozialer Zugehörigkeit ist ebenfalls nicht vorhanden. Um eine Kooperation zu fördern, können Lerner die Aufgaben gemeinsam bearbeiten, was aber aufgrund der Einfachheit der Aufgaben die Gefahr mit sich bringt, dem Lerner das letzte Stück Selbstständigkeit zu entziehen. Positiv zu bewerten ist, dass Lerner bei diesen Aufgaben eine schnelle und direkte Rückmeldung erhalten. Aufgrund des fehlenden Kontakts zu Muttersprachlern ist allerdings die Entwicklung der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz kaum möglich. Eine

MP3 abzuspielen, auf der die Stimmen von Muttersprachlern zu hören sind, reicht nicht aus. Dies gilt auch für Dialoge, die von Lehrwerken auf CDs oder als download zur Verfügung gestellt werden. Letztendlich bleibt der Lerner bei solchen Übungen passiv.

## 5. Zwei neue Beispiele

Selbstverständlich ist es immer einfach etwas zu kritisieren. Die Aufgabe, die sich dieser Artikel stellt, ist es aber, die Nachhaltigkeit Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht von allen Seiten zu betrachten. Wie kann man also Neue Medien einsetzen, so dass Lerner es als sinnvoll empfinden und auch langfristig mit diesen Medien eine Sprache lernen wollen?

Die Antwort ist recht einfach: Der hier anhand des Konjunktivs dargestellte Einsatz Neuer Medien ist zu wenig. Man muss als Lehrer mehr tun. Vor allem muss man eine Kommunikation zwischen Lernern herstellen. Und gerade dazu eignen sich Neue Medien, wie die beiden folgenden Beispiele verdeutlichen.

### 5.1 Lerner-Lerner Kommunikation

Eine Möglichkeit besteht darin, eine Kommunikation zwischen Lernern des gleichen Kurses herzustellen. Nehmen wir das Beispiel der in Bezug auf den Film *Das Leben der Anderen* bereits angesprochenen Frage »Was würdest du in dieser Situation machen?« Die Teilnehmer des Kurses werden in mehrere Gruppen aufgeteilt, wobei auf Lerner- und Gruppencharakteristika geachtet wird. Jede Gruppe macht einen Chat online. Der Inhalt wird mit Hilfe des Computers gesichert, da man dort die Funktion einstellen kann, dass jeder Chat gespeichert wird. So gehen keine Informationen verloren. Auszüge aus dem Chat der jeweiligen Gruppen werden per Laptop und Beamer auf eine Leinwand projiziert, so

dass jeder Kursteilnehmer dies sehen kann. Gemeinsam wird dann eine Fehleranalyse vorgenommen. Alternativ kann der Chat auch zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgerufen werden. Zum Beispiel am Ende der Unterrichtseinheit. Man kann so den Lernern aufzeigen, welche Fortschritte sie gemacht haben.

Bei dieser Art des Einsatzes Neuer Medien übernimmt der Lerner Verantwortung; er kooperiert mit anderen Lernern und hat einen gewissen Grad der Selbststeuerung; er fühlt sich durch die Gruppenarbeit zugehörig und er erfährt Kompetenz, da seine / ihre Kreativität gefragt ist. Man muss als Lehrer allerdings sehr auf die Gruppenzusammensetzung achten und auch die Aufgabenstellung festlegen. Genaue Angaben zur Anzahl und Länge der Beiträge zum Chat sind unabdingbar, da sonst der Chat ausufert. Auch sollte der Lehrer in den verschiedenen Chatrooms aufmerksam verfolgen, wer was zu wem sagt. Eine Rückmeldung erfahren die Lerner durch die Projektion auf die Leinwand (oder auch durch direkten Eingriff des Lehrers in einzelne Chatrooms). Durch den Kontakt mit anderen Kursteilnehmern wird ferner der erste Schritt auf dem Weg zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz getan, der darin besteht, etwas Neues zu erfahren, ohne die eigene Identität aufzugeben. Der nächste Schritt ist der Kontakt mit Muttersprachlern.

Abschließend sollte noch erwähnt werden, dass Lerner die Frage »Was würdest du in dieser Situation machen?« natürlich auch einfach in Gruppen im Kurs diskutieren können. Der Vorteil eines Chat liegt allerdings in der Sicherung, so dass auf die Beiträge jederzeit zurückgegriffen werden kann. Ferner haben Lerner etwas mehr Zeit zu überlegen, was sie schreiben möchten und wie sie das grammatisch richtig formulieren. Idealerweise könnte man aber im Anschluss an den

Chat, der auf Gruppen aufgeteilt war, die Gruppen neu ordnen, indem Gruppenteilnehmer ausgetauscht werden, und sie mündlich diskutieren lassen. Hierbei ist wieder auf Lerner- und Gruppencharakteristika zu achten. Auf diese Weise werden sowohl schriftliche wie mündliche Kompetenzen geübt.

## 5.2 Lerner-Muttersprachler Kommunikation

Eine andere Möglichkeit besteht darin, eine Kommunikation zwischen Lernern des Kurses und Muttersprachlern herzustellen. An dieser Stelle eignen sich Neue Medien besonders. Ein Austausch lässt sich technisch gesehen heutzutage problemlos herstellen. Per E-Mail, Chat oder Skype, die alle in Lernerplattformen wie z. B. Moodle integriert sind, ist dies möglich. Die Frage »Was würdest du in dieser Situation machen?« bekommt so eine neue Bedeutung, da die Muttersprachler möglicherweise je nach Alter selber Erfahrungen mit der Stasi gemacht haben, um im Beispiel von *Das Leben der Anderen* zu bleiben, oder aber jemanden kennen, der solche Erfahrungen gemacht hat. Die interkulturelle Komponente wird so gestärkt, da Lerner diese Informationen in direktem Kontakt bekommen.

Wichtig ist, den Austausch gut vorzubereiten, wie Ute Massler (2008) und Melissa Dooly (2007) dies ausgearbeitet haben. Eine genaue Absprache mit dem Lehrer des anderen Kurses, an dem die Muttersprachler teilnehmen, ist unabdingbar. Es muss darauf geachtet werden, dass das Spachniveau der Lerner angemessen ist, damit keine Gruppe über- oder unterfordert wird. Die Muttersprachler müssen darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie auf Fehler der Lerner eingehen und ihnen helfen, diese zu verbessern. Die Gruppenzusammensetzung (Alter; Geschlecht; Interessen) ist nicht zu vernachlässigen. Die Aufgaben

müssen klar formuliert sein (Fragestellung; Länge der Beiträge; Anzahl der Beiträge). Beide Lehrer müssen den Austausch genauestens verfolgen. Nur so kann vermieden werden, was Dietmar Rösler (2008) so treffend formuliert hat:

Trotz der erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten gilt weiterhin der Gemeinplatz: Wenn man sich nichts zu sagen hat, ist es egal, wie luxuriös die Lernplattform ist, in der man sich nichts zu sagen hat. Die entscheidende Frage lautet: Haben Lernende in Kooperationsprojekten anderen Lernenden etwas mitzuteilen? (Rösler 2008: 383)

Wird ein solcher Austausch gut vorbereitet und geplant, ist die Belohnung allerdings in der Regel groß. In diesem Fall werden Neue Medien tatsächlich nachhaltig im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Das gilt nicht nur für die Faktoren der Motivation (Kompetenzerfahrung, soziale Zugehörigkeit, Autonomie, Verantwortung), Medien (Kooperation, Selbststeuerung) und Aufgabenstellung (Anhaltspunkte), sondern auch im Bereich der Rückmeldung (Transparenz, Interkulturelle Kommunikative Kompetenz).

## 6. Schlussfolgerung

In diesem Aufsatz sind vier Themen angesprochen worden, die für den Einsatz Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht von grundlegender Bedeutung sind: die Motivation, die Aufgabenstellung, die Medien, die Bewertung. Der Schwerpunkt der Darstellung lag auf der Nachhaltigkeit. Worauf muss ein Lehrer achten, um Neue Medien sinnvoll im Unterricht einzusetzen? Zunächst wurden Beispiele gegeben, wie Lerner mit Hilfe eines Video, bunter htm Tabellen, MP3s und Computerprogrammen den Konjunktiv lernen. Es wurde festgestellt, dass es notwendig ist, mehr zu tun und dieses Unterrichts-

konzept zu erweitern. Es sind vor allem Neue Medien, die in der Forschung als ›social media‹ bezeichnet werden, welche die Nachhaltigkeit fördern, da mit Hilfe dieser Medien wie E-Mail, Chat, Wikis, Skype und Facebook eine Kommunikation zwischen Lernern hergestellt werden kann. In solchen Fällen ist die Motivation intrinsisch und die Lerner erfahren Kompetenz und Verantwortung. Abgesehen von organisatorischen Dingen wie der Gruppenzusammensetzung muss darauf geachtet werden, dass die Aufgaben kontrolliert sind und die Rückmeldung direkt und transparent ist. Auf diese Weise kann langfristig das Ziel der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz erreicht werden.

#### Literatur

- Alred, Geoff; Byram, Michel; Fleming, Michael (Hrsg.): *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- Blake, Robert: *Brave New Digital Classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2008.
- Brandl, Klaus: »Maximizing task effects in interactive online learning environments«, TRUTH (Teaching and Research Using Technology in the Humanities) Symposium. University of Victoria, Canada, April 9, 2010.
- Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Canale, Michael; Swain, Merrill: »Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing«, *Applied Linguistics* 1, 1 (1980), 1–47.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (Hrsg.): *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002.
- Donnersmarck, Florian: *Das Leben der Anderen. Arte*, 2006.
- Dooly, Melissa: »Choosing the Appropriate Communication Tools for an Online Exchange«. In: Robert O'Dowd (Hrsg.): *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, 213–234.
- Kern, Richard; Warschauer, Mark (Hrsg.): *Theory and practice of network-based language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- Kramsch, Claire: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Kramsch, Claire: »Language, thought, and culture.« In: Alan Davies; Catherine Elder (Hrsg.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell, 2004, 235–261.
- Massler, Ute: »Ausdruck, Analyse und Förderung der schriftlichen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in E-Mail-Projekten der Sekundarstufe I«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13, 1 (2008), 20 S. Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/>
- O'Dowd, Robert; Ritter, Markus: »Understanding and Working with ›Failed Communication‹ in Telecollaborative Exchanges«, *CALICO (Computer Assisted Language Instruction Consortium) Journal* 23, 3 (2006), 623–642.
- Rösler, Dietmar: »Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008«, *Info DaF* 35, 4 (2008), 373–389.
- Schütze, Ulf: »Assessing Intercultural Dialogue: the German ›Wald‹ and the Canadian ›forest.« In: David Palfreyman; Dawn Lorraine McBride (Hrsg.): *Learning and Teaching Across Cultures in Higher Education*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2007, 213–228.
- Sotillo, Susana: »Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication«, *Language Learning and Technology* 4, 1 (2000), 82–119.
- Stockwell, Glen: »Effects of topic threads on sustainability of email interactions between native speakers and nonnative speakers«, *ReCALL* 15, 1 (2003), 37–50.

Würffel, Nicola: »Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online Editoren«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13, 1 (2008), 26 S. Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/>

*Ulf Schütze*

1990–1991 Studium an der University of Wyoming, USA (DAAD Stipendium); 1993 Staatsexamen I an der Christian-Albrechts-Universität Kiel in den Fächern Englisch und Geographie; 1993–

1994 Studium an der University of Texas (Fulbright Stipendium); 1996 Staatsexamen II am Seminar Flensburg in den Fächern Englisch und Geographie; 2003 Ph. D. im Fach Deutsch (Deutsch als Fremdsprache/Allgemeine Sprachwissenschaft) an der University of British Columbia in Vancouver, Canada; 1996–1997 Pädagogischer Austauschdienst Assistent an der University of Manitoba, Winnipeg, Canada. Seit 2006 Assistant Professor an der University of Victoria, Canada.

Forschungsschwerpunkte: Einsatz Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht.

## 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, Freiburg 13.–15. Mai 2010

*Grenzen überwinden mit Deutsch* war das Motto der 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, die in der Grenzregion zwischen Deutschland, Frankreich und der Schweiz an der Pädagogischen Hochschule Freiburg stattfand.

In bewährter Weise waren die Beiträge der Referentinnen und Referenten in 4 Themenschwerpunkte gegliedert (siehe unten), die durch ein Spektrum praxisorientierter Präsentationen in den zwei Praxisforen »Unterricht« sowie »Beruf und Qualifizierung« ergänzt wurden. Daneben hatten die ausstellenden Verlage und Einrichtungen Gelegenheit zur Vorstellung ihrer Produkte und Dienstleistungen. Für den wissenschaftlichen Nachwuchs im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache gab es bereits am Vortag die Möglichkeit zur Präsentation eigener Forschungsprojekte und zum Austausch darüber.

Eine Einführung in das Rahmenthema der Jahrestagung gab Albert Raasch in seinem Eröffnungsvortrag »Plurilinguisme/Plurilinguismes – Mehrsprachigkeit/...???...«. Der zweite Konferenztag begann mit einer Podiumsdiskussion zum Thema »Berufsbezogene Curricula in DaF-Angeboten im In- und Ausland«, die von Roman Luckscheiter (DAAD Bonn) moderiert wurde. Am dritten Tag stellte Prof. Dr. Claudia Riemer (Universität Bielefeld) in ihrem Plenarvortrag »Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung Deutsch als

Fremdsprache« Untersuchungsergebnisse aus ihrer empirischen Forschung vor und leitete daraus Überlegungen für die Gestaltung der Unterrichtspraxis im In- und Ausland ab.

### **Themenschwerpunkt 1: »Mehrsprachigkeit in Grenzregionen«**

Koordination: Peter Colliander (Jyväskylä/Finnland); Albert Raasch (Molfsee); Thorsten Roelcke (Freiburg)

In dieser mit dem Tagungsthema besonders eng verknüpften Sektion wurde der Blick darauf gelenkt, wie Grenzregionen in herausragender Weise dazu beitragen können, durch die Förderung der Nachbarsprachen kulturelle, wirtschaftliche, soziale Brücken zu bauen, grenzüberschreitende Kohäsion zu schaffen und auf diese Weise zum Zusammenwachsen Europas beizutragen.

Die Mobilität zu erleichtern und damit die Chancen junger Menschen in einer international gewordenen Welt zu erhöhen, ist das Anliegen des europaweiten Projekts CertiLingua; das darin vorgesehene Exzellenzlabel dokumentiert die internationale Handlungsfähigkeit von Sprachenlernern. Neun Bundesländer und sieben europäische Partnerländer nehmen inzwischen an diesem Projekt teil, das sich ganz im Dienste der Mehrsprachigkeit in Europa sieht. Henny Rönneper (Schulministerium Düsseldorf) setzt sich mit besonderer Intensität für dieses Projekt ein, das von Martin Teubner (Düsseldorf) vorgestellt wurde.

Welch erhebliche Auswirkungen Zertifikate auf den vorangehenden Unterricht haben können, zeigte Ulrich Dronski (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln) am Beispiel des Deutschen Sprachdiploms I und II der Kultusministerkonferenz auf. In einigen Ländern, die an Deutschland angrenzen, wie in Frankreich, Polen und Tschechien und demnächst auch in Ungarn, ist die flächendeckende Einführung dieser Zertifikate bereits weitgehend realisiert und hat die Förderung der Mehrsprachigkeit im Sinne der interkulturellen Handlungsfähigkeit zum Ziel.

Wie man den Unterricht konzipieren sollte, der zu der allgemein angestrebten Mehrsprachigkeit führt, in welchem Lebensalter die Jugendlichen an die Fremdsprachen herangeführt werden sollten und wie die curricularen Strukturen zu gestalten sind, steht weiterhin im Mittelpunkt didaktischer Überlegungen. Natalia Hahn (Freiburg) berichtete über Erfahrungen mit der gleichzeitigen Einführung zweier Fremdsprachen und illustrierte die Möglichkeiten dieses Ansatzes anhand von bilinguaalem Fremdsprachenunterricht im Vorschulalter in Englisch und Deutsch (als Fremdsprache) in Russland.

Die Situation an der Landesgrenze kann das Erlernen der Nachbarsprache fördern, gerade auch bei Kindern in der Vorschule; Voraussetzung ist die entsprechende sprachliche Vorbildung zukünftiger Erzieher/-innen sowie auch das vorhandene Angebot an Lernmaterialien. Emilia Szal-Samsel (Zgorzelec) behandelte diese Möglichkeiten der Förderung des Polnischen im Grenzgebiet Görlitz / Zgorzelec im Zusammenhang mit der Problematik der oft unzureichenden Motivation bei allen Beteiligten und zeigte auf, wie man die Erfahrung aus dem deutsch-polnischen Kontext auf das

Deutsch-Tschechische im Dreiländereck übertragen kann.

Die Bedeutung der Motivation für das Erlernen der Nachbarsprache stand im Zentrum des Beitrags von Thomas Hochleitner (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München). Er zeigte den Wandel der vorherrschenden Lernmotive im deutsch-tschechischen Grenzraum auf, der von elementaren touristischen Bedürfnissen über Geschäftsbeziehungen hin zu dem wachsenden Interesse schulischer Einrichtungen reicht, durch Unterrichtsangebote in der Nachbarsprache (Tschechisch) ein eigenständiges Profil zu gewinnen. Bedarfe und Bedürfnisse wurden gleichermaßen einbezogen und eine Verbindung zwischen der Situation an der bayerisch-tschechischen und an der sächsisch-tschechischen Grenzlage gezogen.

Die Motivation zum Sprachenlernen ist eng verknüpft mit der Wahrnehmung der Nachbarsprache und der Nachbarkultur. Julia Putsche (Straßburg) hat diese Verbindung in einer Fallstudie in der Grenzstadt Kehl aufgegriffen. Befragt wurden Kinder im ersten Schuljahr (also im Alter von 6 und 7 Jahren), die je zur Hälfte auf Deutsch und auf Französisch unterrichtet werden. Welches Bild von Franzosen und ihrer Sprache und Kultur haben diese Kleinen? Waren sie überhaupt schon einmal in Frankreich, zumindest in dem nahen Straßburg? Unterscheiden sich diese Vorstellungen von entsprechenden Berichten über Kinder, die in anderen Regionen aufwachsen? Welche Folgerungen ergeben sich für die Lehrerbildung im Hinblick auf den Französischunterricht in der Grundschule?

Mit einer ganz anderen Grenze befasste sich der Beitrag von Ellen Tichy (Szeged/Ungarn), nämlich mit der Situation der ungarndeutschen Minderheit, speziell mit der Unterstützung der deutschen Sprache durch die audiovisuellen und

die Printmedien. In welchem Ausmaß und auf welche Weise tragen die Medien dazu bei, die Deutschkenntnisse der Minderheit zu tradieren? Berichtet wurde auch von Ergebnissen einer Umfrage bei jungen Ungarndeutschen über die Wahrnehmung und Nutzung dieser Medienangebote.

In ganz andere Regionen und weit über die Grenzen des Schwerpunktthemas hinaus führte der Ausblick, den Dieter Strauss (Goethe-Institut, München) mit seiner Lesung aus seinem Buch »Diesseits von Goethe – deutsche Kulturbotschafter im Aus- und Inland« vermittelte. An Beispielen wie dem Projekt zur Aufarbeitung der schrecklichen Geschehnisse in der Salpeterstadt in der Atacama-Wüste zur Zeit Pinochets und der berühmten abenteuerlichen Expedition des Barons von Langsdorff durch den brasilianischen Urwald wurde deutlich, wie eng Sprach- mit Kulturarbeit verbunden ist und wo die Berührungspunkte zwischen Kulturarbeit und Entwicklungspolitik sichtbar werden.

### **Themenschwerpunkt 2: »Kompetenzen beschreiben, fördern, evaluieren«**

Koordination: Yvonne Decker (Freiburg); Susanne Duxa (Marburg); Udo Ohm (Bielefeld); Katja Schnitzer (Freiburg)

In dieser Sektion bildeten die folgenden Fragen den Rahmen für Vorträge und Diskussionen:

- Welche Kompetenzbereiche sind für welche Adressatengruppen von DaF-/DaZ-Unterricht zentral und wie schlägt sich das in entsprechenden Unterrichtskonzepten, Lehr-/Lernmaterialien und Testformaten nieder?
- Gibt es Kompetenzbereiche, die in der fachlichen Diskussion bislang noch nicht genügend Aufmerksamkeit bekommen haben? Wie können sie gefördert, wie evaluiert werden?

- Sind die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für alle Praxisfelder des Faches angemessen? Wo zeigen sich ggf. Probleme bei der Anwendung?
- Was für Konsequenzen sind aus der Kompetenzorientierung für die Ausbildung von Lehrkräften zu ziehen?

Den Auftakt machte Sonja Zimmermann (Hagen) mit ihrem Beitrag »Muttersprachler – heimliche Messlatte für fremdsprachliche Kompetenzen?«. Die Referentin stellte mit Bezug auf die Kompetenzerfassung in TestDaF die Frage, ob die von Nicht-Muttersprachlern erwartete Angemessenheit im schriftlichen Ausdruck sich an entsprechenden Leistungen von Muttersprachlern orientieren müsste. Im Vortrag diskutierte sie hierzu erste Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung.

Der Vortrag von Jörg Keller und Manuela Bohn-Laber (Winterthur) beschäftigte sich mit der »Förderung der Sprachkompetenz(en) von Migrant(inn)en unter den Bedingungen von Föderalismus, Diglossie und (unterschiedlichem) Bildungsstand in der (Deutsch-)Schweiz«. Es wurde gezeigt, dass eine Vielzahl von Faktoren insbesondere das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache erschwert und zahlreiche Anforderungen an den Unterricht und an Verfahren der Kompetenzerfassung zu stellen sind.

In welcher Weise kulturell geprägte Lehr- und Lerntraditionen bei der Konzeption und Durchführung von Ausbildungsgängen im Bereich DaF an der Hochschule zu bedenken sind, damit »innovative Ansätze« als solche akzeptiert werden und zu Erfolg führen können, machte Anne Gladitz (Istanbul/Türkei) in ihrem Beitrag »Clash of expectations: Kompetenzraster der Sprachausbildung zwischen europäischem Anspruch und lokalen Lernkulturen« am Beispiel der Türkei deutlich. Konkrete Beispiele bezo-



gen sich vor allem auf die Gestaltung von Lernarrangements hinsichtlich der Entwicklung von Lernerautonomie.

Tobias Bargmann (Berlin) zeigte in seinem Vortrag »Was bedeutet eigentlich ›Vokabeln beherrschen? – Wortschatzkompetenz und ihre Evaluation« auf, dass es für den Bereich Wortschatz in einem nach dem GER ausgerichteten, kommunikativ- und prozessorientierten DaF-/DaZ-Unterricht noch eines schlüssigen, operationalisierbaren Kompetenzmodells bedarf. Für die geforderte Entwicklung kontextualisierter und integrativer Verfahren stellte er erste Überlegungen vor.

Welche Gütekriterien an GER-basierte Fertigkeitstests angelegt werden müssen, erläuterte Dorrie Goossens (Arnheim/Niederlande) in ihrem Beitrag »GER-Tests zur Evaluierung der verschiedenen Sprachkompetenzen« am Beispiel einiger CITO-GER-Tests, die in den Niederlanden als zentrale Schultests eingesetzt werden.

Hans-Joachim Schulze (Helsinki/Finnland) berichtete in seinem Vortrag »QualiDaF – Qualitätssicherung im fachbezogenen Deutsch als Fremdspracheunterricht mündliche Kommunikation« von den Ergebnissen eines städteübergreifenden multimedialen Fortbildungsprojekts für DaF-Lektoren an finnischen Hochschulen und stellte ein Kriterienraster vor, das Lehrenden und Lernenden dabei helfen soll, die Entwicklungsstufen mündlicher Kompetenzen in den Anwendungsbereichen »Bewerbungsgespräch«, »Präsentation« und »Verbalisierung von Zahlen und Daten« transparent und nachvollziehbar zu machen.

Mit seinem Vortrag »Ein neuer Kompetenzbereich auf dem Vormarsch: audiovisuelle Rezeption (Hör-Sehverstehen) in Online-Tests« ging Wassilios Klein (Frankfurt) der Frage nach, welche Konsequenzen aus der Möglichkeit zur Integration von Audio- und Videodaten in Online-Tests gezogen werden sollten. An

Beispielen wurden Potentiale und Gefahren multimodaler Testkonstruktionen diskutiert.

Anja Boneß (Osnabrück) thematisierte in ihrem Vortrag »Strukturen gesprochener Sprache als Basisgrammatik für den Schriftspracherwerb«. Mit Fokus auf Daten von Schülern mit Migrationshintergrund diskutierte sie, inwieweit komplexe schriftsprachliche Strukturen auf weniger komplexen Strukturen gesprochener Sprache basieren bzw. sich aus diesen heraus entwickeln.

Den Abschluss des Themenschwerpunkts bildete Annkathrin Darsow (Berlin) mit ihrem Vortrag »Fachbezogene Sprachförderung in der Grundschule«. Die Referentin stellte die Konzeption des fachbezogenen Ansatzes eines laufenden Forschungsprojekts vor, in dem sprachsystematische und fachbezogene Zweitsprachenförderung im Mathematik- und Sachunterricht hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Nachhaltigkeit miteinander verglichen werden sollen.

### **Themenschwerpunkt 3: »Motivation: Forschungsgegenstand und Unterrichtspraxis«**

Koordination: Silvia Demmig (Jena); Petra Gretsch (Freiburg); Nicole Marx (Paderborn)

Die Beiträge in dieser Sektion wurden aus drei verschiedenen Perspektiven gehalten. Zunächst stand die Perspektive der Lernenden im Zentrum: »Was motiviert Lernende in aller Welt, Deutsch als Fremdsprache zu wählen?« Diese Frage, die bereits in dem Plenarvortrag von Claudia Riemer (Bielefeld) gestellt worden war, stand ebenso bei den Beiträgen von Andreas Grünewald (Bielefeld) und Sebastian Chudak (Poznan/Polen) im Vordergrund. Dabei stellte Chudak mit seinen Überlegungen »Motivationsfördernde Wirkung von Bildern im Kontext

der eigenkulturellen Reflexion im Unterricht DaF« unterrichtspraktische Überlegungen aus dem Bereich der Landeskunde vor, während Grünewald mit seiner Untersuchung von »Ursachenattribution als wesentlicher Faktor der Motivationsbeeinflussung« einen Überblick zur pädagogischen Richtung der Motivationsforschung gab.

Die Perspektive der Lehrenden kam in drei weiteren Beiträgen zum Tragen: Niels Stock (Tübingen) und Adelheid Kumpf (Tübingen) gingen der Frage nach, welche Faktoren in der Unterrichtspraxis förderlich für eine langfristige Motivation sind, während Erika Keyges (Miskolc/Ungarn) Ergebnisse aus der empirischen Motivationsforschung nach Dörnyei im fachsprachlichen Deutschunterricht vorstellte.

Konkrete Forschungsergebnisse wurden auch in folgenden Beiträgen vorgestellt: von Barbara Hennig (Traunreut) »Selbstformierung als Motivationsfaktor: Ein alternatives Rahmenmodell zur Motivationsforschung«, von Heike Roll (Münster) »Schülerschreibberatung zur Förderung der Schreibmotivation bei Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache«, sowie von Sabine Gras (Oulu/Finnland) und Joachim Schlabach (Turku/Finnland) »Motivation zur Sprachenwahl von finnischen Wirtschaftsstudierenden«.

#### **Themenschwerpunkt 4: »Wirkung von Unterricht auf das Lernen von Sprachen – Forschungskonzepte und -ergebnisse«**

Koordination: Inger Petersen (Oldenburg); Claudia Riemer (Bielefeld); Rudolf Denk (Freiburg)

Trotz augenscheinlicher Relevanz hat sich die empirische Wirkungsforschung, die die Wirksamkeit entwickelter Konzeptionen, eingesetzter Methoden und Materialien überprüft, im Fach DaF/DaZ, aber auch allgemein in der deutschen

Fremdsprachenforschung, bisher kaum etabliert. Zu diesem Mangel mag die Komplexität des Forschungsgegenstandes beitragen: Sprachlernprozesse werden von einer Vielzahl von Variablen bestimmt, deren Kontrolle ein aufwändiges Forschungsdesign voraussetzt. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Ergebnisse einer solchen Forschung möglicherweise bestehende Praktiken in Frage stellen und unerwünschte Implikationen haben. In der Tat bleibt auch stets zu hinterfragen, inwieweit Ergebnisse empirischer Forschung überhaupt direkt in die didaktische Praxis übertragen werden können.

In diesem Themenschwerpunkt standen daher empirische Studien aus der Wirkungsforschung im Mittelpunkt. Darüber hinaus waren auch konzeptionelle Beiträge zur Wirkungsforschung als Forschungsrichtung und ihrer Rückwirkung auf die Unterrichtspraxis willkommen. Das Themenspektrum der Vorträge reichte von der Untersuchung der Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen und -materialien im Elementar- und Primarbereich für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache über die Rolle des Inputs und der Grammatikprogression und die Bedeutung von Medien bis hin zur Wirkung von Fehlerkorrekturen. Auch die Aktionsforschung wurde als eine Art der Überprüfung und Optimierung der Wirksamkeit des eigenen Unterrichts vorgestellt.

Heidi Rösch (Karlsruhe) eröffnete die Sektionsarbeit am Donnerstag mit einem Vortrag über ein Projekt, in dem einerseits eine fachbezogene Förderung (»Focus on Meaning«) und andererseits eine sprachsystematische Förderung (»Focus on Form«) für Grundschulkindern mit Migrationshintergrund auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden sollen. Es folgte ein Beitrag von Eleni Peleki (München), die Ergebnisse aus ihrer Evaluati-

onsstudie des Bayrischen Modells der Deutschlerngruppen (ehemals Sprachlernklassen) präsentierte. Der erste Tag wurde von Erika Kaltenbacher (Heidelberg) beschlossen, die einen kritischen Blick auf die Qualität von Evaluationsstudien warf und zeigen konnte, wie wichtig der Einsatz angemessener, linguistisch fundierter Verfahren bei der Überprüfung von Sprachfördermaßnahmen ist.

Der zweite Tag begann mit einem Vortrag von Holger Hopp (Mannheim) über methodische und methodologische Aspekte einer sprachwissenschaftlichen Wirksamkeitsstudie zur Sprachförderung mit Medieneinsatz im Vorschulbereich. Mit diesem Vortrag wurde zugleich der Themenbereich der DaZ-Förderung im Elementar- und Primarbereich zum Abschluss gebracht und der Fokus auf ältere LernerInnen gerichtet. Rebecca Launer (Goethe-Institut München) referierte sodann die Ergebnisse eines Forschungsprojekts, in dem ein Blended-Learning-Modell für den DaF-Unterricht entwickelt und empirisch untersucht wurde. Der Beitrag von Steffi Winkler (Amsterdam/Niederlande) beschäftigte sich mit einer Interventionsstudie zum Erwerb der deutschen Satzstruktur bei italienischsprachigen UniversitätsstudentInnen. Als zentrales Ergebnis der Studie kann festgehalten werden, dass durch eine veränderte unterrichtliche Progression deutlich größere Lernerfolge in Bezug auf den Erwerb der (S)OV-Struktur und der Satzklammer erzielt werden konnten. Am Ende des zweiten Tages zeigte Alexis Feldmeier (Bielefeld) in seinem Vortrag mit dem Titel »Aktionsforschung in Integrationskursen«, inwieweit auch die Aktionsforschung wertvolle Erkenntnisse zur Veränderung der Unterrichtspraxis liefern und somit als Alternative zur Wirkungsforschung gelten kann.

Die zwei letzten Vorträge dieser Sektion hatten schließlich die Wirksamkeit von Fehlerkorrekturen zum Thema. Hinsichtlich der von ihm vorgestellten empirischen Studien konstatierte Christian Krekeler (Konstanz) vielfältige methodische Probleme, die die Aussagekraft der Untersuchungen fraglich machen. Albrecht Klemm (Leipzig) zeigte in seinem Vortrag, wie problematisch die Rekonstruktion der Äußerungsabsicht der Lernenden durch den Korrigierenden sein kann. Zudem sollte nicht nur das überarbeitete Textprodukt, sondern auch der auf die Korrekturen folgende Überarbeitungsprozess in der Forschung größere Aufmerksamkeit erfahren.

Insgesamt wurde ein großes Interesse an dem Thema Wirkungsforschung deutlich. Die Vorträge dieses Themenschwerpunktes wurden im Laufe der Tagung kontinuierlich von vielen TagungsteilnehmerInnen besucht und führten zu lebhaften Diskussionen, in denen es vor allem um methodologische und methodische Aspekte der Wirkungsforschung ging. Stark forschungsbezogene Themenschwerpunkte sollten deshalb auch in Zukunft ihren Platz auf der Tagung haben und damit auch ein Stück zur Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der (Wirkungs-)Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache beitragen.

### **Forum Unterrichtspraxis**

Koordination: Gabriela Leder (Marburg); Martin Lange (Kiel); Marcel Hinderer (Freiburg)

Im Forum Unterrichtspraxis war das Themenspektrum in diesem Jahr vorab auf folgende Themenbereiche eingegrenzt worden:

- Studienbegleitung
- Mehrwert digitalen Medieneinsatzes
- Gelungene Praxisbeispiele für handlungsorientierten Unterricht

Den Auftakt machten Heike Brandl und Christiane Lutterkort (Bielefeld) mit dem Beitrag »Universitäre Alltagskommunikation und Landeskunde für internationale Graduierte in englischsprachigen Promotionsprogrammen«. Immer häufiger gilt es an unseren Hochschulen, DaF-Begleitprogramme für Studierende und Promovierende anzubieten, die ihr Fachstudium in englischer Sprache absolvieren, um so eine Teilhabe am Studien- und Lebensalltag, aber auch Einblicke in Sprache und Kultur des Gastlandes zu vermitteln. Die Referentinnen zeigten in ihrem Beitrag, wie durch situationsorientierte Module Verständigung und Verständnis erreicht und die ausländischen Promovenden zur aktiven Teilhabe am Campus- und Alltagsleben und zu einer gewissen Selbständigkeit befähigt werden können.

Anschließend berichteten Claudia Einig (Bonn) und Gabriele Menne-El Sawy (Bonn) über das »Exzerpieren als wissenschaftliche Arbeitstechnik für nicht-muttersprachliche Studierende«. Sie zeigten Verfahren auf, mit deren Hilfe diese Zielgruppe in die Lage versetzt wird, mit der Fülle von Lernstoff und Quellenmaterial umzugehen und wesentliche Inhalte für den jeweiligen Zweck (Vorbereitung mündlicher Prüfungen, Quellenauswertung für Examens- und Hausarbeiten) zu erkennen und in übersichtlicher Form zu verarbeiten.

Mi-Young Lee (Hamburg) beleuchtete die produktive Seite mit ihrem Referat »Sprachlernorientierte Verarbeitung von Fachtexten zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz«. Durch die Isolierung von Chunks (wissenschaftssprachlicher Strukturen und Lexik) in akademischen Lesetexten sollen diese in ihrer Verwendungsweise und stilistischen Niveau-Ebene erkannt werden und produktiv in jeweils passenden Kon-

texten für die Formulierung eigener Arbeiten Verwendung finden.

In ihrem Beitrag »Hinführung zu einem systematischen Wortschatzerwerb für Lernende auf Niveau C1-C2« stellte Wiebke Strank (Kiel) ihre Unterrichtskonzeption für die Zielgruppe der Post-DSH/TestDaF-Studierenden vor, für die es bisher wenig geeignetes Lehrmaterial gibt. Das mit homogenen norwegischen und britischen sowie heterogenen Lerngruppen erprobte Wortschatzmaterial eröffnet dem einzelnen Lernenden neue Wege des autonomen Lernens komplexen Vokabulars. Durch Systematisierung semantischer, morphologischer und syntaktischer Kategorien sowie durch die Verwendung von Spezialwörterbüchern werden Hinweise zu autonomen Lernmöglichkeiten gegeben. Interessierte Lehrende und Lernende finden in Stranks gerade erschienenem Lehrwerk *Da fehlen mir die Worte* eine Fülle von Übungen und Anregungen.

Der Beitrag von Bärbel Kühn (Bremen) und Christine Rodewald (Bremen) »Autonomes Lernen mit der Portfolio-Plattform EPOS im Fremdsprachenzentrum des Landes Bremen« setzte den Autonomie-Gedanken fort und leitete über zur Frage des Mehrwertes digitaler Medien. Die Referentinnen zeigten, wie der Umgang Lernender mit dem eigenen Portfolio über die Plattform EPOS unterstützt werden kann. Die Plattform ermöglicht durch Abfragen der Kann-Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens eine leicht zugängliche Form der Selbstevaluation, erlaubt Kommunikationen mit Lernberatern (Tutorierte Systeme), die Kommentierung des eigenen Lernens und die Erfassung des eigenen Lernfortschritts. Näheres findet sich unter: <http://www.eposweb.eu/>. Die Erprobung der Plattform ist über eine Demo-Version: <http://epos21.demo>.

fremdsprachenzentrum-bremen.de/portfolio/ möglich.

Das noch relativ junge Medium Podcasting stand im Zentrum des Referats von Morten Hunke (Leeds/Großbritannien), der, über den bereits häufiger zu vernehmenden »Hype« und die reine Begeisterung für die einfache Handhabung und die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten hinausgehend, auch ein sinnvolles Unterrichtskonzept mitlieferte: »Hamburg-Harburg ruft Leeds – Hallo, hier Jena ...« – Reflektierendes Podcasten von Studierenden während des Auslandsjahres«. Ausgehend von Erfahrungen (u. a. von Hoheisel/Bernick von der »Internationalen Podcast-Werkstatt« an der TU Berlin) führte Hunke kurz in die leicht zu handhabende Technik des Podcastens mit dem Programm »Audacity« ([www.audacity.com](http://www.audacity.com)) in die MP3-Aufnahmetechnik ein, bettete deren Verwendung aber in den Lernkontext britischer Studierender während ihres – zumeist verpflichtenden – Auslandsjahres ein. Während dieses Aufenthalts erarbeiten die Studierenden kleine Reportagen und Berichte, zeichnen Reflexionen über das eigene Lernen auf und teilen sich ihren Dozenten und Mits Studierenden über das Internet mit.

Den Ausklang des Medienschwerpunktes bildete Dagmar Silberstein (Marburg), die über den »Einsatz von Fernsehserien zum Aufbau sprachlicher und interkultureller Kompetenzen« referierte und dabei auch die Auslandsperspektive, die Arbeit mit mexikanischen Studierenden in Puebla, einbezog. Anhand exemplarischer Video-Clips aus der TV-Serie »Verliebt in Berlin« zeigte sie, wie sich das besonders in Latein- und Südamerika beliebte Format der Telenovela zur Erschließung interkultureller Begegnung mit altersgleichen Figuren des deutschsprachigen Kulturkreises eignet. Über das reine Seh-/Hörverstehen hinaus liefert der Kulturvergleich interessante Ein-

sichten in Fremd- und Eigenkultur sowie Sprech- und Redeanlässe zur Erlangung interkultureller Kompetenz.

Zum Abschluss der Tagung wurde es besonders lebendig im Forum: Zunächst präsentierten Anke Stöver-Blahak (Hannover) und Matthias Perner (Hannover), die sich und das Thema in einem launigen Rap mit untermalenden Rhythmen vorstellten, Videoaufnahmen von Lernenden verschiedenster Herkunftsländer und zeigten, mit welchem Eifer gereimt, gerapt und der eigene Lernfortschritt freudig wahrgenommen werden kann. Die Referenten zeigten Quellen für sogenannte »loops«, die zur musikalischen Untermalung des Sprechgesangs dienen und das rhythmische Gerüst für die ersten poetischen Gehversuche der Lernenden in der Fremdsprache Deutsch bilden. Auch das Freiburger Tagungspublikum konnte dem Arbeitstitel am Ende nur zustimmen: »Rappen im DaF-Unterricht: »Es hat Spaß gemacht – und trotzdem habe ich etwas gelernt!««.

Ohne dem Referenten Wolfgang Rug (vormals Tübingen, jetzt Domburg bei Halle) zu nahe treten zu wollen: Einem jeden von uns ist im Alter von fast 70 Jahren eine solche Vitalität und Begeisterungsfähigkeit zu wünschen, mit der er den ganzen Saal in Bewegung brachte bei den »20 besten Tipps für die phonetische DaF/DaZ-Praxis«. Rug fordert, dass Grammatikunterricht nie losgelöst von Wort- und Satzmelodie unterrichtet werden darf; viele grammatikalische Phänomene erschließen sich u. a. über lautliche Muster im Wechsel von betonten und unbetonten Silben, die zum Beispiel typisch für das Partizip II (die nach den jeweiligen Endungen »t-Klasse« und »en-Klasse« genannt werden) sind. Mit Hilfe bestimmter Körperhaltungen, Anspannung und Entspannung können die Lernenden Artikulationsart und -ort, Vokallängen und andere schwierige Phäno-

mene der Aussprache erkennen und sie zielgerecht zu produzieren lernen. Ohne Frage war dieser äußerst lehrreiche und kurzweilige Vortrag ein Höhepunkt des Forums, wenn nicht der gesamten Tagung. Für den Herbst kündigte der Referent die schriftliche Publikation seiner Unterrichtserfahrungen zum Thema Aussprache an.

Abschließend lässt sich für das Forum Unterrichtspraxis sagen, dass sich die Vorgabe bestimmter thematischer Schwerpunkte bewährt hat und beim Publikum auf Zuspruch gestoßen ist, da die Bündelung von Themenbereichen eine übergreifende Diskussion in den jeweiligen Themenblöcken ermöglichte.

### **Forum Beruf und Qualifizierung**

Koordination: Amadeus Hempel (Hamburg); Hans-Werner Huneke (Freiburg); Annegret Middeke (Göttingen)

Das Praxisforum Beruf und Qualifizierung hat sich seit der Jahrestagung 2006, als erstmals ein separater Workshop aus diesem Bereich zu den bekannten Themenschwerpunkten und dem Praxisforum »Unterricht« angeboten wurde, inzwischen zu einer durchgehenden Veranstaltung entwickelt. Für dieses Forum gibt es vorab keinen Call, sondern es werden gezielt Beiträge von Spezialisten für die Berufsbereiche DaF und DaZ angeworben. Martina Rost-Roth und Heike Mengele (Augsburg) eröffneten das Forum mit einem Vortrag zur »Lehrerausbildung und Praxisorientierung im Studienfach »DiDaZ« in Bayern am Beispiel interkultureller Theaterprojekte an der Universität Augsburg«. Es ging darin um die Konzeption des Studiengangs und des Bayrischen Konzepts im Vergleich zu anderen Bundesländern und – am Beispiel interkultureller Dramapädagogik – um die Gestaltung von Kooperationen mit Kulturprojekten und Schulen.

Eine zweieinhalbstündige Beratung zur Sozialversicherung für selbständige Honorarlehrkräfte (»Gesetzeslage, Probleme und Lösungsansätze«) bot im Anschluss Erwin Denzler, Dozent für Arbeits- und Sozialrecht (Fürth), an, in welcher aufgrund der sehr unterschiedlichen individuellen Situationen zwar keine Pauschallösung, aber doch eine Hilfe zur Einschätzung der eigenen Situation präsentiert werden konnte, welche sich bei der Klärung offener Fragen und bei der Entwicklung einer individuellen Strategie im Umgang mit Versicherungsträgern als nützlich erweist. Erwin Denzler wird aufgrund der positiven Resonanz regelmäßig zu FaDaF-Jahrestagungen eingeladen.

Vertreter des Bundesverbands der Volkshochschulen und von Sprachschulen diskutierten am Freitagvormittag über den »Arbeitsmarkt für DaF-/DaZ-Lehrkräfte, Anforderungen an Lehrkräfte von Integrations Sprachkursen des BAMF und die Ausgestaltung der rechtlichen und tatsächlichen Bedingungen »vor Ort«.

Anschließend informierten der stellvertretende FaDaF-Vorstandsvorsitzende Martin Lange (Kiel) und Vertreter des FaDaF-GATE-Konsortiums aus Sicht der GATE-Hochschulmarketinginitiative des DAAD über Bildungsmarketing (Deutsch lernen in Deutschland) für DaF-Kurse in Deutschland. Im Vortrag berichteten Mitglieder des Konsortiums über Erfahrungen von Sibirien bis Chile, wobei unter anderem die Bedeutung des Auftretens unter einem Qualitätssiegel und im Verbund deutlich wurde.

Vertreter des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, von Pro Integration und des Deutschen Bundestags äußerten sich in der nächsten Veranstaltung, einer von Vorstandsmitglied Amadeus Hempel (Hamburg) moderierten Podiumsdiskussion, zu den organisatorischen und finanziellen Perspektiven für Integrations-

kurse in der neuen Legislaturperiode. Angesichts der Tatsache, dass die Nachfrage nach Integrations Sprachkursen erfreulicherweise hoch ist, aber trotz erhöhter Finanzmittel das Geld nicht ausreicht, um die Kurse nach dem Bedarf der Zuwanderer zu finanzieren, war die Diskussion entsprechend kritisch.

Abschließend boten am Samstagmorgen Matthias Jung (Düsseldorf) und Annegret Middeke (Göttingen) eine zweistündige Beratung zur Beantragung und Durchführung von EU-Projekten an, nachdem Larisa Klyushkina, Monika Herold und Imke Baasen (beide Göttingen) die transversalen EU-Projekte »Interkultureller Dialog durch regionalisierte Lehrwerke (IDIAL)« und »IDIAL for Pro-

fessionals (IDIAL4P)«, in denen der FaDaF Konsortialpartner ist, vorgestellt hatten. Die Powerpoint-Präsentation der EU-Fördermittelberatung findet sich unter <http://www.fadaf.de/de/aktuelles/>.

Die Ergebnisse der Abschluss-Evaluation der Jahrestagung sind im Internet von der Seite des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) abrufbar: [http://www.fadaf.de/de/tagungen/jahrestagung/jt\\_2010\\_auswertung-gesamt.pdf](http://www.fadaf.de/de/tagungen/jahrestagung/jt_2010_auswertung-gesamt.pdf).

Eine Publikation ausgewählter Beiträge von der Jahrestagung wird derzeit vorbereitet. Sie wird in der Reihe *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (MatDaF) erscheinen und kann über den Fachverband erworben werden.

## Tagungsankündigung

### 38. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, Leipzig 16.–18. Juni 2011

Das Motto der Tagung lautet:

»In LeipZIG WEGE ÖFFNEN ...  
mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – für Bildung, Beruf und Gesellschaft«

Die Auswahl der folgenden Themenschwerpunkte durch den FaDaF-Vorstand und das Leipziger Vorbereitungsteam für die Sektionen erfolgte auf der Grundlage einer online-Umfrage, an der 286 InteressentInnen teilgenommen hatten:

- Themenschwerpunkt 1: **Kulturwissenschaften und Kulturvermittlung**

- Themenschwerpunkt 2: **Linguistik in Theorie und Praxis**
- Themenschwerpunkt 3: **Konzepte für eine Studienbezogene Sprachausbildung**
- Themenschwerpunkt 4: **Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Beruf**

Hinzu kommen wieder die bewährten Praxisforen:

- **A »Unterricht«**
- **B »Beruf und Qualifizierung«**

Der Aufruf für Beiträge in den einzelnen Sektionen folgt im Februar 2011 in Heft 1/2011 der *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (Info DaF).

Aktuelle Informationen finden sich auch unter <http://www.fadaf.de/de/aktuelles/>.



# INHALTSVERZEICHNIS

## der Nummern 1–6 37. Jahrgang (2010)

### Artikel

- Deckers, Marc: Im Kulturkontakt gebildete Stereotype als Teil eines kulturellen Lernprozesses – untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebenden Amerikanern 6, 521–545
- Holtermann, Sandra; Jansen, Georg; Dege, Christopher: Umgang mit Plagiaten an chinesischen Universitäten 6, 546–561
- Königs, Frank G.: Zwischen Hoffen und Bangen. Möglichkeiten und Grenzen einer europäischen Studienreform am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache 1, 3–20
- Lymperakakis, Panagiotis; Sapiridou, Andromachi: Korpusbasierte Worthäufigkeitslisten und Wortschatz – eine quantitative und qualitative Analyse am Beispiel des Fremdsprachenlehrwerkes »Deutsch – ein Hit! 1« 4, 368–382
- Raasch, Albert: Plurilinguisme/Plurilinguismes – Mehrsprachigkeit/...? ... Oder: »Un plurilinguisme peut en cacher un autre« (Véronique Castellotti) 4, 355–367
- Vorderwülbecke, Klaus: In Bewegung bleiben oder: 20 Jahre FaDaF 5, 441–451

### DaF im Ausland

- Gueye, Ousmane: Studiengang Fachdeutsch Wirtschaft mit Schwerpunkt Agrar- und Ernährungsindustrie an der Universität Thiès/Senegal 6, 562–569
- Mátyás, Emese: Sprachlernspiele: Ablauf und Ergebnisse eines Forschungsprojekts für die gymnasiale Oberstufe im finnischen und ungarischen DaF-Kontext 4, 383–400

### Didaktik DaF / Aus der Praxis

- Bayerlein, Oliver: Lernerbeobachtungen zur Nutzung von Feedback bei einem videogestützten Online-Sprachkurs für Deutsch als Fremdsprache 6, 570–576
- Harting, Axel: Textmuster von E-Mail-Bitten in der Fremdsprache Deutsch: Einfluss mutter- und zielsprachlicher Textmuster 4, 401–416
- Hunstiger, Agnieszka: Die EU hautnah erleben: Die Adaptation eines EU-Planspiels für den berufsbezogenen DaF-Unterricht 5, 452–469
- Launer, Rebecca: Blende(n)d Deutsch lernen? Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht 4, 426–435
- Lay, Tristan: West trifft Fernost. Arbeitsmaterialien zum Spielfilm *Kirschblüten – Hanami* für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache 1, 41–62
- Leier, Nicole: Wendeliteratur – Literatur der Wende? Der Mauerfall in ausgewählten Werken der deutschen Literatur 5, 494–515
- Moroni, Manuela; Graffmann, Heinrich; Vorderwülbecke, Klaus: Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF 1, 21–40

- Schimmel, Dagmar: Studiengangsbezogene Fachsprache in einem studienvorbereitenden Sprachkurs. Ein Verzahnungsmodell zur Integration eines Deutschkurses in das erste Semester des Fachstudiums 5, 470–493
- Schütze, Ulf: Zur Nachhaltigkeit Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht 6, 577–587
- Timmermann, Waltraud; Wang Liping; Miao Yulu: Den kritischen Umgang mit Internet-Materialien entwickeln: Eine mediendidaktische Aufgabe für den Bachelor-Unterricht 4, 417–425

## Berichte

- »Texte unter sprachvergleichender und kulturkontrastiver Perspektive. Wege der akademischen Kooperation zum Ziel einer interkulturellen Germanistik«. 2. Germanistische Fachtagung an der Universität Pisa, 22.–25. Oktober 2009 (Daniela Sorrentino) 1, 63–66
37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, Freiburg 13.–15. Mai 2010 6, 588–597

## Tagungsankündigungen

3. Bremer Symposion zum Fremdsprachenlehren- und -lernen an Hochschulen: »Autonomie und Assessment: Testen, Evaluieren, Zertifizieren in unterrichtlichen und autonomen Lernkontexten« (4.–5.3.2011, Universität Bremen) 4, 436–437
38. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, Leipzig 16.–18. Juni 2011 6, 598
- Einladung zur 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 13.–15. Mai 2010 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Breisgau: »Grenzen überwinden mit Deutsch« 1, 67–71
- Kontaktstudium Sprachandragogik 5, 520–521

## Bibliographie

- Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2009; zusammengestellt von Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck 1, 72–103
- »Für Sie gelesen«. Kommentare und Rezensionen zu 105 Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache, hrsg. von Lutz Köster unter Mitarbeit von Evelyn Müller-Küppers 2/3, 105–352

## Auswahlbibliographie/Rezensionen/Eingegangene Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach, 2009 (Anastasia Şenyıldız) 2/3, 115–116
- Ahrenholz, Bernt; Bredel, Ursula; Klein, Wolfgang; Rost-Roth, Martina; Skiba, Romuald (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus

- Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2008 (Leslaw Tobiasz) 2/3, 116–119
- Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9) (Joanna Kic-Drgas) 2/3, 119–122
- Antos, Gerd; Ventola, Eija (Hrsg.): Handbook of Interpersonal Communication. Berlin: de Gruyter, 2008 (Handbooks of Applied Linguistics, HAL 2) (Katja Reinecke) 2/3, 122–124
- Ballis, Anja; Spinner, Kaspar (Hrsg.): Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen im außerschulischen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Ellen Tichy) 2/3, 124–126
- Barsch, Achim; Scheuer, Helmut; Schulz, Georg-Michael (Hrsg.): Literatur – Kunst – Medien. Festschrift für Peter Seibert zum 60. Geburtstag. München: Meidenbauer, 2008 (Kontext 8) (Florian Gräfe) 2/3, 126–128
- Barz, Irmhild; Fix, Ulla (Hrsg.): Fachtextsorten – gestern und heute. Ingrid Wiese zum 65. Geburtstag. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2008 (LASK 15) (Karl-Walter Florin) 2/3, 128–130
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2008 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (Michaela Haberkorn) 2/3, 130–135
- Becker, Norbert; Braunert, Jörg: Alltag, Beruf & Co. 1. Kursbuch und Arbeitsbuch. – Audio-CD zum Kursbuch. – Wörterlernheft. – Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber, 2009 (Claudia Bolsinger) 2/3, 135–136
- Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Ewa Andrzejewska) 2/3, 136–139
- Beutin, Wolfgang u. a.: Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 7., erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 2008 (Linda Maeding) 2/3, 139–140
- Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.): Fremdsprachenlehren und -lernen. Prozesse und Reformen. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2008 (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 14) (Ewa Andrzejewska) 2/3, 140–143
- Bolton, Sibylle; Glaboniat, Manuela; Lorenz, Helga; Perlmann-Balme, Michaela; Steiner, Stefanie: Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Berlin: Langenscheidt, 2008 (Dorothea Spaniel-Weise) 2/3, 143–144
- Bredel, Ursula: Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesers. Tübingen: Niemeyer, 2008 (Linguistische Arbeiten 522) (Peter Paschke) 2/3, 144–149
- Buchner, Holm: Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2009 (Lutz Köster) 2/3, 149
- Burger, Elke: Schreiben. Intensivtrainer A1/A2. Berlin: Langenscheidt, 2008 (Sandra Ballweg) 2/3, 150–151
- Burwitz-Melzer, Eva; Hallet, Wolfgang; Legutke, Michael K.; Meißner, Franz-Joseph; Mukherjee, Joybrato (Hrsg.): Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Dorothea Spaniel-Weise) 2/3, 152–154
- Chlost, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin

2007. Göttingen: Universitätsverlag, 2008 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 79) (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 154–156
- Demmig, Silvia: Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie. München: Iudicium, 2007 (Elisabeth Lang) 2/3, 156–158
- Döring, Sandra; Geilfuß-Wolfgang, Jochen (Hrsg.): Von der Pragmatik zur Grammatik. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2007 (Petra Szatmári) 2/3, 158–160
- Doyé, Peter: Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2008 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (Ruth Bohunovsky) 2/3, 160–162
- Draxler, Christoph: Korpusbasierte Sprachverarbeitung. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2008 (narr studienbücher) (Timm Lehmborg) 2/3, 162–164
- Eichinger, Ludwig M.; Meliss, Meike; Domínguez Vázquez, María José (Hrsg.): Wortbildung heute. Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwärtssprache. Tübingen: Narr, 2008 (Valentina Crestani) 2/3, 164–166
- Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht; Riehl, Claudia M. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa. Tübingen: Narr, 2008 (Dorota Szczęśniak) 2/3, 166–168
- Engin, Havva; Olsen, Ralph (Hrsg.): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009 (Klaus Hübner) 2/3, 168–170
- Erlil, Astrid; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook. Berlin: de Gruyter, 2008 (Udo O. H. Jung) 2/3, 170–172
- Ernst, Christoph; Sparr, Walter; Wagner, Hedwig (Hrsg.): Kulturhermeneutik. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit kultureller Differenz. München: Fink, 2008 (Karl Esselborn) 2/3, 172–175
- Ezhova-Heer, Irina: Schreiben an russischen und deutschen Schulen. Unter besonderer Berücksichtigung der Textproduktion russischsprachiger Ausiedler und Spätaussiedler. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2008 (Anna Mashkovskaya) 2/3, 175–178
- Fasel, Christoph: Textsorten. Konstanz: UVK, 2008 (Wegweiser Journalismus 2) (Beate Herberich) 2/3, 178–179
- Garlin, Edgaris; Merkle, Stefan: KIKUS Deutsch. Bildkarten. – Arbeitsblätter Bildkärtchen. – Arbeitsblätter 1–3. München: Hueber, 2009 (Heiko Narrog) 2/3, 179–181
- Genzmer, Herbert: Deutsche Sprache. Ein Schnellkurs. Köln: dumont, 2008 (Lesław Tobiasz) 2/3, 181–183
- German Studies in India. Beiträge aus der Germanistik in Indien. Neue Folge. Band 1. Hrsg. von Shaswati Mazumdar und Thomas Schwarz. München: Iudicium, 2008 (Helmut Schmitz) 2/3, 183–186
- Giuriato, Davide; Stingelin, Martin; Zanetti, Sandro (Hrsg.): »Schreiben heißt: sich selber lesen«. Schreibszenen als Selbstlektüren. München: Fink, 2008 (Zur Genealogie des Schreibens 9) (Sandra Ballweg) 2/3, 186–188
- Göpferich, Susanne: Translationsprozessforschung. Stand – Methoden – Perspektiven. Tübingen: Narr, 2008 (Translationswissenschaft 4) (Ioana Bălăcescu; Bernd Stefanink) 2/3, 189–191
- Goethe-Institut (Hrsg.): Prüfungsmaterialien. Elektronisches Prüfungstraining B1. CD-ROM. Ismaning: Hueber, 2008 (Dorothea Spaniel-Weise) 2/3, 191–192
- Götz, Dieter; Wellmann, Hans (Hrsg.): Langenscheidt Power Wörterbuch Deutsch. Berlin: Langenscheidt, 2009 (Karl-Walter Florin) 2/3, 192–196
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010 (Sandra Ballweg) 2/3, 196–198
- Härtl, Holden: Implizite Informationen. Sprachliche Ökonomie und interpretative Komplexität bei Verben. Berlin: Akademie Verlag, 2008 (studia grammatica 68) (Heiko Narrog) 2/3, 198–199

- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin: Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 23) (Jörg Roche) 2/3, 199–203
- Hardtwig, Wolfgang; Schütz, Erhard (Hrsg.): Keiner kommt davon. Zeitgeschichte in der Literatur nach 1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (Branka Schaller-Fornoff) 2/3, 204–206
- Hausendorf, Heiko; Kesselheim, Wolfgang: Textlinguistik fürs Examen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (Linguistik fürs Examen 5) (Katja Reinecke) 2/3, 206–208
- Heilmann, Christa M.; Lepschy, Annette (Hrsg.): Rhetorische Prozesse. Vom Konzept zur Handlung. München: Reinhardt, 2008 (Sprache & Sprechen 44) (Katrin Fohmann) 2/3, 208–209
- Hellmann, Manfred W.: Das einigende Band? Beiträge zum sprachlichen Ost-West-Problem im geteilten und im wiedervereinigten Deutschland. Hrsg. von Dieter Herberg. Tübingen: Narr, 2008 (Studien zur deutschen Sprache 43) (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 209–212
- Hellström, Martin; Platen, Edgar (Hrsg.): Zwischen Globalisierungen und Regionalisierungen. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. München: Iudicium, 2008 (Rosvitha Friesen Blume) 2/3, 212–215
- Herbst, Thomas; Schüller, Susen: Introduction to Syntactic Analysis. A Valency Approach. Tübingen: Narr, 2008 (narr studienbücher) (Salifou Traoré) 2/3, 215–217
- Heringer, Hans Jürgen: Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial. München: Iudicium, 2009 (Michael Schlicht) 2/3, 217–218
- Hillenbrand, Rainer; Rösch, Gertrud Maria; Tscholadse, Maja (Hrsg.): Deutsche Romantik. Ästhetik und Rezeption. München: Iudicium, 2008 (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie VII) (Dorota Szcześniak) 2/3, 218–220
- Hoff, Karin (Hrsg.): Literatur der Migration – Migration der Literatur. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2008 (Texte und Untersuchungen zur Germanistik und Skandinavistik 57) (Karl Esselborn) 2/3, 220–222
- Hoff, Dagmar von; Spies, Bernhard (Hrsg.): Textprofile intermedial. München: Meidenbauer, 2008 (Beiträge zur Geschichte der deutschsprachigen Literatur, Kontext 6) (Thomas Bleicher) 2/3, 222–224
- Ikonomu, Demeter Michael: Mehrsprachigkeit und ihre Rahmenbedingungen. Fremdsprachenkompetenz in den EU-Ländern. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2008 (Europäische Hochschulschriften, Reihe 21, Linguistik 321) (Joanna Kic-Drgas) 2/3, 224–226
- Kämper, Heidrun; Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.): Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin: de Gruyter, 2008 (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2007) (Salifou Traoré) 2/3, 226–228
- Kärchner-Ober, Renate: The German language is completely different from the English language. Tübingen: Stauffenburg, 2009 (Tertiärsprachen 9) (Harald Olk) 2/3, 228–230
- Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung. München: Hueber, 2008 (Sandra Ballweg) 2/3, 230–233
- Kiel, Ewald (Hrsg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008 (Jonas Langner) 2/3, 233–235
- Kindt, Tom; Köppe, Tilmann (Hrsg.): Moderne Interpretationstheorien. Ein Reader. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (UTB 3101) (Thomas Keith) 2/3, 235–237

- Klawitter, Arne; Ostheimer, Michael: Literaturtheorie – Ansätze und Anwendungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (UTB 3055) (Thomas Keith) 2/3, 237–240
- Košeniina, Alexander: Literarische Anthropologie. Die Neuentdeckung des Menschen. Berlin: Akademie, 2008 (Akademie Studienbücher) (Claudia Bolsinger) 2/3, 240–241
- Krausneker, Verena: Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Klagenfurt: Drava, 2006 (Ulrike Eder) 2/3, 241–243
- Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula; Anders, Lutz Christian: Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin: de Gruyter, 2009 (Julia Settinieri) 2/3, 243–246
- Kreuder, Hans-Dieter: Studienbibliographie Linguistik. Mit einer Bibliographie zur Sprechwissenschaft von Lothar Berger und Christa M. Heilmann. 4. Auflage. Stuttgart: Steiner, 2008 (Lesław Tobiasz) 2/3, 246–248
- Lahn, Silke; Meister, Jan Christoph: Einführung in die Erzähltextanalyse. Stuttgart: Metzler, 2008 (Bruno Roßbach) 2/3, 248–251
- Lecke, Bodo (Hrsg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2008 (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 15) (Manfred Kaluza) 2/3, 251–255
- Limbach, Jutta: Hat Deutsch eine Zukunft? Unsere Sprache in der globalisierten Welt. München: C. H. Beck, 2008 (Simone Schiedermaier) 2/3, 255–256
- Limbach, Jutta (Hrsg.): Eingewanderte Wörter. Eine Auswahl der schönsten Beiträge zum internationalen Wettbewerb »Wörter mit Migrationshintergrund – das beste eingewanderte Wort«. Ismaning: Hueber, 2008 (Manuela von Papen) 2/3, 257–259
- Limbach, Jutta; Ruckteschell, Katharina von (Hrsg.): Die Macht der Sprache. Berlin: Langenscheidt, 2008 (Simone Schiedermaier) 2/3, 259–262
- Lodewick, Klaus: DSH-Training. Aufbauprogramm Hörverstehen und Wortschatz. Göttingen: Fabouda, 2008 (Elisabeth Lang) 2/3, 262–263
- Lüger, Heinz H.; Rössler, Andrea (Hrsg.): Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2008 (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13/2008) (Ellen Tichy) 2/3, 263–265
- Lüsebrink, Hans-Jürgen: Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler, 2008 (Ruth Bohunovsky) 2/3, 265–267
- Maierhofer, Waltraud; Klocke, Astrid: Deutsche Literatur im Kontext 1750–2000. Newburyport, MA: Focus Publishing/R. Pullins, 2008 (Susanne Even) 2/3, 267–270
- Mecklenburg, Norbert: Das Mädchen aus der Fremde – Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft. München: Iudicium, 2008 (Thomas Bleicher) 2/3, 270–273
- Mit Erfolg zum Zertifikat für Jugendliche. Übungs- und Testbuch. Lösungsheft. Bickert, Norbert; de Libero, Maria-Antonia; Cau, Antonio. Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat B2. Übungsbuch. Frater, Andrea; Keller, Jörg; Thabar, Angélique. Testbuch. Bauer-Hutz, Barbara; Wagner, Renate. Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat C1. Übungsbuch. Testbuch. Hantschel, Hans-Jürgen; Krieger, Paul. Stuttgart: Klett, 2008 (Joanna Targońska) 2/3, 273–275
- Möller, Steffen: Viva Polonia. Als deutscher Gastarbeiter in Polen. Frankfurt a. M.: Scherz, 2008 (Daniel Krause) 2/3, 276–277
- Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. Zur Anglizismendiskussion in den Standardvarietäten des Deutschen in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien. Heidelberg: Winter, 2008 (Sprache – Literatur und Geschichte 35) (Manuela von Papen) 2/3, 277–280
- Neuland, Eva: Jugendsprache. Eine Einführung. Tübingen: Francke, 2008 (Martin Wichmann) 2/3, 280–282

- ¡New Amici! Deutsch–Chinesisch/Chinesisch–Deutsch. 525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas. Ismaning: Hueber, 2008 (Eva Sommer) 2/3, 282–284
- Niemeier, Susanne; Diekmannshenke, Hajo (Hrsg.): Profession & Kommunikation. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2008 (Forum Angewandte Linguistik 49) (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 285–287
- Olejarka, Anna: Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2008 (Markus J. Weininger) 2/3, 287–290
- Ozan, Meral: Die ›tote‹ Seele. Die Brautwerbung als narrativer Diskurs im Volksmärchen der deutschen und türkischen Erzählkultur. München: Iudicium, 2008 (Erika Kegyes) 2/3, 290–294
- Pavlusova, Ingrid; Pirezi, Carola; Aykut, Martha: Mama lernt Deutsch. Kursmaterial mit Audio-CD. Stuttgart: Klett, 2008 (Dorothea Spaniel-Weise) 2/3, 294–295
- Peleki, Eleni: Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern. München: Meidenbauer, 2008 (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 295–298
- Pfau, Anita; Schmid, Ann: 22 Brettspiele Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett, 2008 (Claudia Bolsinger) 2/3, 298–299
- Richter, Julia: Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische Querschnittsstudie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 22) (Peter Paschke) 2/3, 299–303
- Rickheit, Gert; Strohner, Hans (Hrsg.): Handbook of Communication Competence. Berlin: de Gruyter, 2008 (Handbooks of Applied Linguistics, HAL 1) (László Kovács) 2/3, 303–305
- Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Tübingen: Francke, 2008 (UTB 2691) (Martin Wichmann) 2/3, 305–307
- Scheller, Julija: Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen. Berlin: LIT, 2008 (Csilla Puskás) 2/3, 307–309
- Schmidt, Wilhelm: Deutsche Sprachkunde. Ein Handbuch für Lehrer und Studierende. Mit einer Einführung in die Probleme des sprachkundlichen Unterrichts. 8. Auflage. Paderborn: IFB, 2008 (Petra Szatmári) 2/3, 310–311
- Schmölzer-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr, 2008 (Imke Mohr) 2/3, 312–314
- Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.): Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 2008 (Ruth Bohunovsky) 2/3, 314–317
- Schwarz, Monika: Einführung in die kognitive Linguistik. 3. Auflage. Tübingen: Francke, 2008 (Ioana Bălăcescu; Bernd Stefanink) 2/3, 317–319
- Seiffert, Christian: Schreiben in Alltag und Beruf. Intensivtrainer A2/B1. Berlin: Langenscheidt, 2008 (Sandra Ballweg) 2/3, 319–321
- Staffeldt, Sven: Einführung in die Sprechakttheorie. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht. Tübingen: Stauffenburg, 2008 (Stauffenburg Einführungen 19) (Magdalena Pieklarz) 2/3, 321–323
- Stezano Coteló, Kristin: Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse. München: Iudicium, 2008 (Studien Deutsch 39) (Katja Reinecke) 2/3, 324–325
- Stolze, Rade Gundis: Übersetzungstheorien. Eine Einführung. 5. Auflage. Tübingen: Narr, 2008 (Ioana Bălăcescu; Bernd Stefanink) 2/3, 326–327
- Tomita, Naoko: Der Informationsaufbau in Erzählungen. Eine sprachvergleichende Untersuchung des Japanischen, des Deutschen und des Englischen zum Einfluss von einzelsprachlichen Systemeigenschaften auf die makro-

- strukturelle Planung. München: Iudicium, 2009 (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie V) (Heiko Narrog) 2/3, 327–329
- Tschirner, Erwin: Grund- und Aufbauwortschatz. Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Übungsbuch. Berlin: Cornelsen, 2008 (Seongho Son) 2/3, 329–331
- Ullmann, Katja; Ampíe Loria, Carlos: Das A und O. Deutsche Redewendungen. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2009 (Lutz Köster) 2/3, 331–333
- Uslu, Zeki: Türkçe-Almanca Karşılaştırmalı Temel Dilbigisi. Grundriss der türkisch-deutschen Kontrastiven Grammatik. Ankara: Ani Yayincılık, 2008 (Anastasia Şenyıldız) 2/3, 333–335
- Warnke, Ingo; Spitzmüller, Jürgen (Hrsg): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin: de Gruyter, 2008 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 31) (Elżbieta Sierosławska) 2/3, 335–337
- Wellmann, Hans: Deutsche Grammatik. Laut – Wort – Satz – Text. Heidelberg: Winter, 2008 (Petra Szatmári) 2/3, 337–339
- Wierzbicka, Mariola; Schlegel, Dorothee: Sprechzeiten im Diskurs. Zum absoluten und relativen Gebrauch der Tempora in der gesprochenen deutschen Sprache. München: Iudicium, 2008 (Markus J. Weininger) 2/3, 339–343
- Wiktorowicz, Józef: Die Temporaladverbien im Frühneuhochdeutschen (1500–1700). Tübingen: Narr, 2008 (Reinhard von Bernus) 2/3, 343–345
- Wilden, Eva: Selbst- und Fremdwahrnehmung in der interkulturellen Onlinekommunikation. Das Modell der ABC's of Cultural Understanding and Communication Online. Eine qualitative Studie. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2008 (Gabriela Marques-Schäfer) 2/3, 345–347
- Yu, Xuemei: Lernziel Handlungskompetenz. Entwicklung von Unterrichtsmodulen für die interkulturelle und handlungsorientierte Vorbereitung chinesischer Studienbewerber auf das Studium in Deutschland. München: Iudicium, 2008 (Eva Sommer) 2/3, 347–349
- Zerwinsky, Susan (Hrsg.): Lessing in Kabul. Deutsche Sprache, Literatur und Germanistik in Afghanistan. München: Iudicium, 2008 (Eva Sommer) 2/3, 349–351
- Ziem, Alexander: Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Berlin: de Gruyter, 2008 (Sprache und Wissen 2) (László Kovács) 2/3, 351–352

## Stichwortregister

- Agrar- und Ernährungsindustrie (Schwerpunkt Fachdeutsch Wirtschaft) 6, 562–569
- Amerikaner in Deutschland, 6
- Autonomie und Assessment (Tagungseinladung) 4, 436–437
- Auswahlbibliographie für das Jahr 2009 1, 72–103
- Bachelor-Unterricht und Internet-Materialien 4, 417–425
- berufsbezogener DaF-Unterricht (EU-Planispiele) 5, 452–469
- Blended-Learning (Modell für den Fremdsprachenunterricht) 4, 426–435
- chinesische Universitäten (Umgang mit Plagiaten) 6, 546–561
- Deutsch als Fremdsprache  
Auswahlbibliographie für das Jahr 2009 1, 72–103
- Agrar- und Ernährungsindustrie (Schwerpunkt Fachdeutsch Wirtschaft) 6, 562–569
- Bachelor-Unterricht und Internet-Materialien 4, 417–425
- berufsbezogener DaF-Unterricht (EU-Planispiele) 5, 452–469
- Blended-Learning (Modell für den Fremdsprachenunterricht) 4, 426–435
- chinesische Universitäten (Umgang mit Plagiaten) 6, 546–561
- »Deutsch – ein Hit! 1« (Fremdsprachenlehrwerk) 4, 368–382



- Deutschausbildung im Senegal 6, 562–569  
deutsche Literatur im DaF-Unterricht (Mauerfall) 5, 494–515
- Deutschkurse und Fachstudium (ein Verzahnungsmodell) 5, 470–493
- E-Mail-Bitten in der Fremdsprache Deutsch 4, 401–416
- europäische Studienreform (Grenzen und Möglichkeiten) 1, 3–20
- EU-Planspiel für den berufsbezogenen DaF-Unterricht 5, 452–469
- Fachsprache 5, 470–493
- Fachdeutsch Wirtschaft (mit Schwerpunkt Agrar- und Ernährungsindustrie) 6, 562–569
- FaDaF, 20 Jahre 5, 441–451  
Bericht über die 37. Jahrestagung DaF 6, 588–597  
Einladung zu 37. Jahrestagung DaF 1, 67–71
- Feedback bei einem videogestützten Online-Sprachkurs 6, 570–576
- Fremdsprachenunterricht (Nachhaltigkeit Neuer Medien) 6, 577–587
- »Grenzen überwinden mit Deutsch«  
Bericht über die 37. Jahrestagung DaF 6, 588–597  
Einladung zu 37. Jahrestagung DaF 1, 67–71
- gymnasiale Oberstufe im finnischen und ungarischen DaF-Kontext 4, 383–400
- Internet-Materialien (kritischer Umgang mit) 4, 417–425
- Kirschblüten – Hanami (Spielfilm im Unterricht) 1, 41–62
- korpusbasierte Worthäufigkeitslisten und Wortschatz 4, 368–382
- Lehrwerk »Deutsch – ein Hit! 1« 4, 368–382
- Lernerbeobachtungen (Feedback bei einem videogestützten Online-Sprachkurs 6, 570–576)
- Mauerfall 5, 494–515
- Nachhaltigkeit Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht 6, 577–587
- Neue Medien im Fremdsprachenunterricht 6, 577–587
- Plagiate (an chinesischen Universitäten) 6, 546–561
- Prosodie 1, 21–40
- Senegal 6, 562–569
- Spielfilme im Unterricht (*Kirschblüten – Hanami*) 1, 41–62
- Sprachlernspiele (gymnasiale Oberstufe im finnischen und ungarischen DaF-Kontext) 4, 383–400
- Sprachvergleichen mit Texten 1, 63–66
- Stereotype als kultureller Lernprozess 6, 521–545
- Studiengangsbezogene Fachsprache in studienvorbereitenden Sprachkursen 5, 470–493
- Testen, Evaluieren, Zertifizieren (Tagungseinladung) 4, 436–437
- Testen und Prüfen (Sprachandragogik, Kontaktstudium) 5, 520–521
- Texte unter sprachvergleichender und kulturkontrastiver Perspektive (Tagungsbericht) 1, 63–66
- Textmuster von E-Mail-Bitten in der Fremdsprache Deutsch 4, 401–416
- Weblogs in Deutschland lebender Amerikaner 6
- Wendeliteratur im DaF-Unterricht 5, 494–515
- Wirtschaft (Fachdeutsch mit Schwerpunkt Agrar- und Ernährungsindustrie) 6, 562–569
- Worthäufigkeitslisten und Wortschatz 4, 368–382
- »Deutsch – ein Hit 1« (Fremdsprachenlehrwerk) 4, 368–382
- Deutschausbildung im Senegal 6, 562–569  
deutsche Literatur im DaF-Unterricht (Mauerfall) 5, 494–515
- Deutschkurse und Fachstudium (ein Verzahnungsmodell) 5, 470–493
- E-Mail-Bitten in der Fremdsprache Deutsch 4, 401–416
- europäische Studienreform (Grenzen und Möglichkeiten für DaF) 1, 3–20
- EU-Planspiel für den berufsbezogenen DaF-Unterricht 5, 452–469
- Fachdeutsch Wirtschaft (mit Schwerpunkt Agrar- und Ernährungsindustrie) 6, 562–569
- Fachsprache 5, 470–493
- FaDaF, 20 Jahre 5, 441–451  
Bericht über die 37. Jahrestagung DaF 6, 588–597  
Einladung zu 37. Jahrestagung DaF 1, 67–71
- Feedback bei einem videogestützten Online-Sprachkurs 6, 570–576
- Fremdsprachenunterricht (Nachhaltigkeit Neuer Medien) 6, 577–587

- »Grenzen überwinden mit Deutsch«  
 Bericht über die 37. Jahrestagung DaF 6, 588–597  
 Einladung zu 37. Jahrestagung DaF 1, 67–71  
 gymnasiale Oberstufe im finnischen und ungarischen DaF-Kontext (Sprachlernspiele) 4, 383–400  
 Integration von Deutschkursen in das Fachstudium 5, 470–493  
 interkulturelle Germanistik 1, 63–66  
 Internet-Materialien (kritischer Umgang mit) 4, 417–425  
 37. Jahrestagung DaF (Bericht) 6, 588–597  
 Kirschblüten – Hanami (Spielfilm im Unterricht) 1, 41–62  
 korpusbasierte Worthäufigkeitslisten und Wortschatz 4, 368–382  
 Kulturkontakt und Stereotype 6, 521–545  
 Lehrwerk »Deutsch – ein Hit! 1« 4, 368–382  
 Lernerbeobachtung (Feedback bei einem videogestützten Online-Sprachkurs) 6, 570–576  
 Mauerfall in ausgewählten Werken der deutschen Literatur 5, 494–515  
 Mehrsprachigkeit 4, 355–367  
 Nachhaltigkeit Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht 6, 577–587  
 Neue Medien im Fremdsprachenunterricht 6, 577–587  
 Plagiate (an chinesischen Universitäten) 6, 546–561  
 Plurilinguisme/s 4, 355–367  
 Prosodie im Bereich DaF 1, 21–40  
 Senegal (Deutschausbildung) 6, 562–569  
 Spielfilme im DaF-Unterricht (*Kirschblüten – Hanami*) 1, 41–62  
 Sprachlernspiele für die gymnasiale Oberstufe im finnischen und ungarischen DaF-Kontext 4, 383–400  
 Sprachvergleich mit Texten 1, 63–66  
 Stereotype als kultureller Lernprozess 6, 521–545  
 Studienreform (Grenzen und Möglichkeiten für DaF) 1, 3–20  
 Studiengangsbezogene Fachsprache in studienvorbereitenden Sprachkursen 5, 470–493  
 Testen, Evaluieren, Zertifizieren (Tagungseinladung) 4, 436–437  
 Testen und Prüfen (Sprachdidragogik, Kontaktstudium) 5, 520–521  
 Texte unter sprachvergleichender und kulturkontrastiver Perspektive (Tagungsbericht) 1, 63–66  
 Textmuster von E-Mail-Bitten in der Fremdsprache Deutsch 4, 401–416  
 Universität Thiès/Senegal (Deutschausbildung) 6, 562–569  
 Wendeliteratur im DaF-Unterricht 5, 494–515  
 Weblogs in Deutschland lebender Amerikaner 6, 521–545  
 West trifft Fernost (der Spielfilm *Kirschblüten – Hanami*) 1, 41–62  
 Wirtschaft (Fachdeutsch mit Schwerpunkt Agrar- und Ernährungsindustrie) 6, 562–569  
 Worthäufigkeitslisten und Wortschatz 4, 368–382

## Autorenverzeichnis

- Andrzejewska, Ewa 2/3, 136–139; 2/3, 140–143  
 Bălăcescu, Ioana 2/3, 189–191; 2/3, 317–319; 2/3, 326–327  
 Ballweg, Sandra 2/3, 150–151; 2/3, 186–188; 2/3, 196–198; 2/3, 230–233; 2/3, 319–321  
 Bayerlein, Oliver 6, 570–576  
 Bernus, Reinhard von 2/3, 343–345  
 Bleicher, Thomas 2/3, 222–224; 2/3, 270–273  
 Bohunovsky, Ruth 2/3, 160–162; 2/3, 265–267; 2/3, 314–317  
 Bolsinger, Claudia 2/3, 135–136; 2/3, 240–241; 2/3, 298–299  
 Braune-Steininger, Wolfgang 2/3, 154–156  
 Crestati, Valentina 2/3, 2/3, 164–166  
 Deckers, Marc 6, 521–545  
 Dege, Christopher 6, 546–561  
 Eder, Ulrike 2/3, 241–243  
 Eggers, Dietrich 1, 72–103  
 Esselborn, Karl 2/3, 172–175; 2/3, 220–222  
 Even, Susanne 2/3, 267–270  
 Florin, Karl-Walter 2/3, 128–130; 2/3, 192–196  
 Fohmann, Katrin 2/3, 208–209  
 Friesen Blume, Rosvitha 2/3, 212–215  
 Gräfe, Florian 2/3, 126–128  
 Graffmann, Heinrich 1, 21–40  
 Gueye, Ousmane 6, 562–569  
 Haberkorn, Michaela 2/3, 130–135  
 Harting, Axel 4, 401–416  
 Herberich, Beate 2/3, 178–179

- Holtermann, Sandra 6, 546–561  
 Hübner, Klaus 2/3, 168–170  
 Hunstiger, Agnieszka 5, 452–469  
 Jansen, Georg 6, 546–561  
 Jung, Udo O. H. 2/3, 170–172  
 Kaluza, Manfred 2/3, 251–255  
 Kegyes, Erika 2/3, 290–294  
 Keith, Thomas 2/3, 235–237; 2/3, 237–240  
 Kic-Drgas, Joanna 2/3, 119–122; 2/3, 224–226  
 Königs, Frank G. 1, 3–20  
 Köster, Lutz 2/3, 105–352; 2/3, 149; 2/3, 331–333  
 Kovács, László 2/3, 303–305; 2/3, 351–352  
 Lang, Elisabeth 2/3, 156–158; 2/3, 262–263  
 Langner, Jonas 2/3, 233–235  
 Launer, Rebecca 4, 426–435  
 Lay, Tristan 1, 41–62  
 Lehberg, Timm 2/3, 162–164  
 Leier, Nicole 5, 494–515  
 Luchtenberg, Sigrid 2/3, 209–212; 2/3, 285–287; 2/3, 295–298  
 Lymparakakis, Panagiotis 4, 368–382  
 Maeding, Linda 2/3, 139–140  
 Marques-Schäfer, Gabriela 2/3, 345–347  
 Mashkovskaya, Anna 2/3, 175–178  
 Mátyás, Emese 4, 383–400  
 Miao, Yulu 4, 417–425  
 Mohr, Imke 2/3, 312–314  
 Moroni, Manuela 1, 21–40  
 Müller-Küppers Evelyn 2/3, 105–352  
 Narrog, Heiko 2/3, 179–181; 2/3, 198–199; 2/3, 324–325; 2/3, 327–329  
 Olk, Harald 2/3, 228–230  
 Pape, Manuela von 2/3, 257–259; 2/3, 277–280  
 Paschke, Peter 2/3, 144–149; 2/3, 299–303  
 Pieklarz, Magdalena 2/3, 321–323  
 Puskás, Csilla 2/3, 307–309  
 Raasch, Albert 4, 355–367  
 Reinecke, Katja 2/3, 122–124; 2/3, 206–208  
 Roche, Jörg 2/3, 199–203  
 Roßbach, Bruno 2/3, 248–251  
 Sapiridou, Andromachi 4, 368–382  
 Schaller-Fornoff, Branka 2/3, 204–206  
 Schiedermaier, Simone 2/3, 255–256; 2/3, 259–262  
 Schimmel, Dagmar 5, 470–493  
 Schlicht, Michael 2/3, 217–218  
 Schmitz, Helmut 2/3, 183–186  
 Schütze, Ulf 6, 577–587  
 Schwarck, Dorothee 1, 72–103  
 Şenyıldız Anastasia 2/3, 115–116; 2/3, 333–335  
 Settineri, Julia 2/3, 243–246  
 Sieroslawska, Elżbieta 2/3, 335–337  
 Sommer, Eva 2/3, 282–284; 2/3, 347–349; 2/3, 349–351  
 Son, Seongho 2/3, 329–331  
 Sorrentino, Daniela 1, 63–66  
 Spaniel-Weise, Dorothea 2/3, 152–154; 2/3, 143–144; 2/3, 191–192; 2/3, 294–295  
 Stefanink, Bernd 2/3, 189–191; 2/3, 317–319; 2/3, 326–327  
 Szatmári, Petra 2/3, 158–160; 2/3, 310–311; 2/3, 337–339  
 Szczęśniak, Dorota 2/3, 166–168; 2/3, 218–220  
 Targońska, Joanna 2/3, 273–275  
 Tichy, Ellen 2/3, 124–126; 2/3, 263–265  
 Timmermann, Waltraud 4, 417–425  
 Traoré, Salifou 2/3, 215–217; 2/3, 226–228  
 Tobiasz, Lesław 2/3, 116–119; 2/3, 181–183; 2/3, 246–248  
 Vorderwülbecke, Klaus 1, 21–40; 5, 441–451  
 Wang, Liping 4, 417–425  
 Weininger, Markus J. 2/3, 287–290; 2/3, 339–343  
 Wichmann, Martin 2/3, 280–282; 2/3, 305–307

(zusammengestellt von Armin Wolff, Regensburg)