

Hiltraud Casper–Hehne und Annegret Middeke (Hg.)

Sprachpraxis der DaF– und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum



Universitätsdrucke Göttingen

Hiltraud Casper-Hehne und Annegret Middeke (Hg.)
Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge
im europäischen Hochschulraum

This work is licensed under the
[Creative Commons](#) License 2.0 “by-nd”,
allowing you to download, distribute and print the
document in a few copies for private or educational
use, given that the document stays unchanged
and the creator is mentioned.
You are not allowed to sell copies of the free version.



erschieden in der Reihe der Universitätsdrucke
im Universitätsverlag Göttingen 2009

Hiltraud Casper-Hehne,
Annegret Middeke (Hg.)

Sprachpraxis der DaF- und
Germanistikstudiengänge im
europäischen Hochschulraum



Universitätsverlag Göttingen
2009

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gedruckt mit der freundlichen Unterstützung des DAAD

DAAD

Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

Gefördert durch den Fachverband Deutsch als Fremdsprache e.V.
(FaDaF)

 fadaf

Anschrift der Autoren

Hiltraud Casper-Hehne

Annegret Middeke

e-mail: daf.studiengaenge@phil.uni-goettingen.de

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion. Es ist nicht gestattet, Kopien oder gedruckte Fassungen der freien Onlineversion zu veräußern.

Satz und Layout: Annett Eichstaedt

Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

© 2009 Universitätsverlag Göttingen

<http://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-940344-83-0

Inhalt

Inhalt..... I

Vorwort..... V

Übergreifende Aspekte der sprachpraktischen DaF-Ausbildung

Werner Roggausch

Wissenschaft – Berufsbezug – Sprachpraxis. Perspektiven für Germanistik
und DaF an Hochschulen im Ausland..... 1

Jörg Kilian

Sprachliches Lernen im Spiegel von „Standards“ und „Kompetenzen“:
Zur Sprachpraxis im Rahmen von outcome-Konstruktionen für das Fach
Deutsch und das germanistische Fachstudium..... 13

Hans Barkowski & Dirk Skiba

Studieren auf Deutsch in Deutschland – eine Herausforderung für
ausländische Studierende und deutsche Hochschulen..... 31

Länderberichte zur sprachpraktischen DaF-Ausbildung

Claire Lecointre

Deutsch an französischen Hochschulen..... 45

Alexander Bazhanov

Der aktuelle Stand der Bologna-Umstellung und die sprachpraktische DaF-
Ausbildung in Russland..... 53

Natalia Borisko

Professionalisierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der
Deutschlehrerausbildung in der Ukraine..... 59

Brikena Kadzadej

Inhalte und Struktur des Germanistikstudiums in Albanien..... 69

Nikolina Burneva & Ivan Merdžhanov

Fachsprache(n) Deutsch in der fremdsprachlichen Unterrichts- und
Berufspraxis in Bulgarien..... 79

Feruzan Gündoğar (Akdoğan)

Die Deutschlehrausbildung an den türkischen Universitäten im
Wandel – Perspektivenwechsel oder Neuorientierung?..... 97

Curricula für die sprachpraktische DaF-Ausbildung**Cornelia Gick**

Anforderungen an Sprachunterricht im Rahmen des Fachstudiums
Deutsch als Fremdsprache..... 105

Tadeusz Zuchewicz

Das Germanistikstudium im Kontext der Bologna-Reform am Beispiel der
Universität Zielona Góra.....115

Ružena Kozmová & Daniela Drinková

Besonderheiten, Probleme und neue Ansätze in der DaF-Ausbildung. Zum
Problem der curricularen Entwicklung in der sprachpraktischen Ausbildung
am Beispiel der Universität Trnava..... 125

Stanka Murdsheva

Curriculare Besonderheiten eines Propädeutikums zu einem nicht-
philologischen deutschsprachigen Studiengang im Ausland: Erfahrung mit
„Drittlandstipendiaten“ an der Fakultät für deutsche Ingenieur- und
Betriebswirtschaftsusbildung (FDIBA) der TU Sofia.....133

Lehrmaterialien für die sprachpraktische DaF-Ausbildung**Olivera Durbaba**

Sprachpraktischer Unterricht und selbst erstellte Lehrmaterialien für den
DaF-Unterricht an der Universität Belgrad..... 139

Natalia Borisko & Larisa Klyushkina & Monika Lönker

Zur Entwicklung eines DaF-Lehrwerkes für den sprachpraktischen
Unterricht an ukrainischen Hochschulen.....147

<hr/>	
Hiltraud Casper-Hehne & Annegret Middeke	
Regionalisierte Sprachlehrwerke für deutschsprachige Slawisten und slawischsprachige Germanisten.....	157
Erekle Tschigogidze	
Gleicher Lehrstoff für unterschiedliche Zielgruppen – Probleme und Möglichkeiten.....	165
Unterrichtsmethoden für die sprachpraktische DaF-Ausbildung	
Marianne Koch	
Lernen mit Methode.....	171
Britta Bendieck & Annelies de Jonghe	
Das Freiburg-Amsterdam-Modell (FAM). Interkulturelles Sprachenlernen im Tandem über Blended-Learning.....	179
Anastassiya Semyonova	
Aufgaben zur Förderung der Interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.....	185
Mette Skovgaard Andersen	
Mündliche Prüfung in relevanter entspannter Atmosphäre – ein Praxisbericht.....	201
Oddný G. Sverrisdóttir	
Þýskubíllinn – „Das Deutschmobil“. Ein Projekt zur Förderung der deutschen Sprache in Island.....	207
Komparabilität der Ausbildung und Mobilität der Studierenden	
Frank Thomas Grub	
„Ich lese Deutsch“. Zur internationalen Vergleichbarkeit schwedischer Germanistikstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung von Mobilitätsaspekten.....	213
Angeliki Kiliari	
Studium der Deutschen Sprache und Literatur im Ausland unter dem Aspekt der europäischen Sprachpolitik.....	223
Annika Große & Annegret Middeke	
Die DaF-Wikis als Informations- und Verbreitungsmedium.....	229

Vorwort

Die sprachpraktische Ausbildung in den DaF- und Germanistikstudiengängen Europas ist ein aktuelles bildungs- wie fachrelevantes Thema. So ergab eine europaweite Umfrage, die in einem vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderten FaDaF-Forschungsprojekt zum Thema „Studienstrukturreform und Kerncurricula in Deutsch als Fremdsprache“ durchgeführt wurde, dass die Deutschkenntnisse der ausländischen Germanistikstudierenden sich stetig verschlechtern haben und weiter verschlechtern werden. Diese problematische Entwicklung hat nicht nur Auswirkungen auf die Anforderungen an den sprachpraktischen DaF-Unterricht an den Hochschulen, sondern auch auf die fachliche und berufliche Ausbildung sowie auf die Situation und das Selbstverständnis des Faches im jeweiligen Land. Sie wirkt sich zudem negativ auf die Mobilität von Studierenden sowie auf ihren Studienerfolg bei einem Auslandsstudium in Deutschland aus.

Auf der vom DAAD finanzierten und vom FaDaF organisierten internationalen Fachtagung „Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum“ stand diese Problematik im Zentrum der wissenschaftlichen Vorträge und Diskussionen. Dazu nahmen 35 namhafte Expertinnen und Experten aus den verschiedensten „Bologna“-Ländern, außerdem je eine Vertreterin bzw. ein Vertreter des DAAD (Dr. Werner Roggensch), des Internationalen Deutschlehrerverbands (Dr. Helena Hanuljaková), des Deutschen Germanistenverbands (Prof. Dr. Jörg Kilian) und des Goethe-Instituts Göttingen (Sabine Jäger) in ihren Vorträgen und Diskussionsbeiträgen Stellung.

Das Ziel der Tagung bestand zum einen darin, gemeinsam nach geeigneten Wegen zur Verbesserung der sprachpraktischen DaF-Ausbildung in den Germanistikstudiengängen zu suchen. Zum anderen sollte die Zusammenarbeit sowohl zwischen den verschiedenen Auslandsgermanistiken als auch zwischen den Ver-

bänden und Vereinen im In- und Ausland, etwa den Germanisten- und Deutschlehrerverbänden, gestärkt werden.

Die Konzeption des vorliegenden Bandes ist am Tagungsprogramm orientiert. In den hier abgedruckten Plenarvorträgen von Dr. Werner Roggensch, Prof. Dr. Jörg Kilian sowie von Prof. Dr. Hans Barkowski und Dr. Dirk Skiba stehen Fragen zur Lage und Zukunft des Fachs Germanistik im Ausland sowie zur sprachpraktischen DaF-Ausbildung ausländischer Studierender im Mittelpunkt. Es folgen Länderberichte aus Albanien (Dr. Brikena Kadzadej), aus Bulgarien (Prof. Dr. Nikolina Burneva; Ivan Merdzhanov), aus Frankreich (Prof. Dr. Claire Lecointre), aus Russland (Aleksander Bazhanov), aus der Türkei (Prof. Dr. Feruzan Gündoğar [Akdoğan]) und aus der Ukraine (Prof. Dr. Natalya Borisko).

Spezielle Aspekte der sprachpraktischen DaF-Ausbildung, welche auf Impulsreferaten basierend in einzelnen Arbeitsgruppen diskutiert wurden, sind Fragen nach bewährten und innovativen Curricula für den sprachpraktischen DaF-Unterricht, nach adäquaten Lehrmaterialien und Unterrichtsmethoden sowie nach der Komparabilität der Ausbildung und damit verbunden der Mobilität der Studierenden. Die ausgearbeiteten Impulsreferate sind im vorliegenden Sammelband unter dem Thema der jeweiligen Arbeitsgruppe rubriziert.

Die dreitägige Fachtagung führte zu einem intensiven Austausch von Konzepten zur Verbesserung der Sprachpraxis in der In- und Auslandsgermanistik im europäischen Hochschulraum. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich darüber einig, dass diese Form des Austauschs eine Fortsetzung finden müsse und dass zur nachhaltigen Verbesserung der Situation die europäischen Germanisten- und DaF-Verbände sich stärker *gemeinsam* engagieren sollten. Kontinuität im Austausch unter den Institutionen würde zu mehr Transparenz führen, welche eine Grundvoraussetzung für weitere Optimierungen in der DaF-Ausbildung ist, sei es in der Curriculaabstimmung, im Dozentenaustausch, in länderübergreifenden Projekten oder in der Studierendenmobilität.

Dem DAAD danken wir für die finanzielle Unterstützung nicht nur der Fachtagung selbst, sondern auch des vorliegenden Sammelbandes. Unser besonderer Dank gilt dabei Dr. Werner Roggensch, durch dessen Engagement auf allen Ebenen die Tagung erfolgreich durchgeführt werden konnte.

Bei der Erstellung des Sammelbands hat Kristiane Ehlert-Drews (FaDaF) mit Korrekturarbeiten geholfen; Julia Schmidt (Universität Göttingen) und Annett Eichstaedt (Universität Tübingen), die außerdem die Druckvorlage erstellt hat, haben bei der Redaktion mitgewirkt. Auch ihnen ein herzliches Dankeschön.

Die Herausgeberinnen

Göttingen im November 2008

Wissenschaft – Berufsbezug – Sprachpraxis. Perspektiven für Germanistik und DaF an Hochschulen im Ausland

Werner Roggausch (DAAD Bonn, Deutschland)

Das Thema dieser Tagung lautet „Sprachpraxis“. Nun soll aber nicht nur vom Sprachunterricht, von Lehrmethoden und Sprachprüfungen die Rede sein; vielmehr ist das gesamte Thema immer im größeren Rahmen zu bedenken, also mit Bezug auf die germanistisch-philologischen Studiengänge, auf die Sprachlehrforschung, auf sprachenpolitische Rahmenbedingungen und die beruflichen Perspektiven der Studierenden.

1 Wissenschaftlicher Anspruch und Forschung

Der Bolognaprozess führt in den meisten beteiligten Ländern zu tiefgreifenden Reformen der Studiengänge, in Deutschland sicherlich zu den einschneidendsten Veränderungen an den Hochschulen seit dem Ende des Krieges, in zahlreichen mittelosteuropäischen Ländern seit den Umbrüchen von 1990. In Deutschland ist eine der Zielsetzungen, nämlich ein höheres Maß an berufspraktischer Orientierung und an Beschäftigungsperspektiven, sehr kontrovers. Die Skeptiker sehen, sofern diesem Ziel Rechnung getragen wird, in der Folge eine Verschulung der Universitäten, eine orientierende Lenkungswirkung außerwissenschaftlicher Kriterien und einen Verrat am emphatischen und humanen Verständnis der großen deutschen Universität Humboldt'scher Prägung.

Diese Kritik ist nicht unberechtigt. Wenn man die so verstandene traditionelle Universität, die idealiter kleine Lerngruppen hatte, Forschung und Lehre als Einheit verstand, als oberstes Ziel Fortschritt zur Humanität durch Bildung verstand und einen Arbeitsprozess in größtmöglicher Freiheit anbot und forderte, wenn man also die so verstandene Universität zum Maßstab macht, dann ist leicht zu sehen, dass die moderne Massenuniversität anders arbeitet und diesem Bilde nicht mehr entspricht. Diese traditionelle Universität, die viele der heute älteren Hochschullehrer und Intellektuellen in Deutschland noch geprägt hat und der sie mit beträchtlicher Melancholie nachtrauern, ist spätestens Anfang der siebziger Jahre untergegangen, als im Zuge der Bildungsreformen die Zahl der Hochschulen wuchs, die einzelnen Hochschulen immer größer wurden und die Zahl der Studierenden in Deutschland annähernd verzehnfacht wurde. Diese Massenuniversität konnte weder die fast klösterliche Arbeitsweise aufrecht erhalten; noch war eine derart große Zahl von Studierenden begabt und diszipliniert genug für die Anforderungen einer derartigen Arbeitsform. Und schließlich wurde schon damals neben dem Bildungsanspruch nach verbesserter Beschäftigungsorientierung gefragt, weil die Hochschulabsolventen nicht mehr fraglos und selbstverständlich angemessene Arbeitsplätze fanden. Aus dieser Entwicklung wird nun im Rahmen der Bologna-Reformen endlich eine klare und, wie ich meine, gut begründete Konsequenz gezogen. Die Bachelor-Studiengänge sollen nach dreijährigem, klar gegliedertem Studium zu einem bedarfsgerechten Abschluss auf mittlerer Höhe führen und damit den Interessen und auch den Möglichkeiten eines großen Teils der Studierenden adäquat Rechnung tragen.

Wenn man sich nun in dieser Weise für die reformierte Studienstruktur ausspricht, dann impliziert dies überhaupt nicht einen Verzicht auf Wissenschaftlichkeit, nicht für die Bachelor-Studiengänge und schon gar nicht für die Master-Studiengänge und die Doktorate. In den dreijährigen BA-Studiengängen können die wissenschaftlichen Grundlagen eines Faches, in unserem Falle also etwa der Germanistik, der Sprachlehrforschung, der allgemeinen Sprachwissenschaft, der vergleichenden Kulturwissenschaft oder des Deutschen als Fremdsprache vermittelt werden. Die MA-Studiengänge werden sicher in höherem Maße forschungsorientiert sein, und die Doktorandenausbildung allemal (übrigens lässt sich an der Doktorandenausbildung die aktuell hohe Leistungsfähigkeit der deutschen Universität belegen: In vielen Fächern sind die Doktoranden und die Dissertationen heute weitaus besser als vor zwanzig oder vor vierzig Jahren).

Wenn ich also von begrenzten wissenschaftlichen Ansprüchen spreche, dann ist dies von den Möglichkeiten und den Berufsperspektiven der BA-Studenten her gesehen, nicht etwa im Horizont von Fachgeschichte, innerfachlicher Systematik oder aktueller Forschung. Im Rahmen dieser Tagung sind verschiedene traditionelle akademische Fächer vertreten, etwa die germanistische Philologie mit den Teildisziplinen Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Mediävistik, Didaktik, die Sprachlehrforschung, die Medienwissenschaft, die vergleichende Kulturwissenschaft oder, als Ausbildungsgänge beschrieben, die Lehrerausbildung, die Dolmet-

scher- und Übersetzerausbildung, die Kulturmittlerausbildung. Und ob wir nun eine traditionelle Fächersystematik oder aktuelle Ausbildungsgänge zum Ausgangspunkt machen, in jedem Falle sind wissenschaftliche Ansprüche und systematische Kategorien unaufgebbar. Und selbstverständlich kommt die innerfachliche Entwicklung nie ans Ende, vielmehr werden, im Horizont gesellschaftlicher Entwicklungen, stets neue Zielsetzungen und Forschungsfragen formuliert. Dies gilt für die deutschen Universitäten und die in unseren Partnerländern gleichermaßen. Die Forschungsfragen, die Zielsetzungen und die Methoden sind freilich in den Geistes- und Sozialwissenschaften wesentlich stärker vom gesellschaftlichen Gefüge geprägt, als etwa in den Natur- oder Ingenieurwissenschaften. Daher sind die Geisteswissenschaften, also auch die hier vertretenen Disziplinen, in den verschiedenen Ländern different ausgeprägt; sie formulieren ihre Zielsetzungen in je spezifischen gesellschaftlichen Zusammenhängen. Das mag eine recht triviale Einsicht sein, die freilich für die Germanistik oder für Deutsch als Fremdsprache sehr konkrete Konsequenzen hat. Das Verhältnis der Auslandsgermanistik oder der im Ausland erarbeiteten Didaktik zur innerdeutschen Germanistik oder Didaktik wird oft genug von deutschen Kolleginnen und Kollegen, aber auch von Partnern im Ausland als Orientierungs- oder Vorbildverhältnis verstanden. Das ist erklärlich, freilich nur mit Gründen, die gänzlich außerwissenschaftlicher Provenienz sind: Der deutschsprachige Raum ist der muttersprachliche Raum und für alle Sprachfragen normgebend. Die Universitäten und Bibliotheken sind materiell (noch) besser ausgestattet als diejenigen in osteuropäischen oder den meisten asiatischen Ländern. Für Tagungen, Publikationen, Forschung steht mehr Geld zur Verfügung. Quellenstudium ist in den allermeisten Fällen (doch nicht immer) nur in Deutschland möglich.

Man darf aber den muttersprachlichen Vorsprung und die materielle Überlegenheit nicht als fachliche, historische und systematische Überlegenheit verstehen. Vielmehr entstehen in verschiedenen gesellschaftlichen Situationen höchst differente Fragestellungen und höchst unterschiedliche Reaktionen und Kompetenzen in den Geisteswissenschaften. In Deutschland ist bekanntlich unentwegt von deren Krise die Rede, und wenn das zutreffend ist, wieso sollten sie dann vorbildlich sein!? Ist das zutreffend? Zumindest lässt sich sagen (ich wage ein paar dezidierte Thesen): Die Geisteswissenschaften in Deutschland taumeln etwas orientierungslos in den aktuellen gesellschaftlichen Gefilden, die sich rasend schnell verändern. Auf die unerhörten Zumutungen der Moderne, die sich aktuell als globalisierter Kapitalismus beschreiben lässt, reagieren sie etwas erschrocken, auch etwas ratlos, manchmal wie das Kind, das die Augen schließt und denkt, es sei dann selbst unsichtbar: Damit meine ich jenen naiven Positivismus, der da denkt, er könne das Gesellschaftliche qua Dezision ausblenden und sich durch Rückzug auf das „was der Fall ist“ unschuldig machen. Jedenfalls ist ein Pluralismus entstanden, der jeder, wirklich jeder Schule, jedem Ansatz, jeder Mode ihren Raum lässt und ihre partielle Berechtigung anerkennt. Dafür zahlen die Geisteswissenschaften aber einen hohen Preis: Sie nehmen auf die entscheidenden gesellschaftlichen Weichenstellungen

keinen Einfluss, sie sind in den bedeutenden und wahrlich folgenreichen gesellschaftlichen Diskursen kaum zu vernehmen. Wir stehen vor Fragen von existentieller Bedeutung, von Bildungspolitik bis Gesundheitspolitik, von terroristischer Bedrohung bis zur Städteverwahrlosung, von misslingender Ausländerintegration bis zur Kontroverse um die Gentechnik, vom Klimawandel bis zum weiterhin ungebremsen Wachstum der Weltbevölkerung. Ich würde mir wünschen, dass sich die Geisteswissenschaften deutlicher, vernehmbarer und selbstbewusster dieser Themen annähmen.

In zahlreichen unserer Partnerländer, die auch auf dieser Tagung vertreten sind, existiert ein anderes Bildungsgefüge. Die gesellschaftlichen Umbrüche der Wendezeit (man könnte sie mit gutem Recht auch Revolutionen nennen) sind zu verarbeiten, und zwar noch im biographischen Erfahrungshorizont der aktuellen Akteure. Die Modernisierungen der Produktionsstruktur und der Bildungsinstitutionen sind noch nicht gemeistert. Einige dieser Länder sind innerlich unzureichend organisiert, haben unter heftigen materiellen Disparitäten, unter kaum einzudämmender Kriminalität, einige gar unter dem gänzlichen Zerfall funktionierender staatlicher Strukturen zu leiden.

Es liegt doch auf der Hand, dass die Aufgaben für die Bildungsinstitutionen, für die Forschung und auch für unsere Fächer in diesen Situationen andere sind als in Deutschland. Es mag abermals trivial sein, den Topos der „Ungleichzeitigkeit“ aufzurufen. Es ist aber zutreffend: Herausbildung einer politischen Nation und Identität, retrospektive Auseinandersetzung mit besiegter Gewaltherrschaft, Machtverteilung und Nationalsprache, Migration und Integration; wenn wir über Europa hinausblicken: Postkoloniale Identität und Staatenbildung – das sind Themen mit sehr unterschiedlicher, aber in einigen Ländern höchst bedrängender Aktualität.

Die Bearbeitung dieser Themen, die – auch kontroversen – Diskussionen werden von verschiedenen Instanzen getragen: Von den politischen Apparaten, die, wenn sie nicht abgeschottet sind, sich mit der gesellschaftlichen Willensbildung rückkoppeln, von den öffentlichen Medien und eben von den Bildungsinstitutionen, insbesondere von den Universitäten. Hier hätten die Geisteswissenschaften in den verschiedenen Ländern, je nach Resonanz und öffentlicher Wirkungsmöglichkeit, aktuelle Aufgaben.

Ich halte es für einen höchst bedauerlichen Verzicht auf Wirkung, wenn Geisteswissenschaftler sich mit vorgeblicher methodischer Bescheidenheit auf Positivismus zurückziehen und eine strikte Trennung von Fachwissenschaft und gesamtgesellschaftlichen Diskursen reklamieren.

Freilich wäre, wenn ich meine Argumentation für unser Fach konkretisiere, eine Ebene von geringerer Abstraktheit zu beschreiben, von Themen also, die näher an unserem Fach und seinen Methoden sind. Ich will einige nennen, die, wenn man so sagen darf, auf halbhochem Abstraktionsniveau beschrieben sind, in denen bedeutende Forschungsleistungen schon erbracht sind, die aber der weiteren Bearbeitung harren:

- Sprachkontaktforschung in Grensräumen
- Literaturkontakt, vergleichende Motivforschung, Einflüsse, Transfer
- Übersetzungsforschung
- Barockforschung (Polen!)
- Hanseforschung im Ostseeraum
- Entstehung des Frühneuhochdeutschen
- Deutsch-böhmische Literatur
- Fachgeschichte: Ideologiebildung und Funktionalisierung der Geisteswissenschaften
- Sicherung, Bewahrung und Auswertung von Quellen und Originaldokumenten

Die Reihe der Themen ließe sich verlängern. Ich will hier nur zeigen, dass ich mich mit Nachdruck für Forschung einsetze, dass es naheliegende Themen und Aufgaben für die hier vertretenen Fächer gibt, dass ich die Studiengänge also nicht als bessere Sprachschulen oder Berufsschulen verstehen will.

Es ist mir freilich wichtig zu betonen, dass die Forschungsthemen nicht die orientierenden Kriterien für die Planung der Studiengänge sind. Für die Studiengänge müssen immer wieder neu die fachlich-systematischen Ansprüche und die berufspraktischen Interessen der Studierenden in ein angemessenes Verhältnis gebracht werden. Ich versuche es etwas grob und schematisch. Zu vermitteln wären:

- Grundkenntnisse der Fachgeschichte
- Grundkenntnisse der Gegenstände und Methoden des Faches
- Verständnis für die nationalen Prägungen und die internationale Dimension des Faches
- Zeitgleich: konkrete, praktische, aussichtsreiche Vorbereitung auf Berufsfelder mit mittlerer Konkretion, etwa für Lehrer, Dolmetscher/Übersetzer. In manchen Ländern ist es auch angemessen, für berufliche Zwecke auszubilden, für die in Deutschland universitäre Studiengänge keine Zuständigkeit haben, so etwa Reiseführer, Handelskorrespondenten, Diplomaten. Und in jedem Falle: Eine anspruchsvolle und ehrgeizige Sprachausbildung! Dieses Thema ist für unsere Tagung entscheidend. Ich komme darauf zurück.

2 Sprachenpolitische Rahmenbedingungen und Bedarf am Erlernen des Deutschen

Sprachenpolitik betrifft nicht direkt fachsystematische und auch nicht unmittelbar berufspraktische Fragen. Aber die Sprachenpolitik prägt entscheidend das Umfeld

für die Bildungsinstitutionen, sie wirkt sich auf Schule und Universitäten, auf Nachfrage nach einzelnen Sprachen und auf die Aussichten der Studierenden, die sich ja irgendwann auf dem Arbeitsmarkt behaupten müssen, aus.

Sprachenpolitik prägt sehr unterschiedliche Bereiche. Sie steht stets im Schatten der großen Politik, der Diplomatie, der Wirtschaftspolitik, aber man soll sie nicht als nebensächlich abtun. Sprachenpolitische Entscheidungen bedeuten wesentliche Weichenstellungen für zahlreiche Institutionen, für die Wissenschaft, für individuelle Lernentscheidungen und für berufliche Karrieren.

Einige der sprachenpolitischen Fragen sind auch heftig kontrovers, beladen mit Identitätsproblemen, Prestige, Wertentscheidungen und auch ganz schlichten, aber wirkmächtigen materiellen Interessen. Ich nenne einige der Themen, die im Kreis der Fachleute und in einer begrenzten medialen und politischen Öffentlichkeit zurzeit Aufmerksamkeit finden:

- Die dominante Etablierung des Englischen als weltweite Kommunikationssprache
- Reihenfolge und Frühbeginn der Schulfremdsprachen
- Die Arbeits- und Amtssprachen in den Organen der Europäischen Union
- Die Rolle der Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen
- Fremdsprachenlernen an Grenzen
- Integration von Migranten und Spracherwerb
- Insbesondere in Deutschland bewegen zwei weitere Themen die Gemüter, Themen freilich, deren Bedeutsamkeit unterhalb der eben genannten liegt und die ich hier ausblende: die Rechtschreibreform und die zunehmende Anzahl von Anglizismen.

Wir sollten, so meine ich, anerkennen, dass das Englische den Platz der international dominierenden Fremdsprache einnimmt. Es ist nicht sinnvoll, und es ist auch nicht aussichtsreich, dagegen etwas unternehmen zu wollen. Unter pragmatischen Gesichtspunkten gibt es auch sehr gute Argumente für die Etablierung einer Sprache mit einer derart hohen Reichweite. Es sollte zu den unbefragten Bildungszielen gehören, dass unsere Schüler und Studenten gute Englischkenntnisse erwerben. Daran haben, wie sich beobachten lässt, in aller Regel auch Eltern und Schüler ein dezidiertes Interesse, so dass alle Versuche, eine andere Sprache als erste Schulfremdsprache zu etablieren, nur gegen größte Widerstände durchsetzbar sind. (Das gilt nur für jene so genannten „bildungsfernen Schichten“ nicht, die grundsätzlich kein Interesse an Schullaufbahn, Qualifizierung und Spracherwerb haben. In Deutschland wird diese Gruppe der intentionalen Bildungsverweigerer größer, gleichermaßen bei Deutschen wie bei in Deutschland lebenden Ausländern. Ich halte dies mittlerweile für das größte Problem an den Hauptschulen. Darüber wird kaum gesprochen. Die Abschaffung der Hauptschule ändert daran natürlich gar nichts und ist insofern keine adäquate Reaktion auf diese Misere.)

Deutsch gehört bekanntlich weltweit zu den numerisch großen Sprachen und auch zu den häufig gelernten Fremdsprachen. Das Deutsche hat, von wenigen Ausnahmen abgesehen, eine realistische Chance und eine sprachpolitische Bedeutung als zweite Fremdsprache, genauer gesagt, als eine der zweiten Fremdsprachen. Denn die Sprachenfolge und die Lerninteressen sind nicht überall gleich. Als zweite Fremdsprache sind Französisch, Spanisch, Russisch und in zunehmenden Umfang auch Chinesisch und Arabisch bedeutsam.

Es ist heute unter Bildungspolitikern und Sprachexperten fast schon eine Selbstverständlichkeit, als aktuelle Zielsetzung den Erwerb von zwei Sprachen neben der Muttersprache zu vertreten. Ich fürchte, dass dies eine Illusion ist, jedenfalls in Ländern mit einheitlicher National- und Verwaltungssprache. Der Erwerb von zwei Fremdsprachen ist vermutlich, wie auch früher, lediglich von Bildungseliten zu erwarten. Aber von denen rede ich ja auch, wenn ich von unseren Hochschulen und von den Studierenden rede.

Das Deutsche hat eine stabile Bedeutung als zweite Fremdsprache, in unseren europäischen Nachbarländern und auch in zahlreichen außereuropäischen Ländern. Diese Bedeutung ist nicht gleichbleibend. Sie ist abhängig von bildungspolitischen Entscheidungen in den verschiedenen Ländern, vom pragmatischen, beruflichen und materiell honorierten Nutzen und auch, aber zuletzt, von den Fördermaßnahmen durch die deutsche Seite. Die Bildungsbehörden in den verschiedenen Ländern entscheiden selbstverständlich autonom über die Zahl der obligaten Fremdsprachen an Schulen und Hochschulen. In der Türkei wurde die zweite Fremdsprache an Schulen jetzt obligat. In Portugal wurde sie abgeschafft, bzw. nur noch erlaubt bei Lerngruppen von mehr als 18 Schülern. In Japan wurde die obligate zweite Fremdsprache für Studierende abgeschafft. In zahlreichen Ländern, so etwa in Ägypten, der Türkei, in Vietnam, Kasachstan, Jordanien werden Hochschulen mit Deutsch als Arbeitssprache gegründet. Schon länger gibt es Studiengänge in deutscher Sprache in Bulgarien, Lettland, Georgien, Kirgisien, Russland, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, Ungarn und weiteren Ländern. Von solchen Entscheidungen hängt, wie leicht zu sehen ist, die Bedeutung des Deutschen als Fremdsprache ab und damit der Bedarf am Deutschlernen in den Schulen bzw. in den Studiengängen.

Daraus wiederum resultiert ein entsprechender Bedarf an Deutschlehrerausbildung. Eine prekäre Situation entsteht freilich dann, wenn in einem nationalen Bildungssystem das Deutsche als Schulfremdsprache einen festen Platz hat, die Lehrer jedoch dermaßen schlecht bezahlt werden, dass sich alle guten um andere berufliche Perspektiven bemühen und in den Privatbereich abwandern. Auch dies können wir von deutscher Seite, bei allen Bemühungen um Förderung, nicht beeinflussen.

Wir haben auch als Förderinstitution fast keinen Einfluss darauf, ob im Ausland tätige deutsche Firmen Deutschkenntnisse erwarten bzw. honorieren, wenn sie örtliche Arbeitskräfte einstellen. Manche Firmen legen darauf keinen Wert, weil die Arbeitssprache Englisch ist. Die größere Zahl der Firmen ist aber sehr wohl an

Deutschkenntnissen örtlicher Mitarbeiter interessiert. Es gibt einige Länder, in denen die deutsche Industrie bzw. deren Kammern Deutschkurse anbieten, weil sie Arbeitskräfte mit Deutschkenntnissen nicht finden.

Es gibt bekanntlich auch in einigen akademischen Berufen wachsenden Bedarf an Deutschkenntnissen, etwa bei Juristen oder Ökonomen, die grenzüberschreitend tätig sein wollen, auch bei Medizinern und Ingenieuren, die in Deutschland studieren oder arbeiten wollen, schließlich bei Dolmetschern und Übersetzern, die für manche Sprachenpaare, etwa in der europäischen Administration, händeringend gesucht werden.

Diese Nachfrage hat freilich nichts mit germanistischer Philologie zu tun. Die Germanistik ist in der Defensive. Das Interesse an bildungsorientierten Studiengängen geht generell zurück. Ich halte es aber für sehr gefährlich, wenn germanistische Studiengänge selbstbewusst oder trotzig bei einem traditionellen philologischen Curriculum bleiben. Dann bleiben bald Studierende, die andere Interessen haben, weg. Dann werden, wegen der zurückgehenden Zahl der Studierenden, Professorenstellen eingespart. Schließlich werden ganze Abteilungen geschlossen. Das ließ sich in den letzten zehn Jahren beobachten, auch in einigen der hier vertretenen Länder.

Die germanistischen Abteilungen sollten die Chancen erkennen, die sich im außerphilologischen Bereich bieten. Sie sollten sich als Zentren einer umfassenden Deutschlandkompetenz profilieren, die in ihren Universitäten nicht nur für die philologische Ausbildung zuständig sind, sondern auch für die Deutschlehrer, die die Kursplanung und Lehrwerkentwicklung für die nichtphilologische Nachfrage betreuen, die Studierende auf Studium und Forschung in Deutschland vorbereiten, die gute Kontakte zu deutschen Partnern haben und die sich um die Finanzierung von Stipendien, Tagungen oder Publikationen kümmern (nicht nur der DAAD kann hier behilflich sein). Eine Germanistik mit einem derartigen Selbstverständnis wird sicher einen ungefährteten Platz in den Hochschulen verteidigen können.

Natürlich spielen auch sprachenpolitische Weichenstellungen und Förderentscheidungen von deutscher Seite eine wesentliche Rolle. Es wird uns seit Jahren ein Mangel an Loyalität gegenüber unserer eigenen Sprache vorgeworfen. Ich zögere nicht zu sagen: Der Vorwurf ist begründet. Die Beispiele sind ja bekannt: Gedankenlose oder modische Verwendung von Anglizismen, Englisch als Kongresssprache selbst bei Kongressen in Deutschland mit deutschen Teilnehmern, Englisch als Publikationssprache in immer mehr Fächern usw.

Im Bereich der Wissenschaftssprache sind auch die großen Institutionen wie DFG, HRK oder Wissenschaftsrat noch nicht ausreichend sensibilisiert für die Sprachfragen, deren längerfristige Bedeutsamkeit sie eklatant unterschätzen.

Aber die Dinge sind in Bewegung geraten. Nicht nur bei Geisteswissenschaftlern, auch bei Medizinern und Juristen werden die Stimmen zahlreicher, die den Domänenverlust des Deutschen erkennen und gegenzusteuern versuchen.

Und die von der deutschen Seite unternommenen Förderanstrengungen sind nun wahrlich umfangreich. Das Auswärtige Amt formuliert als Zielsetzungen der aus-

wärtigen Kultur- und Bildungspolitik ausdrücklich „Förderung der deutschen Sprache“. Es stattet die Mittler mit erheblichen Geldmitteln aus, damit diese Fördermaßnahmen finanzieren oder selbst durchführen können. Die Förderung durch den DAAD und das Goethe-Institut ist sehr umfangreich und sicher im Großen und Ganzen bedarfsgerecht. Neue Initiativen des Auswärtigen Amtes kommen zurzeit den deutschen Schulen im Ausland oder dem Deutschunterricht an Schulen im Ausland zugute. Es gibt vorzügliche Lehrwerke, neu entwickelte gestufte Prüfungen, gute Studiengänge für Deutsch als Fremdsprache.

Und es gibt auch ein gutes institutionelles Geflecht. Verschiedene Institutionen und Verbände nehmen ihre traditionellen fachlichen oder politischen Aufgaben erfolgreich wahr. Ich nenne hier nur den Fachverband Deutsch als Fremdsprache, die Internationale Vereinigung für Germanistik, den Internationalen Deutschlehrerverband, den Fachverband Moderne Fremdsprachen, auch die Gesellschaft für deutsche Sprache und das Institut für Deutsche Sprache mit den je verschiedenen Aufgaben. Eine bedeutende Förderinstitution wie die Volkswagenstiftung hat sich des Themas „Deutsch als Wissenschaftssprache“ angenommen und ein großes Förderprogramm aufgelegt.

Ich komme also zu einem durchaus optimistischen Resümee: Wir haben funktionierende Institutionen, politischen Willen und Finanzierungsmöglichkeiten für Fördermaßnahmen. Wir haben eine bildungsorientierte, eine wissenschaftspolitische und eine berufspraktische Nachfrage nach Deutsch. Wenn auf diese Nachfrage angemessen reagiert wird, dann dürfte ein stabiler Platz für das Deutsche als Fremdsprache zu sichern sein.

3 Sprachpraxis

Es sind im Grunde nur zwei Thesen, die mir besonders am Herzen liegen:

1. Die Sprachausbildung gehört ins Zentrum der Ausbildung. Gute Deutschkenntnisse sind eines der wichtigsten Studienziele.
2. Es gibt keine endgültige und für alle gültige Sprachlehrmethode. Sie ist immer im Rahmen der örtlichen Arbeitsbedingungen, Traditionen und Möglichkeiten zu entwickeln.

Beide Thesen sehen vielleicht arg simpel aus. Man mag auch annehmen, sie würden gewiss nur Zustimmung finden, seien im Grunde doch selbstverständlich. Aber nein: So ist es nicht! Nachdem ich in vielen Ländern Eindrücke sammeln und an zahlreichen Tagungen teilnehmen konnte, ist mir zunehmend deutlich geworden, dass beide Thesen durchaus nicht nur Zustimmung finden.

Zur ersten These: Wenn die Studierenden nach dem Studium Berufe ergreifen, die irgendetwas mit ihrem Studienfach, mit der Germanistik, mit der deutschen Sprache zu tun haben, wenn sie mit deutschen Partnern oder Institutionen zusammen arbeiten, wenn sie in Deutschland studieren, forschen oder an Tagungen teilneh-

men, dann sind sehr gute Deutschkenntnisse unabdingbar, dann werden sie immer und zuerst daran gemessen, ob sie die deutsche Sprache gut beherrschen. Und umgekehrt: Dann werden sie vor Problemen und Schwierigkeiten stehen, wenn ihr Deutsch defizitär ist.

Eine gute Sprachbeherrschung geht bekanntlich über Grundkenntnisse für Standardsituationen hinaus. Mein Ziel wäre, um es mit Bezug auf den europäischen Referenzrahmen zu beschreiben, mindestens C1 am Ende eines Studiums. Um einen solchen Sprachstand zu erreichen, ist eine lange und harte Ausbildung erforderlich. Er entsteht nicht nebenher, nicht in kurzer Zeit, nicht in Abendkursen oder Ferienkursen.

Mit gutem Grund haben in Ländern, in denen das Deutsche Schulfremdsprache ist oder in denen es für bestimmte Bevölkerungsteile Familienumgangssprache ist, die germanistischen Abteilungen Deutschkenntnisse zur Voraussetzung einer Zulassung zum Studium gemacht. Das ist eine gute Ausgangssituation. Man kann sich dann in den Studiengängen auf die gehobenen Sprachregister, die akademischen Textsorten und die wissenschaftlichen Inhalte konzentrieren.

Es gibt aber natürlich germanistische oder deutschlandorientierte Studiengänge auch in Ländern, in denen es keine oder nur wenige Studienanfänger mit Deutschkenntnissen gibt. Dann führt, so denke ich, kein Weg daran vorbei, für die beiden ersten Ausbildungsjahre das Hauptgewicht auf die Sprachausbildung zu legen, auch wenn dafür andere Studieninhalte zurücktreten müssen. Und es sollte, wenn irgendeine Möglichkeit besteht, nach dem ersten oder zweiten Studienjahr ein Deutschlandaufenthalt für die Studierenden vorgesehen werden, der ausdrücklich mit Sprachausbildung verbunden wird. Natürlich: So ist die Praxis in vielen Studiengängen, insbesondere in den mittel- und osteuropäischen Ländern. Und wir lernen dann Studierende, Lehrer und Nachwuchswissenschaftler mit beeindruckenden Deutschkenntnissen kennen. Aber ich kenne auch mehr als einen Studiengang, in dem für die Sprachausbildung viel zu wenig Zeit vorgesehen ist. Wir sehen dann Austauschstudenten in Deutschland, die von diesem Austausch überhaupt nicht profitieren. Oder wir sehen Deutschlehrer, die selbst sprachlich nicht gut genug sind.

Eine ganz besondere Situation besteht in den deutschsprachigen Studiengängen außerhalb des deutschen Sprachraumes. Bekanntlich gibt es zahlreiche deutschsprachige Studiengänge, in erster Linie für technische und naturwissenschaftliche Fächer, in den hier vertretenen Ländern, so etwa in Polen, Tschechien und der Slowakei, Bulgarien, der Ukraine, Ungarn und Russland.

Diese Studiengänge haben sich sehr bewährt. Sie haben fachlich hohe Qualität. Die Absolventen sind in zwei Sprachen zu Hause. Sie haben vorzügliche berufliche Aussichten. Aber diese Studiengänge funktionieren nur, wenn die Studierenden bereits sehr gute Deutschkenntnisse mitbringen. Ich halte nicht viel von deutschsprachigen Studiengängen für Studierende, die mit dem Erlernen der deutschen Sprache erst beginnen.

Man könnte einen eigenen Vortrag der Frage widmen, wie hoch die Anforderungen an die Deutschkenntnisse von Dolmetschern und Übersetzern sein müssen. Kurz gesagt: Sehr hoch! Die können gar nicht anspruchsvoll genug sein! Schon einfache Reisebegleiter stellen die Reisegruppen nur dann zufrieden, wenn ihre Deutschkenntnisse ausreichend sind, auch für Gespräche über Kultur, Politik, Geschichte usw.

Tagungsdolmetscher müssen im Tagungsthema zu Hause sein und den Fachwortschatz beherrschen. Fachübersetzer und Übersetzer literarischer Texte müssen den Registern und der Zielsetzung des Ausgangstextes gerecht werden. Für eine Berufspraxis mit derart anspruchsvollen Aufgaben ist bekanntlich ein separates Dolmetscher- und Übersetzerstudium vorgesehen, welches eine gute Beherrschung der Fremdsprache schon voraussetzt. Wie gesagt, die Dolmetscher- und Übersetzerausbildung wäre ein eigenes Thema. Sie soll aber, wo von Sprachpraxis die Rede ist, nicht unerwähnt bleiben.

Schließlich noch ein paar Anmerkungen zu meiner zweiten These. Sprachlehrmethodiken und Sprachlehrbücher sind Kinder ihrer Zeit. In den letzten 50 Jahren haben die beherrschenden und je als aktuell angesehenen Methoden rasch gewechselt (die Etappen sind bekannt: von der Grammatik-Übersetzungsmethode über die audiovisuelle und audiolinguale Methode bis zur interkulturellen Didaktik und dem Konstruktivismus).

Diese Entwicklung war stets von drei Motoren getrieben: Zunächst vom wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt: Über die Spracherwerbsprozesse weiß die Wissenschaft heute mehr als früher; sodann von den gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen: Lernerautonomie kann nur in Gesellschaften ein konsensfähiges Konzept sein, die grundsätzlich Individualität, Selbstbestimmung und Autonomie als orientierende Konzepte kennen; und schließlich vom Markt und dem Interesse der Lehrwerkverlage, die schneller und schneller Generationen von Lehrwerken produzieren, um mit dem Anspruch, sie seien innovativ, werben zu können. Ich bin freilich der Meinung, dass Innovation nicht per se ein positives Kriterium ist. Man hat es in den westlichen Ländern mit den Innovationen denn doch etwas übertrieben. Am Ende hatten wir, orientiert an den beiden Zielsetzungen Kommunikation und Autonomie, eine Sprachlehrmethodik, die nach meinem Urteil zu spielerisch, zu wenig intellektuell und auch illusionär ist, insofern sie von den Schwierigkeiten, den Anstrengungen, der Mühe und den langen Zeiten nicht mehr redet, die für gute Beherrschung einer Fremdsprache unabdingbar sind. Bei manchen Gelegenheiten sprachen die Skeptiker schon von „Kuschelpädagogik“.

Ein deutlicher Unterschied ließ sich immer erkennen zwischen Westeuropa auf der einen und Mittel- und Osteuropa auf der anderen Seite. Ein begrifflich gestütztes, regelorientiertes und grammatikalisches Lernen trat in Mittelosteuropa nie so stark zurück wie im Westen. Und heute lässt sich sagen: Mit guten Gründen und mit guten Ergebnissen! Wir sehen Studierende und jüngere Wissenschaftler aus Polen, Tschechien, der Slowakei, aus Ungarn oder den baltischen Ländern, aus Russland und aus der Ukraine mit ganz vorzüglichen Deutschkenntnissen. Es gibt nur

wenige deutsche Studierende oder Wissenschaftler deren Beherrschung des Polnischen, des Russischen oder gar des Ungarischen sich damit messen kann. Freilich gibt es dafür mehr als einen Grund: Der Bedarf wird nicht so recht gesehen. Die genannten Sprachen werden nur in sehr wenigen Fällen als Schulfremdsprachen angeboten. (Zumindest für die Grenzregionen halte ich das für eine falsche sprachpolitische Weichenstellung.) Aber auch eine Sprachlehremethodik, die etwas zu spielerisch und zu wenig anstrengungsbereit ist, zählt zu den Gründen.

Abschließend ein Wort des Dankes an die ausländischen Kolleginnen und Kollegen. Die deutsche Sprache wird in zahlreichen europäischen Ländern als Schulfremdsprache angeboten, als Kommunikationssprache erworben oder als Bildungssprache gepflegt. Deutsche Literatur wird gelesen und übersetzt. Wir haben überall Partner, die unsere Sprache lernen und in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft gut vorbereitete und kompetente Partner sind. Dies alles entsteht nicht von selbst. Den Lehrern und den Hochschullehrern, die sich für die deutsche Sprache und die Germanistik einsetzen, die Sprachkurse durchführen, Literatur und Geschichte erforschen, Bücher schreiben und insgesamt die junge Generation ausbilden und prägen, möchte ich mit Nachdruck danken.

Sprachliches Lernen im Spiegel von „Standards“ und „Kompetenzen“: Zur Sprachpraxis im Rahmen von outcome-Konstruktionen für das Fach Deutsch und das germanistische Fachstudium¹

Jörg Kilian (Christian-Albrechts-Universität Kiel, Deutschland)

1 Zur Einführung

In der Bundesrepublik Deutschland sind in den letzten Jahren im Rahmen zweier grundlegender bildungspolitischer Strukturreformen unter anderem auch die Curricula für das Fach Deutsch an Schulen und für das Studium der Germanistik an Universitäten mitunter bis in feinste Verästelungen des alltäglichen Lebens hinein heftig diskutiert worden: in der Strukturreform im Rahmen des so genannten „Bologna-Prozesses“, der 1999 durch die Vertretungen von 29 europäischen Nationen auf den Weg gebracht wurde und die Struktur des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung an Hochschulen fokussiert, sowie in der Strukturreform im Rahmen der Interpretation der (Ergebnisse der) Leistungsmessung an Schulen, die erstmals im Jahr 2000 unter dem Namen PISA gleichsam schlagwortartig berühmt, möglicherweise auch berüchtigt wurde.

Es ist hier nicht der Ort, den jeweiligen Gang der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung nachzuzeichnen. Vielmehr soll am Beispiel der Konturierungen, die

¹ Für den Vortrag auf der Fachtagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF): Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum. Göttingen 15.11.2007-17.11.2007 gekürzte Fassung von Kilian; Kashapova 2008.

der Begriff der „Kompetenz“, genauer: der Begriff der „Sprachkompetenz“ im Verlauf dieser Strukturreformen erfahren hat, der Frage nachgegangen werden, welche Rolle die Sprachpraxis im Rahmen dieser Konturierungen spielt. Dazu werden im Folgenden einige Aspekte des aktuellen „Kompetenz“-Begriffes in den Blick genommen. Mit „Aspekten“ ist bereits angedeutet, dass hier nicht das gesamte Tableau zur Ansicht gelangen kann. Um die Differenzen und Differenzierungen des „Kompetenz“-Begriffes genauer erfassen zu können, wird aus dem Gesamtdiskurs vielmehr ein subthematischer Bezugspunkt ausgewählt, und zwar vornehmlich ein solcher, der in den Kommunikationsbereichen von Bildung und Schule, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland in Bezug auf die sprachliche Praxis immer wieder in den Vordergrund gestellt wird, in der Linguistik und Sprachdidaktik hingegen zu Recht nur als ein Teilbereich des sprachlichen Wissens und Könnens gilt: die orthographische Kompetenz. Damit wird ein Bereich angesprochen, der im Grunde in Bezug auf Sprache und Sprachpraxis vielfach sekundärer Natur ist, insofern nämlich, als orthographische Kompetenz sich auf Schrift und Schreiben bezieht und damit auf eine dem Menschen sekundäre Sprachpraxis; sodann auch insofern, als die Orthographie selbst nicht unmittelbar zu Schrift und Schreiben steht. So weicht etwa die Sprachpraxis vieler Schreibender bewusst von orthographischen Normen ab, um z.B. im Rahmen der computervermittelten Kommunikation sprachliche Signale der Nähe zu formulieren. Notwendig wäre eigentlich auch diese „Abweichungs“-Kompetenz zum Gegenstand der Erörterungen über die Sprachpraxis zu machen. Darauf muss an dieser Stelle verzichtet werden. Vielmehr gilt es, zunächst die Konstruktion eines allgemeinen „Kompetenz“-Begriffes in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion zu referieren, sodann einen Blick auf Erwartungshaltungen vor allem der Wirtschaft zu werfen, bevor die spezifisch sprachdidaktische Fassung des „Kompetenz“-Begriffes und der Anteil der Sprachpraxis an derselben in den Blick genommen wird.

2 Kompetenz: Begriffliche Konstruktionen und Konstitutionen von Wissen in Bildung und Schule, Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft

2.1 Zum „Kompetenz“-Begriff im Kommunikationsbereich von Bildung und Schule

In einem allgemeinen Sinne kann „Kompetenz“ wiedergegeben werden mit „Sachverstand, Fähigkeit“. So paraphrasiert das „Universalwörterbuch“ aus dem Dudenverlag (5. Aufl. 2003) den semantischen Kern der hier interessierenden Teilbedeutung von „Kompetenz“ (die anderen Teilbedeutungen geben die rechtssprachliche Lesart „Zuständigkeit“ sowie die sprachwissenschaftliche Lesart „Summe aller

Kollektive noch in Form der Angabe empirisch erwiesener Ist-Zustände (sowohl für Individuen als auch für Kollektive) ein nützliches Konzept ist.

Als eine allgemeine, die einzelnen Unterrichtsfächer und Universitätsdisziplinen übergreifende Definition findet die Bestimmung des „Kompetenz“-Begriffes des Erziehungswissenschaftlers und Psychologen Franz Weinert weithin Anerkennung. Kompetenzen, so Weinert, definieren

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27f.)

Dieser „Kompetenz“-Begriff weist als Genus proximum den Begriff der „Fähigkeit“ auf, der den „Kompetenz“-Begriff, einerseits, mit Wissen und Kennen in einem theoretischen Sinne der individuellen Disposition in Beziehung setzt, ihn zugleich aber, andererseits, auch mit konkretem Können in der Sprachpraxis verknüpft, insofern, als eine Fähigkeit grundsätzlich stets eine Fähigkeit *zu etwas* ist. Im Unterschied zu einer „Leistung“, die punktuell das Gelingen eines Vorhabens bzw. die Lösung eines Problems bezeichnet, bezieht sich „Kompetenz“ auf die innere Anlage, dieselbe Leistung immer wieder erbringen zu können. Wiewohl „Kompetenz“ nun nicht mehr lediglich auf fertiges und reproduzierbares deklaratives Faktenwissen bezogen, vielmehr (auch mit Hilfe der finalen „um ... zu“-Konstruktion) sogar eine gewisse Handlungs- bzw. Anwendungsorientierung zum Ausdruck gebracht wird, bleibt der „Kompetenz“-Begriff bei Weinert kognitionstheoretisch fundiert und er bleibt auf die Feststellung eines Ist-Zustandes („verfügbar“) bezogen.

Auf der Grundlage der Unterscheidung von vier verschiedenen Wissensarten in der Pädagogischen Psychologie lässt sich dieser „Kompetenz“-Begriff auf die folgenden Wissensarten erstrecken (nach Ossner 2006a: 31ff.):

Deklaratives Wissen	Problemlösungs-wissen	Prozedurales Wissen	Metakognitives Wissen
Wissen über Sachverhalte	Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemsituationen	Wissen, das psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten zugrunde liegt	Wissen, das die Reflexion über das eigene Wissen und über die eigenen Handlungen steuert
Wissen	Können	Können	Bewusstheit

Tab. 1: Wissensarten (Mandl et al. nach Ossner 2006a: 31ff.)

Eben solche Erwartungen scheint es außerhalb schulischer und universitärer Zusammenhänge in Bezug auf sprachliche Kompetenz zu geben – und zwar vorzugsweise im Sinne einer orthographischen Kompetenz. Ein kurzer Exkurs in den Kommunikationsbereich der Wirtschaft mag das belegen.

2.2 Zum „Kompetenz“-Begriff im Kommunikationsbereich der Wirtschaft

Die Leistungsmessung im Rahmen der Feststellung der Berufsfähigkeit potenzieller Auszubildender erfolgt nicht selten auf dem Wege der Feststellung von Kenntnissen in den Bereichen (bzw. Schulfächern) Deutsch und Mathematik, die als Kompetenzen interpretiert werden.² Für das Fach Deutsch stützt sich die Feststellung solcher Kompetenzen nicht ausschließlich, aber überwiegend auf die Feststellung von Rechtschreibleistungen. Die BASF beispielsweise führt seit 1975 mit Schülerinnen und Schülern, die sich um einen Ausbildungsplatz bewerben, u.a. Eignungstests mit Aufgaben zur Rechtschreibung durch. Die Ergebnisse einer Langzeituntersuchung in den Jahren 1975 bis 2004 werden vom ehemaligen Vorsitzenden des Sprecherausschusses der Leitenden Angestellten der BASF, Peter Hilbert, wie folgt veranschaulicht und kommentiert:

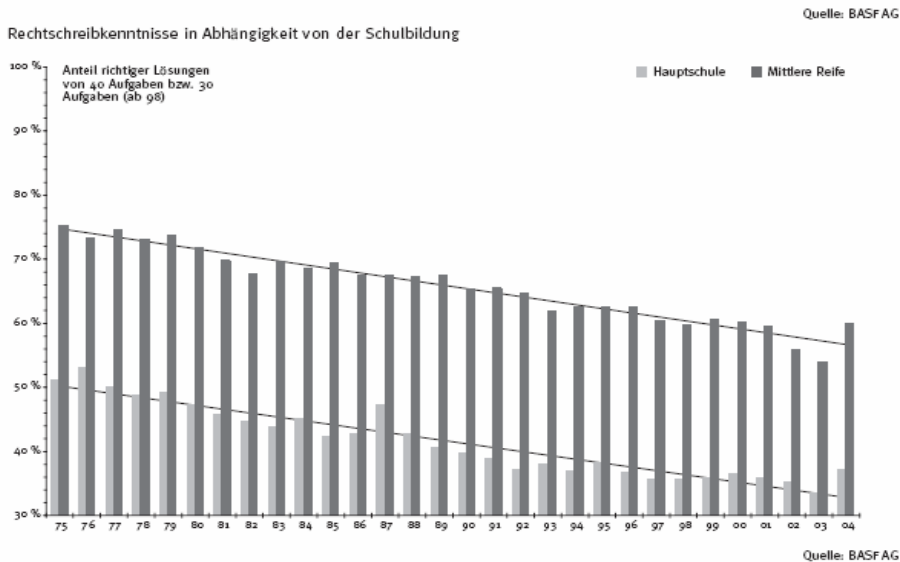


Abb. 3: Bewerberleistungen 1975 - 2004 BASF; Elementare Rechtschreibkenntnisse (aus: Hilbert 2004: 40)

² In den „Informationen für Bewerber für kaufmännische Ausbildungsberufe“ der BASF etwa heißt es hinsichtlich der Frage nach einer Vorbereitung auf die Eignungstests: „Eine Vorbereitung auf die Tests, wie Sie es bei Klassenarbeiten (= Wissensabfrage) gewöhnt sind, ist nicht möglich. Psychologische Tests messen nämlich grundlegende Fähigkeiten, die kaum durch ‚Einpacken‘ [im Original durch Fettsatz hervorgehoben, J.K.] beeinflusst werden können.“ (BASF 2004).

Hilbert führt dazu aus:

Wie die [...] Grafiken dokumentieren, ist ein kontinuierlicher Rückgang der Bewerberleistungen bei den elementaren Rechen- und Rechtschreibkenntnissen nicht zu übersehen. Dass jugendliche Schulabgänger solche Unsicherheiten im Umgang mit einfachsten Grundrechenarten sowie der Schreibweise alltagsgebräuchlicher Worte aufweisen, ist alarmierend. Auch lässt ein weiteres Phänomen – die Differenz in den Leistungen zwischen Haupt- und Realschülern bei den Rechtschreibkenntnissen – auf einen weiteren Mangel in unserem Bildungssystem schließen. (Hilbert 2004: 41)

Über die seit 1975 gestellten Testaufgaben ist leider nur wenig in Erfahrung zu bringen; öffentlich zugängliche Beispielaufgaben sind im Multiple-Choice-Format gehalten, die Aufgaben selbst seien stets „unverändert“, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.³ Gleichwohl werden die Ergebnisse der BASF-Erhebungen zu Rechtschreibkenntnissen von Schülerinnen und Schülern in Vorträgen von Arbeitgebervertretern, in Print- und Online-Medien verschiedener Arbeitgeberorganisationen sowie anderer mit der Bildung und Ausbildung von Jugendlichen betrauter Organisationen oft zitiert, wobei diese Ergebnisse als „Kompetenz“-Wirklichkeit konstituiert werden. So heißt es beispielsweise in einer Verlautbarung des Förderkreises der Freiherr vom Stein Realschule Bernkastel-Kues:

Dass die durch PISA bestätigten Probleme nicht erst seit ein paar Jahren auftreten, beweist eine Langzeitstudie über die *Elementaren Rechen- und Rechtschreibkenntnisse* von Bewerbern für Ausbildungsplätze beim größten Chemiekonzern der Welt, der BASF AG in Ludwigshafen. Seit 1975 wird dort der gleiche Wettbewerb in Deutsch und Mathematik durchgeführt. Kontinuierlich sind die Leistungen der Bewerber in diesen Bereichen gesunken. (Förderkreis der Freiherr-vom-Stein-Realschule Bernkastel-Kues)

Es geht im vorliegenden Zusammenhang nicht darum, den Sachverhalt „Rechtschreibkenntnisse“ bzw. die Rechtschreibkompetenzen der getesteten Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, auch nicht darum, die Leistungsmessungen des

³ Ein Beispiel für eine Rechtschreibaufgabe bietet u.a. BASF (2004). In einer „Information zur beruflichen Bildung in der Europäischen Union“ (CEDEFOP), Nr. 1, 2003, unter dem Titel „Schreiben und Rechnen mangelhaft. Langzeitstudie der BASF AG offenbart kontinuierlich wachsende Defizite bei Haupt- und Realschulabsolventen“ heißt es dazu: „Die Anwärter auf eine Lehrstelle mussten sich 30 Wörter auf ihre Schreibweise hin ansehen und Fehler korrigieren [...]. Das Unternehmen wendet diese Eignungstests seit nahezu 25 Jahren unverändert [!] an, denn die damit überprüften Fertigkeiten haben nach wie vor elementare Bedeutung für Alltag, Ausbildung und Beruf. Die Langfristbetrachtung der jährlichen Durchschnittsergebnisse von jeweils mindestens 300 Testteilnehmern mit klassischem Haupt- oder Realschulabschluss zeigt einen kontinuierlichen Abwärtstrend. Katastrophale Rechtschreibmängel sind bei den getesteten Hauptschulabsolventen festzustellen: Lösten 1975 noch die Hälfte von ihnen die Rechtschreibaufgabe richtig, schaffte das 2002 nur noch jeder dritte. [...]“ (Schreiben und Rechnen mangelhaft 2003)

„Psychologischen Dienstes“ der BASF einer Kritik zuzuführen, sondern darum, die sprachliche Konstruktion und Konstitution von „Kompetenz“ als eine existierende Wirklichkeit zu erhellen. So wirft der Satz: „Kontinuierlich sind die Leistungen der Bewerber in diesen Bereichen gesunken.“ bei Sprachwissenschaftlern und Sprachdidaktikern zumindest die Frage auf, ab wann im Bereich der Rechtschreibung von „Leistung“ bzw. von „Kompetenz“ zu sprechen ist, und ob eine Veränderung derselben nach 1996 nicht möglicherweise auch mit der Reform der deutschen Rechtschreibung in Zusammenhang stehen könnte. Mehr noch: Im Bereich von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Schule sind Rechtschreibkenntnisse keineswegs identifizierbar mit „Deutschkenntnissen“. Das Fach Deutsch schließt den Erwerb und die Vermittlung von Rechtschreibkenntnissen ein, greift sodann aber auch weit darüber hinaus auf sprachliches Lernen und sprachliche Bildung in einem weiten Verständnis – vom Literaturunterricht einmal ganz abgesehen. Dementsprechend wird im Rahmen der Fach- bzw. in diesem Falle genauer: der Sprachdidaktik Deutsch versucht, das fachspezifisch in Bezug auf die sprachliche Kompetenz zu erwerbende Wissen in Form von Kompetenzmodellen zu beschreiben (vgl. dazu z.B. Ossner 2006a). In weiten Kreisen der Gesellschaft indes erfahren die Ergebnisse von Erhebungen der Rechtschreibkenntnisse nicht selten eine Interpretation und Darstellung als Ergebnisse von Erhebungen zu Sprachkompetenzen, mithin zur Intelligenz der Probanden, und damit eine Darstellung als Gesamtleistung im Fach Deutsch. Die verschiedenen Mitspieler – Schüler, Lehrer, Bildungspolitiker, Arbeitgeber, Eltern – konstruieren und konstituieren hier unterschiedliche „Weltansichten“, z.B. unter dem Begriff der „Leistung“.

3 Kompetenz als Sprachpraxis? Beobachtungen am Beispiel ausgewählter *outcome*-Konstruktionen für SchülerInnen und StudentInnen im Rahmen der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik des Deutschen

3.1 *outcome*-Konstruktionen für die Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (am Beispiel einer Modellierung sprachlicher Kompetenz im Fach Deutsch)

Der „Kompetenz“-Begriff ist, wie erwähnt, von Weinert (2001) für den Bildungsbereich insgesamt zu fassen versucht und sodann im Rahmen seiner Entfaltung und Konkretion in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen und Schulfächern immer weiter differenziert worden – und zwar nicht allein in horizontaler, sondern auch in vertikaler Dimension. Die maßgeblich von Jakob Ossner (2006b) entwickelte Entfaltung und Konkretion des „Kompetenz“-Begriffs für die Sprachdidaktik, genauer: die Sprachdidaktik innerhalb der Deutschdidaktik, spiegelt diese

horizontale und vertikale Differenzierung relativ zu einzelnen „Kompetenzbereichen“ (Lehr-Lern-Bereichen). Auf sie wird auch deshalb hier zurückgegriffen. Kompetenzen, so wurde oben Franz Weinert zitiert, definieren

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27f.)

Kompetenzen, so ergänzt der Mitgliederbrief 11/2005 des Symposions Deutschdidaktik, sind „die Fähigkeiten und Fertigkeiten [...], die die Gesellschaft nach dem Ende eines Ausbildungsganges erwartet.“ (vgl. SDD 2005: 1). Eine Ergänzung ist dies insofern, als im SDD-Mitgliederbrief der bei Weinert angelegten deskriptiven „Kompetenz“-Definition eine normative Perspektive hinzugefügt wird, die im Grunde auch ganz und gar unvermeidlich ist. Denn bereits die Auswahl dessen, was bei Weinert „Fähigkeiten“ heißt, ist historisch, sozial und kulturell verschiedenen und je durch Normen er- und eingefasst (so ist eben in literalen Gesellschaften eine schriftsprachliche Kompetenz höher bewertet als in rein oralen Gesellschaften; und innerhalb der deutschen literalen Gesellschaft wird „orthographische Kompetenz“ höher bewertet als in anderen literalen Gesellschaften).

Die Konkretion dieser Facetten des „Kompetenz“-Begriffes mit Bezug auf – empirisch zu messende – individuelle Fähigkeiten einerseits sowie – als normativ gesetzte – gesellschaftliche *outcome*-Erwartungen andererseits führt dazu, den Deutschunterricht von den zu erwerbenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler her zu denken, und dies wiederum wirft auch die Frage auf, ob und inwiefern das Studium der Germanistik bzw. des Faches Deutsch neu konzipiert werden muss dahingehend, dass auch die Studienziele als *outcome*-Kompetenzen definiert und erfasst werden (vgl. Ossner 2006a). Dies kann an dieser Stelle nicht entfaltet werden. Vielmehr soll die Konkretion der voranstehend zitierten „Kompetenz“-Definitionen für den Bereich „Sprache“ im Rahmen des schulischen Deutschunterrichts sowie des Studiums des Faches Deutsch für das Lehramt umrissartig in Anlehnung an die wesentlich ausführlicheren Überlegungen Jakob Ossners nachgezeichnet werden.

Ausgehend von den vier kommunikativen Grundfertigkeiten (Sprechen [mündliche Kommunikation: produktiv], Hören [mündliche Kommunikation: rezeptiv], Schreiben [schriftliche Kommunikation: produktiv], Lesen [schriftliche Kommunikation: rezeptiv]) hat die Kultusministerkonferenz „Kompetenzbereiche“ definiert und dabei zum Teil einzelne Kompetenzen klassenstufenspezifisch benannt, wie beispielsweise die folgenden vier Kompetenzbereiche für das „Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“:

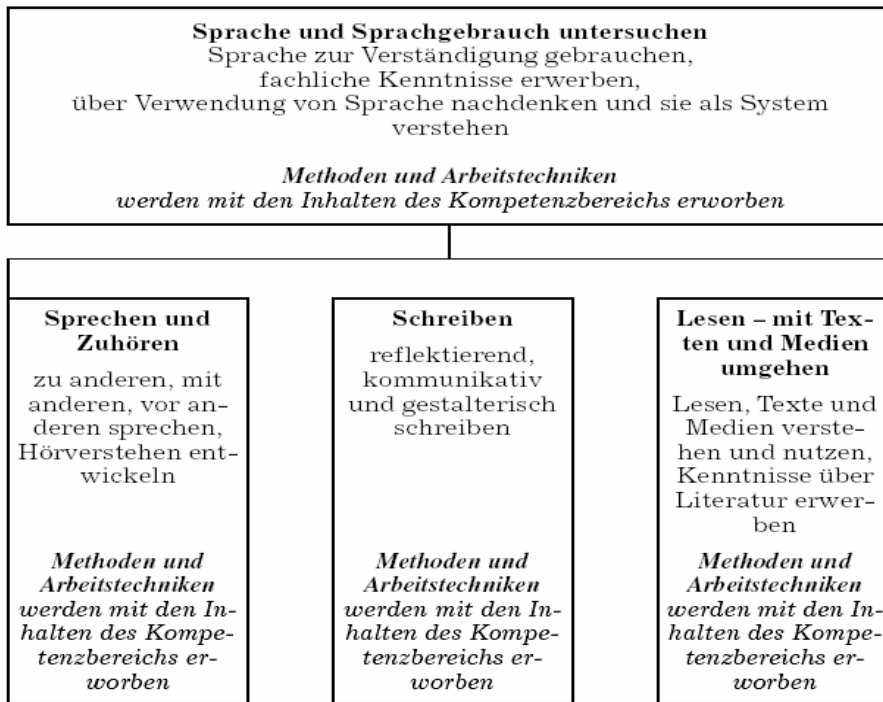


Abb. 4: KMK-Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch (aus: KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss 2003)

Die außerhalb der Wissensdomäne „Bildung und Schule“ in Bezug auf eine „Sprachkompetenz“ hoch bewertete Rechtschreibung gesellt sich zum Schreiben; quer zu allen Arbeitsbereichen steht als fünfter Arbeitsbereich die Sprachreflexion bzw. (kritische) Sprachbetrachtung in Bezug auf Grammatik, Semantik, Pragmatik, aber auch der Orthographie.

Diese vier Kompetenzbereiche bedurften (und bedürfen) der Konkretion, und eine Form der Konkretion besteht darin, für jeden Kompetenzbereich Standards zu formulieren, und zwar relativ zu bestimmten Lernentwicklungs- bzw. Kompetenzstufen. Im Unterschied zu Lehr-Lern-Zielen, die gleichsam einen (stofflichen) *input* in ein Kollektiv beschreiben, sollen sich Kompetenzen und Standards an einem *output* des einzelnen Schülers ausrichten. Standards sollen die einzelnen Kompetenzen definieren (vgl. dazu auch Spinners [2005] lesens- und nachdenkenswertes Essay „Der standardisierte Schüler“). Das Verhältnis von Kompetenzen zu Standards wird im Mitgliederbrief 11/2005 des „Symposion Deutschdidaktik“ wie folgt veranschaulicht:

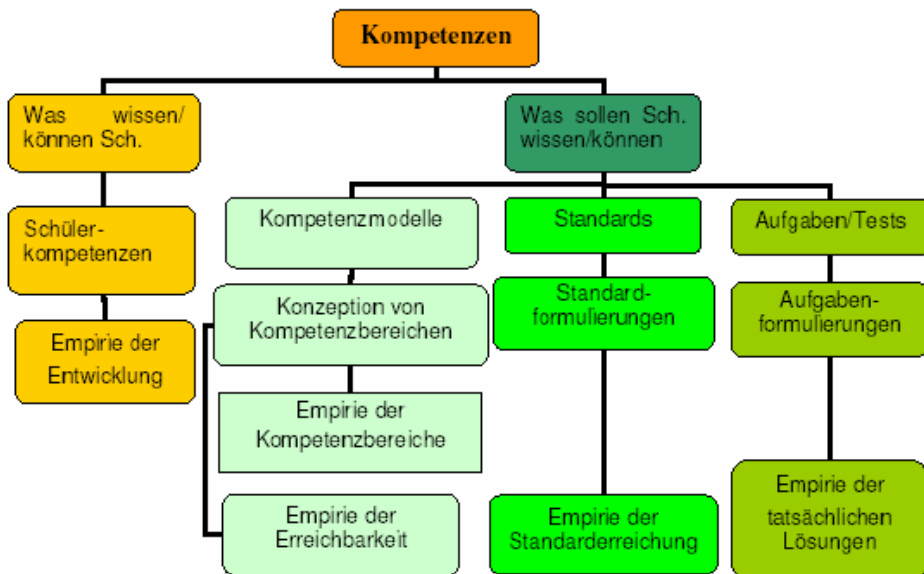


Abb. 5: Zum Verhältnis von Kompetenzen und Standards (aus: SDD 2005)

Dieses Modell spannt den Begriff der „Kompetenz“ gleichsam ein zwischen deskriptiver Feststellung dessen, was die SchülerInnen bereits „wissen/können“ und normativer Feststellung dessen, was sie wissen/können „sollen“. Letzteres, das heißt, die normative Feststellung dessen, was SchülerInnen wissen und können sollen, führt zur Formulierung von Standards, verstanden als Mindeststandards dessen, was SchülerInnen auf einer bestimmten Kompetenzstufe mindestens wissen und können sollen. Für jeden einzelnen Kompetenz- bzw. Aufgabenbereich müssen als Antwort auf die Frage: „Was sollen Schüler wissen/können?“ nun Kompetenzmodelle erstellt werden, die die erforderlichen/gewünschten Kompetenzen als Mindeststandards formulieren. Jakob Ossner veranschaulicht dies wie folgt (Ossner 2006b: 12):

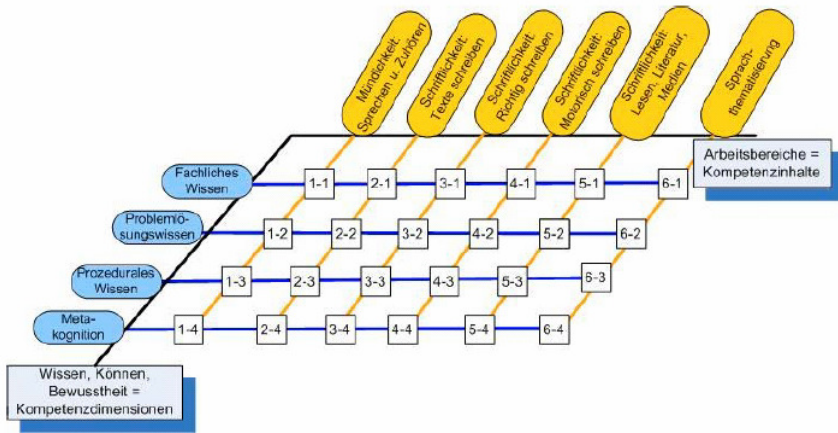


Abb. 6: „Kompetenzbereiche gepaart mit Kompetenzdimensionen“ (aus: Ossner 2006b: 12)

Die einzelnen Kompetenzdimensionen erhalten sodann standardisierte Anforderungsprofile, relativ zu Lernentwicklungsstufen, wiederum im Modell Ossners (2006b: 14):

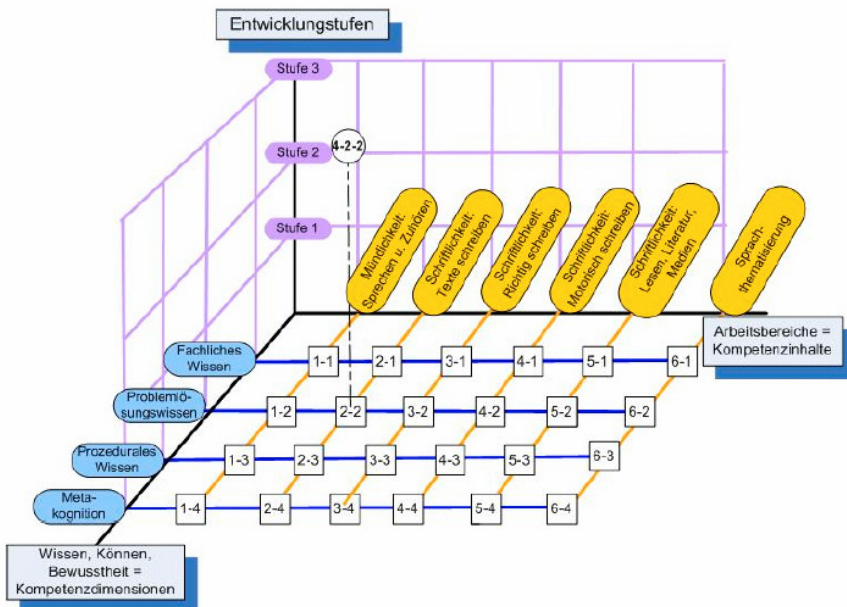


Abb. 7: „Kompetenzraum mit Entwicklung als dritte Dimension“ (aus: Ossner 2006b: 14)

Im bereits erwähnten Mitgliederbrief des Symposions Deutschdidaktik heißt es:

Standards sind die konkreten Ausformulierungen eines Kompetenzmodells im Lehr- und Lernzusammenhang. Während ein Kompetenzmodell eine analytisch-empirische Beschreibung eines Kompetenzbereichs ist, bei dem eine normative Komponente hineinkommt, weil es in einen institutionellen Bildungskontext gestellt wird, sind Standards aus sich heraus normativ. Im institutionellen Bildungskontext stellt sich bei beiden die empirische Frage der Erreichbarkeit, bei Standards damit auch die Frage, was als Mindest- bzw. als Regelstandard formulierbar ist. Diese Fragen verweisen auch auf SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten. (SDD 2005: 1)

Alle zwei Jahre soll ein Schnitt im Rahmen der Kompetenzentwicklung gesetzt sein, im Rahmen einer sechsjährigen Grundschulzeit also drei Schnitte bzw. Stufen. Nimmt man nun den außerhalb der Wissensdomäne „Bildung und Schule“ hoch bewerteten Kompetenzbereich „Rechtschreibung“, so sind folgende Mindeststandards in den bundesweiten Bildungsstandards formuliert (KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich 2004: 10):

Für Klassenstufe 4:

„richtig schreiben [die Schüler/innen können]

- geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben,
- Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen,
- Zeichensetzung beachten: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei wörtlicher Rede,
- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen,
- Rechtschreibhilfen verwenden,
- Wörterbuch nutzen,
- Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen,
- Arbeitstechniken nutzen,
- methodisch sinnvoll abschreiben,
- Übungsformen selbstständig nutzen,
- Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren.“

Für Klassenstufe 9, Hauptschule (KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss 2003: 11):

„richtig schreiben [die Schüler/innen können]

- Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden,

- häufig vorkommende Wörter – auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter – richtig schreiben,
- individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden: z.B. Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen nutzen.“

Und für Klassenstufe 10, Mittlerer Schulabschluss, zu denen exemplarisch die Wissensarten angeführt seien (Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss 2003: 11):

„richtig schreiben [die Schüler/innen können]

- Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen [deklaratives Wissen] und häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben [prozedurales Wissen],
- individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen [metakognitives Wissen] und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden [problemlösendes Wissen].“

Darüber hinaus ist von Rechtschreibung in diesen Bildungsstandards zwar hin und wieder noch die Rede, jedoch zumeist als Hinweis auf Bezüge der Aufgabenbeispiele zu den Standards oder bei den Angaben zu Methoden und Arbeitstechniken. In Bezug auf die Konstruktion und Konstitution eines konkreten „Kompetenz“-Begriffs darf daher festgestellt werden, dass der Bereich „Rechtschreibung“ unterschiedliche Konzeptualisierungen erhält, außerhalb der Wissensdomäne „Bildung und Schule“ nicht selten mit „Sprachkompetenz“ identifiziert wird, während er innerhalb derselben in einen Gesamtrahmen von „Sprachkompetenz“ gestellt wird.

3.2 *outcome*-Konstruktionen für die Kompetenz von Studentinnen und Studenten (am Beispiel einer Modellierung sprachlicher Kompetenz in Bezug auf das Germanistik-Studium im Rahmen des Lehramtsstudiums)

Wenn für Schülerinnen und Schüler Mindeststandards formuliert werden, deren Erreichen als Indiz für den Erwerb einer bestimmten Kompetenz angesehen wird, dann impliziert dies, dass Lehrerinnen und Lehrer über diese Kompetenzen (sowie deren sprach- und lerntheoretische Fundierung) verfügen und dass Lehramtsstudierende diese Kompetenzen im Rahmen ihrer eigenen sprach- und lerntheoretischen Fundierung erwerben müssen. Die gesellschaftlichen Erwartungen sind hier in der Regel sehr eindeutig: Es wird vorausgesetzt, dass Studierende der Germanistik bzw. des Faches Deutsch für das Lehramt „*die* deutsche Grammatik“ sowie „*die* deutsche Rechtschreibung“ beherrschen, und zwar nicht allein im Sinne eines automatisierten prozeduralen Wissens, sondern auch im Sinne des dekla-

rativen, des Problemlösungs- und des metakognitiven Wissens. In weiten Teilen außerhalb der Fachgrenzen gilt dieser Anspruch zugleich als Darstellung einer Kompetenz wie als Formulierung eines Mindeststandards. Es bedarf keiner näheren Erläuterung, dass sich hinter diesem Anspruch unbewusst die Annahme eines idealen Sprechers/Schreibers verbirgt. Denn wenngleich selbstverständlich auch innerhalb der Fachgrenzen ein fundiertes Kennen und Beherrschen (d.i. Können) orthographischer und grammatischer Normen bei Studierenden erwartet wird, ist dieser Anspruch doch, einerseits, nicht der einzige, der an Studierende der Germanistik bzw. des Faches Deutsch gestellt wird (Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik bestellen bekanntlich über Orthographie und Grammatik hinaus weitere Arbeitsfelder, ganz abgesehen von der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik), und er ist, andererseits, innerhalb der Fachgrenzen nicht in dieser Absolutheit gestellt. Um die Sache Wissende wissen metakognitiv, dass niemand über „die“ deutsche Grammatik oder „die“ deutsche Orthographie in allen Details deklarativ, prozedural und problemlösend verfügt.

Auf ein (oder mehrere) Kompetenzmodell(e) bezogene Formulierungen von (Mindest)standards für Studierende der Germanistik bzw. des Faches Deutsch liegen noch nicht vor, wobei hier nicht entschieden sei, ob dies Fluch oder Segen ist. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge führte in den letzten Jahren allerdings zunehmend dazu, dass an germanistischen Instituten und Seminaren bundesdeutscher Hochschulen Kompetenz- und Standardorientierungen der Erarbeitung von Modulstrukturen zugrunde gelegt wurden und werden. Eine aktuelle Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache (Ossner 2006a) ist gar an dem oben referierten Kompetenzmodell für den schulischen Deutschunterricht orientiert und leitet daraus konkrete (!) fachspezifische Kompetenzen (und zumindest mittelbar Mindeststandards) für die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bildung und Ausbildung künftiger Deutschlehrer/innen ab (vgl. auch Hoppe; Ehlich 2003, Hoppe 2005).

4 Schluss

Die voranstehenden Erkundungen zur sprachlichen Konstruktion von Wissen und Können am Beispiel des „Kompetenz“-Begriffes haben bewusst einen sehr kleinen Ausschnitt aus dem Referenzbereich des aktuellen „Kompetenz“-Begriffes fokussiert, den Referenzbereich dessen, was von unterschiedlichen Diskursbeteiligten als „sprachliche Kompetenz“ oder „Sprachkompetenz“ gefasst wird und innerhalb dieses Bereiches den Ausschnitt der orthographischen Kompetenz als eine von wohl allen gesellschaftlichen Gruppen als unmittelbar für die Sprachpraxis wesentliche Kompetenz. Die Erkundungen haben gezeigt, dass deren sprachliche Konstruktion Differenzen und Differenzierungen aufweist. Besonders deutlich wird dies in Bezug auf den Stellenwert der orthographischen Kompetenz innerhalb der „Sprachkompetenz“ – notabene: auf den Stellenwert, nicht in Bezug auf die bei

Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Schulzeit erwartete und standardisierte Kompetenzstufe.

Man darf allerdings auch feststellen, dass diese aktuellen Differenzen und Differenzierungen zwischen den Konstruktionen von Wissen und Können kein grundsätzlich neues Bild zeichnen, kein grundsätzlich neues Verhältnis zwischen maßgeblichen Diskursbeteiligten spiegeln. So führte beispielsweise im Jahr 1966 der Deutsche Industrie- und Handelstag einen Leistungstest unter 2143 damals „Volksschüler“ genannten Schülerinnen und Schülern mit Hauptschulabschluss durch. In Bezug auf eine sprachliche Kompetenz stand die Rechtschreibleistung im Rahmen eines Diktats im Vordergrund; das Ergebnis wurde als „bestürzend“ bezeichnet („Bei zwanzig Prozent der Lehrlinge war die Beherrschung der Rechtschreibung mangelhaft. Bei weiteren siebzehn Prozent konnte von einer Sicherheit in der Rechtschreibung nicht die Rede sein.“ (vgl. Ulrich 2006: Folie 6)). Schon damals stieß diese auf orthographische Kompetenzen verengte sprachliche Konstruktion von Wissen und Können bei der noch sehr jungen, sich eben erst etablierenden Fachdidaktik auf zum Teil scharfe Kritik (vgl. die Dokumentation bei Kochan 1975: 14). Die Grenzlinien der Differenzen und Differenzierungen bei der Konstruktion von „Sprachkompetenz“ durch unterschiedliche Mitspieler im „Kompetenz“-Diskurs verliefen damals ähnlich wie heute. Zumindest in diesem Punkt bewegt sich die sprachliche Konstruktion von Wissen über Wissen und Können im „Kompetenz“-Diskurs nach PISA noch in den Bahnen des (damals anders benannten) „Kompetenz“-Diskurses vor PISA.

Literatur

- BASF (2004): *Informationen für Bewerber für kaufmännische Ausbildungsberufe. Stand: 09.2004.* (http://www.karriere.basf.com/igp/Career/de_DE/function/conversions:/publish/content/abg/mwa/Testinfo_Internet_K.pdf) (23.10.2007).
- Duden. *Deutsches Universalwörterbuch.* Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. 5., überarb. Aufl. Mannheim et al. 2003: Duden.
- Förderkreis der Freiherr-vom-Stein Realschule Bernkastel-Kues (o. J.): *PISA 2000.* (http://haa-s.de/lernen/pisa_ill.pdf#search=%22Rechtschreibkenntnisse%20basF%22) (23.10.2007).
- Hilbert, Peter (2004): AG Schule und Wirtschaft: Was erwartet die Wirtschaft von der Schule? Wie können sich Unternehmen in der Schule engagieren? In: *Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel (in) der Schule. Dokumentation der bundesweiten Tagung des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement in Kooperation mit der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, 29.-30. Oktober 2004, Mainz*, 39-43. (http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/PDF/aktuelles/dokumentation_be_schule_041029.pdf) (23.10.2007).

- Hoppe, Almut (2005): Standards für die Ausbildung von Deutschlehrer/innen an Gymnasien in Deutschland. In: Neuland, Eva; Ehlich, Konrad; Roggausch, Werner (Hrsg.): *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*. München: Iudicium, 124-131.
- Hoppe, Almut; Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2003): *Bologna-Folgen*. Bielefeld: Aisthesis (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 50/3 [2003]).
- Kilian, Jörg; Kashapova, Dina (2008): Kompetenz. Zur sprachlichen Konstruktion von Wissen über Wissen und Können im Bildungsdiskurs nach PISA. In: Felder; Ekkehard; Müller, Marcus (Hrsg.): *Wissen durch Sprache* (im Druck).
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner [et al.] (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. Berlin. (http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (05.10.2007).
- KMK (2004): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Primarbereich*. (http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf) (06.11.2007).
- KMK (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. (http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf) (06.11.2007).
- KMK (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss*. (http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf) (06.11.2007).
- Kochan, Detlef C. (1975): *Forschungen zum Deutschunterricht. Ergänzte Teilausgabe des Handbuches der Unterrichtsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2004): *Nicht charismatisch, sondern authentisch*. [Interview]. (<http://www.uni-oldenburg.de/presse/uni-info/2004/9/interv.htm>) (27.09.2007).
- Ogden, C. K.; Richards, I. A. (1966): *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. 10. Aufl. (6. Nachdruck; 1923) London, Bradford: Routledge.
- Ossner, Jakob (2006a): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn et al.: Schöningh.
- Ossner, Jakob (2006b): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 21, 5-19.
- Schreiben und Rechnen mangelhaft (2003): Schreiben und Rechnen mangelhaft. Langzeitstudie der BASF AG offenbart kontinuierlich wachsende Defizite bei Haupt- und Realschulabsolventen. In: *CEDEFOP (Info zur beruflichen Bildung in der Europäischen Union 1)*. (<http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12003/C13E4DE.html>) (23.10.2007).

- SDD (2005): *Mitgliederbrief des Symposions Deutschdidaktik*. Nr. 11. (http://www.symposion-deutschdidaktik.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/108/108/52/SDDNewsletter11%20neu.pdf) (06.11.2007).
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: *Didaktik Deutsch* 18, 4-13.
- Ulrich, Joachim Gerd (2006): *Ausbildungsreife von Jugendlichen*. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_wirueberuns_vortraege2006_ulrich_Ausbildungsreife_LAB_NS_20060606.pdf) (21.09.2007).
- Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, 17-31.

Studieren auf Deutsch in Deutschland – eine Herausforderung für ausländische Studierende und deutsche Hochschulen

Hans Barkowski & Dirk Skiba (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Deutschland)

1 Studieren auf Deutsch in Deutschland: zur Lage

Abweichend vom ursprünglich geplanten Fokus dieses Vortrags, ausschließlich das Thema des studienbezogenen Deutsch-als-Fremdsprache-Bedarfs für in Deutschland studierende Germanistinnen und Germanisten in den Blick zu nehmen, haben wir uns entschieden, zumindest in den Grundsatzüberlegungen deutlich über diese Perspektive hinaus zu gehen.

Unsere leitende Fragestellung ist nun: Was sollte sich am Hochschulstandort Deutschland tun, um das Studieren auf Deutsch in Deutschland für ausländische Studienbewerber attraktiver und erfolgreicher werden zu lassen? Dabei steht offensichtlich inzwischen außer Frage, dass Deutschland bereit ist, sich – nicht zuletzt wegen der zumindest aus der Sicht der Wirtschaft dramatischen demografischen Situation und der noch dramatischeren Perspektiven – dem Wettbewerb um „die besten Köpfe“, wie es in öffentlichen Verlautbarungen häufig heißt, zu stellen und seine Quote an ausländischen Studierenden zu erhöhen, wobei etwa Frankreich, Großbritannien und die USA mit ihren deutlich höheren Anteilen an Studieninteressenten die Messlatte sind. Dazu einige Zahlen und Schaubilder. Wir beginnen mit einer Übersicht zu den Basiszahlen (Abbildung 1 und 2):

Abb. 1: Ausländische Studierende in D (Stand: 2003)

Gesamtzahl: 143.000, davon	80 % aus sog. Entwicklungs- und Schwellenländern 20 % aus sog. Industrieländern
davon	1/3 mit 1. Studienabschluss
Verteilung auf Hochschulen:	86 % Universitäten 14 % Fachhochschulen
Anteil mit Studienziel dt. Hochschulabschluss (incl. postgradual):	84 % (absolut: 120.120)

Quelle: Isserstedt et al. 2004

Abb. 2: Ausländische Studierende in D (Stand: 2005)

Gesamtzahl:	246.334
Anteil an der Studierendengesamtzahl in %:	12,5
Davon Bildungsinländer:	absolut 59.678; in %: 3,0
Bildungsausländer:	absolut 186.656; in %: 9,5

Quelle: Statistisches Bundesamt 2005

Eine weitere Auffälligkeit: die statistische Verteilung in der Korrelation zu Fächern.

Abb. 3: Ausländische Studierende in D (Stand: 2003)

Fächerverteilung (grob) in %:	28 % Sprache & Kultur (9 % Germanistik; entspricht 12.370 absolut)
	20 % Wirtschaft & Recht
	19 % Mathematik & Naturwissenschaften
	19 % Ingenieurwissenschaften

Quelle: Isserstedt et al. 2004

Die Gesamtsituation legt damit dringend nahe, nicht zuletzt auch im Interesse einer selbstbewussten Eigenwahrnehmung des Faches Deutsch als Fremdsprache und seiner prospektiven Fremdwahrnehmung durch die eigenen Universitäten sowie durch Instanzen, die hochschulpolitische Verantwortung tragen bzw. Entscheidungen umsetzen und finanzieren, wie z.B. HRK, KMK, Auswärtiges Amt und DAAD, dass das Fach Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nicht nur mit Blick auf Germanistikstudent/inn/en weitergehende Perspektiven entwickelt, sondern für den Gesamtbedarf an Deutsch-als-Fremdsprache-Kompetenz für ein Studium in Deutschland Verantwortung übernimmt. Eine weitere interessante und zum Überdenken des Angebots am Studienstandort Deutschland auffordernde Tatsache ist aus unserer Sicht die, dass selbst von denen, die in Deutschland studieren, ein hoher Prozentsatz nicht deswegen hier ist, weil sie die Qualität von Studienangeboten, -bedingungen und Service überzeugt hat, sondern weil präferierte andere Standorte nicht zu haben waren.

Abb. 4: Ausländische Studierende in D (Stand: 2003)

Hochschulstandort D – Nachfragesituation	
• D als 1. Wahl:	48 % der in D studierenden Ausländer
• D weder 1. noch 2. Wahl:	28 % der in D studierenden Ausländer
• 38 % der in D studierenden Ausländer beklagen mangelnde Kontaktmöglichkeiten mit der deutschen Umgebungsgesellschaft	

Quelle: Isserstedt et al. 2004

Es ist nun nicht unsere Aufgabe, jedenfalls nicht unter den Zielstellungen dieser Konferenz, alle Gründe zu ermitteln und zu besprechen, die für dieses „starke negative Hintergrundrauschen“ in Sachen Studienstandortwahl D verantwortlich sind. Vielmehr sollten wir uns darauf konzentrieren, wo der *Faktor Deutsch als Fremdsprache* eine Rolle spielt und wie dem Anliegen, den Studienstandort D attraktiver zu machen, jedenfalls *auch* durch sinnvolle Angebote im Umgang mit der Sprachbarriere zugearbeitet werden kann.

Auch dazu noch einmal einige Fakten, die unseren Blick schärfen helfen:

Abb. 5: Ausländische Studierende in D (Stand: 2003)

Daten mit spezifischer Bedeutung für DaF/DaZ an der Hochschule
<ul style="list-style-type: none"> • keine Deutschkenntnisse vor Studienbeginn: 5 % • Defizite in der deutschen Sprache: 19 % (Selbstaussage; i. e. jede/r 5.!) • Vertiefung der Sprachkenntnisse auf Deutsch wird von 72 % der Befragten als Nebenmotivation für ein Studium in D genannt (= 1. Platz bei den <i>Nebenmotivationen</i>) • 85 % der Hochschulen geben an, Deutschkurse anzubieten (keine weitere Spezifizierung)

Quelle: Isserstedt et al. 2004

Die Ergebnisse der Sozialerhebung 2003 machen dabei deutlich, dass Deutschkenntnisse nach wie vor eine zentrale Schlüsselqualifikation über alle Fächer hinweg darstellen und deutsche Hochschulen damit in der Verantwortung sind, Angebote zu machen, die der Vermittlung eben dieser Schlüsselkompetenz dienen. Der Widerspruch, der sich hierzu aus den Selbstaussagen der Hochschulen ergibt, wonach 85 % angeben, Deutschlernangebote vorzuhalten, ist vermutlich bei näherem Hinsehen nur ein scheinbarer und löst sich nach unserer Einschätzung auf, wenn wir im Folgenden darauf zu sprechen kommen, wie ein differenziertes Deutschlernangebot aussehen müsste, damit es tatsächlich den Erwerb der Schlüsselqualifikation Deutsch in Hinblick auf die Erfordernisse und den Bedarf ermöglicht, wie sie für ein Studium an deutschen Hochschulen zutreffen. Zumindest an unserer Hochschule, der Friedrich-Schiller-Universität Jena – einer quasi „mittelständischen“ Einrichtung mit gut 20.000 Studierenden, davon ca. 1.200 ausländischen – sind die im Folgenden zur Diskussion gestellten Essentials für ein bedarfsorientiertes DaF-Angebot bislang nicht umgesetzt, trotz der später noch vorzustellenden Angebote. Kommen wir nun zu diesen Essentials.

2 DaF/DaZ-Angebote an Hochschulen: Forderungen und Essentials

Folgende Forderungen/Essentials könnten aus unserer Sicht für einen Umbau des DaF-/DaZ-Angebotes an Hochschulen – auf der Ebene von Sprachvermittlung bzw. Sprachentwicklungsförderung – als Leitorientierungen dienen:

1. Fächerweites Angebot zur studienvorbereitenden und -begleitenden Sprachförderung DaF/DaZ;
2. Vernetzung studienvorbereitender und studienbegleitender Angebote;
3. Fokussierung der Curricula auf die Aspekte „Begegnungssprache Deutsch“ und „Wissenschaftssprache Deutsch“ nach Prinzipien handlungsorientierten und handlungsvernetzten Lernens;
4. Fächer- bzw. fächergruppenspezifische Differenzierung des studienbegleitenden Angebots („Deutsch für Sprachwissenschaften“; „Deutsch für Sozialwissenschaften“ etc.);
5. Vernetzung der studienbegleitenden Angebote mit konkreten Fachveranstaltungen (z.B. in der Form von Tutorien).

Im Prinzip gelten diese Vorgaben für alle gewählten Studiengänge, wobei natürlich verwandte Fächer sich sinnvoller Weise in gemeinsamen Angeboten organisieren sollten, vorausgesetzt, die spezifischen Bedarfe liegen z.B. in Form empirisch gestützter Kompetenzprofile vor. Ob diese Fachverbände jenen Agglomerationen entsprechen können bzw. sollten, die der Sozialstatistik zugrunde gelegt wurden (s.o. Übersicht), also aus den Einheiten *Sprache und Kultur*, *Wirtschaft und Recht*, *Mathematik und Naturwissenschaften*, *Ingenieurwissenschaften* bestehen werden bzw. sollten, lässt sich ohne belastbares pragmalinguistisches und fachwissenschaftliches Hintergrundwissen nicht prognostizieren, allerdings haben wir – intuitiv – durchaus skeptische Vorbehalte.

Andererseits, und unabhängig davon, hat die anfangs (Abb. 1) vorgestellte Übersicht gezeigt, in welchen Wissenschaftsbereichen qua prozentualer Studienwahl besonderer Bedarf besteht und wo Schwerpunkte empirischer Untersuchungen zum Kompetenzprofil gesetzt werden könnten.

Ebenso wenig einzuschätzen vermögen wir nach Lage diesbezüglich vorliegender bzw. eben nicht vorliegender Informationen, welche Angebote deutschlandweit von Hochschulen in Sachen „Schlüsselqualifikation DaF“ für ein Studium in Deutschland derzeit vorgehalten werden. Hierzu sollte eine differenziert angelegte Recherche seitens einschlägiger Einrichtungen erfolgen – wir denken etwa an den DAAD.

3 Ein Blick in den Alltag: drei gegenwärtige Bausteine von Deutsch-als-Fremdsprache-Angeboten an Hochschulen – das Beispiel Jena

Kommen wir nun zum praktischen Teil, einem kleinen und natürlich nur exemplarischen Einblick in den „Stand der Dinge“, am Beispiel der Friedrich-Schiller-Universität Jena und ihrer Bemühungen, erste Schritte zu tun in Richtung eines universitären Angebots zur Schlüsselkompetenz „DaF im Studium“. Derzeit besteht dieses aus drei, nicht unter einem Dach vereinten Ebenen.

3.1 DSH-Vorbereitungskurse

Das erste Angebot sind die DSH-Vorbereitungskurse auf die Deutschprüfung für den Hochschulzugang (DSH-Prüfung).

Abb. 6: DaF-Angebote an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1)

DSH-Vorbereitungskurse, niveaudifferenziert

Dauer: 1-2 Semester für Selbstzahler;
durchführende Einrichtung ist ein mit der Universität per Kooperationsvertrag verbundener e.V. (JenDaF)

Insbesondere durch die Konstruktion, dass diese Teilnehmer als Studierende eingeschrieben werden, ist dieses Angebot attraktiver als vergleichbare kommerzielle Angebote und führt in nicht wenigen Fällen – als intendierter Nebeneffekt – dazu, dass sich die Teilnehmer nach erfolgreichem Abschluss an der FSU Jena auch als Fachstudenten einschreiben. Zudem wird das Angebot fachlich vom Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache supervidiert und ausschließlich von Dozent/inn/en mit einschlägigem Hochschulabschluss versorgt.

3.2 Angebote des Sprachenzentrums

Ein zweites Angebot hält das Sprachenzentrum vor und wird quasi studienbegleitend und gebührenfrei offeriert:

Abb. 7: DaF-Angebote an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (2)

Angebote des Sprachenzentrums der Universität

Allgemeinkurse: Niveaustufen A1-B2

Spezial-Kurse

- Projektkurs „Podcast-Werkstatt“ (B1/B2)
- Hör- und Leseverstehen (B1)
- Berufsorientierter Deutschunterricht (B2)
- Deutsche Geschäftssprache (C)
- Fachsprachenkurs für Doktoranden (C)
- Wissenschaftliches Schreiben und Präsentieren

Wie man sehen kann, ist hier in Ansätzen eine Differenzierung mit Blick auf speziellere Bedarfe zu erkennen, aber eben auch nur in Ansätzen.

3.3 Das ATS-Programm

Neben den DSH-Vorbereitungskursen und den studienbegleitenden Förderangeboten für ausländische Studierende, die in vergleichbarer Form auch an anderen Universitäten bestehen, bietet das Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ein Programm für eine spezielle Adressatengruppe an, das wir im Folgenden näher darstellen werden. Es handelt sich um ein spezielles Förderprogramm, das sich an ausländische Studierende germanistischer Studiengänge wendet, die ein oder zwei Auslandssemester in Jena absolvieren.

Fachhistorisch bemerkenswert ist, dass die Anfänge dieses Programms bis in das Jahr 1975 zurückreichen. Damals wurde an der Friedrich-Schiller-Universität innerhalb der Sektion Literatur- und Kunstwissenschaft der „Wissenschaftsbereich Germanistik für Ausländer“ gegründet, der sich an ausländische Studierende der Germanistik aus Partneruniversitäten des sozialistischen Auslands wendete, die in Jena ein einsemestriges Teilzeitstudium absolvierten. Die Dozentinnen und Dozenten des Wissenschaftsbereichs erteilten bis zum Ende der DDR Sprachunterricht, boten damals aber bereits Fachseminare in Landeskunde, Grammatik und angewandter Sprachwissenschaft an.¹ Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten rückten europäische und weltweite Austauschprogramme ins Zentrum der Arbeit des neu gegründeten Instituts für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Seit 1990 werden Lehrveranstaltungen mit besonderer Empfehlung für Austauschstudenten (folgend: ATS-Programm) angeboten. Adressaten sind vor allem Studierende germanistischer Studiengänge an einer ausländischen Hochschule, die im Rahmen bilateraler Verträge mit Partnerhochschulen, im Rahmen des Erasmus-Sokrates-Programms oder als DAAD-Stipendiaten ein oder zwei Semester im Ausland studieren. Heute zeichnen sich im Zuge des Bologna-Prozesses neue Chancen für das ATS-Programm ab, da die Anrechenbarkeit aller im Ausland erbrachten Studienleistungen erleichtert wurde. Um das Programm „zukunftssicher“ zu machen, erfolgt zurzeit eine Restrukturierung des Programms, um ab dem Wintersemester 2008/09 adressatengerechte Module anbieten zu kön-

¹ Die größte Gruppe ausländischer Teilzeitstudenten kam in den späten 1970er und 1980er Jahren von der Eötvös-Loránd-Universität Budapest. Anfangs sah der bilaterale Vertrag die Entsendung von 25 Studierenden pro Semester vor. Im Verlauf der 1980er Jahre erhöhte sich deren Zahl schnell auf 80 bis 100. Ab etwa 1985 absolvierten Studierende aus den verschiedenen sozialistischen Ländern im Rahmen des „immateriellen Exports“, wie es damals hieß, ein Vollzeitstudium der Germanistik. Studierende beider Gruppen belegten vorwiegend Lehrveranstaltungen am Wissenschaftsbereich Germanistik für Ausländer; viele Vollzeitstudenten belegten außerdem Lehrveranstaltungen in der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft und studierten häufig auch ein zweites Fach, meist Anglistik/Amerikanistik. Die detaillierten Auskünfte zur Geschichte des ATS-Programms verdanken wir unserem Kollegen Dr. Werner Biechele.

nen, die sich in die Modulkataloge der germanistischen Studienangebote unserer Universität – selbstredend einschließlich der Angebote der Auslandsgermanistik – sowie in die Studienangebote der Heimatuniversitäten der Studierenden curricular sowie dem Format nach integrieren lassen.

Ausgangspunkt der konzeptionellen Überlegungen ist das ATS-Programm in seiner heutigen Form. Bislang werden auf drei Niveaustufen (ATS I, II und III) Lehrveranstaltungen im Umfang von jeweils 16 SWS angeboten. Hierbei handelt es sich um Seminare in den Bereichen Deutsche Gegenwartssprache, Praktische Grammatik, Alltagskommunikation, Landeskunde, Literarische Texte und Korrektive Phonetik. Notwendig erscheint das Angebot insbesondere aus den folgenden Gründen:

- Lehrveranstaltungen im ATS-Programm gehören zum Kernbestand der germanistischen Ausbildung im Ausland. Sie orientieren sich an den curricularen Anforderungen unserer Partnerhochschulen und werden an keinem anderen Institut der Friedrich-Schiller-Universität angeboten.
- Ausländische Studierende germanistischer Fächer verfügen über sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen, die nur ein niveaudifferenziertes Programm berücksichtigen kann. Weder das Angebot des Sprachenzentrums noch Selbstlernprogramme sind geeignet, die teilweise erheblichen Defizite auszugleichen.
- Lehrveranstaltungen an Instituten für Germanistische Literaturwissenschaft und Germanistische Sprachwissenschaft sind in der Regel für ausländische Germanistikstudenten nur bedingt geeignet, da darin weder eine genuin auslandsgermanistische Perspektive berücksichtigt noch fremdsprachendidaktische Prinzipien hinsichtlich der Vermittlung der deutschen Sprache, Literatur und Kultur in die Konzeption der Lehrveranstaltungen einbezogen werden.

3.3.1 Die Adressaten

Zur Orientierung zunächst einige Daten:

Nach Angaben des Internationalen Büros der Friedrich-Schiller-Universität blieb die Zahl ausländischer Programmstudenten, die im Rahmen des Erasmus-Sokrates-Programm, als Stipendiaten des DAAD oder aufgrund bilateraler Vereinbarungen nach Jena kommen, in den letzten zehn Jahren relativ konstant. Zum Wintersemester schreiben sich durchschnittlich ca. 230, zum Sommersemester ca. 120 Programmstudenten ein. Der weitaus größte Teil dieser Studierenden (ca. 40-50 %) studiert an der jeweiligen Heimatuniversität ein germanistisches Fach und kommt daher für das ATS-Programm in Betracht.² Bei unseren Planungen gehen

² Fast alle Fakultäten der Friedrich-Schiller-Universität Jena haben in den letzten zehn Jahren Erasmus-Sokrates-Vereinbarungen und Austauschvereinbarungen im Rahmen bilateraler Partnerschaften abgeschlossen. Somit kommen neben Germanisten viele ausländische Programmstudenten nach Jena,

wir folglich regelmäßig von etwa 100 Studierenden im Wintersemester und etwa 60 im Sommersemester aus.

Beim Einstufungstest zum Wintersemester 2007/08 wurden Daten erhoben, um mögliche Korrelationen von Herkunftsregion, Dauer der Sprachausbildung und Ergebnissen der Einstufung festzustellen.

Abb. 8: Studierende im ATS-Programm (WS 2007/08), sortiert nach Herkunftsregion und mit Angaben zur Dauer der Deutschausbildung in Jahren und Ergebnissen bei der schriftlichen Einstufung, Maximalpunktzahl: 50.

Herkunftsregion	Anzahl der Studierenden	Dauer des Deutschunterrichts in Jahren (Durchschnitt)	Ergebnisse beim schriftlichen Einstufungstest (Durchschnitt)
Osteuropa	40	9	42
Südeuropa	21	5	33
Asien	12	2	25
Westeuropa	9	8	33
Südosteuropa	5	8	43
Nordeuropa	5	9	42
Nordamerika	4	5	31
Südamerika	2	3	32

Die Darstellung in Abb. 8 beruht auf Angaben von 97 Studierenden zu ihrem Herkunftsland³ und zur Dauer ihrer Deutschausbildung, denen die Ergebnisse bei der schriftlichen Einstufung zugeordnet werden. Die Tabelle lässt sich folgendermaßen interpretieren:

- Die Gruppe ausländischer Studierender germanistischer Fächer ist äußerst heterogen. Die Kontingentierungen der Stipendienprogramme sowie die bilateralen Kooperationsverträge auf Universitäts- bzw. Institutsebene führen dazu, dass Länder und Regionen ganz unterschiedlich repräsentiert sind. In Jena führen traditionsreiche Institutspartnerschaften beispielsweise dazu, dass die größte Gruppe ausländischer

die Naturwissenschaften (vor allem: Chemie, Biologie, Mathematik/Informatik), Wirtschaftswissenschaften oder Geistes- und Sozialwissenschaften (vor allem: Politikwissenschaften, Soziologie, Psychologie) studieren. Die statistischen Angaben zu den Programm-Studenten verdanken wir Frau Cornelia Dwars vom Internationalen Büro.

³ Der Übersicht halber werden einzelne Heimatländer größeren Regionen zugeordnet, mögliche Unterschiede innerhalb dieser Räume bleiben somit unberücksichtigt. Zu „Osteuropa“ zählen wir die GUS-Staaten, Polen, Tschechien, Slowakei, Ungarn und die baltischen Staaten. „Südeuropa“ umfasst Italien und Spanien, „Asien“ China und Japan, „Westeuropa“ Großbritannien und Frankreich, „Südosteuropa“ die Staaten auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens sowie Rumänien und Bulgarien, „Nordeuropa“ alle skandinavische Länder, „Nordamerika“ die USA und Kanada, „Südamerika“ Brasilien.

Studierender aus Osteuropa stammt (vor allem: Ungarn und Tschechien), gefolgt von einer zweiten großen Gruppe aus Südeuropa (vor allem: Italien). Neuere Vereinbarungen haben dazu geführt, dass die Gruppe asiatischer Germanisten (vor allem: China) schnell angewachsen ist.

- Die sprachlichen Voraussetzungen ausländischer Studierender derselben Fachrichtung unterscheiden sich enorm. Unsere Daten belegen eine deutliche Korrelation von Dauer der Deutschausbildung und aktuellem Sprachstand, überraschenderweise weitgehend unabhängig von Muttersprache und Herkunftsland.

Zurückzuführen sind die Unterschiede vor allem auf Gegebenheiten in den Heimatländern. So beginnt der Deutschunterricht in vielen Ländern Osteuropas oft bereits in der Mittelschule. Schon bei Aufnahme ihres Germanistikstudiums verfügen Studierende aus diesen Ländern daher über sehr gute Deutschkenntnisse und können Deutsch schnell als Arbeits- und Fachsprache in sprach- und literaturwissenschaftlichen Seminaren verwenden. Ganz anders ist die Situation etwa in Asien: Dort erlernen die Studierenden Deutsch erst an der Universität. Notwendigerweise müssen sich die Studierenden in den ersten Semestern ihres Germanistikstudiums daher auf das Erlernen der deutschen Sprache konzentrieren. Sie kommen nach Jena, ohne bis dato im nennenswerten Umfang Fachseminare auf Deutsch besucht zu haben.

3.3.2 Das Lehrangebot

Wie nun umgehen mit den genannten Voraussetzungen? Eine schlechte, aber die in der Praxis wohl dominierende Variante: Hochschulen ignorieren die dargestellte Heterogenität ausländischer Studierender und setzen darauf, dass die Studierenden sprachliche und fachliche Defizite selbst ausgleichen und sich die in Deutschland üblichen Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens selbst aneignen. Diese Hoffnung ist illusorisch. Ohne gezielte Fördermaßnahmen, das zeigen die Erfahrungen in Jena ganz deutlich, ist ein Großteil ausländischer Studierender, die im Rahmen von Austauschprogrammen eine deutsche Hochschule besuchen, völlig überfordert. Ein Verzicht auf Förderung hat dann zur Konsequenz, dass Studierende aus bestimmten Weltregionen, die in ihren Heimatländern faktisch erst spät beginnen können, die deutsche Sprache zu lernen, von vornherein von einem Besuch von Fachseminaren ausgeschlossen werden.

Die bisherige Praxis an unserem Institut sah deshalb vor, im ATS-Programm gestufte Seminare einzurichten. Zu Beginn eines jeden Semesters erfolgten ein schriftlicher Test sowie ein mündliches Einstufungsgespräch, woraufhin je nach Bewerberlage drei Gruppen gebildet wurden.

Abb. 9: Herkunftsregionen der Studierenden im ATS-Programm (SS 2007) und Einteilung in Niveaustufen

Herkunftsregion	ATS III	ATS II	ATS I	
Asien	03	11	01	15
Osteuropa	01	02	11	14
Westeuropa	01	06	04	11
Nordamerika	05	03	02	10
Südeuropa	01	04	02	07
Südosteuropa			02	02
Südamerika	01			01
Teilnehmerzahl	12	26	22	60

Die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Studierenden führen erfahrungsgemäß dazu, dass die Herkunftsregionen im ATS-Programm unterschiedlich repräsentiert sind. Im SS 2007 zeigten sich einige typische Tendenzen: Studierende auf ATS-III-Niveau (etwa A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) stammen mehrheitlich aus Asien (China und Japan) und Nordamerika (USA und Kanada).⁴ Studierende auf ATS-II-Niveau (etwa B1 bis B2) kommen mehrheitlich aus Süd- und Westeuropa (vor allem Italien). Studierende auf ATS-I-Niveau (etwa C1) stammen schließlich hauptsächlich aus osteuropäischen Ländern (vor allem Tschechien und Ungarn). Da bislang alle Fachseminare auf drei Niveaustufen angeboten wurden, ist es möglich, die Belegung einzelner Lehrveranstaltungen und damit die Akzeptanz des Angebots zu untersuchen. Eine gegen Ende des Sommersemesters 2007 durchgeführte Befragung führte zu folgenden Daten:

Abb. 10: Besuchte Seminare im ATS-Programm (SS 2007)

Besuchte Seminare im ATS-Programm	ATS III	ATS II	ATS I
Deutsche Gegenwartssprache	12	23	16
Praktische Grammatik	12	22	18
Alltagskommunikation	12	25	20
Literarische Texte	09	15	09
Landeskunde	08	16	10
Korrektive Phonetik	10	09	09
Teilnehmerzahl	12	26	22

⁴ Dass die Mehrzahl der asiatischen Studierenden im SS 07 ATS-II-Seminare besuchte, ist auf den Umstand zurückzuführen, dass sie ihr Auslandsstudium bereits im WS 2006/07 begonnen hatten und im zweiten Auslandssemester Seminare auf der nächsthöheren Stufe besuchen konnten, ohne erneut eingestuft worden zu sein.

Die Übersicht zeigt erstens, dass Studierende der Stufe ATS III das ATS-Angebot tendenziell in seiner ganzen Breite wahrnehmen. Zweitens wird deutlich, dass Studierende der Stufen ATS II und ATS I trotz ihres oft sehr hohen Sprachniveaus vorzugsweise Seminare besuchen, die neben den fachwissenschaftlichen Inhalten auch eine weitere Verbesserung ihrer sprachlichen Fertigkeiten versprechen: Grammatik, Gegenwartssprache und Alltagskommunikation.

Bei der Befragung interessierte uns außerdem, wie hoch der prozentuale Anteil der ATS-Seminare in den individuellen Stundenplänen der Studierenden ist.

Abb. 11: Anteil der ATS-Seminare im persönlichen Studien-Portfolio (SS 2007)

Anteil der ATS-Seminare in individuellen Studien-Portfolios der Studierenden	ATS III	ATS II	ATS I
	83 %	69 %	51 %

Das Ergebnis der Befragung ist eindeutig: Studierende auf Stufe ATS III besuchen fast ausschließlich Seminare im speziell für sie eingerichteten Programm. Demgegenüber nehmen Studierende auf den Stufen ATS II und ATS I zunehmend auch andere Lehrangebote der Universität wahr.

3.3.3 Modularisierung

Die Einführung modularisierter Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses bietet auch für das ATS-Programm neue Chancen. Bereits heute werden für erbrachte Studienleistungen nach dem ECTS-System Leistungspunkte (*Credits*) vergeben. Das Internationale Büro der Universität hält alle erbrachten Leistungen auf einem *Transcript of Records* fest, damit sich die Studierenden diese an den Heimatuniversitäten anrechnen lassen können.

Im Zuge der allgemeinen Angleichung der Studienformate auf europäischer Ebene planen wir, einzelne Lehrveranstaltungen des ATS-Programms zu Modulen zusammenzufassen und Modulprüfungen einzuführen. Diese Restrukturierung dient vor allem dem Ziel einer noch besseren Verzahnung in- und ausländischer Studiengänge durch die Möglichkeit, während eines Auslandsstudiums ganze Module erwerben zu können, die dann an den Heimatuniversitäten anerkannt werden können. Die ATS-Module werden curricular als wahlfreies Zusatzangebot des Bachelorstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ausgewiesen. Bei der Entwicklung eines neuen ATS-Curriculums orientierten wir uns an folgenden Leitgedanken:

- Die konkreten Lehrinhalte und Qualifikationsziele sollen sich weiterhin auch am aktuellen Sprachstand der Studierenden orientieren und curriculaire Vorgaben der ausländischen Partnerinstitute berücksichtigen.
- Das Förderprogramm soll weiterhin unter Berücksichtigung des aktuellen Sprachstandes eine fachwissenschaftliche Ausbildung bei gleichzeitiger

Sprachförderung und Vermittlung studienrelevanter wissenschaftlicher Arbeitstechniken und Präsentationsformen umfassen.

Die folgende Übersicht zeigt den Modulkatalog, der neben den Modultiteln auch die jeweiligen Zulassungsvoraussetzungen nennt.

Abb. 12: ATS-Modulkatalog (Planungsstand: 22.09.2008)

Code	Titel	Zielgruppe	LP
BADaF.ATS01	Akademisches Arbeiten (1)	A2 - B1	10
BADaF.ATS02	Akademisches Arbeiten (2)	B2 - C1	10
BADaF.ATS03	Deutsche Gegenwartssprache (1)	A2 - B1	10
BADaF.ATS04	Deutsche Gegenwartssprache (2)	B2 - C1	10
BADaF.ATS05	Berufssprache Deutsch	B2 - C1	10
BADaF.ATS06	Grammatik der deutschen Sprache	A2 - B1	10
BADaF.ATS07	Grammatik und Stilistik der deutschen Sprache	B2 - C1	10
BADaF.ATS08	Interkulturelle Begegnung und Landeskunde (1)	A2 - B1	10
BADaF.ATS09	Interkulturelle Begegnung und Landeskunde (2)	B2 - C1	10
BADaF.ATS10	Deutsche Gegenwartsliteratur (1)	B2	10
BADaF.ATS11	Deutsche Gegenwartsliteratur (2)	C1	10
BADaF.ATS12	Phonetik des Deutschen aus der Perspektive DaF/DaZ	B2 - C1	5
BADaF.ATS13	Korrektive Phonetik	A2; B1; B2; C1	5

Verändert hat sich das modularisierte ATS-Programm erstens strukturell: Das dreistufige Modell wurde aufgegeben, so dass die meisten Seminare (z.B. Lehrveranstaltungen zur Gegenwartsliteratur) nur noch auf zwei Stufen angeboten werden. Die differenziertere Beschreibung der jeweiligen Zulassungsvoraussetzungen ermöglicht es den Studierenden zukünftig, je nach Anforderungen der Heimatuniversitäten sowie persönlichen Bedürfnissen und Interessen ganz „individuelle Pakete“ geeigneter Lehrveranstaltungen zu schnüren. Die Modularisierung ermöglicht auch einige inhaltliche Justierungen: Mit den Modulen „Akademisches Arbeiten“ werden zukünftig studienrelevante Schlüsselqualifikationen verstärkt vermittelt, was angesichts kulturdifferenter Formen wissenschaftlichen Arbeitens besonders notwendig erscheint. Neu ist auch das Modul „Berufssprache Deutsch“, wodurch berücksichtigt wird, dass ausländische Germanisten nach Abschluss ihres Studiums in ganz verschiedenen Berufsfeldern tätig sein werden. Für alle Zusatzmodule sind analog zu den Modulen in den Bachelor- und Masterstudiengängen

detaillierte Beschreibungen entwickelt worden.⁵ Diese Modulbeschreibungen dienen einer größeren Transparenz. Einerseits können sich Studierende vorab über Lern- und Qualifikationsziele und Prüfungsmodalitäten informieren. Andererseits wird die Anrechenbarkeit der Studienleistungen an den Heimatuniversitäten erleichtert, da dortige Verantwortliche einen äußerst genauen Überblick über Inhalte, Ziele und Prüfungsformate erhalten.

4 Schlusswort und Ausblick

Wir hoffen, mit unserem Beitrag einerseits generell und fächerübergreifend zu aktuellen Fragen des weiteren Umgangs mit den sprachlichen Voraussetzungen ausländischer Studierender für ein Studium „auf Deutsch in Deutschland“ einige Orientierungen zusammengestellt zu haben und zum zweiten, ein Modell für den spezifischen Umgang mit germanistischen FachstudentInnen anzubieten, das jedenfalls als Diskussionsgrundlage dabei helfen will, die gegenwärtigen und allseits als unbefriedigend erkannten Zustände zum Besseren zu wenden, was letztlich heißt, dass sich wohlfeile Bekenntnisse zu der Absicht, „den Studienstandort Deutschland für ausländische StudienanwärterInnen attraktiver zu machen“ unbedingt in veränderten Strukturen der Sprachförderung – und deren Finanzierung! – niederschlagen müß(t)en. Dazu gehört aber auch, die defizitäre Situation auf der Basis belastbarer Daten, die ihrerseits zu erheben sein würden/werden, genauer zu analysieren und den Dialog über geeignete Formen und Strukturen – vor allem der begleitenden einzelfachbezogenen „Studienkompetenz auf Deutsch“ – kontinuierlich und mit Beteiligung der maßgeblichen Institutionen, also Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK) und vor allem des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) voranzubringen.

Literatur

Isserstedt, Wolfgang et al. (2004): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*. (<http://www.his.de/Abt2/Foerderung/hb.soz17/pdf/Soz17Ges.pdf>) (20.07.2008).

Statistisches Bundesamt (2005): *Hochschulstandort Deutschland 2005* (Presseexemplar). (http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2005/Hochschulstandort/Pressebrochuere__Hochschul2005,property=file.pdf) (20.07.2008).

⁵ An der Entwicklung des Modulkatalogs und der Erarbeitung der Modulbeschreibungen haben sich neben den Autoren dieses Beitrags vor allem folgende Kolleginnen und Kollegen beteiligt: Christel Bettermann, Dagmar Böttcher, Christian Hascher, Sabira Levin, Beate Lex, Regina Werner und Britta Winzer.

Deutsch an französischen Hochschulen¹

Claire Lecointre (Universität Charles-de-Gaulle – Lille 3, Frankreich)

Die 2002 in Frankreich eingeführte Reform des Hochschulstudiums brachte eine grundlegende Änderung mit sich, die für die Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ an den französischen Hochschulen nicht ohne Folgen blieb. Dazu muss auch noch in Betracht gezogen werden, dass Deutsch nicht nur an Universitäten unterrichtet wird (sei es als Germanistikstudium oder in Form eines Pflichtsprachkurses im Rahmen eines Fachstudiums) sondern auch in den sogenannten *Grandes Ecoles* (seien sie naturwissenschaftlich oder betriebswirtschaftlich orientiert), wobei spezialisierte Lehranstalten ebenfalls zu erwähnen wären (in denen die Ausbildung in der Regel zwei Jahre dauert und streng berufsorientiert ist). Statt der bisher drei Stufen (*Diplôme d'Etudes Universitaires* nach zwei Studienjahren, *Licence* nach dem dritten, *Maîtrise* nach dem vierten, worauf ein Spezialisierungsjahr folgen konnte) wurde nun an den Universitäten ein zweistufiges System eingeführt, das nach sechs bzw. zehn Semestern ermöglichen soll, einen Beruf zu ergreifen. In eine *Grande École* wird ein Student erst nach einem strengen Auswahlverfahren angenommen, das zwei Jahre nach dem Abitur durchgeführt wird. Somit entfällt die *Licence* als Abschlussdiplom, nach weiteren sechs Semestern legen die Studierenden an den *Grandes Écoles* ein Masterexamen ab.

¹ Für wertvolle Anregungen und Korrekturen zum vorliegenden Beitrag bedanke ich mich bei Petra Hilleke, Evelin Krumrey, Anna Pfister und Corinna Wernitz.

1 Deutsch an den *Grandes Écoles*

Da hier vor allem das Studium an der Universität angesprochen werden soll, sei vorab nur kurz von den *Grandes Écoles* die Rede. Auch wenn der Fremdsprachenunterricht je nach Art der *Grande École* unterschiedliche Ziele verfolgt, bleibt allen gemeinsam, dass das Abschlussdiplom nur unter Zertifizierung der Beherrschung von (meist) zwei Fremdsprachen erworben werden kann. Dieser Nachweis wird für das Deutsche dadurch erbracht, dass die Studierenden eine Prüfung ablegen sollen – meistens eine der Prüfungen, die von den Goethe-Instituten (in Partnerschaft mit der Hochschule) durchgeführt werden. Hinzu kommt, dass mindestens ein Semester im Ausland verbracht wird, sei es an einer Universität im deutschsprachigen Raum oder in einem Betrieb in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz. Abschließend sei vermerkt, dass die Anzahl der *Grandes Écoles*, die Partnerschaften mit deutschen oder österreichischen Hochschulen abgeschlossen haben und Doppelabschlüsse erteilen, steigt. In dieser Hinsicht spielt die Unterstützung der deutsch-französischen Hochschule eine nicht geringe Rolle.

2 Deutsch an den Universitäten

An der Universität ist zwischen drei Arten von Studiengängen zu unterscheiden, nämlich dem Deutschstudium im Fach Germanistik, Deutsch im Fachbereich Angewandte Fremdsprachen und Deutsch für Hörer aller Fächer. Hinzu kommen die *Instituts Universitaires de Technologie*, die als selbständige Einheiten innerhalb der Universitäten ein zweijähriges Studium anbieten.

2.1 Traditionell war das Germanistikstudium so aufgebaut, dass es auf das Lehramt in der Sekundarstufe vorbereitete, obwohl der eigentliche Zugang zum Lehrerberuf über zwei Aufnahmeprüfungen erfolgt, die auf nationaler Ebene durchgeführt werden (insgesamt werden vom Ministerium momentan für das Fach Deutsch ungefähr 165 Plätze pro Jahr freigestellt). Dabei wird der Schwerpunkt auf akademisches Wissen gelegt, d.h. vor allem das Wissen um die Kultur der deutschsprachigen Länder. Sprachbeherrschung wird zwar auch damit gemeint, jedoch ist sie nicht einfach mit Sprachfertigkeit gleichzusetzen.

An den französischen Universitäten wurde die Bachelor-Master-Reform ab 2004 in die Praxis umgesetzt. Eine weitere Reform, nämlich die des Zugangs zum Lehrerberuf, soll noch in den nächsten Monaten folgen. Diese Reformen zielen darauf ab, dass zum einen berufsqualifizierende Abschlüsse in verschiedenen Sektoren angeboten werden, zum anderen auch, dass die Studierenden einen Teil ihrer Lehrveranstaltungen je nach persönlicher beruflicher Zielsetzung selbst auswählen können. Dass mit Nachdruck auf die berufliche Qualifizierung hingewiesen wird, führt dazu, dass neben dem akademischen Wissen die zu erwerbenden Kompetenzen (und darunter die Sprachkompetenzen) einen größeren Platz einnehmen. Dies wird bekanntlich für das so genannte Diploma Supplement erforderlich. Die 2007

eingeführte Reform des Bachelorstudiums, die die enorme Abbrecherrate im ersten Semester und zugleich die im europäischen Vergleich zu hohe Zahl von arbeitslosen Hochschulabsolventen bekämpfen will, verlangt unter anderem, dass eine Fremdsprache zu den Pflichtfächern gehört – wobei hier Englisch verstanden werden soll.

Da die Curricula nur allmählich angepasst werden, gilt bisher für die Ausbildung der Germanisten noch, dass sie im Wesentlichen neben Sprachbeherrschung auch Literatur, Landeskunde, Sprachwissenschaft und neuerdings auch „Ideengeschichte“ umfasst. Im Bachelorstudium ist das Ziel der sprachpraktischen Ausbildung, die Sprachkompetenz in allen kommunikativen Bereichen (Rezeption, Produktion, Interaktion, Sprachmittlung) zu aktivieren und zu vertiefen. Dabei wird auf die Sprachpflege aufmerksam gemacht. Vor allem in den höheren Semestern ist Deutsch Unterrichtssprache. Neben der stofflichen Wissensvermittlung fällt den Vorlesungen eine wichtige Rolle in der mündlichen Sprachrezeption zu. Die ergänzenden praxisorientierten Übungskurse dienen unter anderem auch dazu, die eigenständige Sprachproduktion (Referate, Kommentare, Umfragen, Berichte usw.) fachspezifisch zu entwickeln und zu fördern. Hör- und Sprechfähigkeit der französischen Germanisten werden also auch außerhalb der eigentlichen Sprachkurse eingeübt.

Die Sprachkurse im eigentlichen Sinne können zwei Bereichen zugeordnet werden: einem eher theorieorientierten und einem eher anwendungsbezogenen Bereich. Der erste umfasst Grammatik- und Übersetzungskurse. Die Förderung des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks fällt eher in den zweiten Bereich, dessen Kernstück an einigen Universitäten die Tandemkurse sind. Oft handelt es sich allerdings bei den Tandemkursen um außercurriculare Zusatzangebote, bzw. reine Wahlfächer.

Im Grammatikunterricht werden in einem ersten Schritt die Grundregeln der traditionellen deutschen Grammatik (analytische Worttypengrammatik) wiederholt und anhand von Beispielen und Übungen gefestigt und ausgebaut. Ab dem dritten Semester werden die ersten Bausteine der Linguistik eingeführt, und es wird damit begonnen, Grammatik unter einem synthetischen Gesichtspunkt (Phrasen-, Gruppengrammatik) zu betrachten.

Die Sprachmittlung wird in den Übersetzungskursen (Französisch – Deutsch und Deutsch – Französisch) gefördert. In höheren Semestern werden ggf. die Grundstrukturen des Dolmetschens eingeführt. In den Sprachmittlungskursen wird mit den verschiedensten Textsorten gearbeitet. Für ähnliche Textsorten werden Textmuster erstellt; ihr charakteristischer Aufbau und der dazugehörige spezifische Wortschatz werden im Unterricht diskutiert und gemeinsam erarbeitet.

Die Fertigkeit, sich in der deutschen Sprache schriftlich auszudrücken, wird in Übungskursen zum schriftlichen Ausdruck entwickelt und gefestigt. In einem ersten Schritt werden die Produktionsstrategien erarbeitet und danach mittels verschiedener Techniken konkret umgesetzt. Dabei bilden die in den Sprachmitt-

lungskursen behandelten Textmuster die Grundlage für die schriftliche Produktion.

Die Fähigkeit, sich in der deutschen Sprache mündlich auszudrücken wird in den Übungskursen zum mündlichen Ausdruck aktiviert. Das erste Semester ist vorwiegend der Phonetik gewidmet; danach liegt der Schwerpunkt auf den Interaktionsstrategien. Das sprachliche Kooperieren wird mit Hilfe von verschiedenen Techniken und unter Einbeziehung von Handlungskontexten eingeübt. Argumentative und rhetorische Muster werden anhand von verschiedenen Medien untersucht und anschließend in Diskussionsgruppen konkret in die Praxis umgesetzt. In den Tandemkursen spielt die Lehrkraft eine untergeordnete Rolle; sie hat lediglich koordinierende Funktion, steckt den allgemeinen Rahmen ab und führt die Tandempartner (einen französischen und einen deutschen Muttersprachler) aufgrund ihrer sprachlichen Kenntnisse und ihrer Interessen zusammen. Die Partner treffen sich in der Regel einmal wöchentlich (oder auch öfter) während mindestens andert-halb Stunden und arbeiten und kommunizieren das eine Mal in deutscher und das andere Mal in französischer Sprache. Der Austausch in diesem geschützten Rahmen beruht auf Gegenseitigkeit und Mitverantwortung: Jeder ist Lehrer und Lerner, Fachmann und Laie zugleich.

Wenn auch ein Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land für die Erlangung des Bachelordiploms (*licence*) noch nicht obligatorisch ist, so wird er den französischen Germanisten doch nachdrücklich empfohlen. Im Rahmen des Austauschprogramms ERASMUS oder als Fremdsprachenassistent an einer deutschen Grund- oder Gesamtschule (bzw. Gymnasium) sollen die verschiedenen sprachlichen Aktivitäten angewandt und vertieft und der kulturelle Austausch gefördert werden.

2.2 Der Fachbereich *Langues Etrangères Appliquées* (Angewandte Fremdsprachen) ist als ein Versuch zu verstehen, Fremdsprachenstudierenden eine berufsorientierte Qualifikation zu vermitteln und zwar vor allem im Bereich des Handels (insbesondere Außenhandel), des internationalen Managements und der Fachübersetzung. Kennzeichnend für den Fachbereich ist, dass die Studierenden zwei Fremdsprachen beherrschen sollen, die oft zumindest um Grundkenntnisse in einer weiteren Sprache ergänzt werden. Dabei ist in den meisten Universitäten Englisch Pflichtsprache, als Zweitsprache wird Deutsch an zweiter Stelle nach Spanisch gewählt. Da der Fachbereich Angewandte Fremdsprachen quasi ein Ableger der philologischen Abteilungen ist, entspricht die innere Organisation des Sprachstudiengangs Deutsch in L.E.A. der der Germanistik, mit dem Unterschied, dass Literatur und Sprachwissenschaft durch Fächer wie Jura, Betriebswirtschaft, Informatik usw. ersetzt werden. So erklärt sich auch die zunehmende Tendenz, vor allem im Bachelorstudiengang das Angebot an Vorlesungen und Seminaren für Deutsch so umzugestalten, dass beide Fachrichtungen sich nur noch durch Wahlpflichtkurse unterscheiden.

2.3 Die Tatsache, dass auf der Masterebene bisher eine Unterscheidung in forschungs- bzw. berufsorientierte Studiengänge erfolgt, führt dazu, dass die Curricula für Deutsch wegen mangelnder Modularisierung größtenteils in beiden Fachrichtungen voneinander getrennt sind. In den forschungsorientierten Studiengängen wird das Hauptaugenmerk auf das Verfassen (in deutscher Sprache) von wissenschaftlichen Hausarbeiten im Rahmen der Seminare bzw. von einer Abschlussarbeit gerichtet. Im zweiten Semester soll eine Arbeit von ca. 50 Seiten eingereicht werden, von deren Qualität die Zulassung zum Studium im dritten und vierten Semester abhängt. Dabei sollen die methodischen Grundlagen für eine selbstständige Forschungsarbeit gewonnen werden. Diese wird dann in den letzten Semestern abgefasst, wobei der Student sich auf eine der drei bzw. vier Teildisziplinen spezialisiert. Hier wiederum ist die Qualität der Arbeit für die Zulassung zu einem weiteren Studium (Doktorarbeit) entscheidend. In den berufsorientierten Masterstudiengängen kann in Frankreich Deutsch selten Hauptfach sein. Je nach Fachrichtung werden fachsprachliche Fertigkeiten in deutscher Sprache erworben, die für die beruflichen Qualifikationen erforderlich sind (darunter auch interkulturelle Kompetenzen). Praktika im Ausland von einer Dauer von insgesamt mindestens sechs Monaten sind die Regel.

2.4 Deutsch für Hörer aller Fachbereiche. In allen Disziplinen (Geistes-, Natur-, Sozialwissenschaften usw.) ist das Erlernen einer Fremdsprache obligatorisch. Die Studierenden belegen Sprachkurse für Hörer aller Fachbereiche. Deutsch steht dabei oft auf der Wahlfachliste, in bestimmten Fächern ist hingegen Englisch obligatorisch. Nur wenn die Studierenden ein bestimmtes Niveau in Englisch nachweisen können, dürfen sie eine andere Sprache wählen. Diese Sprachkurse sind auch im Rahmen eines philologischen Studiums Pflicht; sie haben den Status einer obligatorischen zweiten Fremdsprache. Kurse verschiedener Niveaus für Hörer aller Fachbereiche (Anfänger ohne Vorkenntnisse, Anfänger mit Vorkenntnissen usw.) erlauben eine dem Wissensstand der Studierenden angepasste Ausbildung.

Der Unterricht für Hörer aller Fachbereiche erstreckt sich über die ganze Bachelorausbildung. In den wöchentlichen Kursen von anderthalb bzw. zwei Stunden werden in den Anfängerkursen Grundkenntnisse der deutschen Sprache erarbeitet. Die Kurse sind handlungsorientiert (Sprachhandlungen) und zielen unter Einbezug von kulturspezifischen Aspekten auf eine elementare Sprachverwendung und -beherrschung ab. In Kursen für Fortgeschrittene wird eine Vertiefung der Kenntnisse mit der Zielmarke B2 (Referenzrahmen-Niveau) angestrebt. Ein eigens für diese Zielgruppe konzipiertes Sprachzertifikat (*Certificat de Langues de l'Enseignement Supérieur*) wird an den meisten Universitäten angeboten: Damit können Sprachkenntnisse auf den Niveaus B1, B2 und C1 des Europäischen Referenzrahmens nachgewiesen werden. Die selbstständige Arbeit in den Multimediazentren der Universitäten ergänzt den Unterricht und erlaubt den Studierenden, den Spracherwerb individuellen Bedürfnissen anzupassen und selbst gewählte Schwerpunkte zu setzen. Unter Mithilfe von ausgebildeten Tutoren wird der Kenntnisstand perio-

disch überprüft; Wissenslücken können so rechtzeitig erkannt und geschlossen werden.

2.5 Als letztes soll noch das Fach Deutsch als Fremdsprache in den *Instituts Universitaires de Technologie* (I.U.T.) dargestellt werden. In den verschiedenen Studiengängen, die im viersemestrigen D.U.T.-Studium (*Diplôme Universitaire de Technologie*) möglich sind, wird Deutsch fast ausschließlich als zweite Fremdsprache unterrichtet (Englisch ist mit zum Teil weitaus größerer Semesterstundenzahl die erste Fremdsprache). Die Semesterstundenzahl wird durch den Rahmenlehrplan (*Programme Pédagogique National*) festgelegt, der wiederum von den Direktoren der jeweiligen Studiengänge erarbeitet wird. So sind zum Beispiel für den Studiengang „Betriebswirtschaft, Transport und Logistik“ im ersten Jahr 50 Stunden Deutschunterricht vorgesehen (25 im ersten Semester und 25 im zweiten) und im zweiten Jahr 40 (20 im ersten Semester, 20 im zweiten).

Im Studiengang „Informations- und Kommunikationswissenschaft“ haben die Studierenden im ersten Jahr 90 Stunden Deutsch (30 Stunden im ersten Semester, 60 Stunden im zweiten) und 30 Stunden Deutsch im dritten Semester. Im vierten Semester ist kein Deutschunterricht mehr vorgesehen.

Im Allgemeinen wird versucht, eine einheitliche Wochenstundenzahl einzuhalten. In beiden Fachbereichen handelt es sich um zweistündige Kurse. Das Niveau der Studierenden ist heterogen, im Allgemeinen sind die Studierenden, die sich direkt nach dem Abitur im I.U.T. einschreiben, um die zwanzig Jahre alt. Sie haben Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache erlernt und entweder bis zum Abitur beibehalten oder zum Teil, je nach Schwerpunkt ihres Abiturs, seit drei Jahren keinen Deutschunterricht mehr gehabt. Der Unterschied des Niveaus der Studierenden mit erster oder zweiter Fremdsprache Deutsch wird geringer und die Anzahl der Studierenden, die Deutsch als erste Fremdsprache erlernt haben, nimmt von Jahr zu Jahr ab.

Im ersten Jahr werden vorhandene Deutschkenntnisse gefestigt und die Basiskenntnisse der deutschen Grammatik überprüft, wobei schwächere Studierende im ersten Jahr mehr Arbeit haben, um ein zufrieden stellendes Niveau zu erreichen. Es wird großer Wert auf mündliche Kommunikation gelegt, von zwei Stunden Unterricht wird mindestens eine Stunde im Sprachlabor durchgeführt: Hörverständnis, Kommunikation unter Studierenden (dabei werden Paare entweder bewusst für einander bestimmt oder die Paarformierung wird dem Zufall überlassen) und, je nach Niveau, auch phonetische Übungen. Das Ziel des Unterrichts ist es, Alltagssituationen in Deutschland meistern zu können und adäquat auf deutsche Ansprache reagieren zu können. Sehr wichtig sind hierbei Rollenspiele, zu zweit oder in größeren Gruppen, die die Studierenden zwingen auf Deutsch zu improvisieren.

Im zweiten Jahr passt sich der Unterricht dem jeweiligen Fachgebiet der Studierenden an, die Lehrmethoden bleiben die gleichen, die Inhalte der Rollenspiele, der Diskussionen, der Hörverständnisübungen und der aktuellen Zeitungsartikel, Film-

ausschnitte usw. sind jedoch sehr unterschiedlich. Die Themen Kommunikation, Medien und Werbung interessieren die Studierenden vom Fachbereich Logistik weniger, hier herrschen Themen wie „Die BRD in Europa“, „Transportmittel und -unternehmen“, „Lieferfristen“ usw. vor. In jedem Fall wird aber im zweiten Studienjahr auf Fachsprache und spezifische Terminologien Wert gelegt.

2.6 Abschließend soll noch auf die so genannte *Licence professionnelle*, die stark berufsorientiert und für ein sofortiges Einsteigen in den Beruf vorgesehen ist, eingegangen werden. Ein Masterstudium kann (laut Prüfungsordnung!) erst nach einigen Jahren Berufstätigkeit aufgenommen werden, wobei dann im Beruf erworbene Kompetenzen, die denen, die im Masterstudium verliehen werden, entsprechen, als solche anerkannt werden.

Die einjährige *Licence professionnelle* sollte ursprünglich Studierenden mit einer zweijährigen allgemeinen Ausbildung ermöglichen, einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben. Doch wird sie sehr oft auch von I.U.T.-Studierenden gewählt. Die Anzahl an Deutschstunden ist ebenfalls unterschiedlich, sie wird je nach Studiengang festgelegt. In der *Licence professionnelle* der Informations- und Kommunikationswissenschaft z.B. sind für die Studierenden 30 Stunden Deutsch für die einjährige Ausbildung vorgesehen. In sehr vielen *Licences professionnelles* ist überhaupt kein Deutschunterricht eingeplant (wie zum Beispiel in der *Licence professionnelle* vom oben genannten Transport- und Logistikstudium). Da es kein national festgelegtes Programm für den Deutschunterricht auf diesem Niveau gibt, bleibt es der Lehrperson überlassen, den Inhalt des Deutschunterrichts zu definieren. Das Vorlesungsverzeichnis, der so genannte *Guide des études*, ist für den Sprachunterricht, vor allem von Zweiten Fremdsprachen, häufig sehr vage formuliert. Natürlich soll mündliches und schriftliches Verstehen, mündlicher und schriftlicher Ausdruck sowie fachspezifisches Vokabular trainiert werden, die Auswahl der Methoden und der Dokumente bleibt der Lehrperson überlassen. Sprachlabor, Computerräume und in günstigen Fällen Filmstudios sind – wie übrigens generell an der Universität – hilfreiche technische Mittel, die Methoden zu variieren.

2.7 Zum Schluss soll noch darauf hingewiesen werden, dass das Angebot an der Universität noch weitere Möglichkeiten des Sprachenlernens bzw. der Sprachzertifizierung bietet. Zu nennen wären einerseits die Deutschkurse, die außerhalb der Curricula der Studierenden organisiert werden und auch anderen Interessenten offen stehen. Sie werden nicht mit ECTS-Punkten vergütet, sind aber nach dem europäischen Referenzrahmen eingestuft (manchmal mit Zwischenstufen), und führen zu einem Sprachzeugnis (*Diplôme universitaire de formation en langues*), das von der jeweiligen Universität vergeben wird, ohne dass dafür eine Genehmigung vom französischen Staat notwendig ist. Zu erwähnen wäre letztlich noch ein wesentlicher Teil der universitären Ausbildung, nämlich die Erwachsenen- und Weiterbildung, die durch die zunehmende Bedeutung des lebenslangen Lernens eine immer wichtigere Rolle spielen wird. Sprachkurse – darunter auch Deutsch – stellen in dieser Hinsicht die gefragtesten Weiterbildungskurse dar.

Der aktuelle Stand der Bologna-Umstellung und die sprachpraktische DaF-Ausbildung in Russland

Alexander Bazhanov (Städtische Pädagogische Universität Moskau, Russland)

Vor 15 Jahren wurden die ersten Bachelor-Master-Studiengänge an russischen Hochschulen und Universitäten ins Leben gerufen. Mit der Unterzeichnung des Bologna-Abkommens und weiterer Kommunikés hat sich Russland verpflichtet, sich in den gemeinsamen Europäischen Hochschulrahmen zu integrieren. Man hätte denken können, dass in dieser langen Zeit viele Beteiligte von den Vorteilen dieser Integration überzeugt worden wären, aber bislang gibt es genügend Argumente, die auch einen Befürworter der Studienstrukturreform umstimmen könnten und an deren Unumgänglichkeit zweifeln ließen. Trotzdem bleibt das russische Ministerium für Wissenschaft und Bildung unnachgiebig in seinem Vorhaben, Russlands Hochschulwesen zu sanieren.

Einerseits ist der Umstellungstermin schon festgesetzt worden (man nimmt sich vor, ab dem ersten September 2009 SchulabgängerInnen nur unter verschiedenen Bachelor-Studiengängen wählen zu lassen, so dass 2014 die letzten Diplomakademiker ihr Studium absolvieren werden), doch andererseits stiften einige Ungeheimheiten Skepsis und Zweifel, denn die Umstellung wird etwas schwunglos vorangetrieben. Es werden momentan Bildungsstandards der dritten Generation entwickelt, in denen es nicht mehr um konkrete Fächer, sondern nur um Schlüsselkompetenzen der AbsolventInnen gehen soll (in diesem Jahr werden laut Bildungsminister die ersten 70 Bildungsstandards entwickelt). Die Struktur dieser neuen Standards umfasst die Anforderungen an das Basisbildungsprogramm, die Verwirklichung dieses Programms, Personalausstattung, didaktische Materialien,

materiell-technische Ausrüstung, Bewertung der Qualität der Ausbildung, Terminologie, Berechnung der Leistungspunkte (insgesamt 240 LP in vier Jahren für Bachelors und 120 LP in zwei Jahren für Master sowie 300 LP in fünf Jahren für Spezialisten), Bildungsziele, Einsatzbereiche nach Abschluss der Universität, Gegenstand der beruflichen Tätigkeit sowie Arten und Aufgaben der beruflichen Tätigkeit. Es werden vier Arten der Kenntnisse anvisiert: geisteswissenschaftliche, naturwissenschaftliche, berufliche und variative. Die Leistungspunkte werden nach diesen vier Zyklen und ihren Fächern berechnet. Ungeklärt bleiben dagegen solche von den Bologna-Staaten bereits gelösten Probleme wie Modularisierung (d.h. Aufteilung aller Fächer in logisch zusammenhängende Blöcke, wobei jedem Modul eine bestimmte Anzahl der Leistungspunkte und eine einmalige eigene Prüfung entsprechen) und Erstellung von *module pools* (effiziente Modularisierung für interdisziplinäre Programme, die bisher von den so genannten allgemeinen Universitätslehrstühlen bestritten wurden). Dabei hat man die Entwicklung der Bildungsstandards für weitere Fachrichtungen, unter anderem auch für Germanistik, um ein Jahr hinausgeschoben, was Beunruhigung verursachte. Ob die Zahl von Bachelor-Studiengängen reduziert wird, bleibt auch offen.

Heutzutage gibt es zehn Fachrichtungen, die an einer Fremdsprachenfakultät, die sich die Ausbildung von DaF-Lehrern oder Germanisten vornimmt, eröffnet werden können. Sechs davon führen zum Diplom-Abschluss, die anderen vier enden mit dem Bachelor und können durch einen Master-Studiengang ausgebaut werden. Für alle diese Fachrichtungen gilt dieselbe Aufbaustruktur des Bildungsstandards. Die im Standard vorgeschriebenen Fächer lassen sich in vier Blöcke teilen: in den ersten Block fallen Geisteswissenschaften wie Philosophie, Soziologie, Politologie, Kulturwissenschaft und Geschichte Russlands. Dazu kommen noch Latein (manchmal wird statt Latein eine andere alte Sprache studiert) und Russisch. Den zweiten Block bilden Mathematik, Informatik und eine kurze Übersicht über die Entwicklung der modernen Naturwissenschaften. Der dritte Block umfasst Fächer, die berufliche Basiskompetenzen und Basiswissen vermitteln. Der vierte Block schließt Fächer ein, die zur intensiven Entwicklung von beruflichen Kompetenzen beitragen.

Die weitere Analyse dieser zehn Bildungsbasisprogramme ergibt folgende zwei Tabellen:

Tab. 1:

	Fachrichtung „Philologie“	Fachrichtung „Theorie und Didaktik des Fremdsprachen- unterrichts“	Fachrichtung „Übersetzungs- theorie“	Fachrichtung „Interkulturelle Kommunika- tion“	Fachrichtung „Deutsch“	Fachrichtung „Linguistik“
Dauer des Studiums	5 Jahre	5 Jahre	5 Jahre	5 Jahre	5 Jahre	5 Jahre
Endqualifikation	Philologe, Fremdspra- chenlehrer	Linguist, Fremd- sprachenlehrer	Linguist, Übersetzer, Dolmetscher	Linguist	DaF- Lehrer	Linguist
Lehreinheiten ¹ , insgesamt	9936	9738	9738	9738	8434	10800
Lehreinheiten für den prakti- schen Sprach- erwerb (erste Fremdsprache)	ca. 3000	ca. 3200	ca. 3300	ca. 3250	ca. 2774	ca. 2600
Lehreinheiten für den prakti- schen Sprach- erwerb (zweite Fremdsprache)	ca. 1150	ca. 2100	ca. 2250	ca. 2100	ca. 500	ca. 1300
Lehreinheiten für den sprach- wissenschaft- lichen Block	ca. 1000	ca. 1200	ca. 1800	ca. 1600	ca. 1250	ca. 3000
Lehreinheiten für Literatur	ca. 750	ca. 100	ca. 100	ca. 100	ca. 110	ca. 100

¹ Unter einer Lehreinheit versteht man in Russland 45 Minuten sowohl des Präsenzunterrichts als auch der Vorbereitung der Studierenden auf den Unterricht.

Tab. 2:

	Fachrichtung „Philologie“	Fachrichtung „Philologische Ausbildung“	Fachrichtung „Linguistik“	Fachrichtung „Pädagogik“
Dauer des Studiums	4 Jahre	4 Jahre	4 Jahre	4 Jahre
Endqualifikation	Bachelor für Philologie	Bachelor für Philologische Ausbildung	Bachelor für Linguistik	Bachelor für Pädagogik
Lehreinheiten, insgesamt	9936	7344	9072	9738
Lehreinheiten für den praktischen Spracherwerb (erste Fremdsprache)	ca. 3000	ca. 1100-1500	ca. 3000	ca. 550
Lehreinheiten für den praktischen Spracherwerb (zweite Fremdsprache)	ca. 1150	0	ca. 1200	0
Lehreinheiten für den sprachwissen- schaftlichen Block	ca. 1000	ca. 700-1100	ca. 1500	ca. 400
Lehreinheiten für Literatur	ca. 750	ca. 550-1100	ca. 200	ca. 200

Der kurze Überblick über die Basisbildungsprogramme ergibt, dass es keinen Studienplan gibt, der sowohl den praktischen Fremdsprachenunterricht, als auch Sprachwissenschaft sowie Literaturwissenschaft so kombiniert, dass keiner der Wissensbereiche zu kurz kommt. Es wird schon seit langem diskutiert, ob es von Nutzen sei, dass ein Philologe bzw. Linguist auch Kenntnisse aus dem Bereich der Literaturwissenschaft und der Geschichte der Literatur besitzen sollte. Da man aber heutzutage immer öfter mit dem Diskurs bzw. Textsorten, also Texten konfrontiert ist und da man von einem Akademiker, egal ob er diplomierter Linguist oder Linguist mit Bachelor-Abschluss ist, erwartet, dass er Texte entschlüsseln, richtig interpretieren und auch situationsgemäß produzieren kann, bekennen sich immer mehr Hochschullektoren und -professoren zur einer breiteren Einführung von Literaturfächern.

Ein weiterer Diskussionspunkt sind die Standards im Bereich des praktischen Erwerbs von Fremdsprachen und der Sprach- und Literaturwissenschaft. Während der heute noch gültige Bildungsstandard für die letzteren vorschreibt, was unterrichtet werden soll, fehlen im ersten Bereich praktische Hinweise auf Kompetenzen und sprachliche Fertigkeiten sowie Angaben über das zu erreichende Niveau, das mit dem Europäischen Referenzrahmen kompatibel sein könnte. Diese Lücke sollte bei der Entwicklung von Standards der dritten Generation ausgefüllt werden,

weil die Standards im Bereich des praktischen Erwerbs von Fremdsprachen von vielerlei Nutzen sind. Sie werden nicht nur die bereits laufende Diskussion über die Unterrichtsmethoden fördern, sondern auch die Integration in den Europäischen Referenzrahmen vorantreiben, was von besonderer Bedeutung ist, und dadurch auch klare Vorstellungen von Kompetenzen und Kenntnissen prägen, die Bachelors oder Master besitzen sollen und die für den gesamten europäischen Hochschulrahmen gelten werden.

Von der Einführung von Standards der dritten Generation verspricht man sich die Behebung auch weiterer Schwachstellen der heutigen Curricula. Mit denen wird beispielsweise jeder negative Erfahrungen machen, der Mobilitätsförderung und Wahlmöglichkeiten vom Studium erwartet. Er wird bald feststellen, dass es kaum Wahlmöglichkeiten gibt. So umfassen die Fächer, die zur freien Wahl stehen, nur etwa fünf Prozent der Gesamtzahl und sind damit alles andere als ausreichend. Dabei gehören nur zehn bis fünfzehn Prozent der Fächer der B-Gruppe² an. Das schränkt die Wahlmöglichkeiten der Studierenden wesentlich ein und macht sie kaum mobil, weil sie durch ihr Studium nicht lernen, selbständige Entscheidungen zu treffen.

Dazu kommt ein geringer Anteil von Praktika am Ausbildungsprozess der Bachelors. Bei der Planung von Praktika wird kaum ein Aufenthalt im Ausland in Betracht gezogen, so dass das Curriculum kaum Rahmenbedingungen dafür beinhaltet. Zum Vergleich: In Westeuropa hat die akademische Mobilität etwa fünf bis zehn Prozent der Gesamtzahl aller Studierenden erfasst, Höchstwert in Finnland: 30 %. Das erschwert auch eventuelle Partnerschaften und behindert das Schließen von Verträgen über die Zusammenarbeit mit europäischen Hochschulen und Universitäten. Die Europäische Union sollte aber auch einen Schritt weiter auf dem Bologna-Weg gehen und russische Studierende an solchen Programmen wie Erasmus Mundus und Sokrates teilnehmen lassen.

Man legt bei der Umstellung auf die Bologna-Schiene großen Wert auf die Änderung der ganzen Hochschuldidaktik und Lehre. Dabei sollen die Studierenden in den Mittelpunkt der didaktischen Arbeit, Lehre und Forschung rücken. Es werden gerade erste innovative Projekte gestartet, die an vielen europäischen Universitäten schon Tradition haben. Beispiele dafür sind die Ermöglichung von Feedback und die Erstellung eines virtuellen Campus, der u.a. auch für E-Learning (Internetmediengestütztes Fernstudium) genutzt werden kann, oder auch die Verlagerung von Bibliothekdateien ins Internet oder in interne Netze, so dass auch Studierende dazu Zugang haben. Geändert werden außerdem strukturelle Gepflogenheiten: Jeder Lehrstuhl soll für ein bestimmtes Fragment des Curriculums zuständig werden, Lehrstühle müssen nicht unbedingt ein Bestandteil einer Fakultät sein, sondern sollen den viel größeren Instituten angegliedert werden.

² Der B-Gruppe gehören Fächer an, die ein Studierender obligatorisch belegen soll, dabei bestimmt er aber selber, in welchem Semester er sie belegt.

Es werden auch Initiativen unterstützt, die auf die Umgestaltung der selbständigen Arbeit von Studierenden abzielen. Es geht nicht nur um technische Ausrüstung und Einrichtung von Mediotheken, sondern auch um die Entwicklung und den Einsatz von computergesteuerten Zusatzprogrammen, die es den Studierenden ermöglichen, ihre Wissenslücken zu beheben und ihre Fertigkeiten zu entfalten und es allgemein zulassen, den Unterricht intensiver und studentenorientierter zu gestalten. Auch E-Learning, mit dem Unterricht kombiniert, könnte helfen, den Spracherwerb zu beschleunigen. Selbstverständlich hat das die Wende zu einer prinzipiell anderen Vorbereitung auf den Unterricht, in der vieles im Voraus durchdacht und geplant wird, zur Folge und setzt ebenfalls Änderungen in der Einstellung des Lehrkörpers zu Studierenden und umgekehrt voraus, so zum Beispiel die Einführung des Tutoriums für Bachelors und Master, das auch als ein Element der neuen, Bologna-internen „Service“-Mentalität bezeichnet werden kann. Wichtig ist auch, dass der Begriff „Kompetenz“ immer öfter benutzt wird und dass er die alten Vorstellungen von der Sprachbeherrschung abgelöst hat. Zwar wird auch heute manchmal der Sprachunterricht darauf gerichtet, einem Studierenden nur Lexik in einem bestimmten Umfang zu vermitteln sowie die wichtigsten grammatischen Regeln, aber immer öfter geht man bei der Gestaltung eines Kurses davon aus, welche Sprachhandlungskompetenzen die Studierenden erwerben sollen. Man ist aber überzeugt, dass die Höchstzahl der StudentInnen im Sprachunterricht wie auch in vielen Seminaren, die heutzutage bei acht bis zwölf Personen liegt, die alte bleiben sollte.

Die Anpassung der russischen Hochschulausbildung an den Bologna-Reformplan setzt viele Neuerungen voraus. Wenn man sich der Vorteile, die die Sanierung der Hochschulbildung verspricht, bewusst ist, darf man nicht vergessen, einen vernünftigen Plan dieser Sanierung zusammenzustellen, so dass davon nicht nur Studenten, sondern auch Lektoren und Wissenschaftler profitieren.

Professionalisierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der Deutschlehrerausbildung in der Ukraine

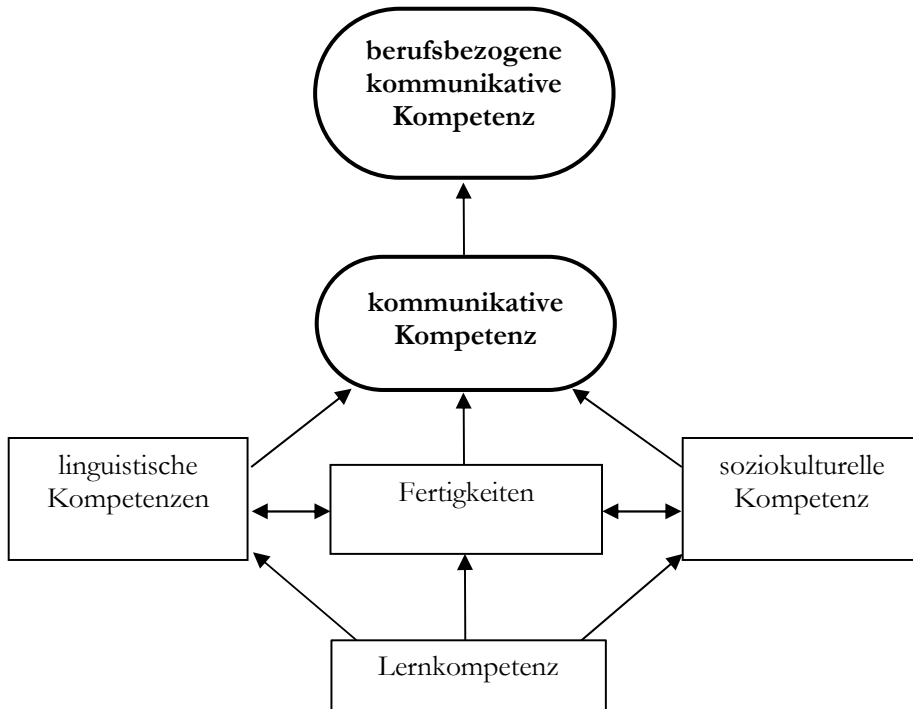
Natalia Borisko (Nationale Linguistische Universität Kiew, Ukraine)

1 Einführung

Die sprachpraktische Ausbildung in den ukrainischen DaF- und Germanistikstudiengängen ist seit einigen Jahren am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientiert. Als praktisches Ergebnis dieser Orientierung wurde 2004 ein neues Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht herausgegeben und zugelassen, in dem die Europarat-Niveaustufen mit den Zwischen- und Endzielen und den Inhalten der nationalen universitären Deutschlehrerausbildung harmonisiert wurden. Seit der Zeit werden gebräuchliche Lehrwerke mit zusätzlichen Materialien ergänzt und neue Lehrwerke erstellt.

Das Curriculum definiert das Ziel des sprachpraktischen DaF-Unterrichts als Vermittlung, Erwerb und Entwicklung einer fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz in interkulturellen (allgemeinkulturellen, akademischen und beruflichen) Situationen. Das Curriculum versucht, das Konzept der reflexiven Deutschlehrer-Ausbildung umzusetzen, deshalb kommt der integrierten Förderung einer handlungs- und berufsbezogenen Zielsprachenkompetenz eine besondere Bedeutung zu (vgl. Borisko; Gutnik; Klimentijewa; Ignatenko; Iwanenko; Lasarenko 2004: 15-16).

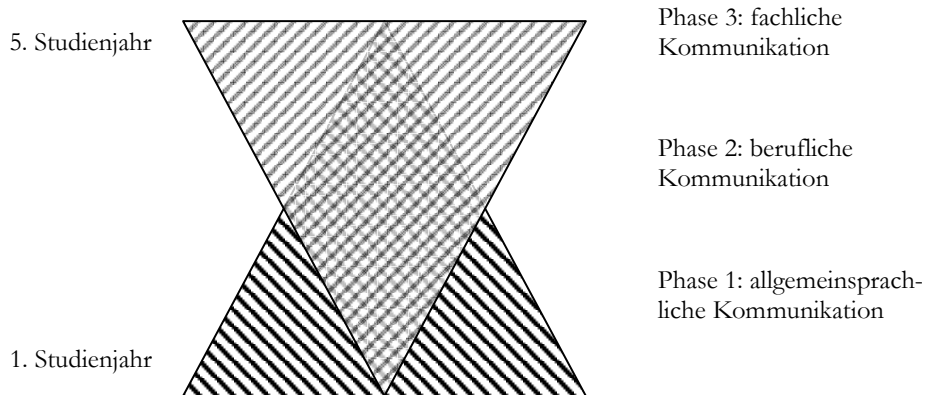
Abb. 1: Kommunikative Kompetenz als Ziel des fremdsprachlichen Deutschunterrichts



Das Schema macht deutlich, dass als Endziel des sprachpraktischen DaF-Unterrichts an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen die Entwicklung der berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz erklärt wird. Sie umfasst Wissen und Können, das es den Lehramtstudenten ermöglicht, in der Zukunft ihre Aufgaben als DaF-Lehrer erfolgreich zu erfüllen. Dieses Ziel kann einerseits erreicht werden durch die praktische Präsentation verschiedener Verfahren und Übungsformen, die berufsorientierte Vermittlung und Behandlung von Lehr- und Lerninhalten und die unmittelbare Teilnahme der Studierenden an der Mitgestaltung des eigenen Lehr- und Lernprozesses.

Um das Erreichen dieses Ziels andererseits zu gewährleisten, wurde versucht, den sprachpraktischen Kursaufbau zu begründen, der von einer Idee der sich verstärkenden Professionalisierung des FSU ausgeht (vgl. Funk 1992: 6). Die Endziele eines solchen fremdsprachlichen Deutschunterrichts werden also fachübergreifend und interdisziplinär formuliert.

Abb. 2: Beispiel für den Kursaufbau mit zunehmender Professionalisierung



Die Studienanfänger kommen mit dem Niveau B1 und beenden das 10-semesterige Studium mit dem Niveau C2, differenziert für einzelne Kompetenzen (vgl. Borisko et. al. 2004: 194). Der sprachpraktische Anteil des DaF- und Germanistikstudiums in der Ukraine ist ziemlich hoch: Im Durchschnitt beträgt er 30 bis 40 Prozent des gesamten Stundenvolumens.

Der modularisierte sprachpraktische Unterricht ist komplex, d.h. die Fertigkeiten werden einzeln und kombiniert vermittelt. Was den integrativen Charakter der Lehrveranstaltungen in der Sprachpraxis betrifft, so muss man feststellen, dass es immer weniger Universitäten und pädagogische Hochschulen gibt, an denen grammatische und phonetische Aspekte des FSU in den Lehrveranstaltungen „Praktische Grammatik“ und „Praktische Phonetik“ gelehrt werden. Alle Bildungseinrichtungen bieten am Anfang des 1. Semesters einen propädeutischen Vorkurs (1-1,5 Monate), in dem Phonetik den wichtigsten Schwerpunkt bildet.

Didaktisch-methodische Konzepte des universitären DaF-Unterrichts sind leider oft noch in alten Traditionen mit der herkömmlichen Konzentration auf die Lehrstoffauswahl und -vermittlung und mit der Fokussierung auf das Lehrgeschehen und auf die Steuerung des Lernverhaltens verhaftet. Innovative didaktisch-methodische Modelle und Methoden des Lehrens und Lernens werden in der universitären Unterrichtspraxis nicht immer umgesetzt, obwohl ukrainische FS-Didaktiker wie ihre Kollegen im Westen für kommunikative handlungsorientierte Unterrichtsmethoden und -verfahren eintreten. Aber zwischen den Methoden, die auf Tagungen und in der Fachliteratur propagiert werden, und der Unterrichtsrealität (besonders an den Schulen) besteht ein Missverhältnis. Neuere didaktische Entwicklungen stoßen bei Lehrenden auf wenig Interesse und der FSU ist oft traditionell. Dieser Missstand ist durch verschiedene Faktoren verursacht:

- Geringe fachdidaktische Anteile im Verhältnis zu den germanistischen fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Anteilen
- Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Können der Studierenden: Theoretisches Wissen wird oft nicht zu praktischem Handlungswissen ausgebaut und weiterentwickelt (vgl. Hu 2003)
- Das Problem der berufsfernen Theorie und einer wissenschaftsfernen Praxis
- Dominanz der Auseinandersetzung mit Positionen der Fremdsprachendidaktik auf kognitiver Ebene
- Kurzlebigkeit der im Studium erworbenen innovativen Ansätze
- Kein obligatorischer Aufenthalt im Zielsprachenland
- Zu viele Lehrveranstaltungen in der Muttersprache
- Keine systematische methodisch-didaktische Reflexion der universitären Sprachpraxis u.a.

Einige der aufgelisteten Probleme lassen sich lösen, wenn man den sprachpraktischen DaF-Unterricht als einen berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht plant und umsetzt, der den Studierenden einen forschenden und reflektierenden Zugang zum eigenen sprachpraktischen FSU ermöglicht und dadurch eine andere Lehr- und Lernkultur initiiert und fördert. Forschendes und reflektierendes Lernen, eine Verstärkung der Reflexionsprozesse der Lehrkräfte und der Lerner können zur angestrebten Integration und Stringenz von Theorie und Praxis führen. Man spricht in der ukrainischen Didaktik von der *Professionalisierung* des praktischen FSU. Diesem Aspekt wurde im neuen Curriculum auch Rechnung getragen.

2 Professionalisierung in Curriculum und Lehrwerken: berufsbezogene kommunikative Kompetenz als Ziel

Das Curriculum bietet eine Auflistung und Progression von berufsbezogenen kommunikativen Kenntnissen und Fertigkeiten an, die im sprachpraktischen Unterricht zu vermitteln und zu erwerben und bei Schulpraktika und später im Beruf einzusetzen sind.

Tab. 1: Progression der Teilziele bei der Entwicklung der berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz der angehenden DaF-Lehrer

Studiengang/Studienjahr	Ziele und Teilziele
Bachelor-Studiengang	
1. und 2. Studienjahr	Grundlegung der berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz auf der Basis der initiierten Reflexion und Analyse von eigenen Lernerfahrungen, des deklarativen und prozeduralen Wissens
3. Studienjahr	
4. Studienjahr	Entwicklung der berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz beim Erfüllen, Analysieren und Erstellen der Übungen und Aufgaben auf der Grundlage von interdisziplinärer Vernetzung mit Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften und von zwei Schulpraktika
Master-Studiengang (und Diplom-Spezialist als „Auslaufmodell“)	
5. Studienjahr	Entwicklung und Vervollkommnung der kommunikativen Fachkompetenz im Prozess der Projektarbeit zu fach-, berufsrelevanten und soziokulturellen Themen und des universitären Unterrichtspraktikums

Die Grundlegung der berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz beginnt bereits im 1. Studienjahr. Dies geschieht im Prozess der Aneignung von Sprachwissen und der Entwicklung von allen Kompetenzen und Fertigkeiten. Die Lehrenden achten darauf, dass dabei berufsrelevante Fertigkeiten auch mitentwickelt werden, z.B. ausdrucksvolles Vorlesen und Rezitieren oder die Fähigkeit, sprachliche Fehler zu hören und zu korrigieren. Die Grundlage für die Reflexion und Analyse sind die eigenen Lernerfahrungen und die linguistische Kompetenz der Studierenden.

Es ist auch erforderlich, bereits im 1. Studienjahr didaktisch-methodische Reflexionen der Studierenden über das Übungsgeschehen im Unterricht anzuregen. Es werden Übungen angeboten, die nach der Erfüllung hinsichtlich ihrer Zielsetzung, Effektivität oder ihrer methodischen Zweckmäßigkeit analysiert werden. Einige Beispiele¹:

- Machen Sie die Übung und sagen Sie, welche grammatische (phonetische, lexikalische) Erscheinung in dieser Übung vermittelt und trainiert wird.
- Bearbeiten Sie zwei der folgenden Übungen und entscheiden Sie, welche davon für die Aktivierung (Festigung, Übung) von ... besser geeignet ist. Warum?

¹ Alle Beispiele sind Borisko et al. (2001) entnommen.

- Gefällt Ihnen die Übung zu ... ? Warum? Warum nicht? Wie kann man die Übung verbessern?

Wichtig im 1. Studienjahr ist auch eine regelmäßige Arbeit an der Unterrichtssprache Deutsch, die allerdings in Übungen integriert werden sollte. Hierfür einige Beispiele:

- Sie sind Lehrer. Was müssen Sie einem Ihrer Schüler sagen, wenn er unaufmerksam ist:
 - Sie betreten das Klassenzimmer. Alle stehen auf, nur X bleibt sitzen.
 - Sie möchten, dass Y an die Tafel kommt, er hört Sie nicht.
 - Sie bitten Z, dass er die Tafel abwischt. usw.

Sie sind ein strenger und Ihr Lernpartner ein nachsichtiger Lehrer. Wie werden Sie Ihre Schüler auffordern, etwas zu machen?

Die Schüler sprechen laut. →
Sprecht nicht so laut! →
Bitte spricht nicht so laut, Ihr stört die anderen.

Im 2. Studienjahr werden bei den Studierenden didaktisch-methodische Reflexionen über das Übungsgeschehen im Unterricht initiiert. Die Grundlage für die Reflexion und Analyse sind die eigenen Lernerfahrungen, die kommunikative Kompetenz und das Sprachbewusstsein der Studierenden, das in der Sprachpraxis besonders gefördert werden sollte, z.B.:

- Erstellen Sie eine Übung für die Einführung und/oder Festigung einer grammatischen Struktur. Lassen Sie Ihre Mitstudenten die Übung lösen und einschätzen.
- Machen Sie folgende Übungen und sagen Sie, was die Lernenden beachten sollten, um Fehler zu vermeiden.
- Prognostizieren Sie die Fehler, die bei der Lösung folgender Übungen von Schülern gemacht werden. Warum werden ukrainisch sprechende Lerner diese Fehler machen? Wie kann man diesen Fehlern vorbeugen?
- Schätzen Sie die Effektivität folgender Übung hinsichtlich ihres soziokulturellen Potenzials ein.
- Wie würden Sie Ihren Schülern den Unterschied zwischen „was für ein“ und „welcher“ erklären? Können Sie dafür die folgende Übung gebrauchen?
- Welche Schwierigkeiten können bei der Behandlung des Perfekts entstehen? Welche davon finden Sie am wichtigsten, welche sind weniger wichtig?

Im 2. oder 3. Studienjahr sollte eine systematische Arbeit an der Unterrichtssprache Deutsch eingebaut werden. Zur Systematisierung sind spezielle Vokabelhefte besonders zu empfehlen, in denen Studierende die Fachterminologie in verschiedenen Rubriken ansammeln, z.B.: Lehrerskills, Unterrichtsablauf, Arbeitsformen, Arbeit mit Unterrichtsmedien, spielerische Arbeitsformen etc.

Im 3. Studienjahr werden berufsbezogenes Wissen und Können weiter ausgebaut und entwickelt, vor allem beim Lösen und Analysieren von verschiedenen Übungen und Aufgaben zur Entwicklung aller Sprachfertigkeiten und Kompetenzen. Analyse und Reflexion bauen nun nicht nur auf den eigenen Lernerfahrungen der Studierenden und ihrem entwickelten Sprachbewusstsein auf, sondern auch auf ihrem didaktisch-methodischem Wissen und Können, das in den entsprechenden Lehrveranstaltungen in Didaktik/Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Pädagogik, Psychologie u.a. vermittelt und erworben wird. Analyse, Reflexion und Metakognition kann man in beliebige Phasen des Sprachunterrichtes einbauen, etwa:

- Wir beginnen heute mit dem Thema „...“. Welche Teilthemen und Probleme würden Sie interessieren? Welche davon sollte man Ihrer Meinung nach unbedingt behandeln? Auf welche könnte man verzichten? Warum?
- Zu diesem Thema/Problem „...“ gibt es drei interessante Lesetexte. Sehen Sie sie an und entscheiden Sie, welchen wir lesen sollten? Warum?
- Was ist für Sie ein Fehler? Was meinen Sie: Welche Fehler gibt es? Welche wiegen mehr und welche weniger? Wie und wann möchten Sie persönlich korrigiert werden?
- Was waren die Ziele unseres heutigen Unterrichts? Haben wir sie erreicht? Warum nicht?
- Was war Ihr persönliches Ziel des heutigen Unterrichts? Haben Sie dieses Ziel erreicht? Warum nicht?
- Hat Ihnen der heutige Unterricht gefallen? Welche Übungen und Aufgaben besonders? Was würden Sie anders machen? Begründen Sie Ihre Meinung.

Es ist sinnvoll, die Studierenden zur Erstellung von eigenen Lehr- und Lernmaterialien anzuregen, die im Kurs ausprobiert und von den Mitstudierenden ausgewertet werden.

Im 2. Studienjahr beginnen die angehenden DaF-Lehrer die zweite Fremdsprache (meist Englisch) zu erlernen. Die Arbeitsformen zu Metakognition über den Tertiärsprachenunterricht ergänzen und weiten das bisherige Angebot aus. Es geht dabei um die Analyse nicht nur der Interferenz- und Transfermöglichkeiten, sondern auch um den Einsatz von bereits vertrauten Lernstrategien und -techniken und um die Entwicklung von neuen Strategien und Techniken, die für den L3-Erwerb spezifisch sind.

Im 4. Studienjahr absolvieren die Lehrerstudenten zwei Schulpraktika. Im Deutschunterricht werden sie thematisiert, sowohl rein sprachpraktisch als auch didaktisch-methodisch und psychologisch-pädagogisch (interdisziplinäre Vernetzung von Studienfächern). Komplexere Reflexionen sind zu erwünschen und zu erwarten, z.B.:

- Was für ein Lehrer bin ich?
- Wie schaffe ich ein Vertrauensverhältnis zur Klasse und ein positives emotionales Klima?
- Wie organisiere ich Partner- und Gruppenarbeit?
- Wie rege ich meine Schüler zur selbständigen und kooperativen Arbeit an?
- Wie motiviere ich meine Schüler für einen Lerngegenstand?
- Wie bringe ich meinen Schülern effektive Lerntechniken (Mnemotechniken) bei?

Es ist wichtig, eine sichere Beherrschung der berufsrelevanten Sprachhandlungen, die für die Realisierung aller Funktionen der unterrichtlichen Kommunikation erforderlich sind, auf dieser Stufe sicherzustellen. Das sind Sprachhandlungen für die Realisierung:

- der kommunikativen Funktionen des künftigen Lehrers: Mitteilen, Beschreiben, Erzählen, Informieren, Bekanntgeben, Ausfragen, Nachfragen, Ergänzen, Präzisieren, Erklären, Begründen, Partei nehmen etc.
- der interaktiven Funktionen: Instruieren, Raten, Empfehlen, Bitten, Fordern, Zustimmung, Widersprechen, Vorschlagen, Warnen, Ermuntern, Loben, Anerkennen, Tadeln, Kritisieren, Überzeugen, Verboten, Verzeihen etc.
- der perzeptiven Funktionen: Interessieren, Bewundern, Begeistern, Enttäuschen, Zweifel, Gefallen, Missfallen, Mitgefühl usw. ausdrücken, Vorwürfe machen etc.

Auf dieser Stufe empfiehlt es sich, auch Microteaching einzuführen, d.h. die Studierenden zu veranlassen, einzelne Unterrichtsphasen oder Übungssequenzen zu übernehmen und zu gestalten, z.B.: phonetische Übungen, Einführung und Semantisierung des neuen Wortschatzes, Arbeit mit einem Lese- oder Hörtext u.ä. Als Grundlage dafür dient den Studierenden ihr fachdidaktisches und methodisches Wissen und Können, welches sie sich in den entsprechenden Fächern angeeignet haben bzw. immer noch aneignen, sowie die eigenen Lehrerfahrungen in Schulpraktika und das bereits entwickelte Sprachbewusstsein.

Der intensive Einsatz von deutschsprachigen Fachtexten (als Lese und Hörtexte) im Rahmen der Vorbereitung auf das Verfassen von Hausarbeiten in Didaktik/

Methodik im 3. oder im 4. Studienjahr trägt wesentlich zur Entwicklung der berufs- und fachbezogenen kommunikativen Kompetenz bei.

Im MA-Studiengang wird die berufsbezogene und fachbezogene kommunikative Kompetenz weiter vervollkommen, und zwar in den oben genannten Richtungen, aber auf einem höheren Niveau. Dieses Niveau verlangt die für die letzte Stufe vorgesehene Projektarbeit zu berufsrelevanten und soziokulturellen Themen.

3 Formen und Möglichkeiten der Professionalisierung auf der Planungs- und Unterrichtsebene

Zusammenfassend lassen sich folgende Arbeitsformen und -verfahren auflisten:

- Angeleitete Analyse und Reflexion der mitgebrachten subjektiven Selbsterfahrungen, Haltungen und Einstellungen im Bereich des Lernens und des Lehrens
- Initiierte Analyse und Reflexion des eigenen Lerntyps und Lernprozesses (Sprachbewusstheit, Lernerautonomie, Lernstrategien und -techniken)
- Systematische Analyse und didaktische Reflexion des „erlebten“ universitären fremdsprachlichen Unterrichts
- Analyse, Vergleich und Bewertung der (phonetischen, grammatischen und lexikalischen) Übungen und Aufgaben (zu den Fertigkeiten) aus den Lehrwerken, die in der Sprachpraxis eingesetzt werden
- Selbstständige Erstellung von Übungen und Aufgaben zu den zu behandelnden Themen mit anschließender Erfüllung, Analyse und Bewertung
- Analyse und Vergleich von verschiedenen Einführungsmöglichkeiten neuen Lehr- und Lernstoffes, z.B. induktiv vs. deduktiv, Visualisierung der grammatischen Regeln und Bildung von relevanten Beispielen etc.
- Prognostizierung der Schwierigkeiten bei der Behandlung von sprachlichen Phänomenen für ukrainische Deutschlernende; Analyse der eventuellen Interferenz- und Transferfälle
- Anpassung bzw. Erstellung und Erprobung von Übungen und Aufgaben für verschiedene Lernertypen
- Erstellung und Einsatz von Sprachlernspielen mit anschließender Analyse und Bewertung
- Auswahl und Didaktisierung von Lese- und Hörtexten
- Rollenspiele: Vorbereitung, Durchführung und Reflexion
- Projektarbeit: Vorbereitung, Durchführung und Reflexion
- Analyse der Sozialformen mit entsprechender Reflexion: Frontalunterricht vs. Partner- und Gruppenarbeit, offener vs. geschlossener Unterricht

- Reflexion über Möglichkeiten und Grenzen der Fremd- und Selbstkontrolle
- Identifizierung und Korrektur von mündlichen und schriftlichen Fehlern
- Aneignung der Unterrichtssprache Deutsch
- Arbeit mit Schullehrwerken im sprachpraktischen Deutschunterricht
- Bearbeitung, Analyse und Bewertung von einzelnen Kapiteln
- Suche und Auswahl der Zusatzmaterialien
- Erstellung von Zusatzmaterialien: Übungen, Spiele, Texte
- Prognostizierung der Schwierigkeiten und Anpassung bzw. Erstellung von Übungen für verschiedene Jahrgänge/Schulklassen
- Lernen durch Lehren
- Microteaching
- ...

Die Liste ist offen und kann praktisch um jeden didaktisch-methodischen Schwerpunkt des fremdsprachlichen Deutschunterrichts erweitert bzw. vertieft werden. Alles ist erlaubt. Das einzige, was in der Sprachpraxis verboten ist, ist *nur* die deutsche Sprache zu vermitteln ohne Rücksicht darauf zu nehmen, *wer* unterrichtet wird: zukünftige Fremdsprachenkorrespondenten, Dolmetscher oder Lehrer. Das Konzept der reflexiven Fremdsprachenlehrer-Ausbildung mit seinem grundlegenden Perspektivenwechsel von „teacher-training“ zu „teacher development“ stellt neue Anforderungen auch an sprachpraktische Lehrveranstaltungen.

Literatur

- Borisko, Natalia; Gutnik, Walentina; Klimentijewa, Marianna; Ignatenko, Tatjana; Iwanenko, Swetlana; Lasarenko, Olena (2004): *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. Kiew: Lenwit.
- Borisko Natalia; Bessmertnaja, Ninel; Krasowskaja, Natalia (2001): *Deutsch intensiv*. 3. bearbeitete und korrigierte Auflage. Kiew: A.S.K.
- Funk, Hermann (1992): Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundlagen – Lernziele – Aufgaben. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Sondernummer 1992, 4-15.
- Hu, Adelheid (2003): Überlegungen zur aktuellen Situation der Fremdsprachenlehrausbildung. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 99-105.

Inhalte und Struktur des Germanistikstudiums in Albanien

Brikena Kadzadej (Universität Tirana, Albanien)

Wir können die Gegenwart, unsere heutige Welt, nicht richtig verstehen, wenn wir ihre Vergangenheit, ihre Geschichte, nicht kennen. Die heute wirksamen geistigen und auch politischen und wirtschaftlichen Erscheinungen sind in ihrer Stoßrichtung und Kraft nur verstehbar, wenn ihr geschichtlicher Hintergrund gesehen und richtig eingeschätzt wird.

Aus diesem Grund möchte ich zunächst mit einem geschichtlichen Überblick über die Entwicklung der Germanistik in Albanien beginnen.

1 Die Situation der Germanistik in Albanien

Im Jahr 1992 wurde Deutsch als Studienfach an der Fremdsprachenfakultät (vormals Fakultät für Philologie und Geschichte) in Tirana eingeführt. Der Lehrstuhl verfügte damals nur über zwei Lehrkräfte, den Leiter der Abteilung und den DAAD-Lektor. Auch in Shkodra und Elbasan entstanden nach dem Vorbild Tiranas Deutschabteilungen in den Universitäten.

Die Deutschstudenten, die aufgenommen wurden, waren Deutschanfänger. Daher lag der Schwerpunkt inhaltlich vor allem auf dem Sprachunterricht. Da das Deutsche erst nach der Wende als Schulfach eingerichtet wurde, wurde es kurz nach der Wende von Lehrern ohne nachweisbare Lehrbefähigung unterrichtet.

Die Deutschlehrausbildung erfolgte und erfolgt in Albanien im Rahmen des Germanistikstudiums an den Universitäten Tirana, Elbasan und Shkodra.

2 Lehrmittel

Die Einführung neuer Lehrmittel ist nicht allein ein finanzielles, sondern auch ein didaktisches Problem, da die neuen Lehrwerke inhaltlich und methodisch neue Akzente setzen und von den Lehrenden neue Qualifikationen und Einstellungen verlangen. Dazu zählen vor allem gute Sprachkenntnisse, Eigeninitiative und Selbstverantwortung.

Alle diese Anforderungen stehen im Widerspruch zum traditionellen Unterricht, der lehrerzentriert und grammatikvermittlungsorientiert war. So war und ist es für viele Lehrer schwierig, von den alten Methoden und Lehrbüchern auf die neuen kommunikativen Methoden überzugehen.

Eine sehr wichtige Frage, die man nicht außer Acht lassen kann, ist die Ausstattung der Deutschabteilungen an albanischen Universitäten. Ohne die entsprechende Ausstattung kann man keinen qualitativ hochwertigen Deutschunterricht erteilen. Zwei Jahre nach der Gründung des Deutschlehrstuhls in Tirana wurde mit Unterstützung der deutschen Botschaft und des damaligen DAAD-Lektors in Tirana eine bescheidene Bibliothek eingerichtet. Im Jahre 2004 wurde sie mit Mitteln der deutschen Hochschulrektorenkonferenz im Rahmen des Stabilitätspakts für Südosteuropa ausgebaut. Sie ist sowohl für den Deutschlehrstuhl als auch für die Deutschstudenten von großer Bedeutung.

Es ist anzumerken, dass es der Deutschbibliothek immer noch an Fachliteratur fehlt, was die wissenschaftliche Arbeit der Deutschdozenten und der Deutschstudierenden erschwert.

Seit 1997 teilte sich das Studium nach dem zweiten Studienjahr beispielsweise in der Fremdsprachenfakultät Tirana den Leistungen der Studierenden entsprechend in zwei Fachrichtungen: Lehramt einerseits und Dolmetschen/Übersetzen andererseits.

An der Universität Tirana ist im Vergleich zu den zwei anderen Universitäten Elbasan und Shkodra die Nachfrage nach Deutsch größer und sie nimmt von Jahr zu Jahr zu. Allein für das Studienjahr 2007/2008 wurden an der Fremdsprachenfakultät Tirana 130 Deutschstudierende aufgenommen. Insgesamt studieren an der Universität Tirana ca. 360 Deutschstudentinnen/-studenten.

3 Die Umsetzung des Bologna-Prozesses

Im September 2003 haben das albanische Ministerium für Bildung und Wissenschaft und die Hochschulrektoren die „Bologna-Erklärung“ unterzeichnet. Seitdem haben die albanischen Universitäten versucht, mögliche und geeignete Wege zur Umsetzung des „Bologna-Prozesses“ in Albanien zu finden.

Nach der Zustimmung des Bildungsministeriums wurde der Bologna-Prozess im akademischen Schuljahr 2004/2005 zunächst an den Universitäten Elbasan und Shkodra, ein Jahr später auch an der Fremdsprachenfakultät Tirana umgesetzt.

So wurde in der Fremdsprachenfakultät Tirana eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Professoren und Fachdozenten errichtet, die sich seit März 2004 intensiv mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Fremdsprachenfakultät auseinandergesetzt hat. Um diese Zielsetzung zu ermöglichen, wurden verschiedene Materialien und zahlreiche Veröffentlichungen studiert, die sich mit der Umsetzung der Erklärung von Bologna an europäischen Universitäten beschäftigten, die ein ähnliches Profil wie die Fremdsprachenfakultät Tirana hatten. Anhand dieser Programme und der vorhandenen Entwürfe, sowie aufbauend auf mehrjährige Erfahrungen dieser Arbeitsgruppe in Didaktik, Wissenschaft und Forschung wurde anfangs ein Entwurf der neuen Curricula (Lehrpläne) ausgearbeitet.

Es wurde lange auch über die Bezeichnungen der neuen Diplome diskutiert, und schließlich wurde ein Informationspaket für Studierende und Dozierende über die Lehrpläne der ersten drei Jahre zusammengestellt. Dies geschah in Zusammenarbeit mit verschiedenen europäischen Universitäten wie der Universität von Sorbonne Nouvelle Paris III in Frankreich, mit der italienischen Universität „La Sapienza“ in Rom und mit der Philosophischen Fakultät der Universität Mannheim.

Dieser Prozess bedeutet für die Studierenden zukünftig gute Perspektiven für die Aus-, Weiter- und Fortbildung an verschiedenen Universitäten Europas und eine unbegrenzte Mobilität: Die unabhängigere, selbständigere Arbeit der Studierenden, eine verstärkte Nutzung eines möglichst breiten Angebots an Literatur sowie des Internets etc. dienen als Vorbereitung der Studierenden auf diejenigen Arbeitsmärkte, die ihre Kenntnisse, ihr Wissen, und ihre Analysefähigkeit am meisten benötigen.

4 Zulassungsvoraussetzungen für das Hochschulstudium

In den letzten zwei Jahren wurde den Vorschriften des Bildungsministeriums folgend auf eine schriftliche Aufnahmeprüfung zum Germanistikstudium verzichtet, stattdessen wurden andere Kriterien formaler Art (wie z.B. der Abiturabschluss¹) angewandt. Dies führte dazu, dass das Deutschstudium auch von Nullanfängern aufgenommen wurde, was einerseits diese Studienanfänger überforderte und andererseits die Unterrichtsqualität beeinträchtigte. Von dieser schwierigen Situation der letzten zwei Jahre ausgehend hat sich die Fremdsprachenfakultät Tirana dafür eingesetzt, wieder eine Aufnahmeprüfung als Zulassungsvoraussetzung für das Germanistikstudium einzuführen. Für das Bestehen wird ein Sprachniveau auf der Stufe A2 bis B1 als Voraussetzung gelten. Am Ende des dreijährigen Studiums wird das Niveau C2 angestrebt.

¹ Albanisch: Deftesa e pjekurise.

5 Studiengangstypen und Abschlüsse

Entsprechend den Bologna-Vorgaben umfasst ein Studienjahr an der Fremdsprachenfakultät Tirana insgesamt sechzig ECTS (European Credit Transfer System) Leistungspunkte. Zunächst wird ein dreijähriges Studium absolviert, das mit dem so genannten „Diplom der ersten Ebene (Stufe)“ endet. Als Fortsetzung dieses Diploms werden zweijährige und einjährige Studiengänge eingeführt, in denen die Voraussetzungen für eine wissenschaftliche Karriere geschaffen werden und ein Diplom der zweiten Ebene (Masterdiplom 1 oder 2) erworben wird.

Das dreijährige Studium wird mit dem Staatsexamen, das aus schriftlichen Prüfungen und aus der Verteidigung der Abschlussarbeit besteht, abgeschlossen und durch ein entsprechendes Diplom der ersten oder zweiten Ebene zertifiziert.

6 Kerncurriculum Germanistik Tirana

Das Kerncurriculum für die Germanistikabteilung der Fremdsprachenfakultät Tirana sieht wie folgt aus:

Angeboten werden mehrere allgemein-theoretische Vorlesungen zur deutschen Grammatik und Disziplinen der Sprach- und Literaturwissenschaft, aber einen großen Platz nehmen auch die Seminare zur Sprachpraxis ein, die sich über sechs Semester erstrecken. Darin ergänzen sich praktische Übungen zu Grammatik, Übersetzung, mündlichen und schriftlichen kommunikativen Strategien und Texten in unterschiedlicher Stundenverteilung, nicht zuletzt aber auch in Abstimmung mit dem parallelen Vorlesungsstrang.

Ab dem dritten Studienjahr lassen sich im dreijährigen Studium drei Fachrichtungen unterscheiden: 1. Sprache, Literatur und deutschsprachige Landeskunde (Lehramt), 2. Übersetzen und Dolmetschen, 3. Sprache, Kultur und Kommunikation.

Die fachspezifischen Lehrveranstaltungen für die einzelnen Studiengänge werden erst ab dem fünften Semester angeboten. So werden Methodik und Didaktik (Fachrichtung Lehramt) erst im fünften Semester unterrichtet und den beiden Fächern eine geringe Stundenanzahl und nur vier Kredite zugeteilt. Es muss in diesem Zusammenhang noch hinzugefügt werden, dass das Modul zur Lehrerbildung in Zusammenhang mit der Fakultät für Sozialwissenschaften durchgeführt wird.

Für die Fachrichtung „Sprache, Kultur und Kommunikation“ werden die fachspezifischen Lehrveranstaltungen „Einführung in Kommunikation und Pragmatik“ erst im fünften und sechsten Semester angeboten und umfassen vier Module. Das gilt auch für die fachspezifischen Lehrveranstaltungen der Fachrichtung „Übersetzen und Dolmetschen“.

Nach dem Abschluss des dreijährigen Studiums werden der Fachrichtung entsprechend folgende Diplome (der ersten Ebene) ausgestellt:

- Diplom für Sprache, Literatur und deutschsprachige Landeskunde (Lehramt)
- Diplom für Übersetzung und Dolmetschen
- Diplom für Sprache, Kultur und Kommunikation

Die Schwerpunkte der oben genannten dreijährigen Studiengänge liegen auf der Vermittlung von sehr guten rezeptiven und produktiven Sprachkenntnissen. Sowohl theoretische als auch praktisch relevante Aspekte der deutschen Sprache wie Phonetik, Phonologie, Syntax, Lexik und Textlinguistik sind bedeutende Bestandteile der Sprachausbildung. Die Beschäftigung mit diesen Disziplinen soll zum einen dazu beitragen, das Sprachbewusstsein der Absolventinnen und Absolventen zu verbessern und ihnen zum anderen einen Überblick über die unterschiedlichen Varianten der deutschen Sprache vermitteln. Die Lehrveranstaltungen in deutscher Sprachwissenschaft werden durch Vorlesungen in allgemeiner bzw. angewandter Sprachwissenschaft ergänzt. Parallel dazu absolvieren die Studierenden literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen, die ihnen u.a. auch die Möglichkeit bieten, sich mit der Geschichte und Kultur des deutschen Sprachraums intensiver auseinanderzusetzen. Neben den traditionellen Vorlesungen haben die Studierenden im Rahmen mehrerer Lehrveranstaltungen mit Übungscharakter die Möglichkeit, all das, was sie in der Theorie über Sprache, Übersetzungen, Kommunikation etc. lernen, auch in die Praxis umzusetzen.

Abgesehen von sprach- und literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen bilden je nach gewähltem Studiengang unterschiedlich stark gewichtete Unterrichtsmodule aus den Bereichen Kunstgeschichte, Geschichte, Philosophie, Geographie, Soziologie einen weiteren Schwerpunkt, ferner sind in allen Studiengängen einzelne Lehrveranstaltungen aus dem Bereich albanische Literatur und Literaturgeschichte vorgesehen.

Sprachkenntnisse allein reichen nicht aus, um als Mittlerinnen oder Mittler zwischen unterschiedlichen Kulturen tätig zu sein. Speziell für Tätigkeiten in diesem Bereich ist die Kenntnis der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Sprachsysteme äußerst wichtig. Neben sprachlichem und metasprachlichem Wissen sind für Tätigkeiten im Bereich der Kulturvermittlung landes- und kulturkundliches Wissen der entsprechenden Kulturen unabdingbar. Dieses Wissen können sich Studierende durch die u.a. auch kulturwissenschaftlich ausgerichtete Beschäftigung mit Literatur aneignen.

Die Absolventen eines Germanistikstudiums an der Fremdsprachenfakultät Tirana erwerben interkulturelle Kompetenzen, die nicht nur für Westeuropa, sondern auch für die anderen Regionen der Welt außerordentlich wichtig und nützlich sind. Die Bedeutung dieser interkulturellen Kompetenz wächst mit dem Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt und mit der Notwendigkeit, diese kulturelle Vielgestaltigkeit

verstehen und interpretieren zu können. Die Qualifikationen der Absolventen des dreijährigen Studiums Deutsche Sprache umfassen:

- Methodenkompetenz, d.h. die Beherrschung geisteswissenschaftlicher Instrumente und Methoden: Der Absolvent kann mit den Instrumenten und Methoden geisteswissenschaftlicher Fächer sicher umgehen.
- Problemlösungskompetenz: Der Absolvent kann Probleme erkennen und Lösungswege unter Anwendung wissenschaftlicher Argumentationsweisen bei Umsetzung der dazu erforderlichen organisatorischen Vorarbeiten konzipieren.
- Verständniskompetenz: Der Absolvent kann komplexe Informationen und größere Textmengen in kurzer Zeit aufarbeiten und auf ihre Brauchbarkeit hinsichtlich der Problemlösung überprüfen.
- Dokumentationskompetenz: Der Absolvent ist in der Lage, Informationen, die für das Treffen wissenschaftlich fundierter Entscheidungen nötig sind, unter Anwendung moderner Informations- und Dokumentationstechnologien zu beschaffen und bereitzustellen.
- Interkulturelle Kompetenz: Der Absolvent kann auch in einem fremdsprachlichen Umfeld auf angemessenem Niveau kommunizieren.

Das dreijährige Studium wird als Grundstudium aufgefasst, das durch weitere Bildung notwendig ergänzt werden muss. Es wird nicht vorgetäuscht, dass die Absolventen in irgendeiner Hinsicht „fertige Lehrer, Germanisten oder Dolmetscher“ seien, sondern sie werden lediglich mit allgemeinen Grundbefähigungen zum proto-wissenschaftlichen Arbeiten ausgestattet.

Da erst 2008 die ersten Absolventen des dreijährigen Studiums ihre Ausbildung beenden, können wir nur mutmaßen, inwieweit der Arbeitsmarkt diese, aus meiner Sicht, „unfertigen Germanisten“ absorbiert.

7 Studienschwerpunkte: Master-Studiengänge

Die zweijährigen und einjährigen Studiengänge machen die zweite Ebene (Master) der Hochschulausbildung aus, während der die Studierenden ihre Fachkenntnisse und fachlichen Fertigkeiten vertiefen und sich die notwendigen Kenntnisse für die selbständige Arbeit und das Doktoratsstudium aneignen. Es muss hervorgehoben werden, dass immer noch an den Lehrplänen dieser MA-Studiengänge gearbeitet wird, die zum Studienjahr 2008/2009 angeboten werden. Die Lehrgänge der zweiten Ebene (MA-Studiengänge) an der Fremdsprachenfakultät Tirana zerfallen in zwei Gruppen:

1. einjährige Lehrgänge (60 ECTS) (Master 1)
2. zweijährige Lehrgänge (120 ECTS) (Master 2)

Durch die Neustrukturierung und Neuordnung der Studienpläne, durch die neue Gewichtung einzelner Fächer bzw. die Einbettung des Studienzweiges Germanistik in größere Zusammenhänge, eröffnen sich für Absolventinnen und Absolventen der deutschen Sprache an der Fremdsprachenfakultät Tirana neue Berufsmöglichkeiten.

So ermöglicht der Abschluss eines dreijährigen Studiums mit Studienzweig Deutsche Sprache an der Fremdsprachenfakultät Tirana den Zugang zu mehreren MA-Studiengängen (z.B. Lehramt, Sprache, Kultur und interkulturelle Kommunikation, Übersetzen/Dolmetschen, Tourismus u.a.), die von der Fremdsprachenfakultät Tirana in Zusammenarbeit auch mit anderen Fakultäten wie z.B. Sozialwissenschaften, Geschichte und Geographie oder Wirtschaft angeboten werden. Diese MA-Studiengänge Germanistik bereiten die Absolventen nicht auf einen konkreten Beruf, dennoch aber auf mehrere Tätigkeiten in verschiedenen Berufsfeldern vor.

Eine solide humanistische Bildung in Kombination mit aktiven und passiven Kenntnissen der deutschen Sprache machen die Absolventen eines MA-Studienganges Germanistik an der Fremdsprachenfakultät Tirana zu vielfältig einsetzbaren ExpertInnen, die die Fähigkeit haben, auf die Anforderungen eines sich im Wandel befindlichen Arbeitsmarktes zu reagieren. Im Vergleich zu den BA-Lehrgängen (dem dreijährigen Studium) sind sie stärker berufsorientiert. Für die angehenden GermanistInnen bieten sich dadurch mehr Möglichkeiten: Sie können einerseits das an der Universität traditionelle Lehramtsstudium wählen, daneben bestehen aber auch weitere Curricula, die philologieübergreifend konzipiert sind und auch die Bedürfnisse der jeweiligen Nationalphilologien zu berücksichtigen versuchen: Sprache, Kultur, Kommunikation, Tourismus. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, sich als Übersetzer oder Dolmetscher ausbilden zu lassen.

8 MA Lehramt

Der traditionsreichste Bereich an der Universität Tirana ist die Lehrerausbildung. So gibt es nach den neuen Rahmenbedingungen auf der MA-Ebene ein Curriculum für Lehramtsstudierende für Grundschulen (Master 1) und Gymnasien (Master 2), das erste umfasst sechzig Kreditpunkte und dauert ein Jahr und das zweite 120 Kreditpunkte und dauert zwei Jahre. Als Aufnahmebedingung für die beiden Lehramtsstudiengänge gilt ein dreijähriges Studium (Fachrichtung Lehramt) und es wird auch eine Prüfung der beruflichen Eignung durchgeführt. Die Absolventen des Programms absolvieren erziehungswissenschaftliche, psychologische und fachdidaktische Fächer sowie einige germanistische Fächer und beenden das Studium mit dem Schreiben einer MA-Arbeit.

9 MA Übersetzen/Dolmetschen

Ziel des Studienganges ist die Ausbildung von ExpertInnen für Fachübersetzung. Zum Studium zugelassen sind AbsolventInnen des dreijährigen Studiengangs mit Studienzweig „Dolmetschen und Übersetzen“.

Die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse sollen im Masterstudium stets unter dem Aspekt der Translationswissenschaft bzw. der kontrastiven Linguistik vertieft und verbessert werden. Das zweijährige Studium für „Dolmetschen und Übersetzen“ an der Fremdsprachenfakultät Tirana ist in erster Linie ein Studium der deutschen Sprache und Literatur mit ergänzenden Übersetzungsübungen. Die für die Übersetzungstätigkeit grundlegende Sprachausbildung wird durch Lehrveranstaltungen aus den Bereichen deutschsprachige Landeskunde, interkulturelle Kommunikation, Geographie u.a. ergänzt. Auch in diesen Fächern eignen sich die Studierenden Wissen und Fähigkeiten an, die für die Tätigkeit des Übersetzers fundamental wichtig sind.

10 MA Sprache, Kultur und Interkulturelle Kommunikation

Der zweijährige Masterstudiengang „Sprache, Kultur und interkulturelle Kommunikation“ umfasst 120 Kreditpunkte und umfasst folgende Studienziele:

- Anwendungsorientiertes Wissen über Sprache und Kultur des eigenen Landes und der deutschsprachigen Länder, über internationale Beziehungen, Prozesse und Institutionen
- Verständnis für die Probleme und Möglichkeiten interkultureller Beziehungen und Zusammenarbeit
- Fähigkeiten, interkulturelle Verständigungs- und Kooperationsprozesse erfolgreich zu gestalten

Die Sprachkenntnisse, die die Studierenden aus den BA-Studiengängen mitbringen, sollen im zweijährigen MA-Studiengang vertieft und perfektioniert werden.

Der Studiengang Sprache, Kultur und interkulturelle Kommunikation lässt sich von der Idee leiten, sprach-, kultur- und kommunikationswissenschaftliche Erkenntnisse zum gemeinsamen Gegenstand Sprache, Kultur und Kommunikation interdisziplinär aufeinander zu beziehen. Dies entspricht der aktuellen Entwicklung von Sprach-, Kultur- und Kommunikationswissenschaft. Neben der sprachsystembezogenen linguistischen Grundlagenforschung hat die Sprachwissenschaft in den vergangenen Jahrzehnten einen breiten Zugang zur Untersuchung von Sprache in ihren tatsächlichen Anwendungszusammenhängen entwickelt (Pragmatik, Textlinguistik, Kommunikation in Institutionen). Die Kommunikationswissenschaft hat ihrerseits die Erkenntnis gewonnen, dass nicht nur die öffentliche Medienkommunikation zu ihrem Gegenstand gehört, sondern dass auch die informelle

Kommunikation in ihrer Interaktion mit der massenmedialen Kommunikation theoretisch zu fundieren ist und Methoden zu ihrer Erfassung zu entwickeln sind. Durch diesen auf Wissensvertiefung und Anwendung ausgerichteten Masterstudiengang werden die Studierenden qualifiziert, in vielen Berufsfeldern tätig zu sein, in denen interkulturelle Kompetenzen gefordert sind, wie z.B. Verlage (Management, Lektorat, Werbung), Redaktionen aller Medien wie Zeitungen, Zeitschriften, Rundfunk u.a.

11 Fazit

Für die MA-Studiengänge gibt es noch keine endgültig ausgearbeiteten Lehrpläne. Im Zusammenhang mit den spezifischen Problemen (curriculare, praxisbezogene Fragen oder sonstige Ressourcen etc.) bestehen weiterhin uneinnehm- und unumgehbare Hürden wie z.B. die institutionellen hierarchischen Strukturen (Ministerium, Rektorat) und die damit verbundene eingeschränkte Entscheidungsfreiheit auf der Ebene der einzelnen Lehrstühle. Dazu zählt z.B. die Einbindung der Fremdsprachen-/Deutschabteilungen in Fakultäten und ihre Abhängigkeit von deren Vorgaben wie beispielsweise identische Studienpläne für alle Fremdsprachenabteilungen.

Ein Thema, das sowohl den Deutschdozenten als auch den Studierenden große Sorgen bereitet, ist die Mobilität, die Möglichkeit also, ein Semester oder mehr an einer Hochschule in einem deutschsprachigen Land zu verbringen. Die modularisierten Studiengänge verengen hier die Möglichkeit, weil das Studium nur den geplanten und vorgesehenen Verlauf erlaubt. Eine Lösung dürfte in vielen Fällen darin bestehen, dass die deutschen Hochschulen mit einer Partnerhochschule im Ausland klare Verabredungen treffen und im Ausland erbrachte Studienleistungen mit dem eigenen Curriculum verzahnen.

Wie oben erwähnt, bleibt die stark abnehmende Sprachkompetenz der Deutschnullanfänger problematisch, vor allem in den beiden Semestern des ersten Studienjahres. Man sollte für die Deutschanfänger die Aufgabe anvisieren, den Spracherwerb so schnell und intensiv wie möglich zu unterstützen, ohne dabei die Hochschulausbildung in einen reinen Sprachunterricht zu verwandeln. Das könnte dadurch erreicht werden, dass der Spracherwerb soweit wie möglich auf die Inhalte des Studiums bezogen wird. Bei den schon fortgeschrittenen Studierenden müssen die vorhandenen Defizite ausgeglichen werden und der Spracherwerb muss sich auch auf die inhaltliche Seite beziehen, so dass der Gegenstand des Studiums mit dem Sprachunterricht verbunden wird. Es ist zu empfehlen, auch die Lehrveranstaltungen für Anfänger wie Einführungen in die Linguistik, Phonetik, Phonologie, Morphologie u.a. auf Deutsch zu halten, um sie zur Verbesserung der Sprachkenntnisse zu nutzen.

Das Einsetzen des Bologna-Prozesses hat viele Schwierigkeiten sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Studierenden mit sich gebracht. Seit drei Jahren wird an

der Fremdsprachenfakultät Tirana in zwei Schichten gearbeitet, vormittags und nachmittags. Die Unterrichtsräume sind oft zu klein für die Vorlesungen mit über 130 Studierenden. Oft bestehen die Gruppen aus mehr als 30 Studierenden, was die Arbeit in Seminaren erschwert. Diese Schwierigkeiten gelten auch für die inhaltliche Ebene. Aber trotz der Schwierigkeiten, die auf die Lehrkräfte und Studierenden zukommen, werden sie sich dieser Herausforderung stellen.

Fachsprache(n) Deutsch in der fremdsprachlichen Unterrichts- und Berufspraxis in Bulgarien

Nikolina Burneva (Hll. Kyrill und Method Universität Veliko Tärnovo, Bulgarien) & Ivan Merdžchanov (Medizinische Universität Varna, Bulgarien)

Obwohl die Position des Deutschen als bevorzugter Fremdsprache der Bildungs- und Berufseliten in Europa nicht mehr so selbstverständlich ist wie im ausgehenden 20. Jahrhundert, sind deutsche und österreichische Hochschulen (nicht zuletzt dank der sachverständigen und vielfältigen Förderungsprogramme deutscher Stiftungen) nach wie vor Anziehungsstätten für ausländische Studierende und sind die deutschsprachigen Länder auch weiterhin ein bevorzugter Ort der beruflichen Qualifikation und der internationalen fachlichen Kommunikation in vielen Bereichen der Lebenswissenschaften und der Technologien. Diese pragmatischen Momente haben gegenwärtig als Motivation zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache auch in Bulgarien Oberhand gewonnen gegenüber dem traditionelleren Beweggrund, der sich – verallgemeinert ausgedrückt – etwa als der Anspruch der Lerner auf Partizipation an einer geistigen Hochkultur bezeichnen ließe. Die gewandelte Motivation wiederum bringt es mit sich, dass die Lehrinhalte des DaF-Unterrichts verstärkt Fachwissen und Fachsprachen berücksichtigen, während die schöngeistigen Themen und Texte eher als auflockerndes Begleitprogramm erscheinen.

So hat sich eine der in der Vergangenheit heftig diskutierten Fragen des fremdsprachlichen Unterrichts schon fast von allein erledigt: Ob die Sprach- oder die Fachausbildung als erste Ausbildungsphase fungieren sollte, scheint nur als

abstrakt theoretische Fragestellung von Belang zu sein.¹ In der Praxis kann die Beziehung von Fachausbildung und fachsprachlichem Deutschunterricht als überwiegend proportional angesehen werden, insofern als die polytechnische schulische Ausbildung auch den Unterricht in zwei Fremdsprachen integriert, der wiederum bereits die ersten Grundsätze von Fachsprachen – mehr oder weniger systematisch – vermittelt.

Wie wir in vorausgegangenen Veröffentlichungen² dargelegt haben, werden die bulgarischen allgemein bildenden Schulen durch ein unzureichendes Horarium und – ein noch schwerwiegenderer Mangel – durch die unzureichende Motivation der Schüler (und dementsprechend auch mancher Lehrer) daran gehindert, sich zu ehrgeizige Ziele zu stecken. Dort wird im Fremdsprachenunterricht leider eine fast depressive Gleichmacherei betrieben, durch welche die präskriptiven Kann-Standards als deskriptive Größen ausgegeben werden, abgesehen von der tatsächlich erreichten Sprachkompetenz der jeweiligen Lerner. Darum kann dieses Bildungsformat wenig Auskunft über unsere Fragestellungen geben. Wir richten uns in unserer Darlegung nach jenen realiter arbeitenden Modellen des DaF-Unterrichts, die seit Jahrzehnten sowohl an den profilierten Fachschulen im Sekundar-II-Bereich (in Mathematik, Bauwesen und Architektur oder Ökonomie u.a.) als auch an den Fremdsprachengymnasien bzw. den Deutschen Schulen in Bulgarien praktiziert werden. Dort besteht vielfach die Gelegenheit, durch eine lehrplanmäßig vorbestimmte Profilierung (in den wahlweise obligatorischen Unterrichtsmodulen) den allgemeinen Standardsprachenunterricht³ um wohl überlegte, propädeutische Wissenssequenzen in einzelnen Fachbereichen zu erweitern. So wird schon in der Sekundarstufe II in der Regel ein zusammenhängender und repräsentativer Minimalbestand an Fach- und Fachsprachenwissen vermittelt – meistens in den als gesellschaftlich relevant angesehenen Diskursen der Wirtschaftswissenschaften, des Tourismus, der Rechtssprechung und der europäischen Integration. Diese Korrespondenz von fachlicher und fachsprachlicher Ausbildung wird auch im Hochschulbereich weitergeführt, wobei das polytechnische, mehr oder weniger von außen bestimmte Angebot der allgemein bildenden Schulen eingeschränkt wird und sich auf die Fachsprache des vom Lerner gewählten Wissenschaftsbereichs konzentriert. Die Lehrprogramme für Deutsch als Fremdsprache sehen dement-

¹ Die „Einheit von Fach- und DaF-Unterricht“ war z.B. die Schlagzeile einer Sektion auf der 30. Jahrestagung ‚Deutsch als Fremdsprache‘ an der Ludwig-Maximilians-Universität-München (30.05.-10.6.2002). Dass die meisten Wissenschaftler, die sich mit diesem Thema beschäftigen, überwiegend der Meinung sind, dass sich für Sprachmittler und -vermittler die philologische Ausbildung als die Leit- und die fachliche Kompetenz als die sekundäre Qualifikation empfiehlt, geht auch aus Ingrid Simonœs' (2003) Publikation hervor.

² Burneva; Murdsheva (2006) konzentrieren sich auf die institutionellen Optionen des Fachsprachenunterrichts in Bulgarien; die allgemeineren Rahmenbedingungen für DaF werden umrissen in Burneva (2004).

³ Was eine viel anspruchsvollere Palette von Sprachphänomenen auf allen Ebenen meint als nur das Basisdeutsch, das in theoretischen Abhandlungen zum Fachsprachenunterricht oft etwas unbedacht mit dem wenig differenzierenden Terminus ‚Alltagssprache‘ bezeichnet wird, die als Alternative zur ‚Fachsprache‘ zu fungieren hätte.

sprechend vor, neben dem Wiederholungskurs in Standarddeutsch auch – möglichst vertieft und intensiv – die deutsche Fachsprache des entsprechenden Wissensbereichs zu vermitteln.⁴

Was sich als ein sinnvoller und klar definierter institutioneller Rahmen des fachsprachlichen Deutschunterrichts so darstellt, ist allerdings von mehreren Problemkreisen bedingt, auf die wir im Folgenden eingehen wollen.

Zu den Grundvoraussetzungen eines erfolgreichen Unterrichts gehört das gut ausgebildete Sprachvermittler-Personal. Wer unterrichtet mit welcher Qualifikation Deutsch als Fachsprache in Bulgarien? Bei Burneva; Murdsheva (2006) ist die Frage nach der Ausbildung von Deutschlehrern ausführlicher behandelt, hier sei nur eine abstrakte Zusammenfassung angeboten, mit besonderem Blick darauf, dass im Falle des Fachsprachenunterrichts das personale Problem in der Natur der Sache begründet ist. Weil ‚Fachsprache‘ als abstraktes Singular zwar heuristisch sehr handlich, praktisch aber nicht zu unterrichten ist, müssen die Fachsprachenlehrer interdisziplinär ausgebildet sein – als Philologen, als Pädagogen und als wie auch immer vorbereitete Fachleute im jeweils fragten, konkreten Wissensbereich. Erst in den letzten zwei Jahrzehnten – im Zuge der oben umrissenen Pragmatisierung der Lerner motivation – hat diese komplexe Kompetenz der Fachsprachenlektoren ihre Aureole einer überdurchschnittlichen und wünschbaren, aber nicht verbindlichen Charakteristik eingebüßt und ist in die Basisanforderungen an einen Sprachausbilder eingegangen. Parallel dazu sind Maßnahmen erfolgt, das Personal – in generationsbedingter Staffelung – diesen neuen Anforderungen entsprechend vorzubereiten.

Den im traditionellen, philologischen Sinne ausgebildeten Fachsprachenlektoren der älteren Jahrgänge wurden – als Initiativen der DAAD-Gastlektoren und des Goethe-Instituts und in Verbindung mit dem Bulgarischen Deutschlehrerverband (BDV) – in den 1990er Jahren eine Reihe von Fortbildungsveranstaltungen zur Fachsprache der Ökonomie, des Tourismus, der Rechtswissenschaften und der Ingenieurwissenschaften angeboten. Diese Postgraduierten-Qualifizierung erfasste vor allem Kollegen, die schon seit etlichen Jahren im Hochschulbereich beschäftigt waren. So konnten sie die neu erworbenen Kenntnisse unmittelbar im Unterricht für Fachstudenten einsetzen. Ein weiteres LLP (Lifelong Learning Project) erfasste Alumni deutschsprachiger Gymnasien, die nach ihrem Studium und jahrelangem Berufsleben in einer natur- oder sozialwissenschaftlichen Disziplin sich auf die Laufbahn des Deutschlehrers umorientierten und in einem Aufbaustudium die Eignung fürs Lehramt erwarben. Mit dieser Maßnahme konnte ein Kontingent von komplex ausgebildeten Fachlehrern (z.B. Geografie und Deutsch, Mathematik und

⁴ Als nur zwei unter vielen Beispielen für dieses Format des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts seien hier angeführt: das Programm *Grundkurs Deutsch: Fachsprache für Ingenieure* an der Fakultät für Elektrotechnik und Elektronik der Technischen Universität Gabrovo bzw. die spezialisierten Kurse *Deutsch für Fortgeschrittene* in den Bereichen Ökonomie, Jura oder Internationale Beziehungen, Diplomatie und Europäische Integration (neben Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch und Bulgarisch für Ausländer) an der Universität für National- und Weltwirtschaft (kst.tugab.bg/docs/Bachelor/1%20kurs/Sem%20II/Chujd%20Ezik/NE-NN-ChEzici.doc) (05.10.2008).

Deutsch usw.) vorbereitet werden, die an den fremdsprachlichen Gymnasien die einzelnen Disziplinen in Deutsch unterrichten konnten, mit unmittelbarem Bezug auf ihre bisherigen Erfahrungen mit dem angewandten Fachwissen in der Praxis. Die jüngste Generation von Deutschlehrern wiederum wird mittlerweile nach den zu Beginn der 1990er Jahre reformierten Lehrplänen ausgebildet, in denen zumindest die Grundlagen der Fachsprachen bzw. der sprechakttheoretisch begründeten Kompetenz in den vier grundlegenden Diskursen (Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Tourismus und Jura) verankert sind.

Damit ist eine gute Bildungsgrundlage, aber keine abgeschlossene Lösung der Personalfrage für den fachsprachlichen DaF-Unterricht in Bulgarien gegeben. Angesichts dessen, dass es sich um ein Berufsprofil mit bilingualer, deutsch-bulgarischer Ausrichtung handelt, ist der potentielle Arbeitsmarkt für solche Arbeitskräfte relativ beschränkt. War es schon zu planwirtschaftlichen Zeiten kaum möglich, sich während des Studiums auf seine bevorstehende Tätigkeit festzulegen, so kann der künftige Fachdeutschlehrer dies in der Spontanität heutiger transnationaler Marktwirtschaft erst recht nicht tun, weder was den konkreten Fachbereich – ob er z.B. Jura und nicht etwa Ingenieurwissenschaften anvisieren sollte – noch was den Beruf – ob er eben als Lehrer und nicht als Dolmetscher/Übersetzer oder aber als wie auch immer profilierter Referent wird arbeiten wollen bzw. müssen. Unabhängig vom guten Willen und den daraus entwickelten berufsprofilierenden Konzepten von Bildungstheoretikern und/oder -politikern ist also in der Ausbildungsphase des künftigen Fachsprachenlehrers doch lieber von der arbeitsmarktbedingten Angemessenheit einer möglichst breit gefächerten Vorbereitung auszugehen. Und erst im zweiten Anlauf, erst nach Antritt der konkreten beruflichen Laufbahn wird die engere fachliche und fachsprachliche Profilierung vorzunehmen sein. Damit erklärt sich, warum manche philologisch ausgebildete Lektoren aus Anlass des und in Hinblick auf den konkreten fachsprachlichen Lehrauftrag(s) sich in einem Aufbaustudium des betreffenden Faches die entsprechende begriffliche und sprachliche Kompetenz in der Mutter- und in der Fremdsprache anzueignen suchen. Gewiss ist das eine recht aufwendige Qualifizierung, die sich nur dann lohnt, wenn ein unbefristeter oder zumindest langjähriger Lehrauftrag in Aussicht steht. Aber selbst die Mehrheit der Fachsprachenlektoren, die nicht diese institutionalisierte zweifache Qualifikation wählt, ist ihrem guten Ruf und den erfolgreich zu bedienenden Lehr- und Dolmetscheraufträgen verpflichtet, sich zumindest als Autodidakten und auf lange Zeit jenes Fachwissen anzueignen, das sie befähigt, mit Schülern bzw. Studenten auf gleicher Höhe zu kommunizieren.

Denn in einem wesentlichen Zug unterscheidet sich die Fachsprachenlernsituation in Bulgarien (und wohl an ausländischen Bildungseinrichtungen allgemein) im Vergleich zur pädagogischen Praxis in Deutschland: Es handelt sich um überdurchschnittlich ausgebildete, gut bis sehr gut motivierte und – weil dies vor allem im Hochschulbereich erfolgt – um erwachsene Lerner. Sehr deutlich wird dieser Unterschied, wenn man sich die als typisch beschriebene Unterrichtssituation an

bundesrepublikanischen Schulen vor Augen hält, wie sie z.B. von Leisen (2007) auf den 4. Berliner-DaZ-Tagen vorgetragen worden ist:

Ategül diagnostiziert sich selbst: [Es folgen die Selbstaussagen der 16-Jährigen, seit 5 Jahren in Deutschland lebenden Kurdin, woran sich die Verallgemeinerung des Pädagogen anschließt.]

Die Situation ist wie sie ist: Es gibt

- offensichtliche Sprachprobleme,
- einen eindeutigen Förderbedarf,
- verspätete Konzepte,
- eine unterentwickelte Didaktik und Methodik,
- unvorbereitete Lehrkräfte,
- viele berechtigte Fragen,
- ... und die Zeit drängt. (Leisen 2007: 4f.)

Während sich die inländischen Fachsprachen-Vermittler einem Handlungszwang ausgesetzt sehen, weil sie sich verpflichtet fühlen, die elementare kulturelle Integration von unter Muttersprachlern lebenden und lernenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern, befinden sich die Lerner von Deutsch als Fremdfachsprache an einer Hochschule im Ausland in einer grundsätzlich anderen (fast entgegen gesetzten) sozialen und bildungsbezogenen Situation. Die gerade zitierte Internetseite gehört gewiss zu den Best-Practice-Beispielen für eine engagierte und akribische Didaktisierung der Fachsprache Deutsch (in dem Fall der Physik), die uns momentan bekannt sind. Doch selbst die im DaF-Unterricht weniger erfolgreichen Studenten würden sich von der dort entwickelten Bildergalerie sehr unterfordert sehen. Dem Fibelalter schon lange entwachsen, verlangt das ausgereifte Bewusstsein und die fachlich entwickelte Kompetenz der Studierenden bzw. der Gymnasialschüler nach anspruchsvollerer Materie, die selbst bei mangelhafter fachsprachlicher Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch doch komplexere mentale Strukturen ansprechen sollte.

Unmerklich fast hat sich somit unser Aspekt von der Frage nach den Sprachlehrern auf die Frage nach den Sprachlehrbüchern verlagert. Es ist nur folgerichtig, neben den Lehrern auch ihr Instrumentarium und die Lehrmaterialien zu betrachten, um sich die Probleme des fachsprachlichen Deutschunterrichts zu vergegenwärtigen. Der Vergleich mit der didaktischen Diskussion, die in Deutschland geführt wird, zeigt, dass in Bulgarien immer noch ein großer Nachholbedarf besteht im Bereich der kreativen, gestaltungsfreudigen Erstellung von Unterrichtsmaterialien. Ein angestammtes mentales Schema in der bulgarischen Didaktik scheint immer noch der autoritären Vorstellung Folgschaft zu leisten, und halb aus Bequemlichkeit, halb aus mangelndem Selbstvertrauen wird immer noch erwartet, dass ein für allemal wohl nicht, aber für lange Zeit nur von angesehenen Autoren angefertigte Lehrbücher im Unterricht Verwendung finden sollten. Was die

Ausbildung von (Fach)Deutschlehrern noch sehr zu wünschen übrig lässt, ist, ihnen die Freude am Basteln von Lehrwerken zu vermitteln und ihnen die wichtigsten Instrumente dazu in die Hand zu geben. In dieser Hinsicht sind gerade in der deutschen Didaktik hilfreiche Nachschlagewerke vorhanden, so z.B. Leisen (1999), Hepp; Krüger; Leisen (2003) u.a.

Der Bedarf an unvoreingenommenen, kreativen, zu experimentellen Unterrichtsformen neigenden Fachsprachenvermittlern ist – wie weiter oben schon angesprochen – auch durch die Natur der Sache selbst gegeben. Wenn man bedenkt, wie schnell sich heute Wissensfluktuation (mit der dazu gehörenden Fachsprache) in den einzelnen Disziplinen vollzieht, ist zu befürchten, dass sich ein Hochschulabgänger nie mehr rühmen wird können, für die künftige Profession ausgelernt zu haben. Und gerade weil LLPs sich als die normale Ausbildungsprogression des neuen Jahrhunderts erweisen, ist auch leichter hinzunehmen, dass die Lehrpläne und -programme nicht mehr universalistischen, sondern eher exemplarischen Charakter haben werden. Folgende Pressemitteilung soll exemplarisch andeuten, wie stark sich das Unterrichten von Fachsprachen in Abhängigkeit von einer sehr dynamischen Entwicklung der Fachsprachen selbst befindet:

Das Forschungsnetzwerk ‚Sprache und Wissen – Probleme öffentlicher und professioneller Kommunikation‘ basiert auf einem Zusammenschluss überwiegend linguistischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem In- und Ausland, die sich zum Ziel gesetzt haben, in verschiedenen gesellschaftlich relevanten Wissensdomänen aus spezifisch sprachwissenschaftlicher Perspektive die Konstituierung, also die Versprachlichung der fachspezifischen Gegenstände und Sachverhalte zu untersuchen. (Schwarz 2008)

Womit die Frage nach den Lehrmaterialien zum eigentlichen Problem der gegenwärtigen Fachsprachenausbildung überleitet – dem der Unterrichtsideologie. Als Zwischenbilanz unserer Darlegung dürfte an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Fortschritte in der Ausbildung von Fachsprachenvermittlern in Bulgarien hauptsächlich im Bereich der Fachsprachen-Kenntnis bzw. der engeren Verbindung von Fachsprachen und Fachkompetenz der Deutschlektoren erzielt worden sind. Aber es würde sich lohnen, weitere Förderungsmaßnahmen zur Stärkung der didaktischen Initiativen der Fachsprachenlehrer zu unternehmen, so zum Beispiel zur Ausarbeitung von Unterrichtsmaterialien, die sowohl Momente der Fachsprache als auch grundsätzliche und zugleich fachspezifische soziale Kompetenzen vermitteln würden.

Denn im allgemeinen richtet man sich an den Hochschulen (denn da erfolgt – wenn überhaupt – ein intensiver Fachsprachenunterricht im jeweiligen Wissens- und Berufsbereich) an einem schon seit Jahrzehnten etablierten didaktischen Minimum aus, das weder sonderlich originell noch sonderlich anspruchsvoll, aber durchaus zuverlässig ist. Wir würden es als eine Art Vier-Punkte-Programm auch weiterhin empfehlen:

1. Prinzipien der allgemeinen und der jeweils von den konkreten Lernern anvisierten Fachsprache;
2. Herkunft und Entwicklung der anvisierten Fachsprache;
3. Linguistische Normen (Wortschatz und Syntax) der anvisierten Fachsprache;
4. Textanalyse ausgewählter Beispiele (in Hinblick auf Grammatik und Pragmatik).

Pragmalinguistische Aspekte (sprechakttheoretische Grundsätze, aber auch Textsorten und Textstrukturierung) werden dabei mit Vorliebe behandelt. Angestammte philologische Fragestellungen (Etymologie der Fachlexik, kulturgeschichtliche Exkurse u.a.m.) sind eher als entspannende Episoden zu empfehlen und werden in der Regel selten praktiziert. Was sich aber in Hinblick auf die Lehrstoffe und -materialien empfiehlt, ist die viel stärkere Vertretung von authentischen Textsorten in der Ausbildungsphase. Denn:

[...] auch die Fachtextgrammatik [wird] durch eine Vielzahl sprachinterner und sprachexterner Faktoren determiniert, deren kompliziertes hierarchisches Zusammenspiel nur durch ein interdisziplinäres kommunikativ-kognitives Analysemodell erfasst werden kann. Aus fachsprachentheoretischer Sicht kann kein Zweifel daran bestehen, dass durch die Erforschung der strukturellen und funktionalen Mehrdimensionalität des Fachtextes, des von der Fachwissenschaft determinierten inhaltlichen Kontextes und der fachspezifischen Denkstrategien die notwendigen erkenntnistheoretischen Voraussetzungen geschaffen werden, um die Vielfalt der in der Fachkommunikation vorkommenden grammatischen Faktoren in ihrer Mehrschichtigkeit analysieren zu können. (Baumann 2001: 234)

Wenn auch die gerade angeführte Äußerung mit ihrer etwas schwülstigen Formulierung das Anliegen eher verdeckt als vermittelt (und gerade im Kontext unserer Überlegungen über textkritische Fragestellungen im Fachsprachenunterricht und der Textsortendiskussion über die negativen Vorbilder in der wissenschaftlichen Praxis zu rasonieren herausfordert), stimmen wir mit der Essenz der Aussage überein. Ein fachsprachlicher Unterricht hat sich mit dem sozial-kommunikativen Wert von fachspezifischen Textsorten zu befassen. Dabei dürfte in der Regel nicht davon ausgegangen werden, dass sich die künftigen Fachleute der Fremdfachsprache Deutsch bedienen würden, um immerzu wissenschaftliche Literatur zu lesen und/oder auf internationalen wissenschaftlichen Konferenzen Vorträge zu hören und selber zu halten. Das Gros der kommunikativen Aktivität in der Fachfremdsprache findet auf der Mesoebene statt: als Fachsimpeln und/oder als das Lesen und Verfassen von Basisdokumentation. Um dieses aus unserer Sicht sehr wichtige Moment der Fachsprachenkompetenz (und der dazu gehörenden sozialen Kompetenz) in der charakteristischen Kombination von bilingualem und bikultu-

rellem Aspekt zu beleuchten, wollen wir uns im Folgenden die Sprachpraxis in der Medizin vornehmen.

Der Sprache der Medizin⁵ attestiert Roelcke (2003: 192ff.) eine „ausgeprägte horizontale und vertikale Schichtung“, um daraus die Erklärung für die problematische Kommunikation zwischen den einzelnen Teilbereichen abzuleiten:

Da all diese Disziplinen eine mehr oder weniger große sachliche und sprachliche Selbständigkeit besitzen, bringt die starke horizontale Schichtung der Medizin zuweilen nicht eben geringe intrafachliche Kommunikationsprobleme mit sich. Diese Probleme verstärken sich unter Berücksichtigung der vertikalen Schichtung der medizinischen Fächer und ihrer Sprachen. Diese umfasst (stark vereinfacht) insbesondere drei Ebenen: [...] die Wissenschaftsebene im engeren Sinne, auf der über medizinische Erkenntnisse kommuniziert wird, wobei des weiteren zwischen der Kommunikation unter Forschern und derjenigen zwischen Forschern und behandelnden Ärzten zu unterscheiden ist; zweitens die Praxisebene, auf der zwischen Ärzten und medizinischem Fachpersonal [...] kommuniziert wird; und drittens schließlich die Behandlungsebene zwischen Ärzten und Patienten. (Roelcke 2005: 193)

Diese Realien des medizinischen Diskurses bedingen eine sehr starke pragmatolinguistische Ausrichtung des fachsprachlichen Deutschunterrichts. Zu betonen ist permanent, dass es sich um unterschiedliche lexikographische Formate handelt, dass ein Mediziner, will er sozial adäquat in den verschiedenen Registern seines Faches agieren, eben auch die oben genannten drei Ebenen der Kommunikation mit dem ihnen spezifischen sprachlichen Material und den jeweils konventionellen Sprachhandlungen zu bedienen hätte.

Darüber hinaus stellen sich neben den intrafachlichen Irritationen auch interlinguale Entscheidungszwänge ein:

Diese vertikale Schichtung der medizinischen Fachsprache spiegelt sich auch in der Verwendung des Englischen als international verbreiteter Fachsprache wider. So wird auf der Wissenschaftsebene derzeit nahezu ausschließlich auf Englisch kommuniziert, so dass hier deutschsprachige medizinische Fachtexte bereits verhältnismäßig rar sind und dann zumeist neben deutsch- auch englischsprachige Zusammenfassungen (sog. Abstracts) aufweisen. Auf der Praxis- und noch mehr auf der Behandlungsebene nimmt der Gebrauch des Englischen in der Regel ab und derjenige des Deutschen entsprechend zu. (Roelcke 2005: 193f.)

⁵ Die Selbstverständlichkeit, mit der in der zitierten Veröffentlichung von einer „horizontalen Unterscheidung zwischen Wissenschafts-, Technik- und Institutionensprachen auszugehen“ sich bietet und „aus dem Bereich der Wissenschaftssprachen hier die Fachsprache der Medizin [...] behandelt [würde]“ (Roelcke 2003: 193), wollen wir innerhalb der vorliegenden Publikation nicht näher hinterfragen, denn eine solche Fragestellung würde sich für gesonderte und weiter führende, wissenschaftstheoretische Studien empfehlen.

In Hinblick auf die bulgarischen Verhältnisse (und in der Annahme, dass dies auch für die deutschsprachige Region nicht viel anders ist) empfiehlt es sich, diesen interlingualen Aspekt der Kommunikation im Fach Medizin noch mehr zu komplizieren. Es handelt sich nämlich um eine Jahrhunderte alte lateinische Tradition, die der recht junge Boom des Englischen – zumindest im Bereich des Lexikalischen und der Terminologie – fast unangetastet belassen hat. Es handelt sich des Weiteren um die zunehmende Rolle komplizierter Apparaturen, wobei traditionell die *lingua franca* aus der Zeit der industriellen Revolution in Europa, eben das Deutsche, benutzt wird, und in Bulgarien ist das ebenfalls eine Fremdsprache. Und es handelt sich – auf der Praxis-, aber noch mehr auf der Behandlungsebene – um eine polylinguale Kommunikation schon deshalb, weil die offizielle Landessprache Bulgarisch durchsetzt ist mit Redewendungen und -gebaren aus den Sprachen mehrerer ethnischer Minderheiten, die durchaus an dieser Kommunikation teilnehmen.

Der Fachsprachenunterricht hat diesem komplizierten Bild Rechnung zu tragen und ein hohes Bewusstsein von der Bedeutung des Instruments Sprache für das Zustandekommen der anfälligen medizinischen (also rein fachlichen) Interaktion zu entwickeln.

Wie das in der Praxis aussieht, sei an einer diesbezüglichen Feldstudie exemplarisch dargestellt. Besonders zu berücksichtigen ist der Umstand, dass es sich beim Fachfremdsprachenunterricht an einer bulgarischen (und wohl überhaupt an einer ausländischen) Hochschule nicht in erster Linie um die Ausbildung von künftigen Fachsprachenlehrern, sondern die von Fachsprachennutzern und bestenfalls -mittlern handelt. Darum ist im Fremdfachsprachenunterricht für künftige Mediziner die Perspektive des linguistischen und kulturellen Transfers (Übersetzung, Dolmetschen) immer mit zu thematisieren.⁶

Zu den fachüblichen Textsorten und ihrer Rezeption im Bulgarischen

Texte aus medizinischen Lehrbüchern oder wissenschaftliche Studien werden immer Hand in Hand mit einem Facharzt übersetzt, redigiert und herausgegeben. Die Untersuchung der sprachlichen Besonderheiten und Gesetzmäßigkeiten solcher umfangreichen Texte wäre eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, der wir im Rahmen der vorliegenden Publikation nicht nachgehen können.

Spezifische medizinische Dokumentation, wie sie in jedem Krankenhaus reichlich vorhanden ist, bedient den operativen, internen Gebrauch und ist sehr selten Gegenstand einer interlingualen Übersetzung, muss aber vom Personal adäquat rezipiert werden.

Die für die Praxis interlingual relevantesten Textsorten, die von den Patienten gebraucht werden und alltäglich ca. 20 % aller Übersetzungsaufträge in dieser Branche ausmachen, sind:

⁶ Folgende konkrete Beispiele stützen sich auf Ivan Merdzhanovs konkrete Erfahrungen als Hochschulfachsprachenlektor und als Übersetzer, u.a. von МЪОЛЕР, ТОРСТЕН; РАЙФ, ЕМИЛ (2006).

- ärztliche Einweisungen/Überweisungen,
- Entlassungsberichte,
- Berichte über erfolgte bildgebende Diagnostik – CT, MRI, PET usw.,
- Empfehlungen,
- Rechnungen.

Des Weiteren sei nur auf die ersten drei Sorten – ärztliche Zuweisungen, Entlassungsberichte und die Berichte über erfolgte bildgebende Diagnostik – eingegangen (soweit sich diese drei Textsorten in sprachlicher Hinsicht von den anderen signifikant unterscheiden).

Zur Kulturspezifik von medizinischen Texten im Bulgarischen

Wie alle anderen Texte, die in einem Sprachraum produziert werden, tragen medizinische Texte alle Merkmale der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung mit sich. Den bulgarischen Kommunikationsformen wird eine Vorliebe zur Mündlichkeit nachgesagt – man scheint schneller und besser im Umgang mit lebendigen Informatoren als mit schriftlich festgehaltenen Auskünften und Anweisungen zu sein. Diese Tradition spiegelt sich auch in den medizinischen Texten wider: Syntax, Zeichensetzung usw. sind chaotisch und reflektieren die sprachliche (In-)Kompetenz der Autoren. Und die Aufgabe des Übersetzers wird wirklich zu einem Dilemma – entweder bleibt er bei der Ausgangsstruktur und verzichtet auf Äquivalenz und damit auch auf jegliche Verständlichkeit des Zieltextes oder er versucht, in der Zielsprache eine adäquate Konstruktion aufzubauen, die sich aber vom Ausgangstext wesentlich unterscheidet. Hier zwei Beispiele (Orthographie wie im Original):

установена Ту формация силно стенозираща лумена на сигмата. установени са и множество метастази в ч. дроб и о голямото було. Изв. е гореописаната интервенция. Постъпва за системна ХТ по решение на онкологичната комисия.

ОБЕКТИВНО: Жена в добро общо състояние. кожа и видими лигавици бледовати. ПЛВ – не се палпират. Дихателна с-ма – сим. астеничен гр. кош, двустранно чисто вездишане. ССС – аритм. Сърд. дейност, с честота 78/мин., РР 125/80. Корем – на нивото на гр. кош. Ч. дроб на 7 с. Над ребрена дъга по МКЛ спокоен постоперативен цикатрикс от долна срединна лапаротомия. Колостома в ляво. крайници б.о.

ПКИ· Тв макен Са 19-9 – над 600 Е/мл. /21.08.07г./

An obigem Beispiel ist am Ausgangstext unklar, was das *o* vor *голямото було* (lat. *Omentum*) bedeutet, ob es sich als eine Art Präposition i. S. von *около* (dt. *um etv. herum*) auf das Organ bezieht, oder ob nicht der Verfasser der Epikrise das lateinische *o. majus* zu schreiben gedachte, es aber nicht vollendet hat. Im ersten Fall sind die Metastasen nicht im, sondern eben um das Organ herum gelegen. Des Weiteren ist die Abkürzung *изв.* sehr vielfältig interpretierbar: i.S. von ‚bekannt‘,

von ‚abgeleitet‘, von ‚Quelle‘, von ‚durchgeführt‘ usw. Weiter unten im Text, in der Statusbeschreibung ist der Ausdruck *Ч. дроб на 7 с.* ebenfalls höchst missverständlich, zumal es im Bulgarischen die Messeinheit *с.* nicht gibt. (Sind das 7 cm, wieder nicht zu Ende ausgeschrieben und als Understatement gemeint?) Der Satz ist unvollständig und der nächste unverständlich, denn da fehlt (vielleicht?!) der Punkt nach der Abkürzung.

Der Sprachnegativismus wird im verhaltenstechnischen Sinne durch die Entfremdung des Arztes und/oder der Krankenschwester vom Patienten verstärkt. Diese Tendenz der Enthumanisierung des Gesundheitswesens ist wohl auf jene Jahre des Realsozialismus zurückzuführen, wo die Ärzte – mit der klassenideologischen Berufsbezeichnung *здравни работници* (dt. Gesundheitsarbeiter) versehen – gegen die Krankheiten zu „kämpfen“ hatten. Die Patienten wurden als ‚Träger der Krankheit‘ rein instrumentell behandelt. Diese Tendenz bleibt erfahrungsgemäß stabil und schlägt sich auch in der Dokumentation nieder. Wenn der Arzt eine Bescheinigung oder Überweisung/Einweisung fürs Ausland schreibt, weiß er meistens, dass dieses Dokument für einen ausländischen Kollegen oder eine ausländische Behörde vorgesehen ist und dementsprechend aus dem Bulgarischen in eine Fremdsprache übersetzt wird. Trotzdem sind die meisten von diesen Dokumenten von Hand geschrieben, unpersönlich und unleserlich. Hier zwei Beispiele – eine bulgarische und eine deutsche Bescheinigung – zum Vergleich:

От: Д-р Румелия Райчева директор невролог клиника	До: САА
МЕДИЦИНСКО НАПРАВЛЕНИЕ / ИСКАНЕ ЗА:	
Име: [REDACTED]	СНИ
Адрес: Варна	
Местообита: Сред. сел Хисе 5-во.	
Специалитет: Хирургия и фанатна рела	
Учебна сграда: [REDACTED]	
Правилен неврологски проучаване:	
Дата на изготвяне: 18.11.07	РК

Резултати, заключени и препоръки:
Пробирите са в нормални граници. За вторични
ци в Кариес зона и за вторични
ци в кариевите зони. Частично
позитивна реакция на тестове за
кариес. Забеляно наличие на хроничен
пародонтит. Препоръка за зотел и гел.
Активирани със- ства в зотел
или. Сър патент. тестване
с размерена рефракционна
зона. Бабешки А1. Строчка
се сакриетателно, ностра кон
извади, но трудна. Висока
Доблера говор, реалера емо
ционално.

За изготвяне на зотел
зоната
дентиста може да се
предлага на комисията
за обследуване.

РК

DR. MED. HANNS FRANK
INTERNIST

VESALIUSSTRASSE 31
80999 MÜNCHEN
Telefon: 089/3114111
Telefax: 089/3114117
München, 27.05.2007

Ärztliche Bescheinigung

Frau [REDACTED] hat eine Patellauxation erlitten und ist hier in der Behandlung eines Spezialisten. Frau [REDACTED] ist in der Zeit vom 15.05.07 bis zum 10.10.07 nicht reisefähig.

Hochachtungsvoll

Kernspintographie / Computertomographie / SPECT / nukle
Nymphenburger Str. 163, 80634 München,
Tel. Terminvergabe: 089 / 18 93 98 30
Befundnachfrage: 089/13034103 bzw. -04 / Fax: 089 / 18 93
Sprechzeiten: Montag bis Freitag 8-17 Uhr u.n.V.

Herrn [REDACTED] München, den
Dr. med. Hanns Frank 21.6.04 br/dH
Internist
Vesaliusstr. 31
80999 München

Betrifft: [REDACTED] U vom

Sehr geehrter Herr Kollege Frank,
besten Dank für die Überweisung Ihrer o.g. Patientin.

Die Aufgabe des Übersetzers ist in einem solchen Fall, die im Beispiel 1 zum Ausdruck gebrachte Einstellung, Denk- und Verhaltensweise – also die Kommunikationssituation 1 (Produzent → Ausgangstext) – auf die im Beispiel 2 demonstrierte sprachliche und kommunikative Ebene – also die Kommunikationssituation 2 (Zieltext → Rezipient) zu bringen. Das heißt, das Translat müsste die Form und die Inhalte enthalten, die es für den deutschen Rezipienten verständlich und akzeptabel machen würden.

Der Übersetzungsprozess entwickelt sich in diesem Bereich auf verschiedenen Ebenen. Der Ausgangstext wird von einem Arzt oder von einem Mitarbeiter aufgrund der ärztlichen Anweisungen verfasst und betrifft eine zweite Person, die an der Erstellung des Textes nicht mitwirkt. Der Adressat ist auch nicht diese zweite Person, sondern ein anderer Arzt – der Text enthält keine Anrede (im Bulgarischen), oder wenn schon, dann das „Sehr geehrter Herr Kollege...“ (im Deutschen). Der Patient ist von Anfang an aus der Kommunikation ausgeschlossen. Der Ausgangstext wird dann vom Übersetzer (in der Regel wiederum ohne die Beteiligung des Betroffenen) übersetzt, und das fertige Produkt – der Zieltext – wird von einem (meistens) unbekanntem Rezipienten erhalten bzw. gelesen. Gegenstand der Kommunikation ist nicht der Patient, sondern die Krankheit mit Diagnose, Befund und Behandlung. Parallel zu dieser Metakommunikation verläuft die Kommunikation Arzt – Patient. Für den Patienten sieht sie wie folgt aus:

Aktivität 1

Übersetzung

Aktivität 2

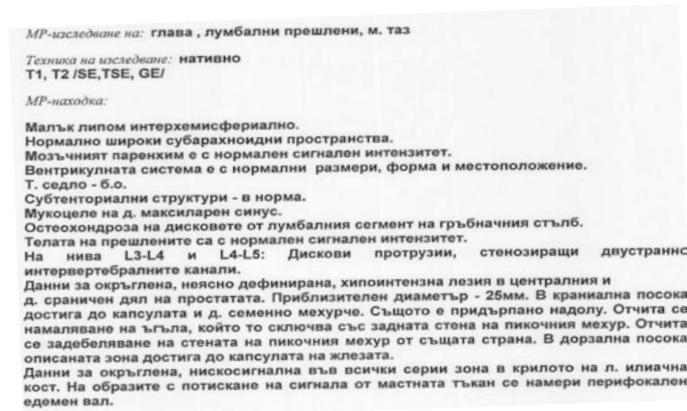
Untersuchung
Diagnose
Behandlung

Untersuchung '
Diagnose '
Behandlung '

Die ganze Aktivität 2 baut auf der Übersetzung der Resultate der Aktivität 1 auf, was die entscheidende Bedeutung der Übersetzung in diesem Fall ausmacht. Der Ausschluss oder die Vernachlässigung der Kommunikationsebene des Patienten führt oft zu den sogenannten „ärztlichen Fehlern“ im Laufe der Behandlung.

Zu einigen sprachlichen Besonderheiten und Übersetzungsstrategien

Die Struktur der meisten medizinischen Texte im Bulgarischen und im Deutschen unterscheidet sich kaum oder die Unterschiede sind eben sprachlich irrelevant. Die Entlassungsberichte (bulg. *еникпузи*) enthalten in beiden Sprachen immer folgende Bestandteile: Personalien, Diagnose, Anamnese, Befund, Labor, Behandlung (Medikation, Operation usw.) und Empfehlungen (bezüglich Kontrolluntersuchungen). Diese einheitliche Struktur – die übrigens auf internationalen medizinischen Standards beruht – erleichtert die Übersetzung und die Kommunikation.



Befund:

Tumortypische FDG-Mehranreicherung (SUV max. 18,3) in einer nodulären Läsion im rechten Schilddrüsenlappen. Im Übrigen homogene und seitensymmetrische Aktivitätsverteilung über den zervikalen, supra- und infraclaviculären sowie bds. axillären und mediastinalen Lymphknotenstationen. Intrapulmonal kein malignitätssuspekter FDG-Speicherherd. Infradiaphragmal zeigen sich multiple tumortypisch FDG-hypermetabolere Speicherherde in den Lebersegmenten II, III, VI, VII und VIII. Zusätzlich tumortypische Mehranreicherung in der verdickten Magenwand grosskurvaturseitig. St. n. medianer abdominaler Laparotomie. Kein pathologischer FDG-Uptake in der in den abdominalen, iliakalen und inguinalen Lymphknotenstationen. Rechtssseitig im atypisch verlaufenden deren Colon sigmoideum fokale tumortypische FDG-Mehranreicherung (Primarius?). Im mitabgebildeten Skelettsystem keine malignitätstypische Mehranreicherung.

Beurteilung:

1. Lokoregional tumortypische Läsionen im Colon sigmoideum.
2. Positronenemissionstomographisch multiple Lebermetastasen in beiden Leberlappen.
3. Dringend abklärungsbedürftige Läsionen in der rechten Schilddrüse (DD Adenom / Entzündung / Zweitkarzinom) sowie in der verdickten grosskurvaturseitigen Magenwand (ebenfalls DD Karzinom).

Ein weiterer Vorteil für den Übersetzer liegt in den überwiegend lateinischen Ursprüngen der medizinischen Lexik. Einerseits bilden diese Wörter bzw. Ausdrücke und Komposita mehr als die Hälfte der fachspezifischen Lexik, andererseits kann man sie bei der Übersetzung in beiden Sprachen dort einsetzen, wo man die entsprechenden deutschen oder bulgarischen Wörter nicht finden kann und trotzdem präzise bleiben muss. Als Beispiel kann man wieder das o.e. „голямо було“

nehmen – man geht zuerst den Weg Bulgarisch – Latein, dann Latein – Deutsch und stellt fest, dass dafür im Deutschen „Netz“ steht. Da aber das deutsche Wort „Netz“ ziemlich viele Bedeutungen hat, müsste man (eigentlich) beim lateinischen Zwischenbegriff „Omentum“ bleiben, um jegliche Missverständnisse auszuschließen.

Problematisch bei der Übersetzung bulgarischer Ausgangstexte sind nicht die lateinischen Ausdrücke, sondern es ist die Synonymie der benutzten bulgarischen Lexik, die den adäquaten Transfer erschwert. Zum Beispiel: in der Wortgruppe *данни за окръглена, нискосигнална във всички серии зона...*

Hier kann man *окръглена* mit ‚rund‘ oder ‚abgerundet‘ übersetzen – auf gut Glück, denn es fehlen jegliche Monosemierungshilfen. Bei *нискосигнална* wiederum – wenn man weiß, dass es um eine MRT-Untersuchung geht und dass fast die ganze diesbezügliche Lexik aus dem Englischen entlehnt worden ist – mit *low signal* als *schwaches* (nicht als ‚niedriges‘) *Signal* übersetzen.

Die Übersetzung von deutschen Texten ins Bulgarische hingegen bereitet Schwierigkeiten durch die große Menge englischer Ausdrücke, die oft mit deutschen oder lateinischen kombiniert werden.

Eine weitere Problemstelle bei der Übersetzung deutscher Texte ist mit der deutschen Wortbildung verbunden, die im Bulgarischen zu Missverständnissen führen kann. Den Ausdruck *keine regionalen Lymphknotenmetastasen* würde man automatisch als *без регионални метастази на лимфните възли* übersetzen (d.h. ‚ohne regionale Metastasen von Lymphknoten‘), was aber hinsichtlich des Sachverhalts falsch wäre, denn das Attribut *regional* ist in diesem Falle auf die Organe und nicht auf die Pathologien zu beziehen – also ist die korrekte Übersetzung des Kompositums *без метастази в регионалните лимфни възли* (d.h., ‚ohne regionale Metastasen in den Lymphknoten‘).

Die Abkürzungen in den medizinischen Texten der beiden Sprachen sind oft ein unlösbares Problem. In den meisten Fällen haben sie eine solche Position im Text, dass man sie nicht umschreiben und schon gar nicht umgehen kann. In den Entlassungsberichten kommen am häufigsten neben den international eingebürgerten Abkürzungen, die als translinguistisches Sprachgut schon keiner Übersetzung mehr bedürfen – z.B. *ASAT, ALAT, Ery, Leuco* usw., auch übersetzungsbedürftige vor – wie *LK, LWS, HWS* (dt.), *XT, ЧМТ, CCC* (bulg.). Unter Letzteren erzeugen vor allem die willkürlichen bzw. die spontanen Abkürzungen (viel häufiger im Bulgarischen anzutreffen – z.B. *BA, AC, ПЛБ*) und die irreführenden (*PVE/CVE* neben *ALAT* u. a.) besondere Verstehensschwierigkeiten.

Instrumente

Da praktisch kein deutsch-bulgarisches und bulgarisch-deutsches medizinisches Wörterbuch vorhanden ist, kann man nur das sechssprachige Wörterbuch von Georgi Arnaudov (1965 und 1974, schon vergriffen und bibliographisch nicht mehr geführt) bzw. seine Aktualisierung (Arnaudova 2003) benutzen, vor allem

den Teil für Latein-Bulgarisch. Der Weg führt manchmal vom Bulgarischen übers Lateinische ins Deutsche. Eine große Hilfe können auch einsprachige deutsche medizinische Wörterbücher (Lexika) leisten. Es existieren einige Online-Wörterbücher – vorwiegend deutsch-englisch. Eine große Bedeutung haben auch die zahlreichen spezialisierten medizinischen Webseiten in Deutsch, während brauchbare bulgarische Webseiten noch relativ selten sind.

Diese Feldstudie der bilingualen und bikulturellen Praxis im Fach Medizin zeigt, dass sich der Fachsprachenunterricht nicht nur an den allgemeinen DaF-Richtlinien orientieren sollte (die meistens im Hinblick auf die pädagogischen Situationen im jeweiligen Land entworfen worden sind), sondern vor allem die berufliche Realität in einem kommunikativ recht komplizierten sozialen Raum zu berücksichtigen hat.⁷ Sie zeigt auch, dass die Frage nach dem fachspezifischen Transfer unzertrennlich zu behandeln ist von den Fragen nach den Techniken und Strategien der sprachlichen Übersetzung. Und sie will nahe legen, dass sich der künftige Fachmediziner doch auf Sprachprobleme (in der Mutter- und in der Fremdsprache) einzulassen lernen müsste.

Im übergeordneten Sinne zeigen obige konkrete Beispiele, dass über die Besonderheiten der einzelnen Sprachen (Bulgarisch und Deutsch) hinaus eben auch prinzipielle Probleme bestehen:

Hinsichtlich der fehlenden Wörterbücher würde sich – bei näherem Hinsehen und wenn man an die Erstellung bulgarisch-deutscher medizinischer Thesaurier herangeht – die grundsätzliche Problematik der so genannten lexikographischen Definition stellen: dass die Fachtermini „doch nicht im streng logischen Sinne oder gar [in] einer auf Vollständigkeit angelegten Analyse semantischer Merkmale“ vermittelt würden, sondern eben durch die schlichte Bedeutungsparaphrase, die des Öfteren „entgegen ihrem eigentlichen Zweck auf Benutzerseite eher Fragen aufwirft als Fragen beantwortet“ (Kreuder 2003: 183-185).

Es wird des Weiteren zu hinterfragen sein, ob es sich um einen ernsthaften, personalen Mangel der fachorientierten Kommunikation handelt, wenn die Experten eines Diskurses zur Allgemeinsprache auf große Distanz gehen. Oder ob es nicht angemessener wäre, dies als Ausdruck einer in der Natur der Sache liegenden Aporie zu erkennen, wie das bereits in frühen strukturalen linguistischen Studien thematisiert worden ist. Andererseits: Auch dass diese Gesetzmäßigkeit fachsprachlicher Entwicklung in ihrer ‚normalen‘ pragmalinguistischen Ambivalenz zugleich als Krise in der Kommunikation zwischen den einzelnen Bevölkerungssegmenten empfunden wird, ist nicht weniger wichtig. Und es ergibt sich daraus ein weiterer sprachpolitischer Sachverhalt, der ebenfalls zum fachorientierten Deutschunterricht gehört: die Durchlässigkeit der sozialen Grenzen für bildungsmäßige und fachkulturelle Inhalte. Folgender Text zu einem Projekt der Ruhr-Universität Bochum (IDEMA) zeigt die soziale Relevanz der Fragestellung:

⁷ Zu erinnern sei an Boltens Konzept, durch *critical incidents* ein kontextadäquates Handeln herauszufordern, um interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. (Bolten 1993)

Im Auftrag des Bundesministeriums des Innern und im Dienste der Bürgernähe nehmen sich Sprachforscher der Ruhr-Universität Bochum im Projekt ‚IDEMA Bund‘ (ein Projekt des Internet-Dienstes für eine moderne Amtssprache) jetzt Informationstexte der Bundesverwaltung vor: Nominalstil und Juristenlatein werden unter die Lupe genommen, statt dessen wird übersichtlich, kurz und einfach formuliert. Eine Juristin begleitet die sprachwissenschaftliche Arbeit. Zahlreiche Bundesbehörden haben bereits Texte beim Team von Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Rüdiger Fluck (Angewandte Sprachforschung) und Projektleiterin Michaela Blaha eingereicht; das erste größere Werk wird eine überarbeitete Image-Broschüre des Bundesministeriums des Innern sein. Die Zusammenarbeit ist zunächst auf ein Jahr angelegt.⁸

Als weiterer Schritt sei ein Online-Wörterbuch der Bundesverwaltung vorgesehen:

Ziel ist die Erhöhung der Transaktionstiefe und der Wegfall sämtlicher Medienbrüche zwischen den beteiligten Wirtschaftsunternehmen und den jeweils zuständigen Behörden. (RUB-Sprachforscher 2008)

Beachtenswert an diesem Projekt erscheint zum Ersten die öffentliche Anerkennung der fachsprachlichen Aporie (zwischen Sachangemessenheit und Sprachpopularität) als kommunikatives Problem, zum Zweiten das Festlegen eines prozessuralen Ausgleichs dieser ‚gesetzmäßigen Anomalie‘ und zum Dritten der erklärte Wille, durch institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen Sprach- und Fachexperten das Problem aufzuheben.

Allein schon der politische (im ursprünglichen, dreifachen Sinne des Wortes) Charakter dieser Aktion verdient eine didaktische Verwertung. Durch die Behandlung solcher Fälle im Fachsprachenunterricht kann die sozialpolitische Dimension der Sprachenkompetenz bedacht werden, welche die Arbeit an der Sprache kontextuell unterstützt. Das gerade zitierte Projekt sieht vor, dass die „Sprachprofis“ Formulierungen überarbeiten, Wiederholungen und inhaltliche Leerstellen aufdecken und die Regeln der sprachlichen Gleichstellung zu beachten helfen. Die dabei erstellten Online-Wörterbücher und Sammlungen mit Vorher-Nachher-Textbeispielen würden u.a. sehr gute Unterrichtsvorlagen abgeben.

Das sozioethisch begründete Lernziel eines solchen Fachsprachenunterrichts im Bereich Medizin sollte darin bestehen, eine patientenorientierte Sprache zu entwerfen und zu benutzen. Als übergeordnete, alle Fachbereiche betreffende Zielsetzung empfiehlt sich die Verständigung in interkulturellen Begegnungen und das Fremdverstehen in Abhängigkeit von kritischem Selbstverständnis des Fach(mann)s.

⁸ Informationen unter: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/idema/> (RUB-Sprachforscher 2008).

Literatur

- Arnaudova, P. = Арнаудова, Петя (2003). *Нова медицинска полиглотна и епонимна терминология*. София: Медицина и физкултура.
- Baumann, Klaus-Dieter (2001): *Kenntnisysteme im Fachtext*. Deutsche Hochschulschriften 1193. Egelsbach et al.: Hänsel-Hohenhausen.
- Bolten, Jürgen (1993): Grenzziehungen als interaktionaler Prozeß. Zur Theorie und Vermittlung interaktiv-interkultureller Handlungskompetenz. In: Wierlacher, Alois et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicum, 255-276.
- Burneva, Nikolina (2004): Plädoyer für eine interessante Germanistik. In: Goltschnigg, Dietmar; Schwob, Anton (Hrsg.): *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa*. Grazer Humboldt-Kolleg, 20.-24. November 2002. Wien: Verlag für Literatur- und Sprachwissenschaft, 251-257.
- Burneva, Nikolina; Murdsheva, Stanka (2006): Deutsch als Fachsprache(n) an bulgarischen Hochschulen. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag, 237-252.
- Hepp, Ralph; Krüger, Anja; Leisen, Josef (Hrsg.) (2003): *Methoden-Werkzeuge. Naturwissenschaften im Unterricht*, 75/76.
- Kreuder, Hans-Dieter (2003): *Metasprachliche Lexikographie: Untersuchungen zur Kodifizierung der linguistischen Terminologie*. Tübingen: Niemeyer.
- Leisen, Josef (2007): *Sprachsensibler Fachunterricht (für DaZ-Lernende)*. 4. Berliner DaZ-Tage. (<http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de>) (05.10.2008).
- Leisen, Josef (Hrsg.) (1999): *Methoden-Handbuch – Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varus.
- Мьолер, Торстен; Райф, Емил (2006): *Атлас по рентгенографска техника*. Прев. Иван Мерджанов. Варна: Стено.
- Programm *Grundkurs Deutsch: Fachsprache für Ingenieure* an der Fakultät für Elektrotechnik und Elektronik der Technischen Universität Gabrovo. (http://www.unwe.acad.bg/?page_id=6&subitem=125) (05.10.2008).
- Roelcke, Thorsten (2005): *Fachsprachen*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- RUB-Sprachforscher (2008): *Besserer Service für Bürger durch verständliche Sprache*. (<http://www.schattenblick.de/infopool/bildkult/fakten/bkfsp544.html>) (05.10.2008).
- Schwarz, Michael (2008): *Herstellung und Rechtfertigung von Faktizität in der Sprache*. (<http://idw-online.de/pages/de/news276819>) (05.10.2008).

Simonæs, Ingrid (2003): Berufsqualifikationen: Fachmann mit Fremdsprachenkenntnissen vs. Sprachmittler mit Fachkenntnissen – zum Stand der Qualifikationsanforderungen an Sprachmittler in Norwegen als Nichtmitglied der EU. In: Wilss, Wolfram (Hrsg.): *Der Zukunft der internationalen Kommunikation im 21. Jahrhundert (2001-2020)*. Tübingen: Narr, 213-222.

Spezialisierte Kurse *Deutsch für Fortgeschrittene* in den Bereichen Ökonomie, Jura oder Internationale Beziehungen, Diplomatie und Europäische Integration an der Universität für National- und Weltwirtschaft (<http://kst.tugab.bg/docs/Bachelor/I%20kurs/Sem%20II/Chujd%20Ezik/NE-NNChEzici.doc>) (05.10.2008).

Die Deutschlehrerausbildung an den türkischen Universitäten im Wandel – Perspektivenwechsel oder Neuorientierung?

Feruzan Gündoğar (Akdoğan) (Universität Marmara, Türkei)

1 Einleitendes

Mit dem Inkrafttreten des neuen Programms zur Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten 1998 hat auch eine rege Diskussion zu den Programmteilen im Allgemeinen wie auch im Einzelnen, zu der Gewichtung der fachlichen Teilbereiche bis zu den Inhalten der Pflicht- wie auch Wahlpflichtveranstaltungen begonnen und sich bis heute fortgesetzt. Eine erste umfassende Beurteilung des Programms wurde unter der aktiven Beteiligung der involvierten Universitäten und unter Mitwirkung des Goethe-Instituts Istanbul im Jahre 2000 erarbeitet und veröffentlicht (vgl. Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung 2000). Das Ergebnis zeigt eine eher uneinheitliche Auslegung des Programms, was sich auch entsprechend vielfältig auf die praktische Umsetzung auswirkte und noch immer auswirkt. Zudem sind das Studentenprofil wie auch die lokalen infrastrukturellen Voraussetzungen der einzelnen Universitäten unterschiedlich (vgl. auch Akdoğan 2003: 46ff.; 2004: 475ff.; vgl. auch Polat; Tapan 2000: o.S.).¹

Heute, nach nunmehr sieben Jahren, wird die Diskussion neu aufgenommen bzw. intensiver geführt, nicht zuletzt in Anbetracht der europaweit und auch international beschrittenen neuen Wege in der Lehrerausbildung. Heute wird versucht,

¹ Zum neuen Studienprogramm vgl. Akdoğan, Feruzan (2008): Die Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten. Gewachsene Anforderungen – Neue Wege – Neue Perspektiven.

Bildung als Ganzes neu zu beschreiben, Anforderungen an die Schule und an die Universitäten neu zu erfassen, Kompetenzen neu festzulegen, Inhalte und methodische Vorgehensweisen zu hinterfragen und somit neue Ansätze zu probieren, denn Bildung und die Messbarkeit von Bildung steht mehr denn je auf dem Prüfstein, und das ist nicht allein auf die wiederholten PISA-Studien zurückzuführen. Stattdessen scheint sich der bisherige Bildungsbegriff bedarfsorientiert neu bzw. anders zu definieren. Auch die universitäre Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache stellt sich diesen neuen Anforderungen. Im Rahmen einer neuen Grundlegung des Bildungsanspruches im Allgemeinen wurde und wird eine neue bzw. anders gewichtete Fremdsprachenkonzeption erarbeitet, wird die zweite Fremdsprache als Pflichtfach weiter in den bestehenden Fächerkanon integriert, eine differenzierte Revision des bisherigen Schulsystems schrittweise umgesetzt und der Grundstein gelegt für eine Internationalisierung und Komparabilität des Lehrstudiums.

2 Deutschkenntnisse als Zulassungsvoraussetzung

Danach bleibt das teilweise neu akzentuierte Programm zur Deutschlehrausbildung auch weiterhin an die jeweiligen Pädagogischen Fakultäten angebunden. Allerdings spalten sich die Universitäten in zwei Gruppen bezüglich der Spezifik der Zulassungsbedingungen. Zulassungsvoraussetzung für einen Teil der Universitäten sind zentral geprüfte und zertifizierte Deutschkenntnisse. Diese Zulassungsbeschränkung gilt aber für den anderen Teil der Universitäten nicht, was zur Folge hat, dass an diesen Universitäten auch Studienanwärter ohne bzw. mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen zugelassen werden können. Das Studium an diesen Universitäten beginnt infolgedessen mit einem obligatorischen sprachlichen Vorbereitungsjaar, das ggf. auch um ein weiteres Jahr verlängert werden kann.

An einigen Universitäten gab es zeitweise die Möglichkeit, beiden Anforderungsprofilen zu entsprechen. Erste Erfahrungen und Ergebnisse machen aber deutlich, dass die Sprachpraxis in Deutsch auch nach einer zweijährigen Vorbereitungsphase für die im Programm beschriebenen Kompetenzbereiche nicht ausreicht. Insbesondere die wissenschaftlichen Grundlagenfächer wie die *Einführung in die Linguistik* und die *Einführung in die Literatur- und Textwissenschaft* erfordern eine gute und umfassende Sprachbefähigung. Zudem ist das Studienprogramm nicht auf eine Schulstufe und auf ein spezifisches Fremdsprachenmodell ausgerichtet, es umfasst alle möglichen Fremdsprachenkonzeptionen in den unterschiedlichen Schulstufen, so auch Deutsch als erste Fremdsprache im Rahmen des Modells türkisch-deutsche bilinguale Grundschule. Die Sprachkompetenz in Deutsch ist im Rahmen dieses Modells von ganz besonderer Bedeutung.

Das aktuelle Lehrer-Ausbildungsprogramm für das Fach Deutsch als Fremdsprache sieht folgende Konzeptionen vor:

1. Die integrierte bilinguale Schule und Deutsch als erste Fremdsprache beginnend in der ersten Klasse mit bis zu zwölf Wochenstunden.
2. Das staatliche Lycée und Deutsch als erste Fremdsprache beginnend ab der neunten Klasse mit bis zu sechs Wochenstunden.
3. Das Anadolu Lycée sowie das private Lycée mit Deutsch als erster Fremdsprache beginnend mit einem sprachlichen Vorbereitungsjahr und sukzessive bis zu zehn Wochenstunden in den folgenden Klassen.
4. Die staatliche Grund- und Mittelschule und Deutsch als zweite Fremdsprache beginnend ab der sechsten Klasse mit zwei Wochenstunden.
5. Die private Grund- und Mittelschule und Deutsch als zweite Fremdsprache beginnend ab der vierten Klasse mit vier bis sechs Wochenstunden.
6. Das staatliche Lycée sowie das Anadolu Lycée mit Englisch als erster Fremdsprache und Deutsch als zweiter Fremdsprache beginnend ab der zehnten Klasse mit zwei Wochenstunden.

Die hier implizierte differenzierte Lehrerkompetenz steht in einer direkten Relation zu einer ebenso differenzierten Sprachkompetenz. Von daher ist die Sprachpraxis ein Teilbereich im Rahmen des Deutschlehrerstudiums, der angesichts der unterschiedlichen curricularen Vorgaben und der regional bedingten Heterogenität der Sprachkompetenz in der Fremdsprache Deutsch maßgebend und grundlegend ist für Erfolg und Misserfolg des Ausbildungskonzeptes.

3 Kernpunkte des neuen Studienprogrammes im Vergleich

Das 1998 in Kraft getretene Studienprogramm für Deutsch als Fremdsprache hat wegweisende Signale für eine berufsbezogene und effektive Lehrerausbildung gesetzt. Die Neuregelung betraf zum einen die Festlegung und Gewichtung der Fachbereiche für Deutsch, zum anderen die breitflächige Neuausrichtung im Hinblick auf ein bedarfsorientiertes Ausbildungskonzept und auf eine Kompatibilität des Programmes mit vergleichbaren europäischen Studienprogrammen.

Der achtsemestrige Bachelorstudiengang Deutsch als Fremdsprache als Einzelfachstudium umfasst vier Teilfachbereiche. Neu und wichtig war und ist die deutliche Hervorhebung und somit Aufwertung des Fachbereichs Fachdidaktik mit den darin angesiedelten studienbegleitenden Tagesschulpraktika, neben den traditionellen Fachwissenschaften Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft, der Sprachpraxis und den Bezugswissenschaften, welche in diesem Fall die Allgemeine Pädagogik ist. Damit bot sich den angehenden Lehramtsanwärtern ein ausgewogenes und vielfältiges Programm ausgerichtet auf die relativ komplexe Unterrichtspraxis. Die angehenden Lehrer für das Fach Deutsch als Fremdsprache sind nach Abschluss ihres Studiums für alle o.g. Konzeptionen des Deutschunterrichts in den jeweiligen Schulstufen qualifiziert. Angesichts der noch anhaltenden Revisionen

und Standardisierungsbestrebungen im türkischen Bildungssystem und der wachsenden Mobilität im europäischen und internationalen Bildungs- und Hochschulraum scheint dieses umfassende und somit anspruchsvolle Studienangebot unausweichlich, wenn nicht sogar zwingend zu sein.

Bei dem neuen Studienprogramm², dessen sukzessive Einführung im Jahr 2006 begonnen hat und noch nicht abgeschlossen ist, handelt es sich um eine überarbeitete Version des bisherigen Studienangebots. Die Änderungen, seien sie als Neuorientierung oder auch nur als Perspektivenwechsel angedacht, können anhand folgender Punkte zusammengefasst werden:

1. Die Gesamtstundenzahl ist von bisher 183 Stunden auf 170 Stunden reduziert worden. Das wird sich auch auf die bisher 240 ECTS-Punkte auswirken. Derzeit stehen die Universitäten vor der Aufgabe, das neue Studienprogramm an die lokalen Bedingungen anzupassen, Wahlpflichtfächer inhaltlich festzulegen und je nach Veranstaltungstyp und Anforderungskatalog auch die ECTS-Punkte neu zu errechnen.
2. Geblieben sind die bisherigen Teilfachbereiche, verändert hat sich die Gewichtung dieser untereinander. Insgesamt umfasst der Anteil der fachwissenschaftlichen Veranstaltungen nunmehr 60 % gegenüber ehemals 70 %. Die stundenmäßige Neuverteilung auf die Fachbereiche hat in allen Teilbereichen zu Kürzungen geführt. Ein Mehr ergibt sich für die Bezugswissenschaft Allgemeine Pädagogik mit fünf neuen Veranstaltungen und insgesamt 23 Stunden im Vergleich zu bisherigen 14 Stunden.
 - Markant für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik ist die Zusammenlegung der zuvor jeweils einsemestrigen Veranstaltungen zur Theorie und Didaktik der Gattungen Kurzgeschichte, Drama, Roman und Lyrik in einer zweisemestrigen Veranstaltung zur Literaturdidaktik. Neu hinzugekommen ist das Seminar *Vergleichende Kinder- und Jugendliteratur*. Zu den sprachwissenschaftlichen Veranstaltungen hingegen gehören die *Einführung in den Spracherwerb*, *Einführung in die Linguistik I und II*, *Struktur der Deutschen Sprache*, *Pragmatik* und *Textlinguistik*. Beide Fachwissenschaften umfassen nur noch jeweils 14 Stunden.
 - Die Veränderungen im Fachbereich Fachdidaktik sind nur geringfügiger Art. Von den bisher sieben Veranstaltungen sind fünf geblieben, allerdings ist ein weiteres Seminar, *Ansätze des DaF-Unterrichts*, als Folgeseminar hinzugekommen. Das Seminar *Fremdsprachendidaktik im Primar-*

² Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf eine vorläufige Version des neuen Programmes. Das endgültige Programm ist noch in Arbeit und wird voraussichtlich ab 2008/2009 in Kraft treten.

bereich wurde um eine weitere Stunde ergänzt, insbesondere zur Förderung projektbezogener Arbeiten im Kontext der *Kooperation Schule und Universität*. Das Stundendeputat beläuft sich danach auf 26 Stunden gegenüber bisher 29 Stunden.

- Der Teilbereich Allgemeine Pädagogik wurde neben den bereits bestehenden Seminaren zur *Lernpsychologie*, *Unterrichtsorganisation*, *Leistungsmessung* und *Psychologische Schülerberatung* angereichert um fünf neue Veranstaltungen zur *Einführung in die Pädagogik*, zu den *Lernprinzipien und Lernformen*, zu *Lerntechniken und Lehrmaterialien*, zur *Sonderpädagogik* und letztlich zur *Schulorganisation*. Damit erhöht sich die Stundenzahl von bisher 11 Stunden auf insgesamt 23 Stunden.
3. Teilweise neu ist der Teilbereich Kulturwissenschaften i. S. eines Moduls mit interdisziplinärem Schwerpunkt. Dazu gehören die Seminare zum *Türkischen I* und *II*, zur *Geschichte der Türkei*, zur *Geschichte der Wissenschaft* und zur *Türkischen Bildungsgeschichte*. Ganz neu ist eine Zuteilung von zwei inhaltlich variablen Wahlpflichtfächern für diesen Bereich, ebenso neu ist das Seminar *Themenübergreifende Projektarbeit*, in dem diverse Projekte sozialen Inhalts in Schule, Universität und anderen Bildungseinrichtungen durchgeführt werden können.
 4. Weiterhin neu hinzugekommen ist der Themenkomplex fachbezogene Interkulturalität. In diesen Kontext gehören die Veranstaltungen *Interkulturelle Landeskunde* und *Gesprächsanalyse und interkulturelle Kommunikationskompetenz*.
 5. Auch neu i. S. von erweitert neu ist die Nebenfachregelung. Bisher reduzierte sich die Auswahl neben Deutsch auf die Fremdsprachen Englisch oder Französisch. Das ist jetzt ausgeweitet worden auf die möglichen Fächerkombination „eine Fremdsprache plus Türkisch“ oder „plus Grundschulpädagogik“ oder „plus Vorschulpädagogik“. Voraussetzung ist allerdings nach wie vor ein bisher erfolgreiches Studium und der Nachweis von bestimmten Zertifikaten im Falle Englisch oder Französisch als Nebenfach. Zudem kann das Studium im Nebenfach erst ab dem zweiten Studienjahr aufgenommen werden, so dass dieses kaum zeitgleich mit dem Hauptfach zu einem Abschluss führen kann. Der Bachelorabschluss im Hauptfach ist jedoch unabhängig vom dem im Nebenfach.

3.1 Sprachpraxis als ein Teilbereich im neuen Studienprogramm

Im ersten Studienjahr des revidierten Studienplans sind entsprechend der Intention des bisherigen Programmes fast ausschließlich sprachpraktische Veranstaltungen

tungen vorgesehen. Hauptsächliche Gründe sind, wie bereits einleitend erwähnt, die nach wie vor unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen an den Universitäten wie auch die Tatsache, dass, abgesehen vom Großraum Istanbul, an den anderen Standorten nur vereinzelt Schulen mit dem Angebot eines intensiven Deutschunterrichts existieren. Auch das Profil Deutsch als *erste* zweite Fremdsprache ist bisher türkeiweit an den bestehenden 92 Anadolu Lycées eingeführt worden, der obligatorische Einzug des Faches Deutsch als zweite Fremdsprache auch an den übrigen staatlichen Lycées ist noch nicht erfolgt, aber in Planung.

Zu den sprachpraktischen Veranstaltungen des ersten Studienjahres im Rahmen des neuen Studienprogramms gehören folgende: *Deutsche Grammatik I* und *II*, *Sprachliche Handlungskompetenz in Deutsch I* und *II*, *Lesefertigkeit I* und *II*, *Schreibfertigkeit I* und *II* sowie *PC-gestützter Fremdsprachenunterricht I* und *II*. Die Veranstaltung *Interkulturelle Landeskunde* könnte, sofern diese themengebunden die interkulturelle Perspektive auch als ein sprachliches Modell umsetzt, durchaus in den Kontext der sprachpraktischen Arbeit eingefügt werden. Des Weiteren könnte die Veranstaltung zum *Schriftlichen Ausdruck im Türkischen* und zur *Sprachlichen Handlungskompetenz im Türkischen* im ersten und zweiten Semester kontrastiv zum Deutschen gestaltet werden. Auch darin liegt ein Zugewinn für eine weitere zielsprachenorientierte Differenzierung im Deutschen. Die Veranstaltungen umfassen jeweils zwei, drei bzw. vier Wochenstunden. Zusammengefasst bedeutet dies eine intensive sprachpraktische Förderung in Deutsch mit maximal 38 und minimal 32 Stunden in den ersten zwei Semestern.

Im zweiten Studienjahr sind schwerpunktmäßig die wissenschaftlichen Grundlagenfächer angesiedelt. Daneben setzt sich die Übung zur *Deutschen Grammatik* als Folgeübung der *Grammatikseminare I* und *II* fort. Inhalt des abschließenden Seminars *Deutsche Grammatik III* sind weitgehend die Grenz- und Problemfälle im Deutschen. Dieser Übungskontext umfasst im vierten Semester das Seminar *Kontrastive Grammatik* ausgerichtet auf ein fortgeschrittenes Niveau. Parallel zu diesen Veranstaltungen zielen auch die Seminare zur *Sprach- und Textkompetenz I* und *II* auf eine sukzessive Fortführung der einleitenden Übungen zu den einzelnen Sprachfertigkeiten ab. Alle Veranstaltungen umfassen jeweils drei Semesterwochenstunden, so dass sich der Anteil der sprachpraktischen Arbeit im zweiten Studienjahr auf zwölf Wochenstunden beläuft.

Im dritten Studienjahr überwiegen die fachdidaktischen Fächer für Deutsch als Fremdsprache. Die inhaltlich nicht festgelegten Wahlpflichtfächer können aber je nach Universität unterschiedlich belegt werden. Die Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Universität Marmara hat sich für eine tiefgehende zielgruppenorientierte Förderung der Sprachpraxis entschieden und folgende Veranstaltungen in das Studienangebot aufgenommen: *Deutsche Wortbildung I* und *II*, *Übersetzungsübung Deutsch-Türkisch* und *Übersetzungsübung Türkisch-Deutsch* sowie das Seminar *Gesprächsanalyse und Kommunikationskompetenz in der Zielsprache*. Die Veranstaltungen umfassen zwei oder drei Wochenstunden. Anteilsmäßig errechnen sich insgesamt elf Wochenstunden für beide Semester im dritten Studienjahr. Im

vierten und letzten Studienjahr liegt der Schwerpunkt im Bereich Hospitation und Fachpraktikum. Die Sprachpraxis bleibt darin unberücksichtigt.

Von den insgesamt 170 Stunden, die alle Fachbereiche und Veranstaltungen des Einzelfachstudiums Deutsch als Fremdsprache betreffen, entfallen 55 Stunden auf den Teilbereich Sprachpraxis, das sind etwas mehr als 30 %. Die (deutsch-)fachspezifischen Veranstaltungen alleine betrachtet umfassen 117 Stunden, so dass sich der Anteil der Sprachpraxis dann auf über 45 % erhöht. Zusammenfassend betrachtet bestätigt sich aus den hier errechneten Zahlenwerten die deutliche Relevanz der Sprachkompetenz im Rahmen der fremdsprachlichen Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten.

4 Schlussbemerkung

Der Grundstein für eine gute Sprachfähigkeit wird auch in den Schulen mit Deutsch als erster und zweiter Fremdsprache gelegt, denn Profile und daraus ableitbare Kompetenzbeschreibungen für Lehrende (ebenso wie auch für Lernende) sind nicht zuletzt das Ergebnis von Bildungsangebot und Bildungsnachfrage und der darin implizierten Frage nach der bisherigen und zukünftigen Rolle und Bedeutung des Deutschen in der türkischen Gesellschaft.

Diese Rolle des Deutschen kann zwar mit aussagekräftigen Zahlen veranschaulicht werden, allerdings ist die nicht messbare, historisch gewachsene, ideelle Bedeutung des Deutschen die entscheidendere. In diesem Zusammenhang sei auf die vielen Schnitt- und Bezugspunkte in der Geschichte beider Länder, auf die heute allein im Großraum Istanbul wirkenden über 2000 Niederlassungen deutscher Firmen, auf die sehr guten deutschen Auslandsschulen und auf die intensivierten Kooperationsbestrebungen zwischen türkischen und deutschen Universitäten hingewiesen. Letztere Punkte verweisen auf die zügig umgesetzten Verbesserungen im türkischen Schul- und Hochschulsystem, insbesondere aber in den Lehrerausbildungsprogrammen.

Das Ergebnis zeigt, dass das neue Studienprogramm sowohl einen Perspektivenwechsel wie auch eine punktuelle Neuausrichtung darstellt. Fest steht, dass die Lehrerkompetenzen weiter als bisher gefasst sind. Die Lehrbefähigung reduziert sich danach nicht mehr nur auf eine fachbezogene, statt dessen wird diese angereichert durch neue Aspekte aus dem Bereich der Kulturwissenschaften. In diesem Sinne bietet das neue Studienprogramm vielfältige und innovative Möglichkeiten, zu einem neuen Verständnis zum Lehrerberuf und zur Lehrerrolle in Schule und Klassenzimmer zu kommen. Gemeint ist der fachlich qualifizierte, aber ebenso allseits bewanderte und pädagogisch-sozial engagierte Lehrer, ausgestattet mit einem umfassenden Repertoire an fundiertem, anschlussfähigem und praxisnahem Wissen und Können.

Literatur

- Akdoğan, Feruzan (2008): Die Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten. Gewachsene Anforderungen – Neue Wege – Neue Perspektiven. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, Jg. XXXIX, Heft 2, S. 17-26.
- (2004): Das neue Ausbildungsprogramm für Deutschlehrer an türkischen Universitäten. Kompatibel-Zukunftsträchtig? In: *Info DaF* 4, 475-482.
 - (2003): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandsaufnahme und Prognosen. In: *Info DaF* 1, 46-55.
- Tapan, Nilüfer; Polat, Tülin; Schmidt, Hans-Werner (Hrsg.) (2000): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul*. Goethe-Institut. Istanbul: KG Ajans.
- Polat, Tülin; Tapan, Nilüfer (2007): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Nr. 3. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/TapanundPolat1.htm>) (06.03.2008).

Anforderungen an Sprachunterricht im Rahmen des Fachstudiums Deutsch als Fremdsprache

Cornelia Gick (Universität Freiburg, Schweiz)

1 Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz

Deutsch als Fremdsprache ist in der Schweiz allgegenwärtig: In den nicht-deutschsprachigen Regionen ist Allemand/Tedesco Schulfach, in deutschsprachigen Regionen liegt der Schwerpunkt auf Deutsch als Zweitsprache und Erwachsenenbildung. Ob in der Berufswelt, in den Medien, im politischen oder im privaten Bereich, Mehrsprachigkeit mit den verschiedenen Fragen, die damit verbunden sind, ist eines der zentralen Themen in der mehrsprachigen Schweiz. Wie Schneider (2004: 223) zeigt, ist das Ausbildungsangebot im Fach in den letzten Jahren stark gewachsen: Pädagogische Hochschulen und verschiedene Disziplinen an den Universitäten bieten DaF-spezifische Seminare an. Was jedoch bisher fehlte, war Deutsch als Fremdsprache als etabliertes Hochschulfach und eine Bündelung der Ausbildungs-, Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit. Mit den Bachelor- und Master-Studiengängen am Departement für Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung¹ und dem neu gegründeten Institut

¹ Das ehemalige Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen besteht seit 01.04.2008 nicht mehr. Die bisherigen Aufgaben wurden auf drei verschiedene Institutionen verteilt: Die Studiengänge gingen über ins Departement für Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung und der sprachpraktische Unterricht, auch der in den Studiengängen, wird ab Herbstsemester 2008 vom neuen Sprachenzentrum durchgeführt. Drittmittelfinanzierte Forschungsprojekte mit Mehrsprachigkeitsperspektive gehen ans neu gegründete Institut für Mehrsprachigkeit.

für Mehrsprachigkeit ist nun der strukturelle Rahmen für weitere Professionalisierung geschaffen.

2 Die Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an der zweisprachigen Universität Freiburg

Deutsch als Fremdsprache als etabliertes Hochschulfach gibt es in der Schweiz ausschließlich an der zweisprachigen Universität Freiburg/Fribourg. Seit 2005 werden zwei Bachelor-Studiengänge in Deutsch als Fremdsprache (dreijährig, 180 ECTS) und seit 2006 drei Programme im Master of Arts in Sprachen und Literaturen, Bereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik angeboten:

Bachelor Programme:

- DaF als Nebenbereich (60 ECTS) im Bachelor der Philosophischen Fakultät
- DaF als eines von drei Schulfächern (50 ECTS) im Bachelor für die Fächer der Sekundarstufe I

Das Bachelorstudium vermittelt die sprachlichen und fachwissenschaftlichen Grundlagen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe I und in der Erwachsenenbildung. Mögliche Arbeitsfelder direkt nach Abschluss des Bachelor sind insbesondere die Betreuung von Migrantinnen und Migranten, Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung, Austauschprogramme, berufsspezifische oder betriebsinterne Sprachförderung, zweisprachiger Sachunterricht und Sprachenlernen mit Multimediaprogrammen. Wer an der Sekundarstufe I unterrichten will, muss im Anschluss ein Pädagogik-Diplom (Master) absolvieren.

Master-Programme DaF:

- Vertiefungsprogramm (90 ECTS) im Master of Arts in Sprachen und Literaturen
- Nebenprogramm (30 ECTS)
- Spezialisierungsprogramm (30 ECTS)

Der Master DaF bereitet die Studierenden vor auf die Planung, Durchführung und Evaluation von Deutschkursen im In- und Ausland in der Erwachsenenbildung, an Universitäten, Fachhochschulen, Privatschulen; in Integrationskursen, Austauschprogrammen, in der berufsbezogenen und betriebsinternen Sprachförderung, Sprachlernberatung und in Multimediaprogrammen. Der Master DaF führt nicht zum Gymnasiallehrerdiplom. Wer das Schulfach Allemand/Tedesco unterrichten will, muss aufgrund der Vorgaben der Schweizerischen Konferenz der Erziehungs-

direktoren nach wie vor Germanistik studieren.²

Alle Studiengänge können sowohl von Deutschsprachigen als auch von Nicht-Deutschsprachigen belegt werden. Das Sprachniveau bei Eintritt ins Studium sollte bei Studierenden in den Masterprogrammen bei mindestens C1+ liegen, bei Studierenden im Bachelor ist ein Eintrittsniveau von B2.2 wünschenswert. Während in den Master-Programmen keine Unterschiede zwischen Nicht-Deutschsprachigen und Deutschsprachigen gemacht werden, berücksichtigen die Studienpläne in den Bachelor-Studiengängen die unterschiedlichen Voraussetzungen und Perspektiven der Studierenden. Sie unterscheiden sich vor allem im Bereich Sprachpraxis. Kleine Modifikationen gibt es auch in den Modulen „M03: Linguistische Grundlagen“ und „M05: Germanistische Literaturwissenschaft“. Keine Unterschiede werden im Modul: „M04: Fachdidaktik/Methoden des DaF-Unterrichts“ gemacht.

2.1 Überprüfung des Sprachniveaus bei Eintritt ins Studium an der Universität Freiburg

Hier muss man aufgrund der Mehrsprachigkeit des Landes zwei Gruppen unterscheiden:

- a) Schweizer Studierende die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, werden ohne weitere Prüfung des Sprachniveaus direkt zum Studium an der Universität zugelassen. Das Matura-Niveau im Schulfach Allemand/Tedesco sollte laut offiziellen Verlautbarungen bei den rezeptiven Kompetenzen auf Niveau C1 bzw. für die produktiven Kompetenzen auf Niveau B2.2 liegen (EDK 2007: 23). Da die Maturität jedoch nicht zentralisiert oder standardisiert ist, schwankt das Niveau gegenwärtig im Normalfall zwischen B2 bis C1. In Ausnahmefällen beginnen Studierende mit B1.2, erkennen jedoch schnell, dass das für ein Fachstudium auf Deutsch nicht ausreicht.
- b) Ausländische Studierende an der zweisprachigen Universität Freiburg wählen eine Studiensprache, also Deutsch oder Französisch, und absolvieren in ihrer Studiensprache eine universitäre Sprachprüfung, deren Niveau bei C1 liegt. Die gängigen Deutsch-Prüfungen auf Niveau C1 werden als äquivalent anerkannt.

Die Regelungen a) und b) gelten für alle Studienfächer. Es gibt keine zusätzlichen Anforderungen bei der Zulassung für Studierende des Fachs Deutsch als Fremd-

² Nur weil das Fach Deutsch als Fremdsprache der Germanistik keine Konkurrenz macht, konnte es überhaupt an der Universität Freiburg neben Germanistik etabliert werden. Die Germanistik in Lausanne, Neuenburg und Genf wendet sich vor allem an Nicht-Deutschsprachige, die an der zweisprachigen Universität Freiburg sowie in Basel, Bern und Zürich an Deutschsprachige. Die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Maturitätsschulen erfolgt je nach Kanton an Universitäten und/oder an Pädagogischen Hochschulen. S. dazu: <http://www.edk.ch/dyn/13881.php>.

sprache oder der Germanistik, und zwar weder für den Bachelor noch für den Master. Es sollte jedoch darüber nachgedacht werden, ob in Zukunft für Deutsch als Fremdsprache und auch für Germanistik das Eingangsniveau von nicht-deutschsprachigen Studierenden bei Studienbeginn zusätzlich geprüft und bei Master-Studierenden auch angehoben werden sollte.

2.2 Sprachpraktische Kurse im Rahmen der Bachelor-Studiengänge DaF

Nicht-deutschsprachige DaF-Studierende absolvieren während ihrer Ausbildung vier bzw. fünf Sprachkurse und erwerben damit acht bzw. zehn ECTS-Punkte. Im dritten Studienjahr legen sie eine Sprachprüfung ab, die wiederum einen ECTS-Punkt ergibt. Insgesamt macht die Sprachpraxis 18 bis 20 Prozent der ECTS-Punkte im Fach DaF aus. Es gibt zwei aufeinander aufbauende Module:

Modul 01: „Sprachkurs Deutsch als Fremdsprache“ sollte im ersten Studienjahr absolviert werden und umfasst zwei zweistündige Kurse. Im ersten Semester werden die neuen Studierenden sprachlich dort abgeholt, wo sie sind. Das Niveau kann aufgrund der Zulassungsbedingungen je nach Jahrgang heterogen oder auch homogen sein. Die Kursinhalte im zweiten Semester sind stark von den Bedürfnissen der Teilnehmenden abhängig. Der zweite Sprachkurs schließt mit einer Prüfung, die etwa auf dem Niveau B2.2 liegt, ab. Ihr Bestehen ist Voraussetzung für die Zulassung zum Modul 02.

Modul 02: „Gebrauch des Deutschen“ umfasst zwei Kurse zur Verbesserung der produktiven Fertigkeiten, die den mündlichen (Herbstsemester) und den schriftlichen Gebrauch des Deutschen (Frühjahrssemester) behandeln. Das Bestehen dieser beiden Kurse ist Voraussetzung für die Anmeldung zur Sprachprüfung. Studierende im Bachelor der Philosophischen Fakultät besuchen darüber hinaus noch einen Sprachkurs zum Verstehen von Varianten, was der Diglossiesituation in der Deutschschweiz Rechnung trägt. Zukünftige Deutschlehrer an der Sekundarstufe I absolvieren zusätzlich ein dreimonatiges Sprachpraktikum im deutschsprachigen Ausland. Im Vordergrund steht hier die interkulturelle Erfahrung, weniger die Sprache. Entsprechend zählt das Sprachpraktikum zum Modul 06: Interkulturalität. Deutschsprachige Studierende sammeln und reflektieren Sprachlernerfahrungen beim Erlernen einer neuen Sprache im Rahmen eines Anfängersprachkurses sowie in einem Sprachentandem. Über beide Erfahrungen schreiben sie einen Bericht. Sie erhalten für diese Studienleistungen insgesamt 8 ECTS-Punkte. Damit liegt der Anteil der Sprachlernpraxis bei den Deutschsprachigen je nach Studiengang bei 15 bzw. 16 Prozent.

Bei der Konzipierung der beiden Bachelor-Studiengänge im Jahre 2003 ging es darum, die bestehenden Lehrangebote in das neue System zu überführen. Dabei erfolgte quasi zunächst eine Fusion zweier getrennter Studiengänge: der französischsprachigen Sekundarlehrerausbildung für DaF, bei der die sprachpraktische Ausbildung etwa die Hälfte der Semesterwochenstunden ausmachte, und dem

Ergänzungsfach Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache für deutschsprachige Sekundarlehrer. Im Bereich Sprachpraxis für Nicht-Deutschsprachige haben also alle im Bachelor DaF bestehenden sprachpraktischen Kurse eine entsprechend lange Tradition innerhalb der Institution. Weil es früher angesichts der Rahmenbedingungen nicht möglich war, Seminare zu fremdsprachendidaktischen Fragen, derer es dringend bedurft hätte, im Studienplan durchzusetzen, wurde von den Lehrenden darauf geachtet, dass in Sprachkursen selber exemplarisch gearbeitet wurde. Kurz gesagt: Da man in den 90er Jahren kein Seminar zum kommunikativen oder auch autonomiefördernden Fremdsprachenunterricht anbieten konnte, hat man in den Sprachkursen kommunikativ und autonomiefördernd unterrichtet. Mit der Bologna-Reform konnten frühere Sprachkurse wie die „Landeskunde“ und „Texte der Gegenwart“, beide im Modul 06: Interkulturalität, zu Seminaren werden. Die klarere Profilierung riskiert jedoch bei den klassischen Sprachkursen, dass ihr innovativer Charakter zunehmend verloren geht, vor allem dann, wenn die oft noch aus den 80er Jahren stammenden Konzepte nicht neu im Hinblick auf die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und gesellschaftlichen Veränderungen überdacht werden. Der sprachpraktische Unterricht auch innerhalb der Fremdsprachenstudiengänge wird ab Herbst 2008 vom Sprachenzentrum der Universität durchgeführt. Ob dies bezogen auf die Qualität eine Gefahr oder auch eine Chance ist, hängt entscheidend davon ab, inwieweit die heute bestehenden und sich entwickelnden Qualitätsstandards für Sprachunterricht umgesetzt werden und ob es gelingt, eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Departement und Sprachenzentrum, aber auch sprachübergreifend innerhalb des Sprachenzentrums aufzubauen. Die Lernziele sind in den Studienplänen vorgegeben. Die Curricula sollten in Zusammenarbeit mit den Unterrichtenden neu ausgearbeitet werden, denn was in den Fachseminaren theoretisch vermittelt wird, sollte den gleichen Studierenden in den Sprachkursen praktisch erfahrbar werden.

2.3 Lernziele im Teilgebiet Sprachpraxis

Für Nicht-Deutschsprachige sind die Lernziele laut Studienplan:

- die sichere Beherrschung der Zielsprache Deutsch: Niveau C1 in Produktion und Interaktion, C1+ im Bereich der Rezeption (Niveaus nach der Kompetenzskala des Europäischen Referenzrahmens)
- Fähigkeit, die eigenen Sprachkompetenzen einzuschätzen und Sprachlernerfahrungen zu reflektieren
- Fachsprachliche Kompetenz für die Sprache im Unterricht („Classroom discourse“)
- Fähigkeit, in Lernertexten Fehler zu erkennen und zu korrigieren
- Optional: Sprachkompetenz für Sachfachunterricht in der Fremdsprache

- interkulturell angemessene Kommunikationsfähigkeit; Fähigkeit, am Alltagsleben, am kulturellen Leben und am Berufsalltag in der Zielsprache teilzunehmen
- praktische Erfahrung in und mit der Kultur in deutschsprachigen Regionen (z.B. durch landeskundliche Projekte)³

Das Abschlussniveau ist mit C1+ im rezeptiven und C1 im produktiven Bereich bewusst eher niedrig angesiedelt. Bislang haben alle Studierenden dieses Niveau erreicht und liegen z.T. darüber. Vermutlich wirkt sich hier im Vergleich zum früheren System die Tatsache positiv aus, dass die Studierenden ab dem ersten Semester Seminare und eine Vorlesung auf Deutsch besuchen und dies z.T. gemeinsam mit ihren deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen. Über eine Erhöhung der Anforderungen an Studierende um jeweils eine halbe Niveaustufe sollte nachgedacht werden.

Lernziele im Teilgebiet Sprachpraxis bei den Deutschsprachigen sind:

- Erfahrung in der Perspektive von Anfängern beim Erlernen einer neuen Fremdsprache, die nicht mit dem Deutschen verwandt ist
- Fähigkeit, die eigenen Sprachkompetenzen einzuschätzen und Sprachlernerfahrungen zu reflektieren
- Erfahrung beim Sprachenlernen im Tandem in der Rolle des Sprachlernenden (Fremdsprache auf fortgeschrittenem Niveau) und des Lernhelfers für Deutsch-Lernende

3 Sprachpraktischer Unterricht im Zuge von Bologna und Europäischem Referenzrahmen

Sprachpraktischer Unterricht im Rahmen von Fremdsprachenstudiengängen sollte Vorbildcharakter haben und die Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung ebenso berücksichtigen wie die aktuellen Standards der Fremdsprachendidaktik. DaF-Studierende sollten auch praktisch erfahren, was sie in der Theorie lernen. Nur so erhält die theoretische Ausbildung eine langfristig praxiswirksame Nachhaltigkeit.

Die Bologna-Reform gibt allgemeine Leitlinien vor, die z.B. die Förderung des lebenslangen Lernens, der Autonomie der Lernenden, Offenheit und Toleranz umfassen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen stellt die Lernenden, ihr Können und den Aufbau von Handlungskompetenz ins Zentrum. Handlungskompetenz meint die Summe der Kompetenzen, derer es bedarf, um in den verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) Texte über bestimmte Themen zu rezipieren und zu produzieren und dabei die Strategien einzusetzen, die für die

³ Studienpläne für Deutsch als Fremdsprache s. <http://www.unifr.ch/pluriling> (11.07.2008).

Ausführung der Aufgabe jeweils als am besten geeignet erscheinen (GER 2001: 21). Kernfragen für die Ausarbeitung von Curricula sind: „Was werden Lernende mit der Sprache tun müssen? Was müssen sie lernen, um in der Lage zu sein, die Zielsprache zum Erreichen dieser Ziele einzusetzen?“ (GER 2001: 9) Dabei müssen die lokalen Besonderheiten ebenso berücksichtigt werden, wie die Frage, über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen die Lernenden bereits verfügen. Die Förderung von Autonomie und lebenslangem Lernen ist heute nicht denkbar ohne die Integration der technologischen Entwicklungen wie Internet, Lernplattformen und Blended Learning in die didaktisch-methodischen Konzepte und Lernszenarien. „Profile Deutsch“ hilft bei der konkreten Planung und das Europäische Sprachenportfolio eignet sich als Leit- und Planungsinstrument für die Lernenden.

4 Skizze der Planungsüberlegungen und Inhalte im BA-Sprachkurs im 1. Semester

Eine Schlüsselposition hat im BA DaF der Sprachkurs im ersten Semester, denn er holt die Studierenden dort ab, wo sie sind und zeigt Wege auf, wie sie ihre Sprachkompetenz kontinuierlich verbessern können. Wie das konkret aussieht, kann hier nur grob angerissen werden.

Aspekt 1: Berücksichtigung der lokalen Rahmenbedingungen

Wir hatten gesehen, dass, wer an der Universität Freiburg DaF studiert, dies auf Deutsch in einer zweisprachigen Umgebung gemeinsam mit Fremdsprachigen und Muttersprachigen tut. Es bestehen also viele Möglichkeiten und Notwendigkeiten, die deutsche Sprache praktisch in beruflichen und sozialen Kontakten zu gebrauchen. Es geht darum, die Studierenden dazu zu befähigen, diese Lernumgebung als Chance zu erkennen und sie bewusst und kontinuierlich zur Verbesserung ihrer Sprachkompetenz zu nutzen. Was im Sprachunterricht an Strategien gelernt wird, sollte im Fachstudium trainiert und vertieft werden. Um das Fachstudium als Sprachlernraum nutzen zu können, müssen die Studierenden in Seminaren und Vorlesungen zunächst verstehen, sich Notizen machen können und zur Erweiterung ihres Wissens über geeignete Techniken der Wortschatzarbeit verfügen. Hörverstehensstrategien in schwierigen Hörsituationen und Notiztechniken und Wortschatzarbeit verbunden mit Hörsituationen werden gezielt vermittelt. Ebenso findet Wortschatzarbeit auf der Basis schriftlicher Texte statt. Wenn beispielsweise die Lernenden ihre Kompetenzen mit dem Raster zur Selbsteinstufung des Sprachenportfolios evaluieren, so schließt sich eine Lernsequenz zur Wortschatzarbeit an, bei der verschiedene Strategien oder Instrumente eingesetzt werden.

Aspekt 2: Berücksichtigung der Erfahrungen und Voraussetzungen der Lernenden
Die Studienanfänger beginnen mit unterschiedlichen Niveaus, Lernerfahrungen und Strategien. Je schneller klar ist, was bereits beherrscht wird, umso gezielter

kann auf dem Bestehenden aufgebaut werden. Da die Lernenden sich selber am besten kennen, sollte hier angeknüpft werden. Als sehr hilfreich hat sich dabei die folgende Aktivität erwiesen (vgl. Gick 2004: 8): Die Studierenden haben die Aufgabe, während der ersten drei Wochen ein kleines, aber aussagekräftiges Dossier zusammenzustellen, das zeigt, was sie in der Fremdsprache können, wie sie an der Verbesserung ihrer Sprachkompetenz arbeiten, wie sie z.B. Wortschatz lernen usw. Die Zusammenstellung des Dossiers fördert das Bewusstmachen der eigenen Lernerfahrungen und Strategien, ermöglicht es, zu zeigen, worauf sie stolz sind, aber auch eventuelle Schwierigkeiten zu thematisieren und schafft somit die Basis für weitere Lernplanung. Dieses Dossier präsentieren sie in einem ca. fünf- bis siebenminütigen Kurzvortrag. Der Vortrag sollte den gleichen Qualitätskriterien wie in einem Fachseminar entsprechen. Die sehr ausgefeilten Redemittel werden vor der Präsentation eingeführt und anhand spontaner Kurzvorträge zu einfachen Themen, z.B. „Meine Familie“, trainiert. Ergänzend dazu gibt es für das individuelle Training Übungen auf der Lernplattform, die das Memorisieren der Redemittel fördern sollen. Bei der Lernaktivität sollte möglichst die gesamte Aufmerksamkeit auf dem Gebrauch der Redemittel liegen und nicht auf der Mitteilung der Inhalte. Die Verbindung von eher eloquenten Redemitteln mit banalen Inhalten, macht den qualitativen Gewinn durch den Einsatz der Redemittel erfahrbar. Zugleich lernen die Studierenden einander kennen und der Lehrperson ermöglicht es, zu erkennen, wo die neuen Studierenden stehen, was sie bereits können und wo noch Defizite bestehen, was für die Schwerpunktsetzung und die weitere Kursplanung wichtig ist.

Aspekt 3: Förderung von Strategien und autonomem Lernen

Im Hinblick auf lebenslanges Lernen ist den Strategien und Instrumenten Vorzug zu geben, die von den Lernenden leicht eingesetzt oder selber gestaltet werden können.

Hier ist vor allem das Sprachenportfolio als Leitmedium für Planung, Dokumentation und Evaluation zu nennen. Die Instrumente zur Selbstevaluation und das oben beschriebene Dossier sind Teile des Sprachenportfolios, das damit indirekt eingeführt ist, falls es zuvor noch nicht bekannt war. Die Sprachlernbiographie und die eigene Sprachidentität sind weitere Reflexions-, Gesprächs- und Lernanlässe. Die Studierenden sind angehalten, während des Semesters weitere Belege für ihre Sprachlernaktivitäten innerhalb und außerhalb des Sprachkurses zu sammeln, die ihnen beim Lernen einen besonderen Gewinn gebracht haben. Das Portfolio kann Gesprächsanlass im Rahmen von Sprachprüfungen innerhalb des Studiums sein. Arbeitsblätter sollten Lernaktivitäten anregen oder einen Fundus an Redemitteln und Strategien darstellen. Hilfreich ist der Einsatz einer Lernplattform. Sie ermöglicht Zusammenarbeit, individualisiertes Training, z.B. durch die elektronische Bereitstellung von Lernerarbeiten und fördert so das Voneinander-Lernen.

5 Schlussbemerkung

Wir stehen erst am Anfang einer neuen Lernkultur. Noch fehlen gut ausgearbeitete Curricula für verschiedene Lerner-Profile. Die Erarbeitung der nötigen Konzepte und Instrumente übersteigt die Möglichkeiten einer Institution. Hier braucht es eine professionelle, sprachübergreifende Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Fachdidaktikern, um Bausteine zur Verfügung zu stellen, die an die lokalen Bedürfnisse angepasst werden können.

Literatur

Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Gick, Cornelia (2004): Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio. Einige Ideen aus der Praxis für die Praxis. Didaktische Beilage. In: *Babylonia* 2/2004. (<http://www.babylonia-ti.ch/BABY204/PDF/didbeitr46.pdf>) (04.07.2008).

EDK (2007) (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren): *EDK –Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II*. Bericht zuhanden der EDK (22.8.2007). Durchgesehene Version Oktober 2007. (http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/bericht_d.pdf) (11.07.2008).

Schneider, Günther (2004): (Keine) Perspektiven für DaF-Studiengänge? Gedanken zur Lehrerbildung. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* No 79, 2004, 221-236.

Studienpläne für Deutsch als Fremdsprache DaF Bachelor im Nebenbereich: (<http://www.unifr.ch/pluriling/>) (11.07.2008), Microsoft Press Deutschland.

Das Germanistikstudium im Kontext der Bologna-Reform am Beispiel der Universität Zielona Góra

Tadeusz Zuchewicz (Universität Zielona Góra, Polen)

1 Vorbemerkung

Nachdem Polen 1999 die Bologna-Erklärung unterzeichnet hatte, wurde es klar, dass alle Universitäten und Hochschulen mit einer grundlegenden Umstrukturierung der Studienorganisation und teilweise auch der Studieninhalte beginnen müssen. Die ersten Vorbereitungen, ein den neuen Richtlinien und Anforderungen angemessenes Programmprojekt zu konzipieren, begannen an der Universität Zielona Góra bereits vor einigen Jahren, sodass den Erstsemestern im akademischen Jahr 2006/2007 ein völlig neues, sicherlich noch zu ergänzendes Studienprogramm angeboten werden konnte. Die Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache wird noch eine Zeit lang zweispurig ablaufen, und zwar als einheitliches, zehensemestriges Magisterstudium (Auslaufmodell) und als zweistufiges Bachelorstudium (Lizenziatsstufe)/Masterstudium (Magisterstufe). Der zeitliche Rahmen für die Realisierung der Studieninhalte ist in beiden Fällen gleich; anders sind allerdings die Wege, die zum gewünschten Ergebnis führen sollen sowie das zu erwartende Ergebnis selbst.

Der grundlegende Gedanke, der hinter dem Begriff „Bologna-Prozess“ steckt, ist das Streben nach der Verbesserung geltender Qualitätsstandards in der Ausbildung sowie nach der Schaffung einer gesamteuropäischen Dimension im Hochschulbereich. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die nationalen Bildungstraditionen an die europaweit akzeptierten Standards anzupassen. Für Studierende aus den neuen EU-Beitrittsländern öffnet sich damit ein Fenster zur Welt, wodurch beson-

ders für Germanisten die Chancen auf ein Gastsemester oder sogar ein Studium an einer deutschsprachigen Universität steigen. Fachwissenschaftler und Pädagogen werden in diesem Zusammenhang vor die Aufgabe gestellt, für die Kompatibilität der Inhalte und Anforderungen zu sorgen, damit die hüten wie drüben erworbenen Qualifikationen im gesamten EU-Raum uneingeschränkt anerkannt werden. Die Erfahrungen der ersten Jahre nach der Reform lassen uns berechtigt hoffen, dass durch die Intensivierung des internationalen Austausches zwischen den Partnereinrichtungen, die Nutzung von Förderprogrammen und die gegenseitige Bereicherung der Lehrangebote um landesspezifische Stoffe und Methoden viele der angestrebten Ziele durchaus zu erreichen sind. Dennoch muss aus der Perspektive Polens auf mindestens zwei Defizite hingewiesen werden, die vielleicht auch für andere Länder zutreffen. Erstens zeigte die Modularisierung der Fächerblöcke an einzelnen germanistischen Einrichtungen deutliche Diskrepanzen im Aufbau des Studiengangs Deutsch als Fremdsprache. Die immer noch zu beobachtende Inkompatibilität von Programmen macht sich besonders für Studierende bemerkbar, die beim Hochschulwechsel etliche „Programmdifferenzen“ tilgen müssen, auch wenn sie an ihrer Heimatuniversität die erforderliche Zahl der ECTS-Punkte gesammelt haben. In der Praxis bedeutet das, dass sie innerhalb von einem bis zwei Semestern eine bestimmte Lehrveranstaltung nachholen müssen, meistens im Rahmen des Selbststudiums, um das Semester und später die betreffende Studienstufe erfolgreich abzuschließen. An dieser Stelle muss eingeräumt werden, dass alle inländischen Abschlüsse sowie die im deutschsprachigen Ausland erworbenen Leistungspunkte in der Regel problemlos angerechnet werden. Der zweite irritierende Punkt ist die unterschiedliche ECTS-Bewertung gleicher oder ähnlicher Fächer und somit ein Mangel an plausiblen Bewertungskriterien. Dabei geht es nicht darum, dass landesweit die gleichen Kurse mit einheitlicher Punkteskala angeboten werden, sondern um weitgehende Vergleichbarkeit der curricularen Fachprofilierung an polnischen Universitäten und der jeweiligen Wahluniversität im Ausland. Direkte Überlappungen sind sogar zu vermeiden, zumal die im Zuge der Bologna-Reform erkämpfte Dezentralisierung der allgemein verbindlichen Studienprogramme eine neue Qualität in Forschung und Lehre herbeiführte. Die Vereinheitlichung bedeutet also keinesfalls Verzicht auf die spezifischen Lerntraditionen oder bewährten Bildungsmodelle und -praktiken. Es ist offensichtlich, dass die Inlands- und Auslandsgermanistik unterschiedlich strukturiert sind, zumal die Beherrschung der deutschen Sprache im letztgenannten Fall nur zum Teil vorausgesetzt werden kann. Ein polnischer DaF-Student muss also neben einer fundierten philologischen auch eine solide sprachpraktische Ausbildung absolvieren und darf sich nicht wundern, wenn er z.B. während eines Sokrates-Aufenthalts in Deutschland nicht die Fächer im Studienprogramm findet, die er von seiner Heimatuniversität gewöhnt ist. Statt der Grundkurse zur *Deutschen Literaturgeschichte*, *Kinder- und Jugendliteratur*, *Deskriptiven Grammatik* oder *Sprachgeschichte* kommt er in Lehrveranstaltungen, die nur bedingt mit den polnischen Äquivalenten deckungsgleich sind. In der Regel behandeln sie nur einzelne Schwer-

punkte bzw. Teilbereiche der jeweiligen Disziplin. Aus diesem Grunde sind in dem an der Universität Zielona Góra konzipierten Programmprojekt neben traditionellen Grund- und Erweiterungskursen auch Lehrveranstaltungen zu bestimmten thematischen Schwerpunkten vorgesehen, die den zuständigen Wissenschaftlern einen relativ breiten Spielraum lassen.

Die nachfolgenden tabellarischen Darstellungen der einzelnen Kursmodule des sprach- und literaturwissenschaftlichen Blocks im Fachbereich Germanistik an der Universität Zielona Góra verstehen sich als Versuch einer Systematisierung bereits vorhandener Disziplinen und zugleich als Vorschlag zur Effektivierung der germanistischen Ausbildung bzw. deren Anpassung an die Erfordernisse und Richtlinien des Bologna-Prozesses.

2 Kerncurriculum Literatur – neuer Vorschlag

Das Kerncurriculum Literatur nach Lipiński; Zimniak (2007: 385-416; 2008: 171-186) ist nicht konsekutiv, sondern lernerorientiert, fach- und medienübergreifend und dazu didaktisch aufgebaut. Das Prinzip der Chronologie hat sich im DaF-Studium nicht bewährt, wohl aber das der Progression vom Einfachen zum Schwierigen. Die bisher geltende Überzeugung, Literatur müsse diachron vermittelt und behandelt werden, führte dazu, dass sich bereits Erstsemester mit unzureichender Sprachkenntnis und begrenztem Vermögen im Bereich der Analyse literarischer Werke etwa mit altgermanischen Schriften zu beschäftigen hatten, was sie nicht nur wegen der sprachlich-historischen Dimension überforderte, sondern auch wegen des fehlenden Realitätsbezugs demotivierte. Begonnen wird also mit Kinder- und Jugendliteratur, und der Schwerpunkt liegt in der Entfaltung der Lesepraxis. Studierende sollen auf dieser Etappe vornehmlich einfache literarische Texte in deutscher Sprache lesen. Das Lesen hat dabei nichts mit „passivem Konsumieren“ zu tun; vielmehr geht es darum, das Gelesene in einen diskursfähigen Stoff umzusetzen, die subjektive Komponente der Leser-Text-Beziehung herauszustellen und so kreativ an den Text heranzugehen. Dadurch werden sie zur eigenständigen und bewussten Lektüre angeregt und ermuntert. Um sich das Textverständnis zu erleichtern, sind sie verpflichtet, sich in Eigeninitiative zusätzliche Informationen zu besorgen, z.B. über den Autor, bestimmte geographische, landeskundliche oder kulturelle Gegebenheiten. Kurz gesagt: Beim Umgang mit Texten wird erwartet, dass Studierende eigenverantwortlich, konstruktiv und teilweise autonom ihr Lernen betreiben.

Der unten vorgestellte, neue Vorschlag für das Kerncurriculum Literatur, den die Autoren realistisch wegen der inzwischen vorgenommenen und noch geplanten ministerialen Programmkürzungen eher als Wunschbild betrachten, geht von Lernzielen und Zielkompetenzen aus, ohne die methodische, fachpraktische und fächerübergreifende Komponente aus dem Blickwinkel zu verlieren.

Stufe	Studienjahr	Lehrveranstaltungsform/ Stundenzahl			Wintersemester	Sommersemester	
		Modulart	Vorlesung	Übungen			
Magisterrstufe	5.	PM	0	60	Lit.-wiss. Magisterseminar (MS3)	Lit.-wiss. Magisterseminar (MS4)	
		pVM	30	30	Deutsche Gegenwartsliteratur (GL)		
	4.	PM	0	60	Lit.-wiss. Magisterseminar (MS1)	Lit.-wiss. Magisterseminar (MS2)	
		PM	60	0	Monogr. Vorl.: Lit. u. Gedächtnis (MV1)	Monogr. Vorl.: Lit. u. Gedächtnis (MV2)	
		pVM	30	60	Neuere Literaturwissenschaft (NL1)	Neuere Literaturwissenschaft (NL2)	
		pVM	60	60	Hauptwerke der dt. Literatur (HL1)	Hauptwerke der dt. Literatur (HL2)	
			180	270			
	Lizenziatstufe	3.	PM	0	60	Lit.-wiss. Diplomseminar (DS1)	Lit.-wiss. Diplomseminar (DS2)
			BM	60	60	Deutsche Literaturgeschichte (DL3)	Deutsche Literaturgeschichte (DL4)
		2.	BM	60	60	Deutsche Literaturgeschichte (DL1)	Deutsche Literaturgeschichte (DL2)
AM			0	30	Elemente der Medien- und Kulturwiss. (MKW)		
1.		BM	0	30		Kinder- und Jugendliteratur (KJL)	
		BM	30	60	Einführung in die allg. Literaturwiss. (EL1)	Einführung in die allg. Literaturwiss. (EL2)	
			150	300			

BM = Basismodul; AM = Aufbaumodul; PM = Profilmodul; pVM = Profiliertes Vertiefungsmodul

Tab. 1: Kerncurriculum Literatur unter Berücksichtigung der gestuften Studiengänge (Lipiński; Zimniak 2008: 175)

3 Kerncurriculum Sprachwissenschaft – neuer Vorschlag

Eines der zentralen Probleme bei der Erstellung von Lehrmodulen zum Thema *Sprachwissenschaft* an der Universität zu Zielona Góra ist eine ausgewogene Konstellation von Lehrangeboten in der Lizentiats- und Magisterstufe. Angesichts einer stets sinkenden Stundenanzahl, die insbesondere für die Magisterstudenten in den ministerialen Vorgaben für Rahmenprogramme vorgesehen ist, soll dieser „von oben“ bestimmten und „von unten“ schwer beeinflussbaren Sparmaßnahme durch eine verstärkte „Kurskompression“ sowie einen größeren Freiraum für die selbständige Arbeit der Studierenden begegnet werden, die die negativen Folgen der „Kursschrumpfung“ zumindest teilweise lindern. Was jedoch nach Meinung der Autoren des vorliegenden Programms (Biszczanik; Kotin; Kotorova; Rösler; Zuchewicz 2008) unter keinen Umständen zulässig ist, ist eine Vernachlässigung solcher Ecksteine eines jeden Kurses wie *Begriffsapparat*, *Ideengeschichte*, *wissenschaftliche Schulen und Richtungen* sowie *aktuelle Entwicklungstendenzen* der jeweiligen Disziplin. Ferner wird der Akzent auf jeweils fachspezifisches Grundwissen gelegt, ohne das eine angemessene Vorstellung der Studierenden von dem entsprechenden Teilgebiet der Sprachwissenschaft unmöglich ist. Obendrein werden Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Disziplinen und Teildisziplinen der Sprachwissenschaft sowie zwischen diesen und anderen Wissensgebieten berücksichtigt. Damit wird die Sprachwissenschaft im vorgeschlagenen Modulschema komplex und interdisziplinär konzipiert.

Hierzu ein konkretes Beispiel aus dem profilierten Vertiefungsmodul *Kontrastive Linguistik Deutsch-Polnisch*, in dem a) die erwarteten Kompetenzen nach Abschluss des Moduls sowie b) die Inhalte, Arbeitsweisen und Lehrformen deutlich zum Ausdruck kommen:

a) Um sprachliche Phänomene miteinander und zueinander in Beziehung zu setzen, muss der Studierende typische Analyse- und Darstellungsverfahren der Kontrastiven Linguistik (KL) beherrschen. Das notwendige Instrumentarium soll ihn in die Lage versetzen, adäquate kontrastive Untersuchungen zu ausgewählten Bereichen der deutschen und polnischen Sprache selbständig durchzuführen und sprachlich zu verarbeiten. Der Ausgangspunkt dafür ist die Fähigkeit, eine repräsentative Menge an konkreten Äußerungen, Texten, Textsorten etc. als objektives Sprachmaterial zusammenzustellen (*Korpus*), aus dem die strukturellen Elemente zu ermitteln sind. Es reicht also nicht aus, oberflächliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in beiden Sprachen festzuhalten, sondern es muss vielmehr das der jeweiligen Struktur zugrunde liegende semantische, syntaktische oder phonologische Konzept erschlossen werden. Beim Fehlen direkter Entsprechungen soll der Studierende auf Konzepte abstrakter Natur zurückgreifen, die einen Sprachvergleich ermöglichen (*Tertium comparationis*). Das Ziel ist dabei, mit kontrastiven Vergleichen Einblicke in die Struktur und das Funktionieren beider Sprachsysteme zu bekommen und darüber hinaus potenzielle Interferenzfehler zu erklären bzw. zu vermeiden.

b) Die Kontrastive Linguistik (KL) untersucht Unterschiede und Gemeinsamkeiten zweier oder mehrerer Sprachen. Bei der Konfrontation des Deutschen und Polnischen werden bestimmte Bereiche beider Sprachen in gleicher Weise zum Gegenstand der Untersuchung, wobei meist die Muttersprache als Bezugspunkt dient. Die bei der Beschreibung erfassten Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden nicht nur „isoliert“, sondern auch in Form kontrastiver Schlussfolgerungen dargestellt. Voraussetzung für den kontrastiven Sprachvergleich ist also „Beschreiben vor Vergleichen“, d.h., zunächst müssen die zu vergleichenden einzelsprachlichen Phänomene erfasst und beschrieben werden. Dazu sind den Studierenden einige theoretische und praktische Verfahren samt dem erforderlichen Begriffs- und Methodeninstrumentarium zu vermitteln. Als zentrale Begriffe der KL, die im Seminar eingehend behandelt werden, gelten *Äquivalenz* und *Interferenz*. Zu unterscheiden sind folgende Formen von Interferenzen:

- Interlinguale Interferenz (Substitution, Überdifferenzierung, Unterdifferenzierung, Über- und Unterpräsentation);
- Intralinguale Interferenzen (Übergeneralisierung, Hyperkorrektheit).

Zu den dominierenden Untersuchungsbereichen der Disziplin gehören die folgenden:

- Kontrastive Phonetik und Phonologie (vergleichende Charakteristika von Vokal- und Konsonantensystemen im Deutschen und Polnischen, Besonderheiten der allophonischen Variation, Wortakzent im Vergleich);
- Kontrastive Morphologie (grammatische Kategorien des Deutschen und des Polnischen im Vergleich: nominale Kategorien der Pluralität, des Kasus, des Genus, der Bestimmtheit, der Komparation; verbale Kategorien des Tempus, des Aspekts, des Modus, der Genera verbi);
- Kontrastive Syntax (Struktur des deutschen und polnischen Satzes im Vergleich: Wortfolge, Zweigliedrigkeit, Pro-Drop-Parameter);
- Kontrastive Semantik und Lexikologie (Komponenten der Wortstruktur und Besonderheiten ihrer Verkörperung im Deutschen und Polnischen, Spezifika der Synonymie und Antonymie, interlingualer Vergleich von phraseologischen Einheiten);
- Kontrastive Pragmatik (Sprechakte und Besonderheiten ihrer Realisierung im Deutschen und Polnischen).

Der eigenaktive Aspekt des Handelns wird auch in der sprachwissenschaftlichen Ausbildungskomponente betont und führt einen notwendigen Wechsel der Perspektiven herbei: von der Wahrnehmung von Defiziten weg zu einer Aufmerksamkeit auf das, was Studierende bereits können. Während es immer noch vorkommt, dass Studierende zahlreiche Regeln, Merksätze, Strukturmuster oder Paradigmen auswendig beherrschen müssen, wissen wir, dass bleibende Lernerfahrungen dann entstehen, wenn sie sich selbst Strukturen schaffen – vom Analogieschluss bei

Deklinationendungen über die Entdeckung von Ähnlichkeiten und Unterschieden im untersuchten Sprachmaterial bis zur Bildung einer wissenschaftlichen Hypothese.

Die vorgeschlagene Dreiteilung der sprachwissenschaftlichen Ausbildungskomponente in allgemeine, germanistische und profilierte Module stellt nur eine von vielen Möglichkeiten einer internen Klassifizierung dar. Sie entspricht nach der Auffassung der Verfasser dieses Programmprojekts den aktuellen Erfordernissen der sprachwissenschaftlichen Ausbildung an der Universität zu Zielona Góra und kann nur bedingt von anderen Instituten übernommen werden. Entscheidend sind in jedem Fall neben bereits vorhandenen Traditionen und Gepflogenheiten bei der Lehre die Lage des für die Realisierung des jeweiligen Programms zuständigen Fachpersonals, das Durchschnittsniveau der Studierenden (vor allem deren sprachliche Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch) und andere Faktoren. Die durch das vorgeschlagene Lehrprogramm zu erreichenden Ziele werden durch die Autoren des Entwurfs hierarchisch konzipiert. Die relevantesten davon sind die Einheit von Forschung und Lehre bei der sprachwissenschaftlichen Ausbildung sowie eine angemessene Integration der sprachwissenschaftlichen Fächer in die Ausbildung der Germanisten an der Universität zu Zielona Góra unter besonderer Berücksichtigung der neuen Anforderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses.

Stufe	Studien-jahr	Lehrveranstaltungsform/ Stundenzahl			Wintersemester	Sommersemester
		Modul-art	Vor-lesung	Semi-nare		
Magisterstufe	5.	PM	0	60	Sprachwissenschaftliches Magisterseminar (MS3)	Sprachwissenschaftliches Magisterseminar (MS4)
		pVM	30	0		Sozio- und Varietätenlinguistik (SV)
		pVM	0	30	Linguistische Pragmatik und interkulturelle Kommunikation (LPIK)	
	4.	PM	0	60	Sprachwissenschaftliches Magisterseminar (MS1)	Sprachwissenschaftliches Magisterseminar (MS2)
		PM	60	0	Monographische Vorlesung: Sprachwissenschaft (MV1)	Monographische Vorlesung: Sprachwissenschaft (MV2)
		pVM	0	30		Textlinguistik (TL)
		pVM	0	30	Semiotik (SE)	
		pVM	0	30	Kontrastive Linguistik Deutsch-Polnisch (KL)	
			90	240		
	Lizentiatsstufe	3.	PM	0	60	Sprachwissenschaftliches Diplomseminar (DS1)
BM2			30	30		Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache(L)
BM2			30	30	Sprachgeschichte und historische Grammatik (SG)	
2.		BM2	60	60	Grammatiktheorie des Deutschen (GT1)	Grammatiktheorie des Deutschen (GT2)
		BM1	30	60	Geschichte der Sprachwissenschaft und Methoden der linguistischen Analyse(GS1)	Geschichte der Sprachwissenschaft und Methoden der linguistischen Analyse (GS2)
1.		BM2	30	0		Phonetik und Phonologie des Deutschen (PPH)
		BM1	20	10	Einführung in die Sprachwissenschaft (ES)	
			200	250		

BM1 – Basismodul 1 (Allgemeine Sprachwissenschaft)
 BM2 – Basismodul 2 (Germanistische Sprachwissenschaft)
 PM – Profilmodul (Sprachwissenschaft)
 pVM – profiliertes Vertiefungsmodul (Sprachwissenschaft)



Tab. 2: Kerncurriculum Sprachwissenschaft unter Berücksichtigung der gestuften Studiengänge (Biszczanik et al. 2008)

4 Kritischer Rückblick

Die Umgestaltung der Studiengänge zu einer Struktur nach dem Bachelor-Master-Modell soll, worauf mehrfach hingewiesen wurde, die Qualitätssicherung und die Verbesserung der Leistungsfähigkeit gewährleisten. Die Modularisierung des Germanistikstudiums erfüllt aber nur dann die in sie gesetzten Hoffnungen, wenn die wohlklingend formulierten Inhalte, Arbeitsweisen und Unterrichtsformen auch tatsächlich zu den gewünschten Learning Outcomes führen. Meine Bedenken beziehen sich vor allem auf die durchaus vorstellbare Situation, „man könne durch geschickte Umetikettierung das bisherige Lehrsystem der Vorlesungen/Seminarveranstaltungen/Lektürekurse in das System der kompetenzorientierten und workload-definierten Module überführen, einige Randbereiche des Faches weiter marginalisieren, und dann sei Bologna abgehakt“ (Fingerhut 2008: 73). Eine reale Gefahr, die meines Erachtens noch folgende Sachverhalte betrifft:

1. Das Bachelorstudium soll definitionsgemäß eine möglichst breite Grundlage für die Spezialisierungen in der Masterphase schaffen und auf unterschiedliche Berufe vorbereiten. An der Universität Zielona Góra werden die Master entweder zu DaF-Lehrern oder zu Dolmetschern/Übersetzern ausgebildet, was immer das auch bedeutet. Der hohe Qualitätsstandard, den man von einem zum Beruf des Lehrers führenden Studium erwartet, ist durch ein dreijähriges Bachelorstudium allein nicht zu gewährleisten, da es weder fachwissenschaftlich noch im Blick auf die Aneignung pädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten ausreichend ist. Die Qualitätssicherung bedeutet in diesem Fall vor allem den fehlenden Schulformbezug der gesamten Lehrerausbildung. Ein anderes Problem ist, dass es für Bachelor-Absolventen in der Fremdsprache Deutsch weder ein geeignetes pädagogisches Berufsbild noch einen Arbeitsmarkt in Polen gibt.

2. Aus der 200-jährigen Tradition von Forschung und Lehre resultieren heute auch negative Konsequenzen, denn auf dem Arbeitsmarkt werden kompetente Lehrer, Sekretärinnen und Sekretäre, Kulturmanager und Handelskorrespondenten gebraucht und nicht unbedingt germanistische Philologen. Sägen wir also nicht an dem Ast, auf dem wir sitzen, indem wir etwas anbieten, was kaum noch gebraucht wird? Wie ist in diesem Zusammenhang die Tatsache zu rechtfertigen, dass die sprachpraktische Ausbildung im Germanistikstudium um etwa die Hälfte der Semesterwochenstunden reduziert worden ist?

3. Studierende im Fach Deutsch als Fremdsprache bringen aus der Schule immer häufiger nicht nur schwache Deutschkenntnisse mit, sondern auch mangelnde Fähigkeiten im Lesen und Schreiben. In der Schule haben sie sich daran gewöhnt, in der Muttersprache nur Auszüge mit Unterstützung von Hilfsliteratur zu lesen, ohne den Gesamtzusammenhang zu erkennen, geschweige denn Kurzinterpretationen anfertigen zu können. Sind wir nun nicht zu naiv, wenn wir ihnen derartige Leistungen in der Fremdsprache Deutsch abverlangen?

Literatur

- Biszczanik, Marek; Kotin, Michail; Kotorova, Elizaveta; Rösler, Irmtraud; Zuchewicz, Tadeusz (2008): Die sprachwissenschaftliche Ausbildungskomponente am Germanistischen Institut der Universität zu Zielona Góra: prospektive Studiengestaltung. In: *Orbis Linguarum* (im Druck).
- Fingerhut, Karlheinz (2008): Bachelor- und Masterstudiengänge für künftige Lehrer im Fach Deutsch – Ein Impulsreferat. In: Gansel, Carsten; Zimniak, Pawel; Bauer, Karl W. (Hrsg.): *Der Bologna-Prozess. Konsequenzen für die germanistische Ausbildung im internationalen Rahmen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 71-88.
- Lipiński, Cezary; Zimniak, Pawel (2008): Universitäre (Aus)Bildungsprozesse im Bologna-Kontext. Zur Literaturvermittlung in Theorie und Praxis im Institut für Germanistik der Universität Zielona Góra. In: Gansel et al. (Hrsg.) (2008), 171-186.
- Lipiński, Cezary; Zimniak, Pawel (2007): Der Bolognaprozess aus doppelter Sicht. Theorie und Praxis der Literaturvermittlung im Institut für Germanistik der Universität Zielona Góra. In: *Orbis Linguarum*, Vol. 32: Festgabe für Prof. Dr. Hubert Unverricht zum achtzigsten Geburtstag. Atut: Wrocław, 385-417.

Besonderheiten, Probleme und neue Ansätze in der DaF-Ausbildung. Zum Problem der curricularen Entwicklung in der sprachpraktischen Ausbildung am Beispiel der Universität Trnava

Ružena Kozmová & Daniela Drinková (Universität Hl. Kyrill und Methodius Trnava, Slowakei)

1 Einführung

Die Deutschlehrrerausbildung hat in der Slowakei eine lange Tradition. Dieses Faktum spiegelt sich an dem Studienangebot der Universitäten wider, da jede Philosophische oder Pädagogische Fakultät das Studienfach Lehramt anbietet. In der Slowakei gibt es keine zentrale Prüfungsstelle, daher werden die Aufnahmeprüfungen an den einzelnen Fakultäten bzw. Lehrstühlen organisiert oder auch nicht.

Das Abitur in den Fremdsprachen, inhaltlich nach dem Europäischen Referenzrahmen ausgerichtet, wird zentral gesteuert. Es gibt Bemühungen durch die neue Abiturprüfung in der deutschen Sprache, die Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen abzubauen, diese sind bis jetzt jedoch erfolglos geblieben.

Ein dreistufiges Studium im Sinne des Bologna-Prozesses (Bc., Magister und PhD) wurde an sämtlichen Hochschulen eingeführt, so dass im Jahre 2008 die ersten Bc.-Absolventen im Studienfach Lehramt ausgebildet werden, die Mehrzahl der Studenten jedoch absolvieren das durchlaufende fünfjährige Studium (10 Semester).

2 Zur Strukturierung des Faches: DaF-Lehramt

2.1 Vertikale Ebene

Das Studienprogramm wird traditionell gegliedert, dementsprechend werden den Studenten Kurse in Bereichen wie Sprach-, Literaturwissenschaft und allgemeine Didaktik mit den benachbarten Disziplinen wie Psychologie und Pädagogik angeboten. Das Magisterstudium wird um angewandte Disziplinen in der Sprach-, Literaturwissenschaft und Didaktik DaF erweitert. Die Struktur der angebotenen Kurse ist relativ ausgewogen, so dass der ideale Student je ein Drittel von den Kursen in den Bereichen Literatur, Sprache und sprachpraktische Übungen wählen kann.

2.2 Horizontale Ebene

Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz wird systematisch angestrebt, indem dazu auch andere Kurse wie einzelne Sprachfertigkeiten, Sprachübungen, Textarbeit, Landeskunde und die *Sprachpraktischen Übungen* im engeren Sinne beitragen. Obwohl sie eigentlich nur eine sekundäre Rolle spielen, sind die Kurse in der Literatur, insbesondere z.B. Textanalyse, für die Kommunikation wichtig.

3 Abschlussprüfung (Bc.)

Der Absolvent muss ein ausgezeichnetes Niveau an sprachlicher Kompetenz beweisen. Dies äußert sich bei den einzelnen Prüfungsbestandteilen einerseits und bei der Verteidigung der Bc.-Arbeit andererseits.

Die Abschlussprüfung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil, wobei der schriftliche einen komplexen Charakter trägt, da alle Sprachfertigkeiten geprüft werden. Der mündliche Teil der Prüfung ist fachorientiert und bezieht sich auf die sprach- und literaturwissenschaftlichen Grundkenntnisse. Für die Disziplinen der allgemeinen pädagogisch-psychologischen Basis gibt es eine eigenständige Prüfung.

3.1 Anforderungen an die Abschlussprüfung im Fach *Sprachpraktische Übungen*

3.1.1 Allgemeines

Die Abschlussprüfung im Fach *Sprachpraktische Übungen*¹ findet im sechsten Semester statt, die Voraussetzung für die Teilnahme sind die erfolgreich bestandenen Prüfungen in den vorigen fünf Semestern. Die Abschlussprüfung besteht aus zwei Teilen, wobei die Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben einen schriftlichen und das Sprechen einen mündlichen Charakter haben.

Die Dauer der Prüfung bei Lese- und Hörverstehen sowie Schreiben darf in der Regel 90 Minuten, beim Sprechen 20 Minuten nicht überschreiten.

3.1.2 Niveaubeschreibung

Das Niveau der kommunikativen Kompetenz des Absolventen in der Abschlussprüfung ist mit dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens kompatibel.

Studierende sollen anspruchsvolle, längere authentische Texte ihres Studienfaches verstehen und die Bedeutungen erschließen können. Sie sollen sich spontan und fließend ausdrücken und die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben sowie im Studium wirksam und flexibel gebrauchen können. Darüber hinaus sollen sie in der Lage sein, sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten zu äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden zu können.

3.1.3 Sprachfertigkeiten

3.1.3.1 Leseverstehen

Studierende verstehen lange, authentische Texte eines gewissen Schwierigkeitsgrades mit den darin enthaltenen expliziten und impliziten Informationen durch intensives Lesen. Sie verstehen Texte ihres Studienfaches und sind mit dem spezifischen Fachwortschatz vertraut. Sie können mit Texten umgehen, die für ein Studium im Ausland relevant sind.

¹ Zurzeit wird als empfohlene Literatur verwendet: Perlmann-Balme, M.; Schwalb, S. (2004): em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Ismaning: Max Hueber Verlag und Perlmann-Balme, M.; Schwalb, S. (2004): em Abschlusskurs. Ismaning: Max Hueber Verlag. Außerdem werden in den Seminaren auch unterschiedliche Textsorten, Zeitungen und andere Lehrmaterialien eingesetzt.

Studierende sollen:

- fiktionale/literarische Texte und Texte des eigenen Fachs im Detail sowie komplexe Sachtexte verstehen,
- Texte zu berufsbezogenen Themen erfassen,
- in langen und komplexen Texten Einzelinformationen auffinden,
- Einstellungen und Meinungen erfassen,
- Texte mit idiomatischen Redewendungen verstehen,
- in der Fachliteratur spezifische Informationen finden und Lesestrategien wie selektives und globales Lesen anwenden können,
- Widersprüche einer Argumentation erkennen,
- jegliche Korrespondenz verstehen,
- sich den Informationsgehalt von Texten erschließen,
- die Einzelheiten und Hauptaussagen entnehmen,
- sich den Wortschatz erschließen,
- Urteile und Standpunkte erkennen,
- die Textstruktur wieder herstellen,
- Stilmerkmale erkennen und bestimmen,
- Texte vergleichen und zusammenfassen sowie einen sinngemäßen Kommentar erstellen können.

3.1.3.2 Hörverstehen

Studierende sollen:

- längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen auch detailliert folgen,
- ohne Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme, idiomatische Wendungen und umgangssprachliche Ausdruckformen verstehen,
- nicht nur den Informationsgehalt, sondern auch die Standpunkte und Einstellungen der Sprechenden erfassen,
- Strategien (globales, selektives, detailliertes Hören) einsetzen können, um das Verstehen zu sichern,
- längere Reden und Gespräche, Vorlesungen, Diskussionen, Debatten, technische Informationen, Ankündigungen, Mitteilungen problemlos verstehen.

3.1.3.3 Schreiben

- Bei der schriftlichen Produktion allgemein sollen die StudentInnen klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen

und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.

- Beim kreativen Schreiben sollen sie klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Beschreibungen oder auch eigene fiktionale Texte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen.
- Bei Berichten und Aufsätzen sollen sie klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Er/sie kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.
- Bei der schriftlichen Interaktion allgemein sollen sich die StudentInnen klar und präzise ausdrücken und sich flexibel und effektiv auf die Adressaten beziehen.
- Bei der Korrespondenz können sie sich in persönlicher Korrespondenz klar und präzise ausdrücken und die Sprache wirksam und flexibel gebrauchen, auch für den Ausdruck von Emotionen, Anspielungen oder zum Scherzen.
- Bei Notizen, Mitteilungen und Formularen können sie eine Nachricht notieren, wenn jemand nach Informationen fragt oder ein Problem erläutert, sie können mit einfachen, unmittelbar relevanten Informationen Notizen für Freunde, für Dienstleistende, Lehrende oder Andere, mit denen sie im täglichen Leben zu tun haben, schreiben und das Wichtige darin verständlich machen.

3.1.3.4 Sprechen

Beim mündlichen Ausdruck sollen die StudentInnen:

- eine Auswahl von klaren, angemessenen und thematisch geeigneten lexikalischen Mitteln und Redemitteln treffen, Formulierungen ohne jedwede Äußerungsbeschränkungen gebrauchen,
- ein durchgehend hohes Maß an grammatischer Korrektheit erreichen, nur seltene und unauffällige grammatische Fehler machen, spontane Selbstkorrekturen durchführen,
- relativ mühelos spontan und fließend Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Überzeugungen, Behauptungen, Argumente zu ausgewählten, in den „Schwerpunkten“ spezifizierten Themen ausdrücken,
- Sachverhalte ausführlich und präzise darstellen, thematische Kohärenz bewahren, Rede nach thematischen Bezugspunkten und nach Regeln der Gesprächsgliederung strukturieren können.

4 Schwerpunkte der Prüfung

4.1 Themenbereiche

Die Themenbereiche beziehen sich auf die des Europäischen Referenzrahmens, indem sie eine Vertiefung der in dem Gymnasialcurriculum enthaltenen Themen darstellen:

- Menschen (Kennenlernen, Personenbeschreibung, Charaktereigenschaften, Biographien, Lebenslauf)
- Städte (Touristeninformationen, Reiseführer, Städteporträts, Gebäudebeschreibungen, Lebensräume)
- Sprache (Berufs- und Fachsprache, Fremdsprachen, Varietäten des Deutschen, Diskussion, Umfrage)
- Liebe (Signale der Liebe, nichtverbale Kommunikation, Psychologie, Liebe in Kunst und Literatur)
- Beruf (Stellenanzeigen, Berufsporträt, Vorstellungsgespräch, Bewerbungsschreiben, Telefonieren)
- Zukunft (Zeit, Vergangenheit – Gegenwart, Zukunft, Erwartungen, Perspektiven von sich selbst, von der Gesellschaft, Kritik)
- Medien (Printmedien, Massenmedien, elektronische Medien, Computer, Fernseher, Radio, Presse, Graphikbesprechung, Medienverhalten)
- Auto (Technik, Produktion und Wirtschaft, Markt, Mobilität, Beratungsgespräch)
- Kurzmeldungen in der Presse (Kurzmeldungen in der Presse, Meldungen zu einem bestimmten Thema, Streitgespräche führen, Stellung nehmen und sie verteidigen können)
- Gesellschaft (Umfrage erstellen und auswerten, Fragebogen, gesellschaftlich aktuelle Probleme, z.B. Frau vs. Mann, erfolgreiche Frauen)
- Ratgeber (nach Ratschlägen fragen und Ratschläge erteilen können, „Mitwohnzentrale“ – Meinungspräsentation, schwierige Lebenslagen, alles rund um das Geld)
- Literatur (bibliographische Daten, Textarbeit: Erzählung, Textverstehen, Spekulation über die Fortsetzung der Geschichte, Referat, Vorurteile, Vorschlag und Gegenvorschläge)
- Kriminalität (eine kleine Mini-Krimi-Geschichte, Nonsens-Debatte über Lügendetektoren)
- Psychologie (Beschäftigung mit Träumen, Traumforschung und Psychoanalyse, Geist und Seele, Selbstbeschreibung und Selbsteinschätzung)

- Theater (Personenbeschreibung, Vergleich, Vermutungen und Schlussfolgerungen anstellen)
- Wissenschaft und Forschung (bekannte Nobelpreisträger, Hypothesenbildung, deren Verifizierung, die Jahrhundertdroge)
- Reden (eine Rede halten: Vorbereitung, Merkmale, Erstellung und Präsentation zu einem vorgegeben Thema, Redewendungen und Sprichwörter zum Thema Sprechen und Reden)
- Malerei (Sprechanlass: Bilder, berühmte Künstler: Gustav Klimt, sein Werk und Leben, über bildende Kunst, vom Detail zum Gesamtbild, Interpretation von Bildern)

4.2 Textsorten in Bezug auf die einzelnen Sprachfertigkeiten

Lesen:

Autobiographie, Berufsporträt, Briefroman, Erfahrungsbericht, Erzählung, Fragebogen, Gedicht, Glosse, Klappentext, Kurzinformation, Lebenslauf, Lexikonartikel, literarischer Kurztext, Pressemeldung, Produktbeschreibung, Psychotest, Ratgeber, Reiseführer, Reportage, Sachtext, Statistik, Umfrage, Werbetext, Wörterbuch, Zeitungsanzeige, Zeitungsbericht

Hören:

Auskunft, Diskussion, Einführung in eine Sendung, Gespräch, Hörspiel, Interview, Kurzinterview, literarische Szene, Nachrichten, Programmhinweis, Radiofeature, Radioreportage

Schreiben:

Anfrage, Ankündigung, Beschwerde, Bewerbung, Bildbeschreibung, Lebenslauf, persönlicher Brief, Stellungnahme, Zeitungsartikel

Sprechen:

Beratungsgespräch, Bildbeschreibung, Diskussion, Informationsgespräch, Inhaltswiedergabe, Interview, Konversation, Problemlösung, Small Talk, Telefonat

4.3 Aufgabentypen

Zum Leseverstehen:

Textrekonstruktion, Textzusammenfassung, Analyse von Schlüsselwörtern und Grammatik, Stilmerkmale erkennen, Textvergleiche, Überschriften finden, Assoziationen sammeln, richtig/falsch-Zuordnung, Multiple-Choice-Übungen, Lückentexte, Erwartungen formulieren, visuelles Begleitmaterial des Textes auswerten usw.

Zum Hörverstehen:

Zuordnungen vom Typ „wer sagt was“, Ankreuzen von Hauptinformationen, Multiple-Choice, Lückentext, offene Lücken, Stichworte notieren, Textinterpretation, Rasteraufgabe, Textrekapitulation, Textrekonstruktion, Stellungnahme zum Gehörten usw.

Zum Schreiben:

Vorgegebene Redemittel in den Text einbauen, einen Text aus Textbausteinen zusammensetzen, Text kommentieren, Text überarbeiten, eine Email im formellen Register verfassen, einen Brief schreiben, Bildbeschreibung anfertigen, Bildgeschichte schreiben, vorstrukturierten Text ausformulieren, Bewerbungsschreiben, Texte weiter schreiben usw.

Zum Sprechen:

Interview, Fragen und Antworten, Flussdiagramm versprachlichen, Bild versprachlichen, Rollenspiel machen, präsentieren, Graphiken versprachlichen, Diskussionsbeiträge formulieren, Telefongespräch führen, sich frei äußern, Beratungsgespräch führen usw.

Curriculare Besonderheiten eines Propädeutikums zu einem nicht-philologischen deutschsprachigen Studiengang im Ausland: Erfahrung mit „Drittlandstipendiaten“ an der Fakultät für deutsche Ingenieur- und Betriebswirtschafts- ausbildung (FDIBA) der TU Sofia

Stanka Mirdsheva (TU Sofia, Bulgarien)

Im Rahmen des Programms zum „Akademischen Neuaufbau Südosteuropas“ vergibt der DAAD seit 2000/2001 an junge SüdeuropäerInnen mit Hochschulzugangsberechtigung Stipendien zum Studium in einem der drei deutschsprachigen Studiengänge an der TU Sofia, wo das älteste internationale deutschsprachige Bildungsprojekt des DAAD in Bulgarien – die Fakultät für deutsche Ingenieur- und Betriebswirtschafts-ausbildung (FDIBA) – stationiert ist (vgl. Burneva; Mirdsheva: 2006).

- Allgemeiner Maschinenbau, Informatik und Betriebswirtschaftslehre und MBA an der Fakultät für deutsche Ingenieur- und Betriebswirtschafts-ausbildung (FDIBA) der TU Sofia) oder
- Chemische Verfahrenstechnik an der Universität für Chemische Technologie und Metallurgie (UCTM) in Sofia.

Für dieses mit Mitteln des Stabilitätspaktes finanzierte Programm können sich Interessenten aus Albanien, Bosnien und Herzegowina, Serbien und Montenegro

sowie Mazedonien bewerben. Somit ist es möglich, dass sie einerseits eine deutschsprachige Ausbildung bekommen und ein Doppeldiplom der TU Sofia und der Universität Karlsruhe erwerben, andererseits sollte dadurch auch der akademische, kulturelle und wirtschaftliche Austausch zwischen den Ländern der Region intensiviert werden. Andere Interessenten sind bulgarische und türkische Absolventen, die ihr Studium allerdings bezahlen müssen.

Auf die curricularen Schwierigkeiten und Grenzen, aber auch auf die Möglichkeiten dieser spezifischen sprachpraktischen Ausbildung möchte ich im Folgenden eingehen.

1 Das Vorstudienjahr: Sprachlernen und dann Fachlernen oder beides integrieren?

Im ersten Jahr des Stipendienprogramms bekamen die Teilnehmer nur Deutschunterricht, im zweiten Jahr wurde das Vorstudienjahr eingeführt, in dessen Rahmen sich die Studierenden nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten in Deutsch aneignen können, sondern auch die Möglichkeit haben, ihr Mathematik- und Physikwissen in einem deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) zu ergänzen und zu verbessern, so dass sie idealtypisch nach dem Vorstudienjahr ihr Fachstudium in deutscher Sprache reibungslos aufnehmen können. Somit will man auch die Studierenden befähigen, ihre Fachprüfungen besser zu bestehen. Die bisherigen Erfahrungen zeigen des Weiteren, dass das Propädeutikum sich als unbedingt notwendig erwiesen hat, damit die deutschen Ausbildungsstandards und die Qualität der Lehre weiterhin auf hohem Niveau gesichert werden.

Im Rahmen des Propädeutikums bekommen die Lerner intensiven studienvorbereitenden Deutschunterricht in einem Umfang von 750 UE für die Gruppe der Nullanfänger und 550 UE für die Gruppe der Nichtanfänger (Niveau der sprachlichen Kenntnisse etwa A1) sowie extensiven Mathematikunterricht (45 UE im ersten und 30 UE im zweiten Semester) und Physikunterricht (30 UE im ersten und 45 UE im zweiten Semester). Der Umfang des deutschsprachigen Fachunterrichts ist für beide Sprachgruppen gleich und wird von bulgarischen Fachdozenten erteilt. Der Schwierigkeitsgrad der Abschlussprüfung in Deutsch liegt bei B1-B2.1. Der Deutschunterricht im Propädeutikum war anfangs ausschließlich allgemein-sprachlich ausgerichtet und wurde mit gängigen, für Lerner in einem deutschsprachigen Land konzipierten Lehrwerken erteilt. Kurstragend ist seit 3 Jahren nicht mehr *Themen aktuell*, sondern *Berliner Platz*, es wird ergänzt durch andere Lehrwerke und Übungsgrammatiken und durch projektorientierte Online-Aufgaben. Außerdem dominiert nicht mehr die Allgemeinsprache, sondern allgemein- und fachsprachlicher Unterricht werden in „einer jeweils ergänzenden Kooperation“ (Fearn nach Steinmetz 2000: 170) erteilt. Eine Darstellung des kommunikativen Deutschunterrichts erübrigt sich, da dort die üblichen fachdidaktischen Methoden eingesetzt werden. Somit wird eine Sprachausbildung angeboten, die zur

erfolgreichen Kommunikation im Fach mit Hilfe der Fremdsprache Deutsch ausgerichtet ist. Dieser Umstellung liegt die Auffassung zugrunde, dass das fremdsprachliche Können Teil eines Systems von fachlichen Handlungen ist. Damit wollten wir den Deutschunterricht mehr an den Bedürfnissen unserer Adressaten orientieren. Die theoretische Begründung fanden wir in der Fachliteratur vor.

Hier ist es vernünftig, eine bestimmte Anzahl von Stunden auf den all-gemeinsprachlichen Unterricht zu verwenden und erst danach mit dem Fachsprachenunterricht zu beginnen, der parallel laufen kann. [...] Für den Intensivunterricht bedeutet das, dass mit einer Fachsprache wie der der mathematischen, physikalischen, chemischen oder biologischen Grundlagenbereiche nach ca. 50 Stunden problemlos begonnen werden kann, wenn man die erforderlichen morphologischen und syntaktischen Phänomene mit erklärt bzw. vermittelt. (Buhlman; Fearn 2000: 86)

Im Rahmen des intensiven Deutschkurses wird demnach, nachdem den Lernern nach etwa 100 Stunden Deutsch eine all-gemeinsprachliche Basis vermittelt worden ist, eine Einführung in die Fachsprache der Mathematik gestartet. Anfangs wurde mit dem Lehrbuch von Buhlmann/Fearn: MNF Band I, Mathematik gearbeitet, das sprachlich leichte Texte enthält, wie z.B. „Bitte multiplizieren Sie 2 mit 3! 6 ist das Produkt; 6 ist das Ergebnis einer Multiplikation.“ (Buhlmann; Fearn 1982: 92). Sehr schnell begannen wir aber auch einfache authentische Texte zu didaktisieren und somit im Teamteaching mit dem Mathematikdozenten und später mit dem Physikdozenten anhand von einfachen fachlichen Inhalten fachsprachliche Strukturen und Sprachhandlungstypen zu vermitteln. Nehmen wir als Beispiel die Zahlen, die in den ersten Kapiteln eines jeden Lehrwerkes für Deutsch eingeführt werden. Mit den Zahlen ab 20 werden im Deutschkurs auch die mathematischen Rechnungen (addieren, subtrahieren, multiplizieren etc.), die dazugehörigen Fachbegriffe (die Menge, der Teiler, das Vielfache, der Bruch, teilbar, gemeinsam etc.) und die Redewendungen (5 ist ein Teiler von 15, 15 ist das Vielfache von 5 etc.) eingeführt und geübt. Die Verbalisierung der Formeln war für den Anfang, als der deutschsprachige Fachunterricht in Mathematik noch nicht auf dem Stundenplan war, für die Studierenden unterhaltsam und zielgerichtet. Mit Geraden und Linien wurden nicht nur Imperativsätze geübt, sondern auch aufeinander folgende Handlungen sprachlich formuliert. Somit konnte man erreichen, dass die Lerner sich sprachlich korrekt zu inhaltlich interessanten Themen aus dem Fachunterricht äußern und diese mit den anderen diskutieren konnten. Fachsprachenunterricht der Art, wie oben beschrieben, findet vor dem Fachunterricht in Mathematik statt, man führt die Lerner ein und bereitet sie auf den Fachunterricht vor, indem man die fachsprachlichen Strukturen vermittelt und einübt, somit wird der Fachsprachenunterricht äußerst wirkungsvoll. Der Deutschlehrer didaktisiert einfache, aber authentische Fachtexte, um den Lernern die fachlichen Begriffe und Strukturen zu vermitteln, wobei zunächst fachliche Inhalte bearbeitet werden, die bereits aus dem Mathematikunterricht im Heimatland bekannt sind. Den neuen, fachlich kompli-

zierten Inhalt vermittelt dann der Fachdozent im deutschsprachigen Fachunterricht. Die in der Fachliteratur immer wieder gestellte Forderung an den deutschsprachigen Fachunterricht und den Fachlehrer an deutschsprachigen Schulen im Ausland – der Unterricht im Propädeutikum hat eher schulischen Charakter –, selbst „Fach- und Sprachlehrer“ zu sein, „selbst für den Fachwortschatz, die Einführung, den Gebrauch und das Training der wichtigen Fachbegriffe und der fachspezifischen Redewendungen verantwortlich“ (Kruczinna 2008: 6) zu sein in Gruppen, die am Anfang ihres Fachlernens stehen, scheint uns für die Zwecke des Propädeutikums nicht angemessen. Unsere Lerner hier verfügen über Fachkenntnisse, die zum Teil lückenhaft sind und ausgebaut und vertieft werden sollen. Die Lerner verfügen nicht nur nicht über den jeweiligen deutschsprachigen Fachwortschatz und beherrschen nicht die syntaktischen und morphologischen Besonderheiten der jeweiligen Fachsprache, es fehlen auch die entsprechenden fachsprachlichen Arbeitsstrategien. Dies ist nach wie vor die Aufgabe des DaF-Dozenten, der aber mehr fachsprachliche Inhalte in den DaF-Unterricht einbaut.

Der Fachsprachenunterricht wird auch auf die Physik ausgeweitet. Hier jedoch kommt es durchaus vor, dass der Fachsprachenunterricht ohne Vorlauf parallel zum Fachunterricht eingesetzt wird, um Defizite aufzuarbeiten. Es findet also eine Art Nachbereitung statt, weil z.B. der Fachinhalt zu kompliziert war, unter anderem auch wegen der Vielfalt der fachsprachlichen Strukturen und der unzureichenden Einübung. Ein Beispiel hierfür ist das Thema Bewegungen (Kreisbewegungen, gleichförmige, geradlinige, gleichmäßig beschleunigte usw.), das sich für das Einführen und Üben des Definierens, das ein wichtiges Kommunikationsverfahren in der Fachsprache ist, sehr gut eignet. In der Nachbereitung liegt der Schwerpunkt nicht nur auf der sprachlichen Struktur, sondern auch auf dem Vergleich von Definitionen, auf der Abgrenzung und Anwendung von Definitionen usw. Die Studierenden müssen entscheiden können, ob eine Definition zutreffend, sprachlich und inhaltlich korrekt, überzeugend, erweiterungsbedürftig usw. ist. Die Texte, die für diese Zwecke didaktisiert werden, stammen aus dem Skript des Physikdozenten und/oder aus dem jeweiligen Physiklehrbuch.

Dabei muss auch gesagt werden, dass so eine Einführung in die Fachsprache, die nicht zu 100 % vor dem Fachunterricht stattfindet, sehr aufwendig ist, vor allem was die ständige Absprache mit den Fachdozenten anbetrifft. Das erweist sich oft als ineffizient.

Zusammenfassend will ich noch einmal betonen, dass diese Abfolge, d.h. zuerst die Vermittlung der sprachlichen Grundlagen über die Allgemeinsprache, dann die Einführung in die Fachsprache der Mathematik und anschließend in die Physik kursbegleitend als Vorbereitung und/oder Nachbereitung zum deutschsprachigen Fachunterricht in den Fächern Mathematik und Physik, uns sinnvoll erscheint, v.a. was den Studienerfolg im Rahmen einer angemessenen Studienzeit angeht. Denn alles in allem handelt es sich um eine Verlängerung von nur einem Jahr, dem Vorstudienjahr.

2 Autonomes Lernen

Der intensive Deutschunterricht weist eine weitere wichtige Besonderheit auf: Zentrales Lernziel ist die Entwicklung von Lernerautonomie. Bezogen auf die Lerner an der FDIBA heißt das in erster Linie die Herausbildung der Fähigkeit zu mehr Selbständigkeit beim Lernen im Allgemeinen und beim Sprachenlernen im Besonderen.

Von Anfang an werden alle Verfahren selbständigen Lernens einbezogen. Um die Fremdsprachenlernkompetenz auszubilden, liegt der Schwerpunkt im Anfängerunterricht auf der Vermittlung und Einübung von Lernstrategien und Lerntechniken, auf der Geläufigkeit im Umgang mit Hilfsmitteln (Wörterbüchern, Lexika, Listen, Grafiken, Internetquellen, Übersichten) sowie auf dem Training der produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen. Durch die problemorientierte Anwendung solcher Lerntechniken will man eine lebenslange Lernfähigkeit für Fremdsprachen in fachkommunikativen Zwecken entwickeln. Betreut werden die Lernenden nicht nur im Rahmen des Deutschunterrichts, sondern auch außerhalb von Tutoren. Das (inhaltliche) Tutorium ist an den bulgarischen Universitäten absolut unbekannt. Die Tutoren an der FDIBA sind bulgarische Studierende, die über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen, d.h. die TestDaF, DSD der Stufe II oder ZOP sehr gut bestanden haben. Diese Tutoren werden bei ihrer Vorbereitung auf ihren „Unterricht“ mit den Stipendiaten intensiv vom jeweiligen Deutschlehrer betreut. Das geht so weit, dass z.B. Aussprache und Satzmelodie durch lautes, richtig intoniertes Vorlesen von Texten eingeübt werden. Außerdem wird das flüssige und fehlerfreie Lesen von Formeln trainiert, damit der Studierende in der Lage ist, den Tutor unter Anwendung dieser Formeln um Hilfe bei den Hausaufgaben in Mathematik zu bitten. Morphologische und syntaktische Strukturen werden so behandelt, dass am Ende nicht nur Alltagssituationen bewältigt werden können, sondern auch Fachkommunikation stattfinden kann. Die Lerner werden praktisch individuell von den Tutoren betreut, da in der Lerngruppe eines Tutors maximal vier Lerner sind. Bei der Behandlung von für das Studium wichtigen Themen in heterogenen Gruppen (weil z.B. türkische Studienbewerber verspätet das Studium aufgenommen haben) findet bei Bedarf auch Teamteaching (Deutschdozent und Tutor) statt.

Mit dem Aufbau des inhaltlichen Tutoriums konnten die Deutschlerner mehr Selbständigkeit sowohl beim Lernen der Fachinhalte als auch beim Sprachenlernen erwerben und üben und so ganz selbstverständlich auch ihre Leistungen verbessern. Beispielsweise ist die Erfolgsquote bei den Nachzülern von 34 % der Gesamtpunktzahl in der Textproduktion (Ergebnis nach vier Wochen intensiven Deutschunterrichts) auf 53 % gestiegen.

Am Ende meiner Ausführungen will ich hier ein Problem der Deutschdozenten meiner Generation mitteilen. Im Bereich der Fachsprache für Techniker und Naturwissenschaftler gibt es meines Wissens keine Lehrwerke, die den integrativen Ansatz der Sprachausbildung für Studierende ohne Vorkenntnisse in deutsch-

sprachigen nicht-philologischen Studiengängen verfolgen, wie das für Wirtschaftsdeutsch der Fall ist. Die Deutschdozenten müssen eigenes Unterrichtsmaterial entwerfen und implementieren, was aus vielen verschiedenen Gründen für die bulgarischen Verhältnisse nur schwer umsetzbar ist. Auf die Gründe will ich hier nicht eingehen, einen Lösungsvorschlag jedoch will ich nennen. Meiner Meinung nach sollten die Dozenten sich selbst regelmäßig im Fach Deutsch als Fremd- und als Fachsprache weiterbilden. Dazu müsste das vielfältige Weiterbildungsangebot im Ausland, sei es im Bereich der Lehre oder der Grundlagenkenntnisse in der Fachsprachendidaktik und -methodik, nicht nur besser zugänglich sein, sondern auch genutzt werden. Ausbildungs- und/oder Weiterbildungs- bzw. Fortbildungsmodule, die die Besonderheiten der Fachsprachen sowie die Prinzipien der didaktischen Aufbereitung von Fachtexten zum Thema haben, sollten zu den Angeboten der Universitäten gehören.

Literatur

- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese (1982): *MNF – Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache. Band I: Mathematik*. München: Hueber Verlag.
- Burneva, Nikolina; Murdsheva, Stanka (2006): Deutsch als Fachsprache(n) an bulgarischen Hochschulen. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag, 237-252.
- Kruczinna, Rolf (2008): Mit seinem scheibenförmigen Rüssel durchfurcht das Wildschwein den humosen Waldboden. In: *Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) – Grundlagen, Probleme und Chancen*. (<http://schulwebs1.dasan.de/dfu/downloads/dfugrundlagenscreen.pdf>, 1-6) (14.05.2008).
- Steinmetz, Maria (2000): *Fachkommunikation und DaF-Unterricht*. München: Iudicium.

Sprachpraktischer Unterricht und selbst erstellte Lehrmaterialien für den DaF-Unterricht an der Universität Belgrad

Olivera Durbaba (Universität Belgrad, Serbien)

Trotz des Inkrafttretens des neuen Hochschulgesetzes im September 2005 und der Einführung der mehr oder weniger nur rein formell innovierten Studienpläne und -programme seit dem akademischen Jahr 2006/07 hat sich das Studium im Fachbereich Germanistik an der Philologischen Fakultät der Universität Belgrad in inhaltlicher, struktureller und hochschuldidaktischer Hinsicht kaum verändert. Wie viele Auslandsgermanistiken versteht sich auch die serbische als ein unprofilierendes, traditionell philologisch orientiertes Fach, bei dem eine strikte Einteilung in sprachpraktische, sprachtheoretische und literaturtheoretische Lehrveranstaltungen herrscht und das darüber hinaus weitere nicht immanent philologische bzw. teilweise fachfremde Kurse umfasst. Das Studium dauert nach wie vor vier Jahre, alle Kurse sind zweisemestrig und werden mit einer mündlichen oder einer zweiteiligen schriftlichen und mündlichen Prüfung abgeschlossen. Im germanistischen Bereich gibt es bis zum letzten Studienjahr keine Wahlfächer. Im vierten Jahr können sich die Studierenden entweder für einen Kurs zur Didaktik/Methodik der Vermittlung DaF oder für einen Kurs zur Theorie und Praxis des Übersetzens entscheiden. Die Gewichtung der Fachgebiete ist relativ gleichmäßig in allen vier Jahren, mit jeweils 26 Präsenzstunden und 60 ECTS-Kreditpunkten (s. Tabelle 1). Das Curriculum beruht in allen wesentlichen Elementen auf den Vorgaben eines älteren Curriculums, das seit den 1980er Jahren gültig war und dementsprechend nicht lernergeb-

nisorientiert (outcomes-basiert) sein konnte bzw. stark verschulte Arbeitsformen bevorzugte.¹

Tab. 1: Gewichtung der Studieninhalte im Germanistikstudium

Fachgebiet	SWS	ECTS
Sprachpraxis	8 (31 %)	14 (23 %)
Linguistik	6 (23 %)	12 (20 %)
Literatur	4 (15 %)	16 (27 %)
anderes ²	8 (31 %)	18 (30 %)
insgesamt	26	60

Das Fachgebiet Sprachpraxis macht, wie aus der Tabelle ersichtlich, einen erheblichen Teil des gesamten Unterrichtsvolumens aus. Weder im Rahmen der serbischen Germanistik noch innerhalb anderer Fremdsprachenphilologien stellte sich bisher die Frage nach der Rechtfertigung oder Rationalität des universitären Fremdsprachenunterrichts³; diese Tatsache dürfte sowohl mit tradierten philologischen Vorgehensweisen als auch mit finanziellen⁴ oder unterrichtsorganisatorischen Gründen zusammenhängen.

Die Lehrveranstaltungen im Bereich Sprachpraxis sind in Form von Übungen gestaltet, wobei das gesamte Unterrichtsvolumen pro Studienjahr acht Stunden bzw. vier Doppelstunden beträgt. Der Unterricht wird von fünf einheimischen und zwei ausländischen Lektoren erteilt. Alle einheimischen Lektorinnen sind bilinguale Germanistinnen, die in ihrer Kindheit oder Jugend mehrere Jahre im deutschsprachigen Raum verbracht und dort eine Zeit lang die Schule besucht oder studiert haben. Die beiden ausländischen Lektoren werden von den dafür zuständigen

¹ Die hier präsentierten Daten entstammen drei Quellen: Interviews, die im September 2007 mit allen einheimischen Lektorinnen im Fachbereich Germanistik an der Universität Belgrad gemacht wurden, sowie einer Inhaltsanalyse der bestehenden Curricula für das Germanistikstudium und der dafür benutzten von den Lehrkräften selbst erstellten Lehrmaterialien. In den Interviews konnte festgestellt werden, dass die Lektorinnen bei ihrer Einstellung vom bestehenden Curriculum nicht in Kenntnis gesetzt wurden und es auch nie anwendeten.

² In den beiden ersten Studienjahren können die Studierenden zwischen propädeutischen Kursen zur allgemeinen Linguistik und Literaturtheorie wählen, im dritten Jahr zwischen kulturbezogenen und psychologiebezogenen Fächern.

³ Im Gegensatz zu manchen anderen europäischen Philologien wurden in der serbischen bisher noch keine Überlegungen nach Möglichkeiten zur Verlegung der sprachpraktischen Veranstaltungen in außeruniversitäre Einrichtungen angestellt.

⁴ Das Deutschstudium gilt auch nicht zuletzt wegen hoher Leistungsansprüche an Studierende als unattraktiv und muss sich schon um die Gunst der Bewerber um einen Studienplatz bemühen. Wenn sich die Studierenden noch gezwungen sähen, Deutschkurse bei Privatanbietern zu belegen und die dadurch entstehenden Kosten zu tragen, würden die Zahlen der neu Immatrikulierten nur weiter sinken.

deutschen bzw. österreichischen Organisationen (DAAD und Österreich-Kooperation) für einen vertraglich geregelten Zeitraum und zu einem den örtlichen Verhältnissen angepassten Lehrdeputat von zehn bis zwölf Unterrichtseinheiten pro Woche entsandt. Zudem werden jedes Jahr auch weitere außerplanmäßige Lehrveranstaltungen von einem DAAD-Assistenten und einem von der Universität Wien entsandten Praktikanten erteilt.⁵

Der praktische Sprachunterricht wird also für alle vier Jahrgänge ähnlich strukturiert und enthält entweder drei (wie im ersten) oder vier Unterrichtssegmente (auf allen anderen Studienstufen). Im ersten Jahr sind es integrierte Sprachübungen (4 SWS), Aussprache und Rechtschreibung (2 SWS) und Konversation (2 SWS), vom zweiten bis zum vierten Jahr Übersetzung ins Deutsche, Übersetzung ins Serbische, Aufsatz und Konversation (mit jeweils 2 SWS). Die Leistungsmessung nach diesen Lehrveranstaltungen umfasst nach jedem Studienjahr jeweils eine Abschlussprüfung, die aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil besteht und als *Deutsche Sprache der Gegenwart I-IV* bezeichnet wird. Das Prüfungsformat im schriftlichen Teil sieht in den beiden ersten Studienjahren einen Test vor; des Weiteren schreiben die Studierenden im ersten Jahr ein Diktat und eine etwa 70 Wörter lange Zusammenfassung eines authentischen, meistens publizistischen Textes, der zwischen 40 und 60 Zeilen umfasst. Im zweiten Jahr wird zusätzlich auch ein etwa 100 bis 120 Wörter langer Aufsatz zu einem alltagsbezogenen Thema verfasst. In den beiden letzten Studienjahren werden jeweils zwei Texte übersetzt – einer aus dem Serbischen ins Deutsche und der andere aus dem Deutschen ins Serbische. Im dritten Jahr werden überwiegend publizistische, essayistische oder fachbezogene (philologische im weiteren Sinne des Wortes) und im vierten literarische Texte übersetzt. Im mündlichen Teil der Prüfung wird vom Prüfling immer ein Text vorgelesen, der entweder übersetzt oder zusammengefasst bzw. interpretiert wird; anschließend wird er linguistisch analysiert, wobei der Schwerpunkt der durchzuführenden Analyse von den Inhalten abhängt, die in den sprachwissenschaftlichen Vorlesungen und Seminaren durchgenommen werden: Im ersten Jahr ist es Morphologie, im zweiten Syntax, im dritten Lexikologie und im vierten werden allumfassende linguistische, stilistische und textlinguistische Analysen durchgeführt. Im abschließenden Prüfungsteil wird ein Bild beschrieben oder zu einem vorgegebenen oder selbst vorgeschlagenen Thema diskutiert. Alle Prüfungselemente werden einzeln bewertet und die gesamte Leistung wird nur unter der Voraussetzung als positiv benotet, dass alle Einzelelemente als positiv eingeschätzt werden. Die Gesamtnote korreliert jedoch überwiegend mit den Er-

⁵ Da ausländische Lektoren auf befristete Zeit im Unterricht eingestellt werden, sind sie meistens sich selbst überlassen – einerseits genießen sie fast uneingeschränkte Autonomie bei der Auswahl von Inhalten im Rahmen nur vage definierter Kurse, andererseits fehlt es sowohl an Rückkoppelung zwischen Lehrveranstaltungen bei den einheimischen und den ausländischen Lektoren als auch an einem Bezug zwischen Inhalten, die mit ausländischen Lektoren im Unterricht bearbeitet werden, und Prüfungsformaten, was bei den Studierenden zum Abschwächen ihrer extrinsischen Motivation führt. Laut Aussagen der interviewten Lektorinnen findet so gut wie kein Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen den einheimischen und ausländischen Lehrkräften statt.

gebnissen im schriftlichen Prüfungsteil; die mündliche Prüfung wird eher als ein Korrektiv der im schriftlichen Teil erworbenen Note verstanden als eine autonom zu bewertende Leistung.

Abgesehen von den formalisierten Tests in den Abschlussprüfungen nach dem ersten und zweiten Studienjahr gibt es für keine anderen Prüfungsleistungen vorab definierte und in einer schriftlichen Form (z.B. eines Fragenkatalogs o.ä.) festgelegte, von allen Bewerberinnen akzeptierte und für alle verbindliche Bewertungskriterien, von denen die Studierenden in Kenntnis gesetzt werden könnten. Das erschwert die Bewertungsprozedur erheblich und stellt die Objektivität und die Zuverlässigkeit der Benotung infrage, zumal Übersetzungen und Aufsätze prinzipiell nur von einer Bewerberin gesichtet werden. Nach Angaben aus den Interviews hat jede der Lektorinnen eigene, überwiegend formfokussierte Kriterien entwickelt, nach denen in erster Linie die grammatische bzw. morphosyntaktische Korrektheit sowie eine zutreffende und situationsadäquate Wortwahl gefordert werden.

In Ermangelung eines für alle Unterrichtsformen verbindlichen sprachlichen Curriculums, das Ziele und Inhalte, Progression und Lernanforderungen im Germanistikstudium festlegen würde, versuchten die mit dem sprachpraktischen Unterricht beauftragten Lehrkräfte durch selbst erstellte Lehr- und Lernmaterialien einen Rahmen für ihre eigenen, intuitiv bzw. erfahrungsbasiert entwickelten Lehrkonzepte und „geheimen Lehrpläne“ zu bilden und gleichzeitig die Studierenden mit Prüfungsvorgaben vertraut zu machen. In den letzten Jahren wurden drei solche Text- und Testsammlungen veröffentlicht, die Kompendien der bisher im Unterricht oder in den Prüfungen benutzten Materialien darstellen. Das sind:

- I. Jahr: *Textsammlung für den praktischen Deutschunterricht im ersten Studienjahr* (Bajazetov-Vučen; Lazić-Gavrilović 2005)
- II. Jahr: *Sammlung von Tests für die deutsche Sprache mit Lösungen* (Uzelac; Daskalović 2007)
- II. und IV. Jahr: *Sammlung von Texten zum Übersetzen aus der serbischen in die deutsche Sprache für das zweite und das vierte Jahr der Germanistik* (Uzelac; Arsić 2007)

In der Textsammlung, die im ersten Jahr benutzt wird, führen die Autorinnen an, ihr Material sei aus dem Bedürfnis heraus entstanden, den praktischen Sprachunterricht mit den sprachtheoretischen Fächern enger zu verknüpfen, im Unterricht auch aktuellere Themen zu bearbeiten, Grammatikübungen mit konkreten textuellen Beispielen zu verbinden, die Prüfungsvorbereitung zu erleichtern sowie die bisher erworbenen Sprachkenntnisse systematisieren zu lassen. Als Unterrichtsziel wird das *Zurechtfinden* (s. Bajazetov-Vučen; Lazić-Gavrilović 2005) in authentischen

Texten und authentischen kommunikativen Situationen angesetzt, wobei auf ein maximalistisch angelegtes Ziel des *Spracherlernens*⁶ verzichtet werden müsse.

Diese Textsammlung enthält 31 Texte⁷, deren Umfang 40-65 Zeilen beträgt.⁸ Den Texten folgen 31 Tests, die aus jeweils elf vordefinierten Übungstypen mit jeweils mehreren Items bestehen:⁹

- 1) Anführen von Grundformen ausgewählter Nomen und Verben (*gefroren; Zugang; sinkt*)¹⁰
- 2) Anführen kontextgebundener Synonyme (*rund; jedoch; selbst; Ressource; kostbare; mittlerweile*)
- 3) Anführen kontextungebundener Antonyme (*winziges; nötigem; steigendem*)
- 4) Anführen deverbativer Nomina (*ernannt; verschwenden; sammeln*)
- 5) Anführen deadjektivischer Nomina (*gleichmäßig; sauber; knapp*)
- 6) Anführen denominaler Adjektive (*Durst; Zugang; Vorrat*)
- 7) Anführen denominaler Verben (*Industrie; Mangel*)
- 8) Paraphrasieren ausgewählter Textteile (Meistens werden aus Nominalphrasen Nebensätze gebildet: *Es besteht dringender Handlungsbedarf...*)
- 9) Transformieren von Präpositionalphrasen in Nebensätze und umgekehrt (*wegen der wachsenden Bevölkerung; ... dafür, dass die Ressource Wasser immer knapper wird*)
- 10) Transformieren von Attributen in Relativsätze und umgekehrt (*des dafür verwendbaren Wassers*)
- 11) Transformieren des Genus Verbi (Aktiv → Passiv und umgekehrt: *Hier kann bereits einiges getan werden.*)

Im Vorwort der Testsammlung, die im zweiten Studienjahr benutzt wird, wird angegeben, diese sei aus dem Bedürfnis heraus entstanden, den Studierenden Lernstoff anzubieten, bei dem sie an Hand zahlreicher *morphologischer und syntaktischer Übungen* ihre Sprachkenntnisse einüben und überprüfen und sich mit der Prüfungs-

⁶ Die Annahme, dieses Ziel sei unerreichbar, beruht wohl auf langjähriger Unterrichtserfahrung mit den sprachlich heterogenen Lernergruppen der neu immatrikulierten Studierenden, von denen etwa ein Drittel in sprachlicher Hinsicht nicht einmal über durchschnittliche Schulkenntnisse verfügt. In den Interviews haben die Lektorinnen außerdem einen immer schlechteren Stand der Allgemeinbildung oder sogar das Fehlen einer allgemeinen Studierfähigkeit bei neu immatrikulierten Studierenden moniert.

⁷ Die meisten Texte entstammen Zeitungen und Zeitschriften, aber auch populärwissenschaftlichen Magazinen und neueren literarischen Erzeugnissen.

⁸ In der Abschlussprüfung nach dem ersten Studienjahr wird ein ebenfalls 40-65 Zeilen langer Text in etwa 70 Wörtern zusammengefasst. Dadurch werden das Leseverständnis sowie der Einsatz von Techniken zum Exzerpieren und Interpretieren wichtiger Informationen überprüft.

⁹ Die folgenden Beispiele wurden aus dem Test Nr. 10, S. 49-51 übernommen.

¹⁰ Was unter Grundformen verstanden wird, wird in der Übungsanweisung nicht angegeben. Im Unterricht wird den Studierenden jedoch empfohlen, Nomen im Nom. Sing., Gen. Sing. und Nom. Pl. zu lernen und bei Verben neben dem Infinitiv noch die 3. Pers. Sing. Präs., 1. Pers. Prät. und Part. Perf. Diese Formen werden als Grundformen bezeichnet.

form vertraut machen könnten (s. Uzelac; Daskalović 2007: 3). Diese Sammlung umfasst 25 Tests mit vollständigen Lösungen, sowie einen Anhang, in dem Tabellen mit Formen der Hilfsverben, Modalverben und starken Verben angeboten werden.

Die Tests sind stark formalisiert und bestehen aus den folgenden Übungstypen:

- 1) Lückentext mit fehlenden Präpositionen, Artikeln und Adjektivendungen
- 2) Transformation (Aktiv → Passiv mit Agens)
- 3) Transformation (direkte Rede → indirekte Rede)
- 4) Generieren von Nebensätzen aus Präpositionalphrasen oder durch Zusammenfügen von zwei Hauptsätzen
- 5) Lückentext mit Funktionalverbgefügen
- 6) Lückensätze mit Valenz von Verben, Nomen und Adjektiven
- 7) Transformation von Relativsätzen in erweiterte Präpositionalattribute oder umgekehrt
- 8) Transformationen von Tempora
- 9) Überprüfen schwacher und starker Verben
- 10) Synonyme bestimmter Nomen, Adjektive, Verben

In der neuesten Sammlung, die Texte zum Übersetzen enthält und die auf die Abschlussprüfung im zweiten und vierten Jahr vorbereiten soll (Uzelac; Arsić 2007: 5), werden folgende Lernziele angeführt: Einübung der Übersetzungsfertigkeit; Erweiterung des Wortschatzes; Vertiefung und Festigung grammatischen Wissens; Aneignung sprachlicher Strukturen; Erwerb stilistischer Fähigkeiten; Einübung linguistischer und literarischer Interpretationsverfahren sowie Herausfinden und Vergleichen anderer Sprachbilder (neben den von den Autorinnen vorgeschlagenen). Die Sammlung umfasst insgesamt 86 Texte in serbischer Sprache¹¹, die nach ihrem Schwierigkeitsgrad¹² in zwei Blöcke eingeteilt und im jeweiligen Studienjahr bearbeitet werden. Außerdem gibt es zu jedem Text Erklärungen und Deutungen, die sich in erster Linie auf selten gebrauchte, stilistisch markierte, veraltete oder registerspezifische Wortbedeutungen, Redewendungen und Phrasen beziehen (*Pfropfen der Zweigchen; Mariengroschen; Brotherrenfamilie*). Diese sollten den Studierenden nicht nur den Übersetzungsprozess erleichtern, sondern sie zur Reflexion über mögliche Übersetzungsverfahren veranlassen.

Implizit, aber unmissverständlich, wird in allen Vorworten dieser Kompendien als einer der wichtigsten Beweggründe zu deren Ausarbeitung das Aufheben gravierender Defizite angeführt, die durch das Fehlen eines sprachlichen Curriculums verursacht werden. Darunter ist nicht nur die Einweihung ins Prüfungsformat zu

¹¹ Es handelt sich um ausgewählte Passagen aus Romanen und Erzählungen einiger der berühmtesten serbischen Schriftsteller, aber auch um Aufsätze aus mehreren geisteswissenschaftlichen Bereichen, etwa Psychologie, Ethnologie, Philologie.

¹² Von den Autorinnen werden keine Kriterien zur Einteilung in leichtere und schwierigere Texte genannt.

verstehen, sondern auch jeder Versuch, mögliche Lehr- und Lernziele zu definieren. Eine direkte Korrelation zwischen angesetzten kommunikativen Zielen und angebotenen strukturbezogenen Übungen kann jedoch nicht gewährleistet werden. Deshalb scheinen manche der hier postulierten Ziele anhand der verwendeten Übungsformen nicht nur zeitaufwendig sondern auch schwer realisierbar. Das gilt in erster Linie für das Zurechtfinden in authentischen kommunikativen Situationen oder sogar für den Erwerb kommunikativer Kompetenz mit Hilfe authentischer Lese(!)texte und strukturbezogener (grammatischer bzw. morphosyntaktischer und lexikalischer) Übungstypen. Eine weitere Folge des Fehlens curricular klar definierter Ziele auf jeder einzelnen Lernstufe spiegelt sich in mangelnder Progression hinsichtlich der Komplexität von Inhalten und Lernanforderungen wider sowie in diffusen und oft wiederholten Testaufgaben, mangelnder Übereinstimmung mit dem theoretischen sprachwissenschaftlichen Unterricht und nicht immer objektiven und zuverlässigen Bewertungskriterien.

Außerdem eignen sich die hier präsentierten Testformate auf Grund ihres grammatisch-lexikalischen Konzeptes weder inhaltlich noch strukturell als ein zuverlässiges Messinstrument zur Bewertung der Sprachperformanz und der kommunikativen Kompetenz, da sie eher die linguistische Kompetenz messen können, insbesondere das Beherrschen morphologischer Kategorien, syntaktischer Kombinationsmuster und Wortbildungsmodelle der deutschen Sprache. Obwohl es sich nicht leugnen lässt, dass die linguistische Kompetenz in einem philologisch konzipierten Studiengang als ein verpflichtender Bestandteil der gesamten Lernleistung bewertet werden muss, scheinen sprachpraktische Unterrichts- und Prüfungsformen infolge dieser doppelten Anforderung nach dem Erreichen sowohl kommunikativer als auch linguistischer Kompetenz zu wenig fertigungs- und zu viel strukturorientiert zu sein.¹³ Es liegt daher auf der Hand, dass im Rahmen der bevorstehenden aber bereits verzögerten Strukturreformen in der serbischen Germanistik unter anderem auch der sprachpraktische Unterricht (selbst)kritisch reflektiert und möglichenfalls umgestaltet werden müsste, indem er weniger an Ansätzen der (Sprach)wissensvermittlung und mehr an Aktivitäten zur integrativen Fertigkeitentwicklung orientiert sein sollte.

Literatur

Bajazetov-Vučen, A.; Lazić-Gavrilović, A. (2005): *Zbirka tekstova za praktičnu nastavu nemačkog jezika na I godini studija*. Beograd: Filološki fakultet.

¹³ Als besonders gravierend erweisen sich dabei das Fehlen von Hörverstehenstraining (als Begründung dafür wird in den Interviews die fehlende technische Ausstattung genannt) und von Autonomie fördernden, lernerzentrierten Unterrichtsformen, überraschenderweise aber auch mangelnde Reflexion über sprachkontrastive Gegebenheiten.

Uzelac, S.; Daskalović, J. (2007): *Zbirka testova iz nemačkog jezika sa rešenjima*. Beograd: Filološki fakultet.

Uzelac, S.; Arsić, J. (2007): *Zbirka tekstova za prevođenje sa srpskog na nemački jezik sa objašnjenjima, za drugu i četvrtu godinu germanistike*. Beograd: Filološki fakultet.

Zur Entwicklung eines DaF-Lehrwerkes für den sprachpraktischen Unterricht an ukrainischen Hochschulen

Natalia Borisko (Nationale Linguistische Universität Kiew, Ukraine) &
Larisa Klyushkina (Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland) &
Monika Lönker (Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland)

1 Entstehung

Im Rahmen einer Tagung anlässlich der Germanistischen Institutspartnerschaft der Universitäten Göttingen und Czernowitz wurde im September 2004 der Bedarf an neuen, modernen Lehrmaterialien als ein Ergebnis zum Ausdruck gebracht. Die Situation der Lehrwerke (LW) in der Ukraine wurde dort als problematisch geschildert. Das Angebot an LW sei nach wie vor sehr gering. Qualitativ entsprechen die existierenden LW nicht mehr den Anforderungen der veränderten sozio-ökonomischen und bildungspolitischen Situation in der unabhängigen Ukraine und den modernen Zielsetzungen eines Landes, welches sich in den gesamteuropäischen Hochschulbildungsraum integrieren will. Diese Zielsetzungen umfassen v.a. die Ausbildung von GermanistInnen und DaF-LehrerInnen (Abschlussniveau C1-C2), die fähig und bereit sind, am interkulturellen Dialog als Lehrende sowie als Kultur- und Sprachmittler teilzunehmen. Die aktuell existierenden LW sind zum Teil in ihren Inhalten und didaktisch-methodischen Konzepten veraltet. Sie erfüllen nur wenige Funktionen eines modernen gestuften, geordneten und theoretisch fundierten Lernprogramms, insbesondere informierende, kompensierende, kultur- und

sprachvergleichende, die Autonomie der Lerner fördernde, berufsorientierende und letzten Endes motivierende Funktionen werden zu wenig berücksichtigt. Die Entwicklung eines auch auf diese gewünschten Funktionen ausgerichteten neuen Lehrwerks wurde als Projekt beim DAAD beantragt und bewilligt. Der Rahmen von Institution und Projekt stellt die Entwicklung eines auf mehrere Jahre angelegten Lehrwerks sicher und gewährleistet eine kontinuierliche Arbeit des internationalen Teams, das sich aus Mitgliedern der Universitäten Göttingen, Kiew, Lviv, Czernowitz, Odessa und Nykolaev zusammensetzt.

2 Das Curriculum

Ausgangspunkt für die konkrete Umsetzung des Vorhabens ist das „Curriculum für den sprachpraktischen Unterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen“ (Borisko; Gutnik; Klimentijewa; Ignatenko; Iwanenko; Lasarenko 2004). Es hat den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)“ (Europarat 2004), „Profile deutsch“ (Glaboniat; Müller; Rusch; Schmitz; Wertenschlag 2005) sowie die „European Language Portfolios“ (European Language Portfolio Higher Education 2002) zur Grundlage. Das ukrainische Curriculum basiert explizit auf den methodisch-didaktischen Prinzipien, wie sie auch im GER formuliert sind. „Im vorliegenden Curriculum wird der DaF-Unterricht auf allen Stufen als ein offener kommunikativer, handlungsorientierter, lernerzentrierter und Autonomie fördernder, D-A-CH-L-orientierter und auf einer Methodenvielfalt bauender Unterricht verstanden und angestrebt.“ (Borisko et al. 2004: 34; Europarat 2004: 14, 21, 153).

Das Curriculum enthält neben allgemeinen Prinzipien und Lehr- und Lernzielen wichtige Themenblöcke, die für jedes Studienjahr verbindlich sind (1. Studienjahr „Der Mensch“, 2. Studienjahr „Modernes Leben“, 3. Studienjahr „Deutschsprachige Welt und die Ukraine“, 4. Studienjahr „Der Lehrerberuf“ und im 5. Studienjahr um diese vier Blöcke organisierte interkulturelle, soziokulturelle und fachlich-berufliche Themenkreise), die dazugehörigen sprachlichen Funktionen, explizite Ziele in den Fertigkeiten mit Angabe der Textsorten, Grammatik, Wortschatz und Phonetik. Darüber hinaus enthält es Ziele bezüglich der soziokulturellen Kompetenz, der Lernkompetenz und der berufsbezogenen Kompetenz, daneben noch die Methodik sowie Prüfungsformen und Testniveaus. Das zu erreichende Niveau ist für die einzelnen Teilbereiche in Anlehnung an den GER klar definiert. Diese genaue Beschreibung der Inhalte der einzelnen Studienjahre gibt ein konkretes Gerüst vor für die Strukturierung der Bände, Kapitel und Inhalte der Kapitel und macht zugleich deutlich, wie wichtig das Vorhandensein eines Curriculums als Voraussetzung für die Entwicklung eines Lehrwerks ist. Die genauen Vorgaben setzen den Rahmen für die Verteilung der Themen pro Band und den Umfang der Kapitel sowie die übergreifende Aufteilung des Lehrwerks in vier Bände.

3 Das Konzept

Aus den oben beschriebenen Konstellationen heraus entwickelte sich das Konzept eines regionalen interkulturellen, literaturgestützten und Autonomie fördernden Lehrwerks.

- Regional bedeutet hier laut Breitung; Lattaro (2001: 1043f.):
 - „adressaten-“ und „institutionenspezifisch“: Das LW ist für Germanistik- und DaF-Studierende an den ukrainischen Universitäten ab dem Niveau B1 bestimmt;
 - „partnerschaftliches Autorenteam“: Lehrkräfte aus der Ukraine und Deutschland arbeiten gemeinsam als Autoren;
 - Entwicklung des LW auf der Basis eines regionalspezifischen Curriculums für den sprachpraktischen Unterricht an ukrainischen pädagogischen Fakultäten der Universitäten, welches das Ziel des sprachpraktischen DaF-Unterrichts als Vermittlung, Erwerb und Entwicklung einer fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz in interkulturellen (allgemeinkulturellen, akademischen und beruflichen) Situationen definiert;
 - „Kontrastivität“ in den Themen und Kulturphänomenen, Sprachstrukturen, im Wortschatz und in der Phonetik.

Regional bedeutet aber auch die Berücksichtigung der nationalen Lehr- und Lerntraditionen. Das heißt hier, dass besonderer Wert gelegt wird auf vermehrte Grammatikübungen, einen intensiven Phonetikunterricht, Übersetzungsübungen und Bewusstmachung der Lehr- und Lernprozesse (die aber von den Autoren nicht als eine Vermittlung vom „fertigen“ Wissen, sondern als eine Förderung der Sprachbewusstheit und Reflexion verstanden wird).

- Interkulturell meint nicht nur den Kulturvergleich zwischen den deutschsprachigen und ukrainischen Kulturen, sondern als Interkulturelle Kompetenz ist sie das „Ergebnis eines hermeneutischen Prozesses und damit als erfolgreiches *Verstehens-* und *Lerninstrument* des Fremdsprachenunterrichts“ (Roche 2006: 423). Von den jeweils spezifischen Ausgangs- und Verstehensbedingungen der eigenen Kultur (der Ukraine) wird die andere, fremde Zielkultur (die deutsche) in den Blick genommen, es wird zwischen den beiden Kulturen vermittelt und dieser Prozess wird erweitert zu einer generellen Fähigkeit des Perspektivenwechsels und der Perspektivenübernahme in verschiedenen Kulturen mit den Eigenschaften wie Toleranz, Empathiefähigkeit und Sensibilisierung. Der regionale Aspekt wird dadurch zu einem interkulturellen Prozess erweitert – beide Begriffe ergänzen sich.

- Literaturgestützt schließlich ist das Lehrwerk nicht nur wegen des Bedarfs an literarischen Texten für Germanistikstudierende (das war und bleibt eine der nationalen Traditionen der fremdsprachlichen LW), sondern Literatur übernimmt die Aufgabe des Fremdverstehens im interkulturellen Fremdsprachunterricht. „Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination sind somit entscheidende Tätigkeiten beim Lesen literarischer Texte“ (Bredella 2002: 307). Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht ist somit ein Baustein der Interkulturellen Kompetenz.
- Das Lehrwerk versucht, die Prinzipien eines offenen, kommunikativen, handlungsorientierten, lernerzentrierten und Autonomie fördernden Unterrichts umzusetzen, indem dazu Sprechkanäle, Projekte, Strategien entwickelt werden. Insbesondere wurde bei den Themen, Aufgaben und Übungen darauf geachtet, alle deutschsprachigen Länder Europas zu berücksichtigen. Wichtig dabei ist, dass diese Umsetzung keine bestimmte Methode vorschreibt, sondern den Lehrenden ausreichend Wahlfreiheit gewährt.

4 Der erste Band des Lehrwerks „DU“

Der Titel des Lehrwerks „DU“ ergab sich im Laufe der Arbeit am ersten Band. Er ist bewusst als ein schillernder Begriff gewählt und meint drei Dinge zugleich:

1. die Regionen, ihre Kulturen und die Kontrastivität Deutschland-Ukraine; 2. „Du“ als Personalform der Bezogenheit auf du/dich in der anderen Kultur (dich wahrnehmen) und 3. „DU“ als Abkürzung von Deutschunterricht.

Die Lehrwerkmaterialien bestehen aus einem integrierten Lehr- und Arbeitsbuch (pro Jahr ein Band), einer Kassette bzw. einer CD und einem Lehrerhandbuch mit Vorschlägen für die Didaktisierung, den Transkriptionen der Hörtexte und den Lösungen der Aufgaben und Übungen.

Im Folgenden werden einzelne wichtige Bereiche des ersten Bandes hervorgehoben.

Kapitel: Der erste Band ist in 11 Kapitel gegliedert, deren Themen sich aus der Auffächerung des Blocks „Mensch“ im ersten Studienjahr ergeben:

1. Kapitel: Kennen lernen und wahrnehmen, 2. Kapitel: Studium, 3. Kapitel: Tagesablauf, 4. Kapitel: Freizeit/Wetter/Landschaften, 5. Kapitel: Feste, 6. Kapitel: Familie, 7. Kapitel: Wohnen, 8. Kapitel: Freundschaft/Liebe/Ehe, 9. Kapitel: Essen, 10. Kapitel: Geschäfte/Einkaufen und 11. Kapitel: Kleidung/Mode.

Am Ende jedes Kapitels gibt es eine tabellarische Auflistung der jeweiligen im Kapitel behandelten Grammatik und eine Wortschatzliste des aktiven Wortschatzes. Der Phonetikkurs des ersten Studienjahres ist am Ende jedes Kapitels angefügt und kann integriert oder separat durchgeführt werden. Er enthält etwa vier bis fünf

Seiten pro Kapitel im Unterschied zu etwa einer Seite pro Kapitel in universalen Lehrwerken, woraus die Anerkennung der ukrainischen Lehr- und Lerntradition bzgl. der Wichtigkeit der Phonetik ersichtlich wird. Der Phonetikkurs ist kontrastiv angelegt (s. Beispiel 1).

Rubriken: Die Kapitel untergliedern sich in die einzelnen Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben als Rubriken. Die Kompetenzen in Grammatik und Wortschatz sind als strukturelle Textarbeit nach der inhaltlichen Textarbeit in diese Rubriken integriert und erhalten als Signal ein GR oder WS am Seitenrand (generell gibt es Symbole für die Rubriken und Komponenten).

Komponenten: Die Kapitel enthalten neben der Grammatik und dem Wortschatz als Komponenten immer einen expliziten Kulturvergleich, den „Ernst des Lebens“, ein Projekt, den Sprachvergleich, eine Übersetzungsübung, Redemittel und Lernstrategien. Aufgaben und Übungen sind unterteilt in vor, während und nach den Fertigkeiten, die Grammatikübungen (vier bis sechs pro Thema) schließen sich – meist in Textform – an die Grammatikarbeit an und sind thematisch mit dem Kapitel verbunden.

Einzelne Komponenten seien hier hervorgehoben:

Kulturvergleich als „Tipp“ bezeichnet: Die Themen der einzelnen Texte regen zum Vergleich und zum intensiven Austausch mit eigenen und fremden Verhältnissen an. Um das Wissen in manchen Aspekten zu vertiefen, werden Kulturtipps eingebettet, die die dazu notwendigen Informationen liefern (s. Beispiel 2).

Grammatikarbeit: An die Fertigkeiten Lesen oder Hören schließt sich eine inhaltsbezogene induktive Grammatikarbeit an, d.h. die Lerner erarbeiten sich die Regeln anhand der Beispiele in den Texten selbst, indem sie sie markieren, isolieren, in Tabellen eintragen, analysieren, Regelmäßigkeiten erkennen und in Lückentexte oder Tabellen formulieren (entdeckendes Lernen) (s. Beispiel 3).

Die Grammatik im ersten Band umfasst neben der Einführung neuer Themen auch die Wiederholung bekannter Themen (Schulgrammatik). Obwohl die Studierenden zwar theoretisch mit dem Niveau B1 an die Universität kommen sollten, weisen sie in der Realität eine große Heterogenität auf. Das Ziel ist daher eine Angleichung aller an das Niveau B1.

Sprachvergleich: Bei der Grammatikarbeit findet sich als Teil der Kontrastivität der Sprachvergleich. Einzelne besonders interessante, unterschiedliche oder schwierige Phänomene der Sprachen (deutsch, ukrainisch und russisch) werden vergleichend in Tabellenform gegenübergestellt und fordern zum selbständigen Ergänzen weiterer Beispiele auf. Ein reflektierter und bewusster Umgang mit Sprachstrukturen der eigenen und fremden Sprache wird angeregt und dadurch der Lerneffekt verstärkt (s. Beispiel 4). Der Einbezug des Russischen trägt der Tatsache Rechnung, dass es in der östlichen Ukraine Regionen gibt, wo das Russische dominiert.

Der Ernst des Lebens: In jedem Kapitel findet sich mindestens einmal diese Rubrik. Unter dieser Bezeichnung ist die berufliche Anwendung eines im Kapitel gelernten Phänomens (vor allem Grammatik oder Wortschatz) gemeint. Hier werden Beispiele gezeigt, reflektiert und geübt, wie dieses im beruflichen Alltag eingesetzt und verwendet wird. Die Einübung der späteren beruflichen Kompetenz erfolgt darüber hinaus über die Überprüfung von Übungen auf ihre Sinnhaftigkeit und ihr Lernziel sowie die selbstständige Gestaltung von Übungen oder eine Fehleranalyse (s. Beispiel 5).

Projekt: Jedes Kapitel enthält ein Projekt zum behandelten Thema. Es soll in einer umfangreicheren Form unterrichtliches und lebensweltliches Handeln in der fremden Sprache verbinden und auch die soziale Interaktion und mediale Präsentation der Ergebnisse trainieren. Die unterschiedlichen Kompetenzen werden hier zusammengeführt und in der Lebenswirklichkeit ausprobiert. Die Handlungsorientierung des Fremdsprachenunterrichts kommt hier am stärksten zum Ausdruck (s. Beispiel 6).

Lernstrategien: Lernstrategien sind ein wichtiger Baustein des autonomen Lernens und individueller Lernertypen. Aus den Möglichkeiten der Einteilung und der Vermittlung von Strategien sind für das Lehrwerk folgende Entscheidungen getroffen worden: Die Lernstrategien werden in direkte und indirekte Strategien eingeteilt, wobei die direkten bereits integriert sind bei den Fertigkeiten, Grammatik oder Wortschatz/Wortschatzlernen und die indirekten am Ende jedes Kapitels erscheinen. Sie folgen zudem einer Progression von einfachen zu komplexeren Strategien. Die Vermittlung versucht zunächst die bisherigen Lernwege der Lerner zu erfragen, dann eine neue Strategie anzubieten, diese auszuprobieren und schließlich zu bewerten. Individuelle Lernertypen bevorzugen unterschiedliche Strategien und dies soll bewusst gemacht und unterstützt werden (s. Beispiel 7).

Visualisierung: Jedes Kapitel beginnt mit Fotos, die beide Kulturen präsentieren, und mit Aufgaben zur Gegenüberstellung, Analyse und Reflexion. Im Allgemeinen werden Fotos und Bilder mit unterschiedlichsten Funktionen eingesetzt: als Informationsträger, zur Semantisierung der Situationen und des Wortschatzes, Erklärung bzw. Verdeutlichung der grammatischen Phänomene, zur Textvorentlastung, als Hilfen für Sprechen und Schreiben, als Sprech- und Schreibenanlass und als Gedächtnisstütze (Merkhilfen).

5 Anhang mit Lehrwerkbeispielen

Beispiel 1: Phonetik Kapitel 1

Wortakzent

8.1. Sie wissen sicher, was die Wortbetonung oder der Wortakzent ist. Vergleichen Sie, wie er im Deutschen und Russischen und Ukrainischen funktioniert. Lesen Sie laut vor. In welcher Sprache sprechen Sie die betonten Silben lauter, gedehnter und deutlicher?

Ananas – *ананас*; *Kivi* – *киви*;
Grippe – *грипп*; *Angina* – *ангина*;
April – *апрель*; *Doktor* – *доктор*;
August – *август*; *Peru* – *Перу*;
Aachen – *Ахен*; *London* – *Лондон*;
Madrid – *Мадрид*; *Berlin* – *Берлин*;
Mischa – *Миша*; *Kanton* – *кантон*.

TIPP! Wortbetonung (Wortakzent)

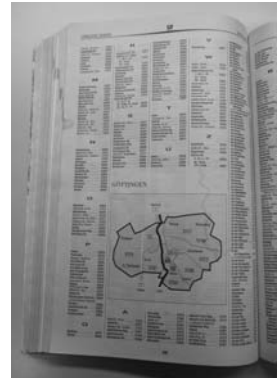
Das ist die Hervorhebung einer Silbe im Wort durch gesteigerte Lautheit, Dehnung des Vokals oder des stimmhaften Konsonanten, präzisere Artikulation der Laute und erhöhte Spannung der Muskulatur.

Beispiel 2: Kulturtipp Kapitel 2

5.2. Kulturvergleich

Wie wird eine Postanschrift in Deutschland geschrieben? Wie schreibt man diese in der Ukraine?

TIPP! Deutschland hat ein differenziertes Postleitzahlensystem. Die Postleitzahl ist für jeden Ort fünfstellig und regelt die Region, den Ort und den Zustellbereich. Für die richtige Postleitzahl muss man in dem Postleitzahlenbuch (ca. 1000 Seiten) den Ort und die Straße nachschlagen.



Beispiel 3: Grammatikarbeit Kapitel 7

5. Schwache Deklination der Adjektive

5.1. Lesen Sie den Text „Hundertwasser und seine Architektur“ (Ü 3.1.) noch einmal. Markieren Sie alle Adjektive mit dem bestimmten Artikel.

5.2. Ergänzen Sie die Tabelle mit den Beispielen aus dem Text und mit eigenen Beispielen.

	Maskulinum	Femininum	Neutrum	Plural
Nominativ				
Akkusativ				
Dativ				
Genitiv		der modernen Architektur		

Schauen Sie sich die Tabelle an. Welche Adjektivendungen gibt es? Wie sind sie verteilt?

5.3. Ergänzen Sie die Regeln für die schwache Deklination der Adjektive:

Im Nominativ Singular haben _____ die Endung: -e,
im Akkusativ Singular haben _____ die Endung: -e,
alle anderen haben die Endung: - ____.
Im Plural haben alle Formen die Endung: - ____.

Anstelle des bestimmten Artikels können auch *dieser, mancher, jeder, solcher, welcher, derselbe, derjenige* gebraucht werden.

Die Adjektive mit solchen Artikelwörtern haben die gleichen Endungen wie nach dem bestimmten Artikel.

Beispiel 4: Sprachvergleich Kapitel 6

Sprachvergleich zum Passiv

Übersetzen Sie deutsche Sätze aus dem Text in Ihre Muttersprache und überlegen Sie, wo die Besonderheiten liegen.

Deutsch	Ukrainisch	Russisch
Eine repräsentative Umfrage <u>wird durchgeführt</u>
Die Umfrage <u>ist durchgeführt</u> .		<i>Опрос проведен.</i>
Die Umfrage <u>wurde durchgeführt</u>
Die Umfrage <u>war durchgeführt</u> .	<i>Опитування було проведено.</i>	...

Beispiel 5: Der Ernst des Lebens Kapitel 8

3. „Der Ernst des Lebens“

- Erstellen Sie anhand der Aufgaben eine kleine Liste von Verben mit Dativobjekt.
- Überprüfen Sie, ob diese Verben die gleiche Rektion in Ihrer Muttersprache haben.
- Markieren Sie diejenigen Verben fett, deren Rektion in Ihrer Muttersprache abweicht.
- Erstellen Sie eine schriftliche Übersetzungsübung (aus der Muttersprache in das Deutsche) mit diesen „abweichenden“ Verben. Lassen Sie Ihren Partner die Übung machen und einschätzen.
- Analysieren Sie: Wessen Übung ist die beste? Warum?

Beispiel 6: Projekt Kapitel 10

6. Projekt „Auktion“

- I. Sie haben viele Dinge zu Hause, die Sie nicht mehr brauchen und wollen diese bei einer Auktion zu einem guten Preis loswerden. Veranstalten Sie eine Auktion für sich und andere Germanistikstudierende.
- II. Das dabei eingenommene Geld kommt einem sozialen Zweck zugute: z.B. Bücherkauf, CD-Roms oder deutsche Filme für Ihre Bibliothek, oder ...? Bestimmen Sie zunächst gemeinsam die Verwendung des Erlöses aus der Auktion.
- III. Bilden Sie dann Gruppen für folgende Tätigkeiten:
 1. Organisation von Ort und Zeit (Erlaubnis einholen)
 2. Werbung machen – Plakate gestalten
 3. Gegenstände sammeln (welche? alles?) – Sammelstelle bestimmen
 4. Mindestgebote/Startpreise bestimmen und Verwaltung des Geldes
 7. Auktionator, Ablauf der Auktion, Wortschatzliste erstellen
 5. Essen und Trinken organisieren (Kuchen backen, Kaffee kochen etc.)
 6. Hinräumen und Wegräumen – Reste verwalten
- IV. Überlegen Sie in Ihren Gruppen die einzelnen Schritte Ihrer Planung. Organisieren Sie in Abständen gemeinsame Treffen, um Ihre Planungen abzustimmen.
- V. Viel Erfolg!

Beispiel 7: Lernstrategien Kapitel 11

Strategie Lesen

Wenn Sie einen Text lesen, kann es für das Verstehen hilfreich sein, die wichtigsten Wörter, die so genannten Schlüsselwörter, zu markieren, z.B. Frauenemanzipation, Freiheiten, Rechte, usw.

Literatur

- Borisko, Natalia; Gutnik, Walentina; Klimentijewa, Marianna; Ignatenko, Tatjana; Iwanenko, Swetlana; Lasarenko, Olena (2004): *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. Kiew: Lenwit.
- Bredella, Lothar (2002): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Literarisches und interkulturelles Fremdverstehen. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 306-330.
- Breitung, Horst; Lattaro, Elisabeth (2001): Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Verlag de Gruyter, 1041-1053.
- Europarat (2004): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache: lernen, lehren, beurteilen*. 5. Aufl. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Forster Vosicki, Brigitte (2003): *Europäisches Sprachenportfolio für den Hochschulbereich (ESP)*. Bern: Schulverlag blmv AG.
- European Language Portfolio Higher Education (2002): In: European Language Council (Hrsg.). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Roche, Jörg (2006): Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 422-429.

Regionalisierte Sprachlehrwerke für deutschsprachige Slawisten und slawischsprachige Germanisten

Hiltraud Casper-Hebne & Annegret Middeke (Georg-August-Universität Göttingen)

1 Zum Bedarf an neuen Sprachlehrwerken DaF und slawische Sprachen

Statistische Erhebungen, etwa der „Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache im Ausland“ (StADaF), belegen einerseits, dass der Stellenwert der deutschen Sprache vor allem in Mittelost- und Südosteuropa sehr hoch ist, und andererseits, dass im Bereich der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache an Schulen und Hochschulen auch dort Defizite bestehen. Dass gerade in den letzten Jahren das Erlernen der deutschen Sprache an Attraktivität und Qualität verliert, bestätigte sich auch in einer europaweiten Umfrage des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, die im Rahmen des vom DAAD geförderten Projekts „Studienreform und Kerncurricula im Fach Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland“ durchgeführt wurde.¹ Der Studiengang Germanistik/DaF ist, so Burnevas alarmierende Beobachtung, sogar in dem an sich germanophilen Bulgarien „meist die letzte Wahl“ der Studienplatzbewerber,

¹ S. CD-ROM: Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum.

und gerade die am wenigsten erfolgreichen Bewerber werden dann dort inskribiert; es ist leicht abzusehen, dass die Absolventen zu nicht viel mehr als Sprachfehlermultiplikatoren werden können (und das ausgerechnet für ein Lerneruditorium im anfälligsten Alter) (Burneva 2004: 255).

Das stetig sinkende sprachliche Niveau der Studienanfänger in germanistischen Studiengängen hat eine Verschlechterung der fachlichen Ausbildung zur Folge, was gerade im Lehrberuf, in dem mangelhaft ausgebildete Lehrer ihre Schüler und Studenten wiederum mangelhaft ausbilden, in einen Teufelskreis mit gravierenden Konsequenzen führen kann (s. Durbaba 2006).

Ebenfalls in einer schwierigen Situation befinden sich aus verschiedenen Gründen² die slawistischen Studiengänge in Deutschland (s. Eichstaedt; Middeke [im Druck]). Die drastischen Folgen sind Streichungen von Stellen und finanziellen Mitteln bis hin zu ganzen Studiengangsschließungen. Besonders stark unter den Einschränkungen leidet das Angebot an Sprachvermittlung, was sich negativ auf das Fachstudium auswirkt. Nach Steltner³ sind die Entwicklungen an deutschen Universitäten deshalb besonders fatal, weil Deutschland ein wichtiger „Mittler zwischen Ost und West“ sei und die Slawistik hierbei „einen wichtigen Part“ spiele (Steltner 2003: 3f.).

Die bedenkliche Situation der Fremdsprachenausbildung in der Slawistik an deutschen Hochschulen, aber auch der Germanistik an osteuropäischen Hochschulen beruht zum Großteil auf bildungspolitischen Faktoren, auf die die beteiligten Philologien oft nur mittelbaren Einfluss haben. Deshalb ist die Frage, wie den Konsequenzen dieser Entwicklung mit den eigenen Mitteln und Kompetenzen entgegenzuwirken ist, von umso größerer Wichtigkeit. Eine Denkrichtung ist dabei unzweifelhaft die Erhöhung der Effizienz der Sprachvermittlung, z.B. durch die Gewinnung zusätzlicher Zeitkontingente für den sprachpraktischen Unterricht. Als besonders erfolgreich erweisen sich die sogenannten „integrativen Ansätze“, d.h., dass die Lernziele Spracherwerb und interkulturelle Kompetenzen stärker als bisher kombiniert werden und die Effizienz des Sprachunterrichts durch optimierte Lehrmaterialien, die der neuen Situation beim Sprachunterricht besser Rechnung tragen, gesteigert wird.

² Als Gründe werden vor allem die immer wieder beschworenen „Versäumnisse“ seit den 90er Jahren (mangelnde Öffentlichkeitsarbeit, ungelöste Strukturprobleme, zu wenig gesellschaftlich relevante Studiengänge, zu starke Ökonomisierung des Denkens u.v.a.m.) genannt.

³ Professor Ulrich Steltner war von 2002 bis 2005 von Vorsitzender des „Verbandes der Hochschullehrer für Slavistik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“.

2 Das Projekt IDIAL⁴

Das von der Europäischen Kommission über zwei Jahre geförderte Projekt IDIAL (*Interkultureller DIALog*)⁵ will mit der Entwicklung von regionalisierten und differenziert interkulturellen Sprachlehrwerken – Deutsch für slawischsprachige (bulgarische, polnische, slowakische) und slawische Sprachen (Bulgarisch, Polnisch, Slowakisch und Russisch) für deutschsprachige Schüler und Studenten – einen möglichen Weg zur Verbesserung der sprachlichen, fachlichen und interkulturellen Kompetenz von Schülern der Sekundarstufe und Studenten der Fächer Germanistik/DaF in slawischsprachigen Ländern bzw. Slawistik in deutschsprachigen Ländern anbieten. Diese Lehrwerke stellen konsequent die bikulturellen Beziehungen zwischen Ausgangs- und Zielkultur in den Mittelpunkt und sind schon dadurch stärker adressantenorientiert, als es Lehrwerke für den globalen Markt überhaupt sein könnten. Für den Hochschulbereich werden Lehrwerke auf dem Niveau B1 entwickelt, für die Schulen Interkulturelle Dossiers auf unterschiedlichen Niveaustufen, die je nach Bedarf für Projektwochen, zur Vorbereitung auf einen Schüleraustausch oder für den regulären Unterricht (das gilt besonders für den DaF-Unterricht in den slawischen Partnerländern) verwendet werden können.

Zusätzlich werden im Projekt internetgestützte Lehrerfortbildungsangebote – bedarfsorientiert für die Bereiche „Sprach-, Sach- und Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und vor allem „Interkulturelle Kompetenz“ – entwickelt.

Als sogenannte *Kernpartner*⁶ sind insgesamt zehn Hochschulen und andere Institute aus Deutschland und den drei osteuropäischen Ländern Polen, Slowakei und Bulgarien beteiligt, welche in bikulturellen (deutsch – slawisch) wie bidisziplinären (Germanist – Slawist) Teams zusammenarbeiten. Des Weiteren gehören zum Konsortium *Assoziierte Partner*⁷ – Kulturmittlerorganisationen in Deutschland, Bulgarien, Polen und der Slowakei –, die das Projekt in bestimmten Bereichen, vor allem der Erprobung und Verbreitung der Lehrmaterialien, unterstützen, und ein *wissenschaftlicher Beirat*⁸, der vor allem an der Qualitätssicherung der Lehrwerke und Lehrerfortbildungen mitwirkt.

⁴ S. <http://idial-projekt.de>; auch <http://www.uni-goettingen.de/de/78230.html>.

⁵ Projektlaufzeit: 01/2008 bis 12/2009.

⁶ Das sind die germanistischen Lehrstühle in Göttingen (Deutschland), Veliko Tärново (Bulgarien), Zielona Góra (Polen) und Trnava (Slowakei) sowie die slawistischen Lehrstühle in Göttingen, Kraków (Polen) und Trnava (Slowakei). Ferner sind das der Verlag „Lettera“ (Bulgarien), das Methodisch-didaktische Zentrum in Bratislava (Slowakei) und der Internationale Deutschlehrerverband (IDV).

⁷ Für Deutsch als Fremdsprache die Zentralstellen für das Auslandsschulwesen in Sofia (Bulgarien), Opele (Polen) und Bratislava (Slowakei), für Slawische Sprachen als Fremdsprachen der Deutsche Slavistenverband, der Russischlehrerverband Niedersachsens, die Societas Jablonoviana, für Lehrerfortbildungen das Institut für Internationale Kommunikation e.V. (IIK) Düsseldorf.

⁸ Für Deutsch als Fremdsprache in Osteuropa: Prof. Dr. Rupprecht Baur, für Bulgarisch als Fremdsprache Dr. Krastina Jossifova Arbova-Georgieva, für Polnisch als Fremdsprache Malgorzata Malolepsza M.A., für Slowakisch als Fremdsprache Dr. Ute Raßloff, für Russisch als Fremdsprache Irina Burgmann-Schmid M.A., für Lehrerfortbildungen Dr. Matthias Jung.

3 Regionalisierte Lehrwerke und differenziert interkulturelles Lernen

Bezug nehmend auf den Schwerpunkt des Sammelbandes beschränken wir uns in diesem Beitrag auf die Lehrwerke für die sprachpraktische Ausbildung im Hochschulbereich.

Bereits das Mannheimer Gutachten aus den Jahren 1977/1979 und die Empfehlungen des Beirats Deutsch als Fremdsprache aus dem Jahr 1997 weisen deutlich darauf hin, dass Fremdsprachenunterricht verstärkt die Perspektive der Lerner, ihre Lerntraditionen und -gewohnheiten, einbeziehen müsse. In den Lehrwerken des Projekts IDIAL wird diese Adressatenbezogenheit in doppelter Hinsicht eingelöst, da diese sich nicht nur an eine bestimmte *Zielkultur*, sondern auch an eine bestimmte *Zielgruppe* in dieser Kultur – Studenten des ersten Semesters – richten. Der adressatenorientierte Ansatz wird u.a. durch die Arbeitsweise der Autorenteamen sichergestellt, die über den gesamten Projektzeitraum transnational und zugleich binnenkontrastiv arbeiten, indem sie aus unterschiedlichen Perspektiven laufend Eigen- und Fremdkulturelles abgleichen.

Inhaltlich stützen sich die Lehrwerke auf die Prinzipien der Kulturthemenlehre⁹ und der Interkulturalität, bei denen es gerade nicht um die Vermittlung von Realienkenntnis der jeweiligen Zielkultur, sondern viel mehr um die Vermittlung von kulturellem Kontext- und Interaktionswissen geht. Da interkulturelles Lernen nicht nur die kognitive Dimension des Analysierens und Reflektierens, sondern auch eine sinnlich-perzeptive, eine affektive und eine pragmatische Dimension besitzt, ist es besonders wichtig, dass der Vergleich zwischen der jeweiligen Ausgangs- und Zielkultur *auf allen sprachpragmatischen und kulturellen Ebenen* stattfindet.¹⁰

Der interkulturelle, regionalisierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht, der auf der „Entschlüsselung [der fremden Kultur] vom Boden der eigenen Umwelt aus“ (Osterloh zit. nach Gerighausen; Seel 1982) beruht, erfordert in erster Linie eine geeignete Auswahl von Themen. Diese müssen nicht nur interkulturell ergiebig, sondern auch zielgruppengerecht und für das Verständnis der jeweiligen Kulturen besonders relevant sein. Als Basis werden in den IDIAL-Lehrwerken landeskundliche und literarische Texte verwendet, mit denen Kulturthemen wie nationale und europäische Identität, Demokratie, Bildung und Beruf, Reisen und Mobilität, Traditionen und Feste usw. bearbeitet werden. Es wurde ein für alle Lehrwerke gemeinsamer Katalog an Themen erstellt, deren kulturkontrastive und transkulturelle Implikationen durch die jeweilige Materialien- und Aufgabenwahl realisiert und erschlossen werden. Dies lässt sich auf vielfältige Weise umsetzen, sei es mit Texten und Bildern, die jene von Volkmann beschriebenen „critical incidents“ enthalten

⁹ Einerseits Themen, die in der Ausgangs- und Zielkultur besondere Relevanz besitzen, und andererseits universale Kulturthemen, die auf anthropologische Grundprobleme verweisen und darum weltweit Anknüpfungsmöglichkeiten bieten.

¹⁰ Im Projekt wird neben den Lehrwerken eine Übungstypologie zum differenziert interkulturellen Lernen entwickelt (s. den Beitrag von Semyonova in diesem Band).

(s. Volkmann 2002: 23) und dabei die jeweiligen kulturellen Konvergenzen wie Divergenzen fokussieren, sei es mit dem verstärkten Einsatz von Textsorten, die in der Ausgangskultur wenig gebräuchlich, in der Zielkultur aber von erhöhter Wichtigkeit sind, oder mit Aufgaben zur Reflexion nicht nur des Fremden, sondern gezielt auch des Eigenen, um das Bewusstsein der Lerner für den interkulturellen Vergleich zu schärfen. Auf diese Weise sollen die Themen der einzelnen Lehrwerke nicht nur ein aktuelles und differenziertes Bild der Zielkultur vermitteln, sondern dieses auch in die spezifischen Beziehungskontexte der Ausgangskultur einbinden. Die Integration der Welt des Lerners als Bezugswelt im Prozess des interkulturellen Fremdsprachenlernens ermöglicht es ihm, sich mit der fremden Kultur vor dem Hintergrund der eigenkulturellen Erfahrungen auseinander zu setzen und den sonst „stummen Vergleich“ zu *explizieren* (s. Neuner 1987: 16).

Fotos auf der Einstiegsseite z.B. sind in den IDIAL-Lehrwerken immer auf die Ausgangs- und Zielkultur bezogen. So finden sich etwa auf der Einstiegsseite des Kapitels „Studium“ im Lehrwerk Polnisch als Fremdsprache für deutsche Polonisten Fotos von Unterrichts- und Prüfungssituationen in Deutschland *und* in Polen. Im Lehrwerk DaF für slowakische Germanisten sind außerdem Logos von verschiedenen Universitäten, darunter einer deutschen und einer slowakischen, abgebildet, anhand derer die visuellen Botschaften in der Selbstpräsentation der jeweiligen Universität diskutiert werden können. Ein wichtiges didaktisches Prinzip bei den Fragen zu den Fotos ist, dass diese erstens authentisch sind und zweitens nicht nur auf kulturelle Differenzen, sondern auch auf Gemeinsamkeiten abzielen. „Was haben die Logos gemeinsam?“, „Unterscheidet sich die auf Foto A dargestellte Unterrichtssituation (Deutschland) von der auf Foto B (Polen)? Wenn ja, wie?“, sind entsprechende Fragen.

Die Regel der Authentizität gilt für das ganze Lehrwerk; nicht nur die Bilder und Texte sollen authentisch sein, sondern auch die Aufgaben sollen sich an authentischen Sprachhandlungssituationen orientieren. So finden sich etwa im Lehrwerk Russisch für deutsche Slawisten authentische Formulare, die bei der Visumsbeantragung, bei der Einreise nach Russland und bei der Immatrikulation an einer russischen Hochschule benötigt werden, und im Lehrwerk DaF für bulgarische Germanisten ein Rollenspiel, in welchem ein deutscher Austauschstudent sich bei einem bulgarischen Kommilitonen über das Studium an einer bulgarischen Hochschule informieren will. Die eigene Welt wird aus der Perspektive der fremden Welt betrachtet und auf diese Weise das Üben von Rollendistanz und Perspektivwechsel wie selbstverständlich in den Sprachunterricht einbezogen.¹¹

Auch bei der Auswahl der literarischen Texte wurde darauf geachtet, dass sie zur Reflexion über die Beziehungen zwischen der Ausgangs- und Zielkultur anregen,

¹¹ Ein weiterer wichtiger Baustein des handlungsorientierten Sprachunterrichts ist neben den Rollenspielen die Projektarbeit, da die Lerner die Möglichkeit zum selbständigen Recherchieren, aber auch zur prozessorientierten Zusammenarbeit mit den Kommilitonen bekommen. Es geht in den Projekten nicht nur um einen bewussten Kulturvergleich, sondern auch um dessen gemeinsame mündliche oder schriftliche Präsentation.

z.B. durch die verstärkte Einbeziehung von Migrantenliteratur, etwa der auf Deutsch schreibenden Bulgaren Dimitré Dinev und Ilja Trojanow, oder von Texten mit imagotypen Strukturen, etwa des Polenbildes in den literarischen Werken von Johannes Bobrowski, Hans Magnus Enzensberger, Günter Grass u.a.m.

Die konsequente Regionalisierung zeigt sich außerdem darin, dass nicht nur der sprachliche und kulturelle Hintergrund der Lerner, sondern auch die spezifischen institutionellen Gegebenheiten, die konkreten Lernbedingungen, Lernziele und Lernsituationen vor Ort, berücksichtigt werden (s. Breitung; Lattaro 2001: 1043). Eine diesbezügliche adressatenspezifische Übung, die in einem globalen Lehrwerk fehlen würde, findet sich z.B. im Kapitel „Studium“ des Lehrwerks *Bulgarisch als Fremdsprache für deutsche Bulgaristen*. Dort wird neben der im Alltag (etwa in Reiseführern) gebräuchlichen Transkription der kyrillischen Schrift auch die wissenschaftliche eingeführt, die andere Lerner nicht brauchen würden.

Alles in allem bedeutet konsequente Regionalisierung, dass *im sprachlichen Bereich* die spezifischen Lernschwierigkeiten berücksichtigt werden, die sich für die jeweilige Zielsprache im Verhältnis zur Ausgangssprache ergeben können, dass *im landeskundlich-kulturellen Bereich* die Vorprägung der Lerner maximal mitgedacht wird und dass *im institutionellen Bereich* die spezifischen Bedingungen vor Ort (von den Bildungszielen über die Stundenpläne bis hin zur technischen Ausstattung) in die Konzeption der Lehrmaterialien einbezogen werden.

Die hier genannten sind nur einige Beispiele, die den im Projekt IDIAL gewählten Ansatz veranschaulichen sollen. Durch die Diskussion zwischen und innerhalb der verschiedenen sprachenspezifischen Autorengruppen wird sich im Projektverlauf der Blick auf kulturell sensibilisierende Themen, Texte, Bilder und Aufgaben weiter schärfen.

Berücksichtigt wird im Projekt außerdem, dass Lehrmaterialien alleine noch keinen interkulturellen Unterricht garantieren, wenn die Lehrkräfte den innovativen Ansatz nicht ausreichend beherrschen oder gar konterkarieren, indem sie letztlich nur gängige Nationalstereotype reproduzieren. Deshalb sind im Projekt auch flankierende Fortbildungsmaßnahmen vorgesehen, die im Sinne der größtmöglichen Verfügbarkeit mit Online-Materialien und/oder in Präsenzveranstaltungen erfolgen sollen.

Literatur

Breitung, Horst; Lattaro, Elisabeth (2001): Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1041-1053.

Burneva, Nikolina (2004): Plädoyer für eine interessante Germanistik. In: Goltschnigg, Dietmar; Schwob, Anton (Hrsg.): *Zukunftschancen der deutschen*

- Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa*. Grazer Humboldt-Kolleg, 20.-24. November 2002. Wien: Praesens-Verlag, 251-257.
- Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005. In: Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StADaF) 2006.
- Durbaba, Olivera (2006): DaF-Ausbildung in Serbien und Montenegro. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag, 91-98.
- Eichstaedt, Annett; Middeke, Annegret (i.D.): Размисли върху състоянието на славистиката в немските университети [Überlegungen zur Lage der Slawistik an deutschen Hochschulen]. Erscheint in: *Славянски диалози* [Slawische Dialoge].
- Gerighausen, Josef; Seel, Peter C. (1982): Regionale Lehrwerke. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*. Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23-24. Oktober 1981. München: Goethe-Institut, 23-35.
- Neuner, Gerhard (1987): Germanistisches Grundstudium in der „Dritten Welt“ – Regionalspezifische und regionübergreifende Aspekte. In: Ehlers, Swantje; Karcher, Günther L. (Hrsg.): *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München: Iudicium, 11-16. (= Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik; 6.)
- Steltner, Ulrich (2003): Mindestanforderungen der Slawistik im Rahmen eines Kurzstudienganges (B.A.). In: *Bulletin der Deutschen Slavistik*. Nr. 9, 25-26.
- Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum (2006). In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag. (CD-ROM.)
- Volkman, Laurenz (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, Laurenz; Stiersdorfer, Klaus; Gehringdorfer, Wolfgang (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr Studienbücher, 11-48.

Gleicher Lehrstoff für unterschiedliche Zielgruppen – Probleme und Möglichkeiten

*Erekle Tschigogidze (Staatliche Iliä-Tschavtschavadze-Universität Tiflis,
Georgien)*

Eins der wichtigsten Prinzipien des gelungenen (im weiten Sinne des Wortes) Unterrichts besteht darin, dass man als Unterrichtender Interessen des Zielauditoriums berücksichtigen muss. Das scheint kein besonderes Problem zu sein, wenn es sich um mehr oder weniger homogene Gruppen handelt, z.B. parallele Gruppen innerhalb eines Studiengangs. Aber auch hier kann von Homogenität nur relativ gesprochen werden. Auch wenn eine bestimmte Quantität der Personen als ihr künftiges Tätigkeitsfeld den gleichen Fachbereich ausgewählt hat, muss man davon ausgehen, dass Interessenfelder, Vorwissen und auch die Vorstellungen über künftige Tätigkeiten sehr unterschiedlich sein können und auch sein werden. Ich glaube, dass viele praktizierende Lehrer eine solche Situation erlebt haben, wenn ein anscheinend optimal didaktisierter Text sich in einer Gruppe sehr gut durcharbeiten lässt, während in einer anderen, vermeintlich ähnlichen Gruppe, das absolute Gegenteil zu beobachten ist.

Bei unterschiedlichen Zielgruppen sieht die Situation noch komplizierter aus: Können angehende Ökonomen beispielsweise aus der Bearbeitung von H. Hesses Märchen oder F. Kafkas Erzählungen irgendeinen Nutzen ziehen? Und inwieweit ist es notwendig, dass sich künftige Philologen für die Bedeutungen und die deutschsprachigen Bezeichnungen von Incoterms oder deutschen gesellschaftsrechtlichen Regelungen interessieren? Im Allgemeinen wäre es zu vermeiden, solche Experimente durchzuführen. Aber wenn man sowieso in unterschiedlichen

Richtungen arbeiten muss, stellt sich die Frage, ob es vielleicht eine Kategorie von Texten gibt, die, wenn auch nicht regelmäßig und nur mit entsprechender didaktischer Anpassung, doch bei unterschiedlichen Zielgruppen verwendet werden können.

Diese Fragestellung ist vielleicht für viele meiner ausländischen Kollegen nicht so aktuell, aber es wird verständlicher werden, wenn ich mit ein paar Worten auf meine pädagogische Tätigkeit eingehe. Ich unterrichte an zwei Universitäten: Die erste ist I. Tschavtschavadze Staatliche Universität Tiflis (die durch die Fusion der ehemaligen Fremdsprachenhochschule, der Pädagogischen Hochschule und der Sportakademie entstand) und die zweite ist die Caucasus University, eine private Hochschule, deren Schwerpunkt auf den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften liegt, die aber zu den eminentesten im Lande gehört und eine der zwei Hochschulen in Georgien ist, deren Abschlüsse international anerkannt sind.

Die Staatliche Universität befindet sich zurzeit in einem Prozess tiefgreifender Reformen, deren Ziel die nachhaltige Gewährleistung von hohen Qualitätsstandards in der Ausbildung ist, wobei aber die Schwierigkeiten der Übergangphase sowohl für Studierende, als auch – und insbesondere – für Unterrichtende akut spürbar sind. Die Problematik dreht sich hauptsächlich um den Begriff der Einheitlichkeit – von Eingangsvoraussetzungen der künftigen Bachelors und Masters über das Zensierungssystem bis zur curricularen Problematik. An dieser Universität unterrichte ich theoretische Fächer: Im Bachelorstudiengang „Einführung in die deutsche Philologie“ (den literaturgeschichtlichen Teil) und „Westliche Kultur und Zivilisation“; im Masterstudiengang „Einführung in die Translationswissenschaft“, „Sach- und Fachtextanalyse“ und „Moderne deutschsprachige Literatur“. Auch diese Zerstückelung der Thematik und Schwerpunkte von Vorlesungen deutet noch einmal auf die Herausforderungen hin, vor denen unsere Universität steht. Zusätzlich dazu setzen häufige Änderungen im Lehrplan, z.B. das kurzfristige Einführen und Streichen von Vorlesungen und Vorlesungsreihen, eine besondere Flexibilität des Lehrpersonals voraus.

Dazu kommt noch, dass bei allen oben genannten theoretischen Fächern auf Georgisch keine einheitlichen Lehrwerke vorhanden sind, weshalb wir ausschließlich mit selbsterstellten Unterrichtsmaterialien operieren, die eine Kombination von Materialien aus entsprechenden deutsch- bzw. englischsprachigen Lehrwerken darstellen. Im praktischen Teil, d.h. im DaF-Unterricht werden universale Lehrwerke eingesetzt („Schritte aktuell“, „em“ etc.), und obwohl es mehrere Ansätze gab, ein regionalisiertes Lehrwerk zu verfassen, ist bis heute noch keine dieser Initiativen erfolgreich beendet worden.

Viel einfacher sieht die Situation an der Caucasus University aus: Hier wird Deutsch als zweite Fremdsprache (nach dem Englischen, neben dem Französischen und Türkischen) unterrichtet. Man geht von Null-Kenntnissen der Studierenden des 1. Semesters aus, und zum Schluss des 8. Semesters muss mindestens Stufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erreicht worden sein. Auch hier werden in Deutschland konzipierte und herausgegebene Lehrwerke

eingesetzt, jedoch setzen wir vor allem in den letzten Semestern besondere Akzente auf fachsprachliche Kompetenzen. Das Zensierungssystem ist einheitlich für alle Fächer, das einzige Problem stellt die Heterogenität der Gruppen dar: Die Studierenden werden aufgrund ihrer Englischkenntnisse in stärkere und schwächere Gruppen eingeteilt, so dass in den Gruppen stets Studierende mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen zusammenkommen, vom Nullanfänger bis zum fortgeschrittenen Lerner. Aber ab dem nächsten Studienjahr sollen auch diese Probleme gelöst werden.

Also können im Grunde bei meinen Studierenden drei Zielgruppen unterschieden werden: angehende Germanisten (Literaturgeschichte, deutsche Philologie), angehende Dolmetscher/Übersetzer (Übersetzungstheorie und Konsekutivdolmetschen, das ich bis zum letzten Studienjahr geführt habe) und DaF bei künftigen Wirtschaftswissenschaftlern.

Rein informative oder appellative Texte sind nur für die zwei letzten Zielgruppen sowie für alle DaF-Gruppen relevant, literaturwissenschaftliche Texte nur für die erste. Nur literarische Texte sind eine Gattung, die bei allen drei oder zumindest bei zwei Zielgruppen als Zusatzmaterial mehr oder weniger optimal einsetzbar sind. Dafür sprechen mehrere Argumente, auf die ich hier nicht eingehen möchte. Der wichtigste Vorteil ist jedoch die Mehrdimensionalität solcher Texte: Einerseits spiegeln sie die entsprechende kulturelle Epoche und den sprachlich-kulturellen Raum, in dem diese Werke geschaffen worden sind, wider und prägen sie dabei auch, andererseits aber zeichnen sie sich dabei durch den einzigartigen Idiolekt des Autors aus – Schwerpunkte, die im Rahmen der Vorlesungen mit literatur- oder kulturwissenschaftlichem Schwerpunkt sehr produktiv realisiert werden können. Für die Übersetzer sowie Übersetzungstheoretiker können diese Texte aber ebenso interessant sein, v.a. für die Erörterung der Problematik einer optimalen Rekonstruktion der expressiven Dimension, der Wiedergabe des Verfasserstils sowie der möglichen Anpassung von Kulturonymen. Aber auch im DaF-Unterricht schaffen literarische Texte in der Regel einen ziemlich weiten Diskursfreiraum, wobei sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen vervollständigt und auch andere als rein sprachliche Fähigkeiten aktiviert werden können. Nicht weniger bedeutend ist die Tatsache, dass manche literarische Texte auch bei sehr unterschiedlichen Zielgruppen und didaktischen Intentionen einsetzbar sind. Das gilt sowohl für die klassischen Autoren, deren Werke, unter anderem, unter Verfassern der DaF-Lehrwerke bzw. unter DaF-Lehrern sehr beliebt sind, als auch für die jüngere Schriftstellergeneration, die mit ihrer Ausdrucksform, Problematik, ihrem Humorgefühl etc. für StudentInnen interessanter wirken können, wobei sich über den literarischen und kulturellen Wert ihrer Schöpfung manchmal auch streiten lässt.

Ich möchte mich jetzt nicht ins Urteilen vertiefen und werde sehr kurz zu konkreten Beispielen übergehen. Trotz des oben Gesagten, beginne ich mit einem Beispiel aus der klassischen Literatur (wobei hier mit „klassisch“ beide Bedeutungen dieses Begriffes gemeint sind):

Eine kleine Passage aus dem Ersten Teil von J. W. Goethes „Faust“, und zwar die Episode im Studierzimmer. Diesen Teil habe ich zuerst in der Vorlesungsreihe „Westliche Kultur und Zivilisation“ eingesetzt. Später habe ich es für die „Einführung in die deutsche Philologie“ benutzt. Diese Disziplin ist an unserer Universität auf zwei Semester verteilt, von denen das erste Semester literaturhistorisch geprägt ist. In der Gruppe gehen wir chronologisch alle kulturellen Epochen der deutschen Kulturgeschichte (natürlich im allgemeinen europäischen Kontext) durch, wobei die wichtigsten Tendenzen, Persönlichkeiten und Werke besprochen werden. Das zweite Semester, das von der Leiterin der Germanistikabteilung durchgeführt wird, trägt einen rein sprachwissenschaftlichen Charakter.

Die ersten Assoziationen, die Studierende bezüglich der deutschen Literatur haben, sind Goethe und sein „Faust“. Also schließt das Werk schon in mehreren Hinsichten ein ganz umfangreiches Didaktisierungspotential ein. Selbstverständlich wird die deutsche Klassik (gemeint ist die Literaturepoche), der genannte Autor und das genannte Werk viel umfassender bearbeitet, aber gerade dieser Abschnitt erlaubt ganz deutliche Parallelen mit dem Zeitalter zu ziehen, aus dem sein eigentliches Urbild stammt (Volksbuch „Historia von D. Johann Fausten“ aus dem Jahr 1587, dessen Ursprünge in der noch früheren Geschichte zu suchen sind). Gleich nachdem die Gruppe (Bachelorstudiengang, das 2. Semester, „Einführung in die deutsche Philologie“) diesen Abschnitt liest und die Frage gestellt wird, ob es irgendwelche Ähnlichkeiten mit einer der Perioden gibt, die sie bereits bearbeitet haben, tauchen schon ohne jegliche Anspielungen Begriffe auf wie Reformation, Luther, Bibelübersetzung, die Paulinischen Briefe, Brief an die Römer usw. Die Impulse bezüglich der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen diesen zwei Epochen (Reformation und Klassik) kommen zum großen Teil schon nicht vom Lektor, sondern aus der Gruppe heraus, und das beeinflusst die Motivation bei den Kursteilnehmern in besonderem Maße. Denselben Teil aus „Faust“ und wieder mit Bezug auf Luther habe ich für den Vorlesungskurs „Einführung in die Translationswissenschaft“ eingesetzt. Martin Luther ist auch in diesem Kontext eine herausragende Persönlichkeit. Sein „Sendebrief vom Dolmetschen“ gilt als erstes übersetzungstheoretisches Werk, wobei viele seiner Ideen bis heute an Aktualität nicht verloren haben. Kulturelle Epochen an sich sind für künftige Dolmetscher/Übersetzer (zumindest im Rahmen des genannten Unterrichts) weniger interessant. Sehr interessant dagegen ist der Interpretationsspielraum, der sog. Auslegungsrahmen im übersetzerischen Prozess, extraübersetzerische Ziele (ein besseres Beispiel als Luther ist hier kaum zu finden), die Problematik der übersetzerischen Entscheidungen usw. Ich möchte hier auf Einzelheiten des Unterrichtsverlaufs nicht eingehen, ich möchte nur sagen, dass in beiden dieser Zielgruppen sich der genannte Teil aus „Faust“ sehr gründlich und produktiv bearbeiten lässt. Im DaF-Unterricht sind die Möglichkeiten nicht so weitreichend, aber im Zusammenspiel mit einigen weiteren Passagen schafft dieser Abschnitt eine gute Grundlage, einerseits für Arbeit an der Lexik und andererseits für Diskussionen um die rein inhaltliche Analyse des Textsujets und die Charakterisierung der handelnden Personen.

Die weiteren zwei Texte stammen von B. Brecht. Es handelt sich um Kurzerzählungen, die die Tendenzen der Epoche ziemlich gut widerspiegeln und, was auch sehr wichtig ist, die Studierenden können sich in einem kurzen Zeitraum (was z.B. für Brechts Theaterstücke nicht möglich gewesen wäre) mit der weltanschaulichen Position des Autors vertraut machen. Beide Texte erwiesen sich auch als optimal für den DaF-Unterricht geeignet. Da sie auch heute sehr aktuell wirken, geben sie mehrere Impulse für Diskussion und Meinungsaustausch. Anhand der Erzählung „Wenn die Haifische Menschen wären“ kann außerdem produktiv ein konkretes grammatisches Phänomen erläutert und eingeübt werden: der Konjunktiv II. Die Studierenden können oft schon in der Unterrichtsstunde, die auf die Erklärung dieses Aspekts folgt, entsprechende Konstruktionen frei, d.h. ohne langes Nachdenken, in der Diskussion anwenden.

Für den praktischen Teil der Vorlesungen für Übersetzer ist die zweite Erzählung relevanter: „Die Maßnahmen gegen die Gewalt“, einerseits wegen der Semantik des deutschen Begriffes „Gewalt“, die ins Georgische nicht flächendeckend übertragen werden kann, aber auch wegen der idiomatischen Belastung des Wortes „Rückgrat“ und seiner Separierung von der „Wirbelsäule“, die ebenso kaum zu rekonstruieren ist. Die Erzählung mit ihren meisterhaft realisierten formalen Mitteln und der sehr tiefen Idee stellt einerseits ein Beispiel der „schwerübersetzbaren“ Werke dar, da sie die angehenden Übersetzer auf dem Hintergrund des Einhaltens sowohl der formalen als auch der inhaltlichen und - was vielleicht noch wichtiger ist - der expressiven Dimension vor einige Schwierigkeiten stellt. Daneben schafft sie aber auch einen breiten Diskussionsraum für die DaF-Studierenden, wobei aber der Text unter Berücksichtigung anderer Kriterien didaktisiert werden muss.

Ein weiteres Beispiel ist ein Roman aus der zeitgenössischen Literatur: das Kapitel „Die Stasi hinter der Küchenspüle“ aus „Meine Freie Deutsche Jugend“ von Claudia Rusch. Der gewählte Teil ist für alle drei Gruppen, aber insbesondere für künftige Übersetzer relevant. Probleme wie die Notwendigkeit der pragmatisch-kommunikativen Adaptation des Übersetzungstextes, Realienübertragung von einer Sprache in die andere und unübersetzbare Wortspiele sind in diesem kleinen, leicht lesbaren Abschnitt in vollem Maße konzentriert. Die Schwierigkeiten fangen schon mit dem Titel an: Noch keine(r) meiner StudentInnen ist darauf gekommen, dass es sich hier um eine Jugendorganisation aus der DDR-Zeit handelt. Die erste Entscheidung ist in der Regel eine völlig unkorrekte wörtliche Übersetzung. Nach der Erläuterung beginnt die eigentliche Suche nach der adäquaten übersetzerischen Lösung. Problematisch sind dabei mehrere für die DDR-Wirklichkeit kennzeichnende Begriffe, die eine separate Behandlung erfordern und anschließend, als Kulminationspunkt der ganzen Geschichte, eine Reihe von synonymen Begriffen, die ins Georgische nur mit einem Wort übersetzt werden können, die aber eine Inhaltsachse dieses Kapitels darstellen. Das Kapitel ist auf einem Wortspiel aufgebaut: Da das Wort „Kakerlaken“ in der Familie der Ich-Erzählerin eine gängige Bezeichnung für Stasi-Mitarbeiter war, setzt sie die Begriffe „Kakerlaken“

und „Stasis“ gleich, so dass sie bis zu ihrem 16. Lebensjahr nicht weiß, dass es sich bei „Kakerlaken“ eigentlich um einfache „Küchenschaben“ handelt. Das führt endgültig zu einer grotesken Situation. Das Hauptproblem bei der Übersetzung besteht darin, dass im Georgischen für die genannten synonymen Begriffe nur eine Entsprechung gibt, d.h. die übersetzerische Entscheidung muss nicht nur auf der mikro-, sondern auf der makrotextuellen Ebene getroffen werden, um die relevanten pragmatisch-kommunikativen Aspekte des Originaltextes in der Zielsprache in vollem Masse rekonstruieren zu können. Ich möchte auf Einzelheiten nicht eingehen, aber bei dieser Erzählung handelt es sich um Lehrstoff, mit dem man sich im Übersetzungsunterricht sehr produktiv auseinandersetzen kann. Für den DaF-Unterricht gibt es keinen so breiten Besprechungsspielraum, aber der Text kann als Zusatzmaterial zu den Themen „Die jüngste Geschichte Deutschlands“, „Wiedervereinigung“ etc., die in fast allen Lehrwerken vorhanden sind, eingesetzt werden. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Altersgruppe der Studierenden (etwa 18 Jahre) im Grunde genommen diejenige ist, für die diese Erzählung bestimmt ist.

Sehr produktiv einsetzen lassen sich auch spezielle, in der Fachsprache und unter Verwendung vieler Fachbegriffe neu verfasste Märchentexte (z.B. „Rotkäppchen auf Juristendeutsch“), sowohl bei den zukünftigen Übersetzern als auch bei den Wirtschaftswissenschaftlern. Dabei können ziemlich komplexe Begriffe und Wortverbindungen fast spielerisch durchgearbeitet werden.

Zum Schluss möchte ich noch einmal unterstreichen, dass die oben genannten Beispiele nur als Ergänzung zum Hauptmaterial dienen. Für die theoretischen Fächer gibt es in Georgien keine modernen, vollwertigen Lehrwerke, die den heutigen Anforderungen entsprechen würden, also sind solche „fachübergreifenden Experimente“ zurzeit unvermeidbar. Was DaF anbelangt, würde ich - auch wenn die universalen Lehrwerke immer besser werden - auf den Einsatz literarischer Texte nicht verzichten, da es sich auch bei diesem Fach im Prinzip nicht nur um die deutsche Sprache, sondern auch um die deutsche Kultur handeln muss.

Lernen mit Methode

Marianne Koch (Universität Bukarest, Rumänien)

Bekanntlich werden heute Schlüsselqualifikationen verlangt, die die Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Daher sollten sich Lehrkräfte die Frage stellen, welche Qualifikationen Lerner brauchen, um das Leben erfolgreich zu meistern. Neben Fachwissen und Fremdsprachen sind es vor allem Selbstständigkeit und Eigeninitiative, logisches Denken, Kritik-, Analyse- und Urteilsfähigkeit, Team- und Kommunikationsfähigkeit. Dazu kommen Flexibilität, Organisations- und Planungskompetenz. Einen wichtigen Stellenwert hat Methodenbeherrschung sowie auch Verantwortungsbewusstsein und sogar Mitmenschlichkeit. Im DaF- bzw. Germanistikstudium können diese Fähigkeiten durch wissenschaftliches Arbeiten, Empathie und Reflexionsfähigkeit, durch Präsentations- und Medienkompetenz, interkulturelle und Beratungskompetenz gefördert werden. In diesem Zusammenhang müssen Überlegungen angestellt werden, inwieweit der Unterricht an Schulen und besonders an Hochschulen den Anforderungen, diese Qualifikationen zu vermitteln, genügt.

1 Hochschuldidaktische Überlegungen

Unsere Studenten kommen aus den Schulen. Welche Kompetenzen bringen sie mit?

Die Unterrichtspraxis zeigt, dass heute vor allem eines von ihnen verlangt wird, nämlich das Kurzzeitgedächtnis einzusetzen und Daten, Merksätze und sonstige Weisheiten zu lernen, auch wenn diese Wissensbestände von kurzer Dauer sind.

Die Stofforientierung der Lehrpläne und der Lehrerausbildung führt dazu, dass das Methodenlernen im Vergleich zur Fachkompetenz eher eine Nebenstellung einnimmt, obwohl Bildungsexperten und Vertreter der Wirtschaft darauf hinweisen, dass der Methoden- und Sozialkompetenz eine immer stärkere Gewichtung zukommen muss, da Methoden und Techniken des Informationsgewinns weniger schnell veralten als Informationen selbst. Desgleichen führt Methodenkompetenz zur Herausbildung eines neuen Menschenbildes, in dessen Zentrum Erziehungswerte wie *Selbstständigkeit* und *Mündigkeit* stehen, der Schlüssel zur Förderung des Lernerfolgs und der Lernmotivation (vgl. Klippert 2007: 27).

Auch an vielen Hochschulen galt das Interesse der Professoren in großem Maße der Forschung und nicht so sehr den didaktischen Überlegungen. Rösler zeigt jedoch Arbeitsformen auf, die im geisteswissenschaftlichen Studium schon immer eingesetzt wurden und die als wichtiger Bestandteil jeder Hochschulbildung die Grundlage für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen bilden. Einige davon wären: einen ästhetischen oder wissenschaftlichen Text in seiner Struktur und Argumentation nachvollziehen, zusammenfassen und auf ihn antworten zu können, ein Gespräch mit anderen auf einen Text von anderen zu beziehen, diesen aufzunehmen, weiterzudenken oder in einen Kontext einzuordnen, das eigene Nachdenken über einen Text oder eine Position so zu präsentieren, dass andere mit Aufmerksamkeit, Vergnügen und Erkenntnisgewinn zuhören und darauf wieder reagieren können, es schaffen, aus dem gesprochenen oder geschriebenen Wort anderer herauszulesen, ob deren Text Sinn macht, selbstständig sich Informationen erschließen und anderen mitteilen, Vermittlungs- und Präsentationstechniken richtig planen und einsetzen, digitale Medien in den Unterricht integrieren, diese richtig einschätzen und bewerten können etc. (vgl. Rösler 2005: 121).

Die Frage, über welche Inhalte Studierende dazu hingeführt werden, ist eher nebensächlich. Wichtig ist, dass die Beschäftigung mit sprachlichen und kulturellen Aspekten der Zielsprache auf einem inhaltlichen und didaktischen Niveau stattfindet, das den Erwerb dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten zulässt.

Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen soll nicht anhand von inhaltsleeren Modulen geschehen, Studierende sollen vielmehr in ihrem Universitätsalltag Teamarbeit, Selbstständigkeit und Strukturierfähigkeit als selbstverständlichen Teil ihres Studiums verstehen und diese in ihr zukünftiges Berufsleben mitnehmen. Das bedeutet, dass Lehrveranstaltungen als „entdeckend lernende Projekte“ (Rösler 2005: 120) gestaltet werden sollten, wobei auch den Vermittlungs- und Präsentationsformen und vor allem der Integration von digitalen Medien eine besondere Rolle zukommt. Nach Rösler sind diese Medien ein wichtiges Werkzeug zur Herstellung von interkultureller Kommunikation, durch sie kann eine Kombination von Präsenz- und Selbstlernphasen erprobt werden.

2 Das DaF- bzw. Germanistikstudium an der Universität Bukarest

Für die Diskussion des Einsatzes unterschiedlicher Methoden an rumänischen Universitäten ist es sinnvoll, erstmals einen Blick auf die Ausgangssituation des DaF-Studiums zu werfen.

Deutsch als Fremdsprache wird im Rahmen des Germanistikstudiums an der Universität Bukarest als Teil der Fremdsprachenphilologie studiert. Deutsch kann als erste oder als zweite Fremdsprache gewählt werden, die Ausbildung erfolgt in zwei Fächern. Es handelt sich dabei um ein philologisches Studium kombiniert mit praktischem Sprachunterricht. In diesen Kursen sitzen Studenten, die durch ihre Schulbildung bereits einen bestimmten Sprachstand erreicht haben, wobei das Sprachprofil unterschiedlich sein kann. Daneben gibt es auch noch die so genannten Nullanfänger.

Bei den fortgeschrittenen Lernern, den Studierenden des A-Fachs, geht es sowohl um den Ausgleich der vorhandenen sprachlichen Defizite als auch darum, den Sprachunterricht auf inhaltliche Aspekte zu beziehen. Zu dieser Lernergruppe gesellen sich auch einige wenige, die eine deutschsprachige Schule, d.h. Klassen mit bilingualem oder intensivem Deutschunterricht besucht haben. Viele dieser Lerner legen das Sprachdiplom II der KMK ab. Die Sprachkompetenz dieser Studierenden kann auf Niveaustufe C1 angesiedelt werden.

Das Curriculum für die Fortgeschrittenen geht vom Abitur aus, wo die Sprachkompetenz für „Deutsch als Fremdsprache“ auf der Stufe B2 des GER¹ voraussetzt wird.

Die meisten Studierenden kommen jedoch aus Schulen, wo sie Deutsch als Fremdsprache nur in einem Umfang von zwei bis vier Wochenstunden gelernt haben. So gibt es immer weniger Studenten, die fließend und fehlerfrei Deutsch sprechen. Immer mehr Studenten wählen Deutsch als B-Fach (2007/2008 waren es 140 im ersten Studienjahr). Darunter gibt es zahlreiche Nullanfänger. Daraus erwächst die Notwendigkeit einer differenzierten Arbeitsweise in Untergruppen (Nullanfänger bzw. Anfänger auf Niveau A1 bzw. A2).

Die Curricula für die Sprachanfänger versuchen den Spracherwerb so schnell und so intensiv wie möglich voranzutreiben, ohne dass dabei die Universitätsbildung in einen reinen Sprachunterricht abgeleitet. Wie kann das nun gewährleistet werden?

Zunächst durch einen intensiven Sprachunterricht (8 Wochenstunden über 4 Semester) und dann durch Seminare in der Muttersprache. Außerdem muss auch der Spracherwerb im Anfangsunterricht soweit wie möglich auf die Inhalte des Studiums bezogen werden. In diesem Kontext ist es auch ratsam, verschiedene Methoden zu verwenden.

Bei der Integration von Fach- und Sprachunterricht ergibt sich oft die Frage der Sprachenwahl in den Fachseminaren. Es ist sicher vermessen zu behaupten, alle

¹ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001).

Kommunikation finde nur in der Zielsprache statt, wenn dadurch Verstehensprozesse auf hohem Niveau und intellektuelle Auseinandersetzungen mit einem Gegenstand leiden. Andererseits sollte man jedoch nicht von der Annahme ausgehen, dass das Germanistikstudium ein Studium wie jedes andere sei und deshalb Seminare in der Muttersprache auf höchstem Niveau durchführen, statt die weniger gut beherrschte Fremdsprache in den Diskurs einfließen zu lassen (vgl. Stănescu 2005: 145).

Unter diesen Umständen findet man laut Rösler (2005: 121) im Seminarraum eine „gelebte Zwei- oder Mehrsprachigkeit“, wobei man die Lehrenden darauf aufmerksam machen sollte, dass dies zum Teil auch eine Fremdsprachenerwerbssituation ist.

2.1 Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen

Von besonderer Bedeutung bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen ist die Überwindung der didaktischen Monokultur. Durch eine Vielfalt von Modellen soll der Übergang von reproduzierenden zu aufgabenbearbeitenden Lernformen gefördert werden, so dass die Studierenden von der Kenntnisaneignung zum Können gelangen.

Neben den oft kritisierten Vorlesungen sollten in den Lehrveranstaltungen auch andere Unterrichtsformen eingesetzt werden, z.B. Unterrichtsgespräch, Gruppen- und Partnerarbeit, moderierte Gruppenpräsentation, Projektarbeit, Werkstattarbeit, Stationenlernen, Lernen mit Arbeitsplan, Lernkonferenz, Simulation, Tutorium, Lernspiel, Debatte, Erkundungen, Kleingruppen-Lerngespräch, Lernausstellung, Lerndialog, Lernzirkel etc. Einen Fragebogen mit diesen Arbeitsformen habe ich an Fachkollegen verteilt, wobei sich die Bewertung ihres Einsatzes nicht nur auf spezielle Veranstaltungen zum Spracherwerb, sondern auch auf die fachliche Ausbildung bezog. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte die meisten dieser Arbeitsformen zwar kennen, jedoch aktiv eher folgende einsetzen: Frontalunterricht, Unterrichtsgespräch, Gruppen- und Partnerarbeit, Projektarbeit, Vorlesung, Simulation, Gesprächskreis-Spiel, Lerndialog, Arbeiten mit Medien aber auch Lernen in außerhochschulischen Situationen. Die Antworten variierten in Abhängigkeit vom Fach und vom Alter der Lehrkräfte. Wie zu erwarten, waren die Ergebnisse bei erfahreneren Kollegen positiver als bei den jungen. Ausnahme machten jene, die solche Arbeitsformen während eines längeren Studienaufenthalts an einer deutschen Universität aktiv erlebt haben und sie jetzt in ihrem eigenen Unterricht einsetzen.

Ich beabsichtige nach dem Bachelor Studium eine erneute Umfrage durchzuführen, um den Lernzuwachs an methodischer Kompetenz bei Lehrern und Studenten auszuwerten. Doch glaube ich, dass es nicht vermessen ist, jetzt schon zu behaupten, dass die Methodenkompetenz vieler Studenten, aber auch die der Lehrkräfte erweitert werden müsste.

Diese Situation sollte in engem Zusammenhang mit der Ausbildung der Lehrer und Hochschullehrkräfte in Rumänien gesehen werden, denn sie verkörpern das

Ergebnis der pädagogisch-methodischen Ausbildung an diesen Institutionen. Pädagogische Fertigkeiten werden über Module vermittelt: Pädagogische Psychologie, Pädagogik, Fachdidaktik und pädagogische Praktikumsphasen, die insgesamt 378 Stunden Theorie und Praxis-Training umfassen. Laut Jucu haben diese Fächer meist eine Randstellung im universitären Fächerkanon, was den Mangel an Interesse und die unangemessene Bewertung demonstriert (Jucu 2007: 129). In diesem Zusammenhang sollte man überlegen, inwieweit junge Lehrer moderne Unterrichtsformen kennen bzw. diese so gut beherrschen, dass sie sie problemlos und systematisch in neuen Lernsituationen bewusst einsetzen können.

Diese Unzulänglichkeiten in der bisherigen Lehrerausbildung sollen durch Neuorganisation und vor allem durch das Einführen eines Masterstudiengangs in Form einer offenen und flexiblen postgradualen Struktur mit einem großen Anteil an Fachdidaktik und Praxisanteilen behoben werden.

2.2 Ein Beispiel für den Einsatz von unterschiedlichen Arbeitsformen in den Veranstaltungen zur Sprachpraxis

Die Veranstaltungen im Rahmen des *Praktischen Kurses*, über alle 6 Semester verteilt, sind besonders gut geeignet, unterschiedliche Arbeitsformen, oft auch als Mikromethoden bezeichnet, bewusst einzusetzen und systematisch aufzubauen. Zu diesen Veranstaltungen zählen: Grammatik, Textarbeit, Wortschatzübungen, Entwicklung der Schreibfertigkeit, Entwicklung der Sprechfertigkeit, Übersetzen und wissenschaftlicher Diskurs.

Wie das konkret geschieht, möchte ich am Beispiel der Textarbeit illustrieren.

In diesen Veranstaltungen wird konkret am Text gearbeitet, wobei in den einzelnen Semestern unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Allgemeine Zielsetzung ist, von der *Textrezeption* über die *Textanalyse* zur *Textproduktion* zu gelangen. Und das soll in folgenden Schritten geschehen:

- 1) Texte auf Inhalts- und Strukturebene verstehen
- 2) Unterschiedliche Textsorten kennen lernen
- 3) Texte bewerten bzw. sich kritisch mit Texten auseinandersetzen
- 4) Textproduktion

Dabei werden folgende konkrete *Vorgehensweisen* eingesetzt und geübt:

a) Leseteile bewusst einsetzen, b) Schlüsselwörter unterstreichen, c) Stichwörter ausschreiben, d) Konnektoren analysieren und Textzusammenhänge erkennen, e) Text in Absätze gliedern/strukturieren, f) exzerpieren, g) zusammenfassen bzw. eine Mindmap für die Darstellung von inhaltlichen Textzusammenhängen erstellen, h) die argumentative Struktur eines Textes analysieren, i) Thesen und Gegenthesen herausarbeiten, j) Pro- und Contra-Argumente suchen, k) sprachliche Charakteristika (Stilebene, Redemittel) herausarbeiten, l) nonverbale Elemente analysieren.

Anschließend folgt die *mündliche* und *schriftliche Textproduktion*. So kann mit Hilfe der aus dem Text herausgearbeiteten Argumente und einer entsprechenden Redemitteliste eine *Pro-Contra Diskussion* durchgeführt werden. Für die schriftliche Textproduktion können eine *Stellungnahme* oder ein *Gegenvortrag* zum diskutierten Thema vorbereitet werden. Dies impliziert auch eine Phase der Informationsbeschaffung und -bearbeitung. Desgleichen sollen bei der Vorstellung im Plenum adäquate Präsentations- und Visualisierungstechniken eingesetzt werden sowie eine Bewertung durch die Kommilitonen erfolgen.

Welche *Denk- und Lernprozesse* werden bei den Lernern dabei in Gang gesetzt?

- 1) Sie müssen zuerst verstehen (Wörter, Phänomene, Argumente, Erklärungen).
- 2) Sie müssen Zusammenhänge erkennen.
- 3) Sie müssen beurteilen können (Thema, Thesen, Argumente etc.).
- 4) Sie müssen ihr Wissen einsetzen (Regeln, Fakten, Begriffe).

Dazu benutzen die Studierenden zahlreiche Arbeitsstrategien. Sie markieren, machen Notizen, exzerpieren, gliedern/ordnen, schlagen nach, gestalten den Vortrag, visualisieren, planen die Arbeit, kooperieren, evaluieren etc. Darüber hinaus verwenden sie auch unterschiedliche Lesetechniken sowie Gesprächs- und Kommunikationstechniken (aktiv zuhören, argumentieren, diskutieren, Fragen stellen, Gespräche leiten).

Der bewusste, systematische und konsequente Einsatz solcher Arbeitsformen im eigenen Unterricht und dessen Reflexion sind eine notwendige Grundlage für die Herausbildung von Methodenkompetenz, die eine wichtige Voraussetzung für das selbstständige und erfolgreiche Lernen und Handeln während und nach dem Studium darstellt.

Literatur

- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Rösler, Dieter (2005): Welche Rolle spielt der DaF-Unterricht als Teil des Germanistikstudiums bei der Förderung der so genannten Schlüsselqualifikationen und als Vorbereitung auf zukünftige berufliche Tätigkeiten? In: Neuland, Eva; Ehlich, Konrad; Roggausch, Werner (Hrsg.): *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*. München: Iudicium, 111-124.
- Jucu, Romita (2007): Neue Qualitätsmaßstäbe für die Lehrerbildung – Die Bedeutung des Bologna-Prozesses für die Bildungspolitik Rumäniens. In: Hilligius, Annegret Helen; Kreienbaum, Maria Anna (Hrsg.) (2007): *Europakompetenz – durch Begegnungen lernen*. Oppladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 121-133.

- Stănescu, Speranta (2005): Entwicklung der Germanistik und Deutschlehrerbildung in Rumänien. In: Neuland; Ehlich; Roggausch (Hrsg.) (2005), 142-147.
- Klippert, Heinz (2007): *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. 17. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Das Freiburg-Amsterdam-Modell (FAM). Interkulturelles Sprachenlernen im Tandem über Blended-Learning

Britta Bendieck (Universität Amsterdam, Niederlande) &

Annelies de Jonghe (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Deutschland)

Anlässlich des Projektes „Internationalisation-at-home“ der Universität van Amsterdam (UvA) haben wir 2005 ein bilinguales Spracherwerbsprogramm im Blended-Learning entwickelt, das seitdem als Freiburg-Amsterdam-Modell (FAM) an der UvA für viele andere Spracherwerbsabteilungen Pate steht. Ziel des FAM ist es, durch die Tandemmethode die fremdsprachlichen Kompetenzen der Studenten auf kommunikativer, interkultureller und akademischer Ebene in möglichst authentischen Sprachhandlungen zu trainieren. Während des gesamten Lernprozesses wechseln sich virtuelle Lernphasen (E-Mail, Internettelefon, digitale Lernplattform, Videokonferenz) mit Präsenzphasen in Amsterdam und Freiburg ab. Über die Lernplattform CLEIO¹ erhalten die Studenten Materialien zum autonomen Lernen, verwalten die Tandempartner ihre gemeinsamen digitalen Sprachportfolios und werden organisatorische Fragen abgewickelt.

¹ Die Lernplattform CLEIO ist ein abgeschlossenes Projekt der DU (Digitale Universität, Niederlande) und der UvA unter der Leitung von Dr. Carla Dauven-van Knippenberg und wird innerhalb verschiedener Fachbereiche der UvA kursbegleitend eingesetzt.

1 Welchen Stellenwert hat das Tandemlernen im FAM?

Das Tandemlernen hat sich schon in mehreren didaktischen Begegnungskonzepten auch auf akademischer Ebene² bewährt. FAM orientiert sich an Brammerts (1996: 2): „Sprachenlernen im Tandem ist Lernen durch authentische Kommunikation mit einem *native speaker*, der dem Partner als Modell dienen, ihn korrigieren und bei eigenen Ausdrucksversuchen unterstützen kann. Da beide Partner zumindest schon Grundkenntnisse im Bereich von Sprache und Kultur des anderen haben, haben sie mehr Möglichkeiten, sich gegenseitig zu helfen, etwa durch Erklärungen in der Fremdsprache oder durch Vergleiche. Da Lernen im Tandem immer Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Sprachgemeinschaften und Kulturen ist, ermöglicht es auch interkulturelles Lernen.“ Bei Brammerts wird das interkulturelle Lernen als positiver Nebeneffekt gesehen. FAM hingegen geht noch einige Schritte weiter. Hier wird Interkulturelles Lernen zum übergeordneten Lernziel des Gesamtprogramms. Herfurth (1993: 28) stellte bereits in seiner Dissertation zur Didaktik des Fremdsprachenlernens fest, dass das Tandem-Prinzip als ein rein methodisch-didaktisches Verfahren aufgefasst werden sollte, das hauptsächlich Begegnungssituationen, in denen zwei oder mehr Lerner unterschiedlicher Muttersprache miteinander lernen, ausgestaltet: „Der Begegnungsaspekt gibt eine Handlungsorientierung für die beiden Partner. Ihr gemeinsamer Handlungs- und Kommunikationsprozess ist auf den Verständigungsaufbau hin orientiert, auf interkultureller wie auf interlingualer Ebene. Handlungsziele dieser Arbeit ergeben sich daher aus dem Lehr-Lern/Erwerbs-Kontext der Begegnungssituation, nicht aus dem Verfahren Tandem, das hier vielmehr in seiner Funktionalität für die Begegnungssituation betrachtet wird.“ Im FAM sind die Tandems als Sprachenpaare und das Tandem als Unterrichtsmethode somit auch Teil eines umfassenderen Spracherwerbscurriculums, in dem Tandemlernen nicht als eine Ergänzung zu einem klassischen Spracherwerbskurs aufgefasst wird, sondern als eine eigenständige Lerneinheit mit klar festgelegten Zielvorgaben für Dozenten und Studenten. Die Rolle des Dozenten besteht unter anderem darin, die individuellen Lernprozesse der jeweiligen Tandems zu begleiten und deren Sprachprodukte zu evaluieren. Die Studenten an der UvA erhalten 2,5 ECTS-Punkte nach erfolgreicher Mitarbeit, d.h. sie liefern wöchentlich Texte und halten am Ende der Lerneinheit eine Präsentation zu einem selbst entwickelten interkulturellen Mini-Forschungsprojekt. Am Sprachlehrinstitut in Freiburg wird die Mitarbeit, Textproduktion und Präsentation mit 4 ECTS-Punkten bewertet.³

² Z.B. im Projektseminar „Interkulturelle Tandemlehrforschung in Indonesien“ an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg unter der Leitung von Prof. Judith Schlehe; „International E-Mail-Tandem-Network“ an der Universität Bochum, initiiert von Helmut Brammerts.

³ Die Differenz der ECTS ergibt sich aus den unterschiedlichen Curricula. Dementsprechend sind auch die Leistungsnachweise verschiedener Gestalt.

2 Wie funktioniert FAM?

Tandemphasen werden mit Nicht-Tandemphasen abgewechselt und finden sowohl in Zweiergruppen als auch in bilingualen Gruppentandems statt.⁴ Die Studenten treffen sich darüber hinaus in ihren jeweiligen monolingualen Gruppen, bei denen der Dozent auf spezifische grammatische und lexikologische Fragen eingeht und die Spracharbeit durch Zusatzübungen vertiefen kann. Die Studenten nutzen diese monolingualen Phasen außerdem, um bilinguale Begegnungen, wie Debatten zu aktuellen Themen oder das Programm für die gemeinsame Präsenzphase in Freiburg und Amsterdam, zu gestalten. Zur Förderung des autonomen Lernens und um möglichst effektiv in Tandems, in Klein- und Großgruppen miteinander kommunizieren zu können, werden die neuen Medien in das didaktische Konzept integriert. Ein nicht zu unterschätzender Motivationsfaktor neben dem Arbeiten mit den neuen Medien ist für die Studenten aber mindestens eine bilinguale Präsenzveranstaltung in Freiburg und/oder in Amsterdam. Sie fiebern dem direkten Kontakt mit dem Tandempartner und der gesamten Tandemlerngruppe entgegen. Diese bilinguale Präsenzphase wird im FAM für die interkulturelle Recherche und die Präsentation der Forschungsarbeit genutzt. Sollte aus kosten- und/oder organisationstechnischen Gründen eine bilinguale Präsenzphase nicht möglich sein, kann man die reale Begegnung durch eine noch intensivere Nutzung der neuen Medien virtuell ausgleichen. Auf der Beliebtheitskala der Studenten rangiert das Kommunizieren über Skype mit Webcam ganz oben.

3 Wie bilden sich die Tandempaare?

Die Tandempartnerwahl geschieht themenbezogen. Die niederländischen Studenten wählen für ein Forschungsprojekt ein interkulturelles Thema aus, das sie gemeinsam mit dem Tandempartner untersuchen wollen. In einer kurzen, repräsentativen Umschreibung ihres Vorhabens skizzieren und erklären sie, warum sie das Thema aus interkultureller Sicht bearbeiten wollen. Zur Einstimmung auf die gemeinsame interkulturelle Arbeit machen die Studenten einige Übungen zur Wahrnehmungsschulung, die um die Begriffe „Selbstbild“ und „Fremdbild“ kreisen. Die Freiburger Studenten sichten gleich in der ersten Präsenzstunde alle interkulturellen Forschungsvorhaben, die ihnen als Wandzeitung präsentiert werden. Über das gewählte Thema lernen sie anschließend in einer Skype-Sitzung den Tandempartner sofort kennen. Die Studenten wissen also nicht im Voraus, mit wem sie bei der ersten virtuellen Kontaktaufnahme zu tun haben werden. Dies ist einer der spannendsten Momente im Projektverlauf und für viele Studenten ein

⁴ Gruppentandem bedeutet, dass zwei monolinguale Gruppen mit verschiedenen Muttersprachen aneinander gekoppelt werden. Die Interaktion in Gruppentandems besteht aus Lernaktivitäten auf der Ebene des Spracherwerbs und des Interkulturellen Lernens. Dadurch ist die authentische Kommunikation zwischen allen Mitgliedern der beiden Sprachgruppen gewährleistet. Durch die Gruppendynamik wird auch die soziale Kompetenz in einer internationalen Gruppe trainiert.

Sprung ins kalte Wasser. Vor allem auf der deutschen Seite müssen sich die Studenten zum ersten Mal auf Niederländisch mit einem Muttersprachler unterhalten. Aus dieser zunächst schwierigen Situation heraus entwickeln sich jedoch oft intensive Kontakte, die schnell auch auf privater Ebene von den Studenten weitergeführt werden. In den Präsenzphasen und Unterrichtssequenzen wird möglichst nicht nach dem Prinzip der rezeptiven Mehrsprachigkeit oder dem sogenannten skandinavischen Modell miteinander kommuniziert. Der Gesprächsablauf wird vom Dozenten in einem Gesprächsleitfaden festgelegt, in dem er die Nutzung der Sprachen, Gesprächsinhalte, Folgeaufträge und Verhaltensregeln für das Telefonieren im Internet vorgibt. Das skandinavische Modell wird oft bei der E-Mail-Korrespondenz bevorzugt, weil dadurch Kommunikationsverzögerungen unterbunden werden und jeder Partner sich sprachlich gleichberechtigt fühlt. Aus methodisch-didaktischer Sicht wird dabei vor allem das Leseverständnis in der Fremdsprache geschult. Die aktive Schreibfertigkeit in der Fremdsprache üben die Tandempaare in wöchentlichen Aufträgen, die sie über die Lernplattform erhalten und in eigens für sie eingerichteten Sprachportfolios ablegen können.

Dort bearbeiten die Tandempaare gegenseitig ihre Texte, bevor diese in der Dropbox des Dozenten landen. Das unterschiedliche Fremdsprachenniveau der Tandempartner spielt bei der Zusammensetzung keine große Rolle. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass die Studenten für ein erfolgreiches Tandemlernen zumindest das A2-Niveau haben sollten. Weil in Freiburg aus strukturellen Gründen Studenten auf einem relativ niedrigen Sprachniveau in das Projekt einsteigen, ist das Bedürfnis nach Spracherwerb im klassischen Sinne, der zusätzlich in der monolingualen Phase angeboten wird, relativ groß.

4 Wie werden die neuen Medien in das didaktische Konzept implementiert?

Die neuen Medien sollten laut dem UvA-Programm „Internationalisation-at-home“ in innovative und internationale Unterrichtsprojekte derart eingebettet werden, dass die Studenten möglichst intensiv von einem mehrsprachigen internationalen Studienprogramm profitieren, ohne dabei den Ort wechseln zu müssen. Weil sich FAM als ein Blended-Learning-Projekt definiert, werden sowohl den monolingualen Gruppen als auch der bilingualen Gesamtgruppe Präsenzphasen in Form von Seminarsitzungen und eines Besuches der Tandempartnergruppe angeboten. Im Folgenden sprechen wir von sogenannten Face-to-face-Begegnungen. Für virtuelle (synchrone und asynchrone) Phasen werden, wie bereits erwähnt, folgende Medien eingesetzt: Internettelefon Skype mit Webcam, Videokonferenz, E-Mail und die Lernplattform CLEIO. In den monolingualen Gruppen dienen diese Phasen der Vertiefung sprachlicher Fragen und der Vorbereitung von bilingualen Gruppenbegegnungen. Die bilinguale Gruppe trifft sich in Freiburg zur Recherche und in Amsterdam zur Präsentation des Forschungsthemas. Der

Medieneinsatz wird je nach Lernziel und Fertigkeitstraining in einem von dem Dozenten verfassten Drehbuch festgelegt.

5 Wie wird die Interkulturelle Kompetenz trainiert?

Interkulturelle Lernziele ersetzen nicht die sprachlichen Lernziele, sondern ergänzen und erweitern sie. Im Rahmen von FAM wird der Begriff „interkulturell“ als ein gegenseitiges Voneinanderlernen in der interpersonalen Interaktion zwischen den Studenten der beiden monolingualen Gruppen verstanden. Zum Erlangen von Interkultureller Kompetenz liegt der Schwerpunkt auf der Selbstlernerfahrung gegenüber dem klassischen Wissenstransfer. Alle Arbeitsaufträge im FAM sind nach dem 3-Phasen-Modell, Awareness-Knowledge-Behaviour, nach welchem viele interkulturelle Trainings gegliedert sind, aufgebaut. Die erste Phase – Awareness – ist die Phase der Sensibilisierung und bietet den Studenten Einsicht in die Bedingungen der Wahrnehmung. Interkulturelles Lernen im FAM schafft Erfahrungssituationen. Durch diese persönlichen Erfahrungen können Studenten ein Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung entwickeln. Sie erkennen, dass die Wahrnehmung durch Vorerfahrungen und die eigene Kultur bzw. Sozialisation beeinflusst wird. In der zweiten Phase – Knowledge – geht es um die Vermittlung von kulturallgemeinem und kulturspezifischem Wissen. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für das Erkennen und Einordnen fremdkultureller Orientierung. Besondere Beachtung finden hier die scheinbaren Analogien der deutschen und der niederländischen Sprache und Kultur. In der dritten Phase – Behaviour – wird das Erlernte in den Begegnungssituationen, d.h. in den realen oder virtuellen Face-to-face-Begegnungen, getestet. Alle drei Phasen sind eng miteinander verwoben und können sich überschneiden. Grundsätzlich sollen Reflexionsprozesse zur Differenzierung des eigenen Handelns angeregt und eine Metakommunikationsfähigkeit erworben werden, mit Hilfe derer interkulturelle Situationen nicht nur bewältigt, sondern auch analysiert werden können.

6 Wird der Dozent überflüssig?

FAM basiert auf der sozial-konstruktivistischen Lerntheorie und fördert somit autonomes, kollaboratives und authentisches Lernen. Dabei wird die Rolle des Dozenten nicht überflüssig, sondern neu überdacht. Er versteht sich als Prozessbegleiter, der dem Lernenden eine größtmögliche Autonomie einräumt, in dem er ihm zum Beispiel eine breit gefächerte Skala an lernerzentrierten und handlungsorientierten Aktivitäten in Form von Arbeitsmaterialien nach dem Task-based-learning-Prinzip anbietet. Diese wurden eigens für das Lernen im FAM mit Hilfe der neuen Medien zusammengestellt.

7 Bilanz

FAM ist eine Verzahnung von Tandemlernen mit Hilfe von neuen, multimedialen Medien und Präsenzunterricht, wobei akademische Erfordernisse, bilinguale gruppendynamische Prozesse und die Lernerautonomie des Einzelnen besonders berücksichtigt werden. Der Erfolg des Modells beruht auf seiner Flexibilität in Form eines reichhaltigen Angebots an Arbeitsmethoden, Kommunikationsformen und Lernaktivitäten. Hierdurch entstehen echte soziale Handlungsfelder in virtuellen und realen Begegnungssituationen, in denen interkulturelles Handeln reflektiert und der interkulturelle Handlungsspielraum erweitert werden kann.

Literatur

- Brammerts, Helmut (1996): Tandem per Internet und das International E-Mail Tandem Network. In: Brammerts, Helmut; Little, David (Hrsg.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über Internet. Elektronische Version.* (<http://www.telecom-paristech.fr/tandem/email/org/brochdeu.PDF>) (26.06.08), 1-15.
- Herfurth, Hans-Erich (1993): *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem.* München: Iudicium.

Aufgaben zur Förderung der Interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Anastassiya Semyonova (Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland)

1 Interkulturelle Kompetenz: Zum Stand der Forschung

In den letzten Jahren befassten sich VertreterInnen unterschiedlicher geisteswissenschaftlicher Richtungen in ihrer Arbeit zunehmend mit dem Thema der interkulturellen Kompetenz und ihrer Erforschung, Vermittlung und Förderung. Auch das *European Year of Intercultural Dialogue* 2008 ist ein geeigneter Anlass zur Intensivierung der Forschung und der damit verbundenen wissenschaftlichen und möglichst fächerübergreifenden Diskussion.

Dinges und Baldwin stellen in ihrer Veröffentlichung zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“¹ fest, dass zwei Forschungsziele besonders häufig verfolgt werden: „Identifizierung der Faktoren, die eine effektive interkulturelle Handlung determinieren, und Erklärung der Zusammenhänge unterschiedlicher effektiver Anpassungsstrategien“ (Dinges; Baldwin 1996; zitiert nach Tjitra; Thomas 2006: 249-250).

In diesem Zusammenhang unterscheidet man zwischen verschiedenen Forschungsperspektiven. In der westlichen Forschung (vgl. Tjitra; Thomas 2006: 251) befasst man sich mit den Themen „des Integrierens, des kognitiven Verstehens und der Problembewältigung der kulturellen Unterschiede“ (ebd.). In der nicht-

¹ In englischsprachigen Veröffentlichungen werden dafür verschiedene Begriffe benutzt: cross-cultural adjustment, cross-cultural awareness, cross-cultural effectiveness, intercultural effectiveness, intercultural sensitivity, (inter)cultural (communication) competence.

westlichen oder osten-bezogenen Forschung (vgl. Tijtra; Thomas 2006: 251) sind die Aufgaben der interkulturellen Kompetenz das Erreichen der „sozialen Harmonie“, das Wahren des „Gesichts“ des Kommunikationspartners, die gegenseitige Findung und Akzeptanz der „Grenzen des Miteinanders“ (ebd.).

Auch FremdsprachendidaktikerInnen befassten sich in den letzten 10-15 Jahren ebenso intensiv mit dem Thema der interkulturellen Kompetenz und ihrer Förderung im Fremdsprachenunterricht, denn „Sprache (im sprachwissenschaftlich-linguistischen Sinn des Wortes) und Kultur (einzigartiges kulturelles Kapital, gleichzeitig verbunden mit der soziologischen Zugehörigkeit wie mit der ureigensten Individualität) sind in einer effektiven Kommunikation immer in komplexer Weise ineinander verwoben“ (Porcher 2006: 192). Porcher bezeichnet als den „immensen Vorzug der kommunikativen Methodologien“ die „Berücksichtigung aller Dimensionen der Kommunikation zwischen zwei Personen, die sich nicht darauf reduzieren, bloße Sprechmaschinen zu sein“ (ebd.).

Camerer betont, dass die interkulturelle Kompetenz im Bereich des Fremdsprachenlernens nur „im Prozess der Vermittlung, Überbrückung, Inbeziehungsetzung“ der „eigenen Kultur zu einer Fremdkultur“ erworben werden kann (Camerer 2007: 7). Man könnte den Erwerb der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht als einen Prozess des Verhandeln und Aushandeln von Bedeutungen, Problemlösungen und Handlungsentwürfen, die für alle Beteiligten akzeptabel sind, bezeichnen. Also wäre die Aufgabe der modernen Fremdsprachenmethodik, den Lernern im Unterricht angemessene Aufgaben anzubieten, die auf der einen Seite die interkulturelle Kompetenz in gemischten Lernergruppen fördern, auf der anderen Seite aber auch eine adäquate Vorbereitung auf die Situation der interkulturellen Begegnung für die Lerner ermöglichen, die entweder die jeweilige Fremdsprache in ihren Heimatländern oder in sprachlich und kulturell homogenen Gruppen lernen.

2 Zur Entstehung der Aufgabensammlung

Die vorliegende Sammlung von Aufgaben für den DaF-Unterricht ist im Rahmen des EU-Projekts „IDIAL (Interkultureller DIALog) – Regionalisierte Lehrwerke für Osteuropa“ entstanden.² Im Rahmen des Projekts arbeiten zurzeit ca. 15 FremdsprachendidaktikerInnen aus Bulgarien, Deutschland, Polen und der Slowakei zusammen. Ein Ziel des Projekts ist es, zeitgemäße vielseitige Lehrwerke für die Lerner des Bulgarischen, Deutschen, Polnischen, Russischen und Slowakischen zu verfassen. Unter anderem sollen in diesen Lehrwerken den Lernern in ausreichender Zahl und Vielfalt Aufgaben zum interkulturellen Lernen angeboten werden. Das Ziel dieser Aufgaben ist, die Lerner einerseits auf Kontakte mit Personen aus/in dem Zielsprachenland vorzubereiten, andererseits aber eine

² Zu weiteren Informationen über das Projekt s. <http://www.uni-goettingen.de/de/78230.html>.

Gesamtsensibilisierung im Bereich der interkulturellen Kommunikation zu erreichen und die interkulturelle Kompetenz zu fördern. Besonders wichtig dabei ist, den Lernern keine Handlungsmuster nach dem Schema „richtig-falsch“ mit auf den Weg zu geben oder mit stereotypen Beschreibungen der Zielsprachenkultur zu arbeiten, sondern die Lerner die Empathie für die fremde Kultur und ihre Träger sowie die Fähigkeit zum Aushandeln von Bedeutungen und Handlungsmustern, die auf die aktuellen Situationen optimal abgestimmt wären, entwickeln zu lassen. Diese Aufgaben sind nach Rösler; Ulrich (2003: 115-116) keine „Typologie“ sondern eher eine „bunte Sammlung“, die einige mögliche Aufgabenformen für jeden Fertigungsbereich des Fremdsprachenunterrichts kurz skizziert³. Als Anregung für viele der für diese Sammlung entwickelten Aufgaben diente das „Aufgabenbuch DaF: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie“ von Häussermann; Piepho (1996). Alle Aufgaben, die an einen der Buchvorschläge erkennbar angelehnt sind, werden weiter im Text mit einem Stern (*) gekennzeichnet. Dabei wurden Aufgaben, die in der Typologie von Häussermann; Piepho keine ausgeprägte interkulturelle Komponente enthalten, weiterentwickelt. Das wichtigste Anliegen dieser Sammlung ist zu zeigen, dass man sehr viele sprachliche Aufgaben durch eine leichte Abwandlung um die (inter)kulturelle Komponente erweitern kann, was zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beiträgt. So wie die Typologie von Häussermann und Piepho seit Jahren eine wichtige Hilfe für meine Unterrichtsgestaltung ist, die mich dazu inspiriert, weitere Aufgabenstellungen zu entwickeln, hoffe ich, dass die hier vorliegende Sammlung mit abgewandelten Aufgaben für die anderen LehrerInnen ein Anlass für neue Überlegungen über die Rolle und Förderung der interkulturellen Kompetenz in ihrem Unterricht werden könnte.

3 Aufgaben zur Sensibilisierung beim Hörverstehen

3.1 Zuordnungsspiel „Bild zum Hörtext“ *

In einem Raster werden kleine Bilder dargestellt, die unterschiedlichen kommunikativen Situationen mit den dazu gehörenden landestypischen Beispielen von Gestik, Mimik, Bekleidung und Umgebung entsprechen. Die jeweils zu jedem Bild passenden Hörsequenzen werden in einer anderen Reihenfolge abgespielt. Die Lerner sollen die Hörsequenzen den Bildern zuordnen.

³ Die 33 Aufgaben der Sammlung sind durchgehend nummeriert und zur besseren Orientierung in sechs Kapitel geteilt.

3.2 „Suggestopädisches Hörspiel“ *

Als Kontrastaufgabe zu stark gesteuerten Höraufgaben mit einer eindeutigen kognitiv zu erfassenden Aufgabenstellung kann die folgende Arbeitsweise angeboten werden. Das Hören der Zielsprache wird vor dem Hintergrund von thematisch oder atmosphärisch passenden Sequenzen klassischer (am besten nationaler klassischer) Musik initiiert. Es gibt dabei keine konkrete Frage- oder Aufgabenstellung. Der Ablauf: zwei bis drei Minuten Musik und Entspannung; Hörspiel (ein monologischer oder dialogischer Text, der von großer identitätsbildender Bedeutung für die jeweilige Nation ist oder eine spezifische Sichtweise irgendeines Phänomens, wie z.B. „die Zeit“, „der Fleiß“, „die Heimat“ oder Ähnliches darstellt), danach wieder einige Minuten Musik und Stille in kontemplativer Atmosphäre. Danach kann eine Runde zum Sammeln der Eindrücke und Gedanken von Lernern (auf strikt freiwilliger Basis, ohne das eventuell unterrichtstypische Aufrufen) stattfinden.

3.3 „Hören und Zeichnen/Ausmalen“

Viele Situationen des alltäglichen Lebens haben von Land zu Land eine andere spezifische Farbgebung. Das sind z.B. Trachten, Blumensymbolik, Farben der Uniformen, der landestypischen Landschaften und gesellschaftlichen Ereignisse (Einschulung, Hochzeit, feierliches Essen) usw. Der Lehrer verteilt an die Lerner ein schwarz-weißes Konturenbild (ein Foto oder eine Zeichnung) und liest einen Hörtext mit entsprechenden Hinweisen, die sich auf Farben (evtl. auch Formen oder Ähnliches) beziehen, vor. Die Lerner sollen dann das Bild entsprechend ausmalen. Danach kann man sie das Bild beschreiben lassen und eventuelle Unterschiede zwischen der eigenen und der Zielkultur in einem Gespräch thematisieren.

3.4 „Globales Verstehen – Detailverstehen – Interpretation“ *

Der Hörtext soll eine Situation darstellen, in der eine Entscheidung getroffen werden soll, bei der zwei Beteiligte (z.B. Eheleute) unterschiedlicher Meinung sind. Der Hörtext soll als eine „atmosphärische Hörszene“ mit Klängen, Geräuschen und typischen Sprechintonationen der Zielsprache aufgenommen werden (erleichterte Variante: Arbeit mit einer passenden Videosequenz).

Aufgaben zum Text:

Globales Verstehen: Sind die beiden handelnden Personen in dieser Situation der gleichen Meinung?

Detailverstehen: Welchen Standpunkt vertritt jeder von ihnen? Welche Argumente hat jeder? Woran erkennt man, dass die beiden ungeduldig werden? Wie artikulie-

ren sie ihr Nicht-Einverständnis? Werden im Streitgespräch eventuell idiomatische Ausdrücke verwendet? Welche?⁴

Interpretationsfragen: Wer bestimmt in dieser Situation (in der Familie)? Ist es Ihrer Meinung nach typisch für das Zielsprachenland und womit könnte man das eventuell erklären? Wie haben Sie die idiomatischen Ausdrücke verstanden? Wie ist es in Ihrem Heimatland? Können Sie die Haltung von Herrn K. und Frau K. verstehen?

Den Interpretationsteil dieser Aufgabe kann man um einige Ankreuzkästchen erweitern und Adjektive zur Beschreibung der emotionalen Zustände einführen. Wichtig dabei ist nicht nur die bloße Übertragung ihrer Bedeutungen aus der Zielsprache in die Muttersprache zu ermöglichen sondern zu thematisieren, ob diese Einschätzungen auf die Personen und Gefühle in der Situation der Zielsprache tatsächlich zutreffen.⁵ Selbstverständlich können die Adjektive in dieser Aufgabe passend variiert werden.

Welche der nachfolgenden Adjektive können Ihrer Meinung nach die emotionale Färbung dieses Gesprächs charakterisieren? Kreuzen Sie an.⁶

- | | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> aggressiv | <input type="checkbox"/> ironisch | <input type="checkbox"/> emotional | <input type="checkbox"/> freundlich |
| <input type="checkbox"/> ruhig | <input type="checkbox"/> aufgeregt | <input type="checkbox"/> sachlich | <input type="checkbox"/> wütend |
| <input type="checkbox"/> lässig | <input type="checkbox"/> heiter | <input type="checkbox"/> gereizt | <input type="checkbox"/> wohlwollend |

4 Aufgaben zur Differenzierung des Wortschatzes und zur Sensibilisierung für semantische Nuancen

In der Wortschatzarbeit zur Förderung der interkulturellen Kompetenz bei Fremdsprachenlernern spielt vor allem das Aushandeln von prototypischen zielkulturspezifischen Bedeutungen eine große Rolle.⁷

⁴ Vgl. z.B. im Russischen „Ein schlechter Frieden ist besser als ein guter Streit“, „Der Mann ist der Kopf und seine Frau der Hals, wohin sie will, da dreht er sich hin“, „Wir brauchen hier nicht zu streiten, es gibt kein Erbe aufzuteilen“, die in Streitgesprächen oder im Anschluss daran gelegentlich verwendet werden.

⁵ Viele in Deutschland lebende Türken und Russen sprechen sehr viel emotionaler und lauter miteinander, als es bei deutschen Mitbürgern der Fall ist, was bei den Deutschen den Eindruck erweckt, sie seien oft aggressiv und streitsüchtig, wobei dieser Eindruck natürlich nicht stimmt. Solche Beispiele für unterschiedliche Verhaltensweisen und -normen können bestimmt auch für andere Ziel- und Ausgangskulturen gefunden werden.

⁶ Vgl. „Wege. Neuausgabe. Lehrbuch“, Hueber (1992: 66), zitiert nach Häussermann; Piepho (1996: 41).

4.1 „Redewendungen und Sprichwörter verstehen und anwenden“ *

(Aufgaben Nr. 77/S.128 und Nr. 78/S. 131 nach Häussermann; Piepho 1992)

Im Deutschen gibt es viele idiomatische Ausdrücke/Redewendungen. Es ist interessant und „lustig zu raten, was sie bedeuten“, dadurch gewinnen die Lerner „stets neue überraschende Erkenntnisse über Kultur und Leben, Verhaltensweisen und Denkmodelle, Fragen nach interkulturellen Kontrasten und etymologischen Bezügen“⁸. Neben solchen Erläuterungen können den Lernern auch situative Aufgaben nach dem folgenden Muster angeboten werden. Dabei sollen sie die jeweils passende idiomatische Wendung auswählen und verwenden:

„Halb zwölf! Um acht wollte er da sein. Hoffentlich kein Unfall! – Bitte, Marta,

- tritt nicht ins Fettnäpfchen;
- pfeif nicht aus dem letzten Loch;
- mal den Teufel nicht an die Wand.“⁹

4.2 „Stilübung: Behördensprache“ *

Den Lernern kann ein in der typischen Amtssprache des Zielsprachenlandes verfasster Text oder Satz angeboten werden (z.B.: Zutritt verboten! Zwecks Anmeldung wenden Sie sich an den jeweils zuständigen Sachbearbeiter!). In diesem Zusammenhang können die bestehenden Unterschiede thematisiert und besprochen werden, damit der Text in die „Alltagssprache“ umformuliert werden kann.

4.3 „Details richtig einschätzen“ *

Den Lernern werden Sätze angeboten, die zwar grammatikalisch richtig sind, aber einige Wörter darin passen nicht genau zum situativen Kontext. Die Sätze sollen korrigiert werden.

Z.B.: Sie riechen so wunderbar nach Lavendel, Julia. Sie sind ein bezauberndes Fräulein und werden bestimmt viel Spaß an unserem Biker-Treffen haben. (Lavendel und bezauberndes Fräulein „passen“ nicht zum Biker-Milieu, die Bezeichnung „Fräulein“ wird kaum mehr verwendet.)

4.4 „Intentionen und Wertungen“ *

Wenn Menschen oder Ereignisse beurteilt werden, spielen subjektive Einschätzungen eine große Rolle. Solche Wertungen beeinflussen auch die Wortwahl.

⁷ Vgl. bei Häussermann; Piepho (1996: 80): „Systematische Wortschatzarbeit ist hauptsächlich ein Entdecken, Schaffen und Mitschaffen von Gestalten (im Fachwortschatz der Informationstheorie: Superzeichen).“

⁸ Häussermann; Piepho (1996: 128).

⁹ Vgl. „Sprachkurs Deutsch neu 6“ (122), zitiert nach Häussermann; Piepho (1996: 131).

„Genau dasselbe Verhalten, das der eine als dynamisch beurteilt, bezeichnet der andere als aggressiv“.¹⁰ Die Lerner sollen Entsprechungen finden und darüber sprechen, ob solche Wertungen auch denen ihrer Muttersprache entsprechen:

großzügig, diskret, vorsichtig, engagierte Umweltschützerin, aufgeschlossen, konsequent, schlanke Frau, selbstsicherer Mann, gewissenhaft, temperamentvoll, selbstbewusst, engagierte Feministin, sensibler Mann	pedantisch, Öko-Tante, ängstlich, Softi, nachgiebig, Macho, unbeherrscht, beeinflussbar, arrogant, stur, Geheimniskrämerin, Emanze, Bohnenstange
--	--

4.5 „Tabu“

Für dieses recht bekannte Spiel könnte man nicht nur Kärtchen mit kulturneutralen Begriffen sondern auch viele „kulturspezifische“ Kärtchen erstellen. Dabei soll ein kulturspezifischer Begriff von einem Lerner erklärt und von allen anderen Kursteilnehmern erraten werden, ohne dass einige bedeutungstragende Wörter, die den Begriff besonders gut umschreiben, benutzt werden dürfen, z.B.:

Stammkneipe
<i>Stammgast</i> ¹¹
<i>Bier</i>
<i>Stammplatz</i>
<i>Gruß</i>
<i>Trinkspruch</i>

4.6 „Grammatische Alternativen: Intentionen“ *

Für verschiedene Situationen gibt es die Möglichkeit, gleiche oder vergleichbare Inhalte mit Hilfe verschiedener grammatischer Phänomene darzustellen. So z.B. für die Aufforderung: Konjunktiv, Imperativ (mit „bitte“), Infinitiv¹². Solche Sätze können auf ihre Richtigkeit hin analysiert, dann verglichen und unterschiedlichen

¹⁰ Vgl. „Sprachkurs Deutsch neu 4“ (143), zitiert nach Häussermann; Piepho (1996: 175).

¹¹ Die fünf kursiv gedruckten Wörter dürfen nicht zur Erklärung des Schlüsselbegriffs verwendet werden.

¹² Vgl. „Sprachkurs Deutsch neu 4“ (166-167), zitiert nach Häussermann; Piepho (1996: 177).

Situationen im Zielsprachenland zugeordnet werden. Beispiele: Würden Sie bitte die Tür noch mal öffnen, Sie haben meine Hand eingeklemmt. Oder: Einschlafen! Sofort!

Diese Aufgabe könnte durch eine entsprechende Bebilderung erweitert werden.

5 (Assoziative/hermeneutische) Einstimmung in eine Themenlandschaft, Sprechen

5.1 „Assoziationen zum Gegenstand sammeln“ *

Den Lernern wird ein (möglichst kulturspezifischer) Gegenstand präsentiert, die Lerner sollen ihre spontanen Assoziationen dazu nennen und (vielleicht in Form eines Assoziogramms oder einer Zeichnung mit eingetragenen Begriffen) sammeln. Dabei soll das Output vor das Input gerückt werden.

5.2 „Cartoons oder Karikaturen als Themeneinstieg“ *

Man kann zum Themeneinstieg passende Cartoons, Karikaturen oder andere Bilder wählen. Sie sollen möglichst von verschiedenen Autoren stammen, damit mehrere Facetten des Themas oder Humors angeboten werden und dadurch verschiedene Eindrücke bei einzelnen Lernern entstehen. Die Lerner sollen ihre spontanen Assoziationen oder Gedanken zum Thema, die anhand der angebotenen Bilder entstehen, zum Ausdruck bringen.

5.3 „Einstieg mit bunten Anregungen“ *

Als ein guter Themeneinstieg zur Förderung der interkulturellen Kompetenz ist auch eine Einführung durch Mischung von Gegenständen, Bildern, Texten und Geräuschen/Musik (eventuell können auch Gerüche und Abtasten genutzt werden) zu empfehlen. Diese Art der Einführung ins Thema kann durch die Vielfalt des Angebots einen guten Zugang zum Thema für unterschiedliche Lerner ermöglichen.

5.4 „Mündliches Erzählen: Geschichten zu Ende führen/den Anfang erfinden“ *

Eine Geschichte oder Schilderung, die einen kulturspezifischen Wendepunkt enthält, soll von den Lernern ab diesem „Wendepunkt“ (Situation des Kulturkonflikts/„critical incident“) durch ihre Hypothesen bezüglich der Verhaltensmuster des Zielsprachenlandes bis zum Ende weitergeführt werden.¹³

¹³ Z.B. „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ von Böll oder „Der Händedruck“ von Snajdanko.

Ebenso möglich: Die Lernenden erhalten nur die zweite Hälfte (die Auflösung) einer Geschichte und sollen den Anfang finden, der die beschriebenen Reaktionen oder das Verhalten der handelnden Personen erklären oder verursacht haben könnte.

5.5 „Freies Rollenspiel zu einer Videosequenz mit kulturspezifischen Inhalten“

Den Lernern wird eine Videosequenz ohne Ton vorgeführt, die kulturspezifische sprachliche Verhaltensmuster in irgendeiner Form thematisiert. In einem kurzen Gespräch soll der grobe Handlungsrahmen besprochen werden, um sicher zu stellen, dass die Lerner die Situation insgesamt richtig einschätzen. Danach sollen sie mit verteilten Rollen die Videosequenz mit Ton unterlegen. Anschließend wird ihre Lösung mit dem Originalton der Sequenz verglichen und besprochen.

5.6 „Diskussion über Begriffsdefinition“ *

„Die Bemühung um eine Definition schließt ihre Auswirkung auf den Umgang mit der definierten Sache ein“.¹⁴ Die Lerner sollen eine kulturspezifische Definition durch ihre Diskussion und die dadurch eingeleitete Bedeutungserschließung formulieren. Nach einer selbständigen Definition kann das Ergebnis mit einer oder mehreren Definitionen aus dem Bedeutungswörterbuch der Zielsprache verglichen und erneut besprochen werden. Beispiele: Tugend, Gemütlichkeit, Toleranz, Emanzipation, Heimat, Zuhause u.a.

5.7 „Gesteuertes Referat“

Die modernen computergestützten Medien machen das Auffinden von sehr differenzierten Informationen über das Zielsprachenland möglich, wozu die Lerner durch die von der Lernergruppe gesteuerte Referatsvorbereitung ermutigt werden sollen. Der Lehrer soll nur ein passendes spezifisches, aber relativ gut überschaubares Thema zum Referat anbieten. Dieser Vorschlag wird im Unterricht thematisiert, alle Lerner stellen dann ihre konkreten Fragen zum Thema, die der Referent als Grundlage für seine Internet- und Bibliothekrecherche zu Hause notiert. Bei einer solchen Aufgabenstellung und einer minimalen anfänglichen Steuerung durch den Lehrer werden durch die Lerner meist ganz natürlich die Fragen zur Referatsvorbereitung gestellt, die die Besonderheiten der Zielkultur erschließen lassen. Einerseits führt dieses Arbeitsverfahren zur Steigerung der Referatshörer motivation, andererseits fördert es die Lernerautonomie und ermöglicht das Eingehen auf die für alle Lerner relevanten Aspekte des Themas.

¹⁴ Häussermann; Piepho (1996: 277).

6 Aufgaben zur Förderung der interkulturellen Lesekompetenz

6.1 „Die Textsorte erkennen“ *

Es gibt viele kulturspezifische Textsorten (so sind es z.B. fürs Deutsche unterschiedliche Sicherheitsvorschriften und Nutzungsordnungen, Reklamationen, Bewerbungs- und Anmeldeformulare, Einverständniserklärungen). Die Lerner sollen solche Texte oder ihre Teile bestimmen und benennen und ihre typischen Merkmale und Unterschiede zu den muttersprachlichen Texten analysieren können.

6.2 „Den Textaufbau erkennen“ *

Den Lernern werden einige Texte der gleichen Textsorte vorgelegt. Die Aufbaustruktur und die typischen Ausdrücke der jeweiligen Textsorte werden analysiert. Danach können ein bis zwei Texte aus Textschnipseln rekonstruiert werden.

6.3 „Auf den Text reagieren: Umsetzung in die eigene Wirklichkeit“ *

Schriftlich oder mündlich reagieren können die Lerner nach der Vorlage eines Textes, z.B. einer Einladung, eines Briefs, eines Angebots. Dabei sollen sprachliche und kulturelle Gepflogenheiten des Zielsprachenlandes berücksichtigt und thematisiert werden.

7 Schreibaufgaben

7.1 „Wechsel der Perspektive“ *

Geeignet sind alle Geschichten, die eine interkulturelle Begegnung aus der Perspektive eines Beteiligten thematisieren. Solche Geschichten können analysiert und erneut aus der Sicht des/der anderen Beteiligten wiedererzählt werden.

7.2 „Einen Ratgeber schreiben“ *¹⁵

Die Lerner sollen einen Ratgeber für die Landsleute im Zielsprachenland und/oder für die Touristen aus dem Zielsprachenland, die das Heimatland der Lernergruppe besuchen, schreiben. Diese Arbeit ermöglicht sehr interessante Einblicke sowohl in die Unterschiede zwischen beiden Kulturen als auch in die Reflexion der Lerner.

¹⁵ Vgl. auch Hegyes; Schmidt; Szalay (1997: 39-46, 92-98).

Dabei können einzelne Bereiche des (sprachlichen) Verhaltens hervorgehoben und herausgearbeitet werden.

7.3 „Schreibaufgabe zum Bild“ *

Der Lehrer bietet den Lernern eine Auswahl an Bildern, die unterschiedliche kulturspezifische Situationen oder Gegenstände des Zielsprachenlandes darstellen. Jeder Lerner wählt sich ein Bild, um es als Grundlage für einen Text (dabei ist er frei in der Wahl der Textsorte) zu benutzen.

Variation: Die Lerner können durch eine Internetrecherche solche Bilder für sich selbst oder für Kommilitonen finden. Die Texte werden in Gruppen oder im Plenum vorgelesen und besprochen.

Variation: Zu einem provozierenden Bild Stellung nehmen.

7.4 „Eine erfundene Biographie schreiben“ *

Die Lerner sollen (auf Wunsch des Lehrers auf der Grundlage seiner Fragen zur Person oder ungesteuert) eine Biographie einer erfundenen Person (eventuell unterstützt durch ein Foto) schreiben, die ihrer Meinung nach für das Zielsprachenland typisch ist. Die Biographien werden besprochen und begründet.

7.5 „Argumentierendes Schreiben“ *

Den Lernern wird eine umstrittene oder zumindest diskussionswürdige Aussage aus dem aktuellen gesellschaftlichen Geschehen des Zielsprachenlandes angeboten, zu der sie schriftlich Stellung unter Berücksichtigung der Gegebenheiten des Heimatlandes nehmen sollen. Beispiel: Mütter von Kleinkindern, die arbeiten gehen, sind „Rabenmütter“.

8 Komplexe und ganzheitliche Aufgaben, Handlungsentwürfe, Spiele und Bewegungsaufgaben

8.1 „Bewusstwerdung der Lernziele“ *

Ein wichtiger Aspekt in der Förderung und Steigerung der interkulturellen Kompetenz ist ihre Thematisierung für und durch die Lernenden. Erst nach dem grundlegenden Verständnis dafür, dass sich nicht nur zwei Sprachen sondern auch zwei kulturelle Handlungsräume, nämlich der des Heimat- und der des Zielsprachenlandes, unterscheiden, ist eine bewusste und mündige Herangehensweise der Lerner an die Fragen- und Aufgabenstellungen im Unterricht möglich.

Zu diesem Zwecke kann von Lernern im Plenum ein Assoziogramm erstellt werden, das thematisiert, mit welchen Facetten des Zielsprachenlandes und in welcher Hinsicht sie im Prozess des Fremdsprachenlernens konfrontiert zu werden erwarten, daraus ergibt sich zweifellos ein interessantes Gespräch, das zur Bewusstmachung der Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur führen wird.

Diese Aufgabe kann durch Erstellen von Kollagen unterstützt werden, wenn genug deutschsprachige Magazine und illustrierte Zeitschriften zum Zerschneiden zur Verfügung stehen, um mit entsprechenden Bildern verschiedene Facetten des Zielsprachenlandes darzustellen.

8.2 „Bestandsaufnahme: Meine interkulturelle Kompetenz“ *

Das Ziel dieser Arbeitsform ist nicht eine tatsächliche Messung der interkulturellen Kompetenz der Lerner sondern eine weitere Bewusstmachung der eigenen Verhaltensweisen in der Kommunikation zwischen zwei Kulturen. Der beiliegende Fragebogen (oder andere ähnliche Gesprächsanlässe) soll nicht als eine Ankreuzaufgabe sondern als Einstieg in ein Gespräch über die Grenzen und Stärken des eigenen Umgangs mit dem Fremden genutzt werden (Achtung! In dieser Aufgabe gibt es keine „richtigen“/„guten“ oder „falschen“/„schlechten“ Antworten, sie ist ausschließlich als Gespräch zu verstehen, in dem die Lerner vordergründig sich selbst verstehen und sich „ich-bezogen“ äußern sollten und nicht stereotype Vorstellungen über das Zielsprachenland diskutieren):

1. Wenn ich mit einem Deutschen/einer Deutschen¹⁶ über ein Thema spreche und eine gegenteilige Meinung habe, werde ich
 - a. es ihm/ihr sagen und meine Meinung mit vielen Argumenten unterstützen;
 - b. es ihm/ihr kurz sagen und hoffen, dass er/sie sie nachvollziehen kann;
 - c. ihm/ihr zuhören und nicht versuchen, meine Meinung auszudrücken;
 - d. ihm/ihr zuhören und so tun, als ob ich einverstanden wäre;
 - e. seine/ihre Meinung übernehmen, er/sie weiß es bestimmt besser.
2. Wenn ich im Zielsprachenland ein Auslandssemester verbringe oder einen längeren Studienaufenthalt habe,
 - a. freunde ich mich am liebsten nur mit Einheimischen an;
 - b. freunde ich mich am liebsten mit anderen Studierenden aus meinem Heimatland an;

¹⁶ Diese Angabe kann selbstverständlich abhängig von der Zielsprache ersetzt werden.

- c. freunde ich mich am liebsten mit meinen Landsleuten verschiedenen Alters an;
 - d. freunde ich mich sowohl mit Einheimischen als auch mit meinen Landsleuten an.
3. Wenn ich im Zielsprachenland ein Auslandssemester verbringe oder einen längeren Studienaufenthalt habe,
- a. versuche ich immer so zu handeln, wie die Einheimischen es tun;
 - b. handle ich so, wie ich es aus meinem Heimatland kenne;
 - c. vermische ich die Handlungsmuster, die ich gewohnt bin, mit denen des Zielsprachenlandes.
4. Ich glaube, dass eine Freundschaft zwischen zwei Personen, von denen eine aus meinem Heimatland und die andere aus dem Zielsprachenland ist,
- a. bestimmt gut laufen wird;
 - b. sich vielleicht als etwas kompliziert erweisen könnte;
 - c. kaum möglich ist.
5. Ich glaube, dass eine berufliche Zusammenarbeit von zwei Personen, von denen eine aus meinem Heimatland und die andere aus dem Zielsprachenland ist,
- a. bestimmt gut laufen wird;
 - b. sich vielleicht als etwas kompliziert erweisen könnte;
 - c. kaum möglich ist.
6. Ich glaube, dass eine glückliche langjährige Liebesbeziehung/Ehe zwischen zwei Personen, von denen eine aus meinem Heimatland und die andere aus dem Zielsprachenland ist,
- a. gut möglich ist;
 - b. nur unter bestimmten Bedingungen (welchen?) funktionieren kann;
 - c. nicht gut laufen wird.

8.3 „Bild beschreiben-Bild interpretieren“ *

Ausgesucht werden verschiedene Bilder, die einige von der eigenen Kultur der Lerner abweichende Verhaltensmuster und Situationen darstellen. Die Lerner

bekommen die Aufgabe, das jeweilige Bild zuerst in allen wichtigen Details zu beschreiben und zu sagen, wie es auf sie wirkt. Erst danach sollen Hypothesen zur Interpretation des Bildes aufgestellt werden. Sie werden im Plenum besprochen und entweder durch die Lehrkraft kommentiert oder durch die Bildunterschriften und/oder erklärende Textsequenzen aufgelöst.

8.4 „Bilder spielen“

Ein kunsthistorisch bedeutendes Bild, eine Karikatur oder ein Cartoon des Zielsprachenlandes kann von den Lernern gespielt („belebt“) werden. Dafür sollen die Lerner zuerst bestimmen, ob die abgebildete Szene den Anfangs- oder Schlusspunkt einer Situation darstellt. Sie sollen versuchen, daraus auf die Gesamtsituation zu schließen, und sie mit verteilten Rollen zu spielen.

8.5 „Imaginäres Interview“ *

Jeder Lerner wählt eine bedeutende Person der Geschichte, Politik oder Kunst des Zielsprachenlandes und kann (am besten als Hausaufgabe auf der Grundlage ausführlicher Recherchen) Fragen zu einem Interview mit der Person planen und begründen, warum eben diese Fragen gestellt werden sollten.

Als Erweiterung der Aufgabe könnte man jeweils Lernerpaare diese Aufgabe als Partneraufgabe vorbereiten lassen, damit die Interviews gespielt werden können.

8.6 Skala-Spiel

Statt einer Diskussion im Sitzen zu verschiedenen Pro-Contra-Themen oder als ein Teil der Arbeit an den Presstexten, in denen gegensätzliche Meinungen präsentiert werden (z.B. aus „Deutsch perfekt“), kann man eine „Abstimmung“ auf einer Skala mit Bewegungs- und Argumentationssequenzen durchführen. Dafür wird auf dem Boden (z.B. mit Kreide oder Klebeband) ein „Null-Punkt“ markiert, der eine neutrale Haltung symbolisiert, rechts und links ca. zwei bis drei Meter davon entfernt, zwei Punkte, die „absolut dafür“ und „absolut dagegen“ darstellen sollen. Der Lehrer stellt Fragen zum Thema, die Lerner positionieren sich daraufhin abhängig von ihrer Meinung entlang der Skala. Nach jeder Frage bittet der Lehrer zwei bis drei von ihnen, ihre Position kurz zu erläutern.

8.7 „Tastspiel“ *

Auf einem Tablett werden kulturspezifische Gegenstände des Zielsprachenlandes präsentiert (10-15). Es wäre ratsam, sie alle mit kleinen Schildern zu versehen, auf denen ihre Bezeichnungen zu lesen sind. Danach werden sie alle in einen Sack gelegt, dann von einzelnen Schülern ertastet (jeweils ein bis zwei Gegenstände pro

Person) und ungesehen benannt, wonach die Gegenstände zum Überprüfen durch die Gruppe herausgeholt werden.

Variation: Gedächtnisspiel. Nach der Präsentation auf dem Tablett, dreht sich ein Lerner weg, einige der Gegenstände werden dabei vom Tablett weggenommen oder umplatziert. Der Spieler soll die ursprüngliche Reihenfolge der Gegenstände rekonstruieren.

Die Arbeit an Lehrmaterialien, Strategien und Aufgaben zum interkulturellen Lernen wird im Rahmen des IDIAL-Projekts auf der Basis neuer Forschungsergebnisse und Anregungen aus der DaF-Unterrichtspraxis in den nächsten ein- bis zwei Jahren kontinuierlich weitergeführt. Die vorliegende Sammlung ist eine erste Hilfestellung für interessierte KollegInnen. Sie wird im Projektverlauf zu einem größeren Pool an Aufgaben ausgebaut, die allen Projektbeteiligten als Unterstützung in ihrer Unterrichts- und Lehrerfortbildungsarbeit dienen kann.

Literatur

- Camerer, Rudolf (2007): Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12:3. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/Camerer.pdf>) (01.09.2008).
- Dinges, Norman G.; Baldwin Kathleen D. (1996): Intercultural Competence: A Research Perspektive. In Landis, Dan; Bhagat Rabi S. (Hrsg.): *Handbook of Intercultural Training*. London/New Dehli: Thousand Oaks, 106-123.
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgabenbuch DaF: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Hegyes, Katalin; Schmidt, Roland; Szalay, Györgyi (1997): *Hörfelder – Hörverstehensprogramm für die Mittelstufe*. Ismaning: Verlag für Deutsch GmbH.
- Maijala, Minna (2008): Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13:1. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Maijala1.htm>) (01.09.2008).
- Porcher, Louis (2006): Sprachenlernen und interkulturelle Kompetenz. In: Nicklas, Hans; Müller, Burkhard; Kordes, Hagen (Hrsg.): *Interkulturell denken und handeln*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag GmbH, 189-195.
- Rösler, Dietmar; Ulrich, Stefan (2003): Vorüberlegungen zu einer Übungs- und Aufgabentypologie für internetgestütztes Fremdsprachenlernen. In: Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 115-144.

Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*.
Tübingen: Gunter Narr Verlag, 115-144.

Tjitra, Hora; Thomas, Alexander (2006): Interkulturelle Kompetenz und Synergieentwicklung. In: Nicklas, Hans; Müller, Burkhard; Kordes, Hagen (Hrsg.) (2006), 249-257.

Mündliche Prüfung in relevanter entspannter Atmosphäre – ein Praxisbericht

Mette Skovgaard Andersen (Copenhagen Business School, Dänemark)

1 Prüfungen und Unterricht

Im Zuge der konstruktivistischen Wende innerhalb des Fremdsprachenunterrichts vermehren sich die Anforderungen an einschlägige Prüfungen. Diese Prüfungen sollten grundsätzlich den oft aktionsbasierten Unterricht widerspiegeln und Kompetenzen für das Berufsleben testen. Mündliche Prüfungen – wie sie viele kennen – als eine Art Überprüfung des Lehrstoffes gibt es aber immer noch, auch und vielleicht sogar besonders auf universitärer Ebene. Prüfungen, bei denen anstelle von Wissensbestandteilen Kompetenzen geprüft werden, scheinen noch eine Mangelware zu sein, auch wenn ein Konsensus besteht, dass die Studenten¹ in der globalisierten und sich schnell verändernden Welt Kompetenzen im Sinne von Jørgensen² (1999: 4) benötigen, und nicht nur Sachkenntnisse. Dieser Mangel mag damit zusammenhängen, dass sich gewisse Kompetenzen nur schwer prüfen lassen. Eine dieser schwer zu prüfenden Kompetenzen ist die interkulturelle Kompetenz bzw. die interkulturelle Handlungskompetenz im Sinne von Bolten (1999: 87). In diesem Beitrag möchte ich anhand der Darstellung einer bei der Copenhagen Business

¹ Ich benutze aus praktischen Gründen im Artikel die maskuline Form für sowohl Lehrkräfte als auch Studenten, auch wenn der Hauptteil unserer Dozenten und Studenten Frauen sind.

² Jørgensen definiert Kompetenz als ein Phänomen, das sich aus mehreren Aspekten zusammensetzt, einem Qualifikationsaspekt, einem Handlungsaspekt und einem persönlichen Aspekt.

School in Kopenhagen seit einiger Zeit benutzten Prüfungsform³ dafür argumentieren, dass Aspekte der interkulturellen Handlungskompetenz in einer mündlichen Prüfung durchaus bewertet werden können, und dies sogar in einer für mündliche Prüfungen recht entspannten Atmosphäre. Bevor ich zur Beschreibung der Prüfung komme – zur Einleitung einige Erläuterungen zu Deutsch als Fremdsprache an der CBS.

2 Deutsch als Fremdsprache an der CBS

Die hier zu besprechende Prüfung gehört zum BA-Studiengang an der dänischen Wirtschaftsuniversität zu Kopenhagen, jetzt International Copenhagen Business School, CBS, genannt, und sie schließt nicht nur das Fach Deutsch, sondern das ganze BA-Studium ab. Das Fach Deutsch wird an der CBS immer in Kombination mit einem anderen Fach studiert. Ein klassisches, sprachphilologisches Studium ist an der CBS somit nicht möglich, die CBS versteht sich als eine Universität der Wirtschaft und setzt sich für eine unmittelbare Verwendbarkeit der erworbenen Kompetenzen ein. Kombinationsstudiengänge mit dem Fach Deutsch sind: Deutsch und Englisch, Deutsch und Kommunikation, Deutsch und Europastudien und Deutsch und Interkulturelles Marketing, wobei beide Fächer als nebengeordnete Kernfächer zu verstehen sind. Deutsch verzeichnet in diesem Zusammenhang 60 ECTS der insgesamt 180 ECTS, das zweite/andere Fach ebenfalls 60 ECTS, während gemeinsame Fächer, d.h. Wahlfächer und das sogenannte BA-Projekt die restlichen 60 ECTS verzeichnen. Die fragliche mündliche Prüfung ist ein integrierter Teil des BA-Projekts, das im Folgenden näher beschrieben wird.

2.1 Das BA-Projekt – Kompetenzen

Ziel des BA-Projektes ist es, die nach dem BA-Studium von den Studenten (hoffentlich) erworbenen Kernkompetenzen zu überprüfen. Nach einem abgeschlossenen BA-Studium an der CBS verfügen die Studenten innerhalb des Fachs Deutsch idealiter über folgende Kompetenzen:

- Sie beherrschen eine Fremdsprache.
- Sie verfügen über Kulturverständnis.
- Sie können die Zuständigkeit für unternehmensbezogene Arbeitsaufgaben innerhalb der interkulturellen Kommunikation übernehmen.

In der Studienordnung wird die Fremdsprachenbeherrschung durch die Kompetenz spezifiziert, an einem Dialog teilnehmen zu können und dabei ein fließendes und natürliches Deutsch zu verwenden, das sich durch einen hohen Grad an

³ Die Prüfungsform wurde 2008 aus Verwaltungsgründen mittlerweile eingestellt. Sie wird jedoch in unseren ab 2009 beginnenden Studien zurückkehren.

grammatischer und phonetischer Korrektheit sowie die Verwendung eines relevanten Wortschatzes auszeichnet. Das Kulturverständnis und die Fähigkeit, Arbeitsaufgaben innerhalb der unternehmensbezogenen interkulturellen Kommunikation übernehmen zu können, werden dahingehend näher spezifiziert, dass mündliche und schriftliche Prüfungsprodukte den Sprachkonventionen der gegebenen Kommunikationssituation gerecht werden sollen.

2.2 Das BA-Projekt – Der Inhalt

Wie es bei Prüfungen oft der Fall ist (McNamara 2004: 765), soll das BA-Projekt die kommenden Arbeitssituationen der Studenten möglichst realitätsnah widerspiegeln. Das BA-Projekt besteht deswegen aus zwei Hauptteilen, einer schriftlichen, akademischen und problemorientierten Gruppenaufgabe und einer sog. individuellen Vermittlungsaufgabe.

Was den ersten Teil betrifft, müssen die Studenten allein oder in Gruppen eine im Zusammenhang mit dem (Geschäfts)verkehr zwischen Dänemark und Deutschland schon entstandene bzw. womöglich entstehende interkulturelle Problemstellung identifizieren und anhand von selbst gewählter Literatur und Theorie untersuchen und analysieren. Eine Anforderung an die Problemstellung ist ferner, dass sie für eine Organisation im weitesten Sinne oder für ein eventuell wirkliches Unternehmen von Interesse sein muss, weil sich die Kulturen (im weitesten Sinne) unterscheiden. Im Idealfall werden dabei die beiden Kernfächer kombiniert. So kann diese interkulturelle Problemstellung beispielsweise mit Ausgangspunkt in der Kommunikationstheorie oder Kulturtheorie behandelt werden. Dies ist als ein Anreiz für die Studenten gedacht, selber einen Zusammenhang zwischen ihren jeweiligen Fächern zu konstruieren, um dadurch die Qualität ihres Lernprozesses zu erhöhen. Den Studenten steht darüber hinaus für anderthalb Stunden ein Berater zur Verfügung, mit dem sie eventuelle Probleme, Theorievorschläge, methodische Fragen etc. diskutieren können. Jedes Mitglied einer Gruppe ist für 20 Seiten zuständig, im Regelfall werden aber die Projekte gemeinsam in Gruppen von ungefähr 3 bis 4 Personen verfasst. Zweck des ersten Teils des Projekts ist es, die generellen akademischen Kompetenzen der Studenten zu verfeinern und im Endprodukt bewerten zu können.

Was den zweiten Teil betrifft, die sog. Vermittlungsaufgabe, werden hier sowohl die oben erwähnte interkulturelle Handlungskompetenz wie auch die (interkulturelle) Reflexionsfähigkeit geprüft. Die schriftliche Vermittlungsaufgabe nimmt ihren Ausgangspunkt in einer konkreten Vermittlungssituation. Die Studenten sollen sich vorstellen, dass die/einige der im BA-Projekt erzielten Ergebnisse oder Einsichten einem beliebigen deutschsprachigen Publikum vermittelt werden sollen, und dass sie selber für die Vermittlung zuständig sind. Jede Person soll sich somit eine relevante konkrete Vermittlungssituation ausdenken, diese Situation beschreiben und anhand ihres theoretischen Wissens einschlägige Überlegungen zur konkreten Vermittlung schriftlich anstellen. Jede Person soll also erstens die selbst

erdachte Situation beschreiben und zweitens darlegen, wie und mit welcher Begründung sie die Vermittlung durchführen wird. Es gilt die Beschränkung, dass höchstens zwei Personen genau dieselbe Vermittlungssituation durchführen dürfen. Im Regelfall neigen die Studenten jedoch dazu, bei derselben Gruppenaufgabe individuelle Vermittlungsaufgaben zu schreiben. Die schriftliche Vermittlungsaufgabe umfasst zwei bis vier Normalseiten. Bei der mündlichen Prüfung muss die Person die Vermittlung durchführen (siehe unten). Aus dem oben Erwähnten ergibt sich auch die vielleicht verwunderliche Tatsache, dass themengemäß sehr häufig dänische Verhältnisse den Schwerpunkt sowohl des BA-Projekts als auch der Vermittlungsaufgabe bilden. Dies versteht sich jedoch mit der Begründung, dass ein deutsches Publikum über Kenntnisse der deutschen Verhältnisse, nicht aber der dänischen verfügen wird. Durch diese Konzeption werden die Studenten gezwungen, Überlegungen zur Zielgruppenanpassung und Adäquatheit der Vermittlung anzustellen. Gleichzeitig lassen wir ihrer Kreativität freien Lauf, indem sie eine Vermittlungssituation beschreiben können, die ihrem sprachlichen Niveau entspricht. Dies gilt natürlich nur zu einem gewissen Grade. Sollten die Studenten den Wunsch hegen, ihre Ergebnisse einer Vorschulklasse vorzustellen, muss die Begründung dafür auf jeden Fall sehr gut sein.

2.3 Das BA-Projekt – Die Prüfung

Die mündliche Prüfung erfolgt individuell, auch wenn die Studenten das BA-Projekt als Gruppenarbeit verfasst haben. Bis vor kurzem waren im dänischen System zwar Gruppenprüfungen möglich, beim abschließenden BA-Projekt aber wurde die Wichtigkeit der individuellen Prüfung betont. Deshalb ist die Prüfung immer individuell gewesen. Für die Prüfung stehen den Studenten 25 Minuten zur Verfügung. Aus diesen 25 Minuten hat der Absolvent die ersten ungefähr acht Minuten alleine das Wort und spielt hier die von ihm skizzierte Vermittlungssituation tatsächlich durch. Für diesen einleitenden Studentenvortrag können die Studenten eine Situation skizziert haben, in der sie entweder sich selber darstellen oder die Rolle einer bestimmten Person übernehmen. Im letzteren Fall könnte eingewendet werden, dass das Simulieren einer Rolle in einer Prüfungssituation unverträglich sei. Dem könnte jedoch entgegengehalten werden, dass gerade das Simulieren und die Fähigkeit, sich in eine Rolle hineinzuversetzen, im Berufsleben von höchster Relevanz sind. Bei späteren Präsentationen im sog. wirklichen Leben besteht seitens des Unternehmens die Erwartung, angestellte Personen seien dem Unternehmen loyale Vertreter, weshalb hier gewissermaßen auch davon die Rede ist, dass hier eine Rolle übernommen werden muss.

Durch die einleitende Präsentation soll ferner eine entspannte Atmosphäre erzielt werden, indem der Prüfling nicht unterbrochen werden darf. Diese Atmosphäre entsteht auch durch die Tatsache, dass die Studenten tatsächlich etwas zu berichten haben. Im Regelfall haben sie „Mini-Forschung“ betrieben und können recht interessante Untersuchungen präsentieren. Schließlich gibt es Studenten, die gerade

wegen des einleitenden Rollenspiels entspannter werden (vielleicht auch weil die Präsentation zu Hause geübt werden kann), und der Prüfling befindet sich deshalb auf jeden Fall die ersten acht Minuten auf sicherem Terrain⁴. Beim Studentenvortrag agieren Zensor und Examinator die in der schriftlichen Vermittlungsaufgabe festgelegte Zielgruppe, jedoch wie erwähnt mit der wichtigen Einschränkung, dass sie sich während der Präsentation passiv verhalten müssen. Unmittelbar nach Abschluss der Präsentation wird zu der normalen Prüfungssituation und den normalen Rollen zurückgekehrt. Es folgt der – wegen der guten Stimmung – recht ebenbürtige Dialog zwischen Examinator und Prüfling, bei dem sowohl der Inhalt der Präsentation sowie des ganzen BA-Projektes als auch die Präsentationsweise, die Gedanken über Zielgruppenanpassung etc. zur Diskussion stehen. Die Prüfung wird mit zwei Noten bewertet, eine Note für die sog. Kommunikationsfähigkeit, näher definiert als (interkulturelle) Vermittlungskompetenz, und eine Note für den Inhalt. Die erstere ist mit anderen Worten nicht nur eine Note für Sprachkompetenz, sondern auch für die Fähigkeit, Kommunikation zielgerichtet einsetzen zu können, d.h. handlungskompetent zu sein. Bewertungskriterien sind: Zielgruppenanpassung, Präsentationssicherheit, Körpersprache, Sprechtempo, Präsentationstechnik, wozu auch der Gebrauch von Hilfsmitteln zählt, Sprachniveau und Sprachkorrektheit sowie die Fähigkeit, einen Dialog zu führen. So kommt es auch vor, dass selbst Studenten mit Deutsch als Muttersprache nicht immer die höchste Note erzielen. Die Bewertungskriterien für die inhaltliche Leistung sind die Fähigkeit ein Problem abzugrenzen, die Struktur des Projekts, die Menge und Relevanz von Informationen, fachliches Niveau, Argumentation und Sachlichkeit, kurz – akademische Tugenden.

3 Diskussion

Auch wenn Studenten und Lehrer mit der oben erwähnten Prüfungsform eine hohe Zufriedenheit zum Ausdruck bringen, können einige Probleme nicht geleugnet werden. Ich werde hier besonders drei Aspekte aufgreifen.

Der erste Aspekt ist der breite thematische Rahmen. Der breite Rahmen wird von den Studenten normalerweise als ein großer Vorteil angesehen, bereitet aber in einigen, wenn auch wenigen, Fällen den Beratern Probleme. Weil die Studenten des Öfteren fachübergreifende Problemstellungen behandeln, sehen sich die Berater zuweilen in einer Beratungssituation, wo sie sich nicht 100 % kompetent fühlen. Dieses Problem lässt sich jedoch durch einen Nebenberater lösen.

Der zweite Aspekt ist der Mangel an obligatorischem Lehrstoff. Es leuchtet ein, dass von obligatorischem Lehr- und Lesestoff keine Rede sein kann. In dem das

⁴ Entspannt werden die Studenten möglicherweise ebenfalls wegen der im Unterricht durchgeführten Videoaufnahmen. Durch das Selbstbeobachten in den Videoaufnahmen haben die Studenten darüber reflektiert, wie sie am Besten ihre Botschaften präsentieren können, außerdem haben sie oft erlebt, dass man ihnen ihre Nervosität nicht immer ansieht.

BA-Projekt begleitenden Fach bedeutet dies, dass der Schwerpunkt des Unterrichts teils auf Theorie zur interkulturellen Interaktion und fachbezogenen Vermittlung, auf Praxisbeispielen und Trainings, teils auf der Untersuchungsmethodik liegt. Ich sehe jedoch darin grundsätzlich kein Problem. Wenn die Prüfung ein Projekt ist, muss der Unterricht auch entsprechend gestaltet werden.

Schwieriger und problematischer ist natürlich der dritte Aspekt: die Bewertung. Zensor und Examinator müssen wie erwähnt beispielsweise beurteilen, ob die Kommunikation an die Zielgruppe angepasst war und dadurch indirekt beurteilen, ob die Kommunikation geglückt war oder nicht. In den allermeisten Fällen sind aber sowohl der Zensor als auch der Examinator gebürtige Dänen, zwar mit hervorragenden Deutschkenntnissen, aber im Regelfall mit einem dänisch-kulturellen Hintergrund. In einzelnen Fällen sind sie Deutsche, jedoch mit sehr guten Dänischkenntnissen. Die Frage ist also, inwieweit sie in der Lage sind zu beurteilen, ob ein unbefangener Deutscher die Kommunikation verstehen könnte und als glücklich einstufen würde. Diese Problematik scheint mir bei der Prüfung die Achillesferse zu sein, und die Problematik wäre verhängnisvoll, wenn allein die Gelungenheit der Kommunikation bei der Prüfung beurteilt werden sollte. Da aber eben auch die Reflexionsfähigkeit der Studenten und ihre Argumentation Beurteilungskriterien sind, kann dafür argumentiert werden, dass der Mangel an einer völlig realistischen Situation mit echten deutschen Teilnehmern eine geringere Rolle spielt.

Diskutiert werden kann schließlich auch, ob die in diesem Artikel beschriebene Prüfungsform etwas misst, was sonst schwer messbar ist. Ich bin der Überzeugung, dass anhand dieser recht komplizierten Konzeption einer Prüfung tatsächlich die interkulturelle Handlungskompetenz bewertet wird, auf jeden Fall innerhalb des Bereichs ‚Präsentationen‘. Durch die Simulation einer echten Präsentation wird getestet, ob die Studenten im Stande sind, über ihre Handlungen zu reflektieren, für diese zu argumentieren und ihre Reflexionen in die Tat umzusetzen. Ich hoffe gleichzeitig, oben dargelegt zu haben, dass die Prüfung sowohl für die zukünftigen Arbeitsbereiche der Studenten relevant ist als auch in einer entspannten Atmosphäre laufen kann und dass dies für alle Beteiligten von Vorteil ist.

Literatur

- Bolten, Jürgen (1999): *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Jørgensen, Per Schultz (1999): Hvad er kompetence? In: *Uddannelse*, Nr. 9, 4-13.
- McNamara, Tim. (2004): Language Testing. In: Davies, Alan & C. Elder, Catherine (Hg.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 763-783.

Pýskubíllinn – „Das Deutschmobil“. Ein Projekt zur Förderung der deutschen Sprache in Island

Oddný G. Sverrisdóttir (Universität Island Reykjavík, Island)

1 Die Projektidee

Die Fußballweltmeisterschaft 2006 in Deutschland bot einen willkommenen Anlass, eine Imagekampagne zu starten, die junge Isländer dazu motivieren sollte, sich bei der Wahl der dritten Fremdsprache für Deutsch zu entscheiden und eine regere Verbindung zum deutschsprachigen Raum herzustellen.

Die Idee zu dem Projekt wurde geboren, als ein elfjähriger Junge mit größtem Interesse eine kleine Broschüre auf Deutsch über die Fußballweltmeisterschaft in Korea 2004 verschlang. Die Broschüre wäre mir so nicht aufgefallen, ich hätte sie in keiner Weise als geeignetes Material für den DaF-Unterricht in Erwägung gezogen. Der Junge erzählte mir von sich aus, was Begriffe wie „Latte“ und „Abseits“ auf Isländisch heißen, und fragte, ob er mit mir im Jahre 2006 nach Deutschland fahren würde. Ich bejahte und stellte die Gegenfrage, ob er nicht schon im Jahre 2005 mit nach Deutschland wollte. „Nein, die Weltmeisterschaft ist erst 2006.“ In dem Moment wurde mir die magische Wirkung der Fußballweltmeisterschaft klar. Der Funke sprang über, als er mit der entscheidenden Frage zu mir kam: „Kannst Du mir bis dahin Deutsch beibringen? Wenn ich nach Deutschland fahre, muss ich Deutsch sprechen.“ Ich habe den Jungen erstaunt angestarrt. Einerseits wurde mir klar, dass die Möglichkeit bestand, dass nicht nur er Deutsch bis zur WM lernen möchte – das könnte auf viele Jugendliche weltweit zutreffen – und andererseits stellte ich fest, dass in meiner inzwischen fast zwei Jahrzehnte langen DaF-Tätigkeit kein Schüler, kein Student mit dieser Bitte an mich herangetreten war. Die

Fußballweltmeisterschaft in Deutschland 2006 bot eventuell eine einmalige Gelegenheit, das Image der deutschen Sprache in Island zu verändern. Diese Gelegenheit musste beim Schopf ergriffen werden.

2 Das Konzept, Ausrüstung und Zielgruppe

Mit dem Projekt „Deutschmobil“ wurde eine nichtschulische Situation, in der Deutsch gesprochen wird, außerhalb des Klassenzimmers geschaffen. Das Sprechen der deutschen Sprache wurde an das Thema Fußball in Deutschland angeknüpft. Das Thema sollte die Tür zu jungen Menschen öffnen, die während der Freizeit freiwillig in Berührung mit der deutschen Sprache kommen. Damit sollte auch verhindert werden, dass Deutsch noch einmal mit „Pauken“, Grammatik- und Vokabellernen assoziiert wird. Die Begeisterung für den Fußball, die Freude am Spielen sollte sich positiv auf die deutsche Sprache übertragen. Im Vordergrund stand das Freizeitgefühl, nicht das Erlernen einer Sprache im Klassenzimmer. Dabei wurde der Lehrer, der mit den Kindern übte, „Deutschtrainer“ genannt. Er unterrichtete nicht Deutsch, er trainierte „Fußballdeutsch“. Damit die Sprache auch wirklich im Spiel geübt wurde, fand das Training auf dem Sportplatz, in einer Sporthalle oder auf dem Schulhof statt, nie in einem Klassenzimmer. Ein Torwandschießen sollte die richtige Atmosphäre für die direkte und echte Kommunikation schaffen. Die Kinder versuchten ihr Glück im Torwandschießen, und der „Trainer“ sprach ausschließlich Deutsch mit ihnen. Da sich die Kinder mit dem Thema Fußball auskannten, waren sie auf diese Art und Weise bei der Kommunikation gleichwertige Gesprächspartner. Die Kinder sollten erleben, dass sie an einer wirklichen Kommunikation auf Deutsch teilnehmen können, ohne je zuvor Deutsch gelernt zu haben. Der Wunsch sollte in ihnen erweckt werden: „Ich möchte Deutsch sprechen.“, „Deutsch macht Spaß.“

Das Projekt bestand aus Þýskubíllinn, einem Pkw, der deutlich als „Das Deutschmobil“ markiert war und dadurch werbewirksam wurde, einer Torwand, Flyern zum Verteilen, Plakaten, T-Shirts und einem vier mal acht Meter großen Landkartenteppich, einer Homepage und einem landesweiten Quiz. Die Durchführung lag in den Händen des „Deutschtrainers“.

Die Zielgruppe waren Kinder im Alter von neun bis vierzehn Jahren, die keine Erfahrung mit der deutschen Sprache besaßen. In der Schule in Island wird Deutsch erst als Wahlfach in der neunten Klasse angeboten.

3 Durchführung des Projektes

Viele Sportvereine und Schulen in verschiedenen Orten in Island wurden vom „Deutschmobil“ besucht. Die Jugendlichen, die am Projekt teilnahmen, haben dadurch ihren ersten Kontakt mit der deutschen Sprache gehabt. Der Einstieg in

das Erlernen der deutschen Sprache erfolgte über den Wortschatz, den die Jugendlichen aus dem Bereich Sport kannten.

Für die Durchführung des Projekts vor Ort war der „Deutschtrainer“ zuständig, der jedes Mal mit einer kleinen Gruppe, in der Regel 15 bis 18 Kinder, für eine knappe Stunde trainierte. Er stellte sich jedem Kind auf Deutsch vor: „Ich heiße Kristian, wie heißt du?“ Die Kinder sagten daraufhin ihre Namen. Der „Deutschtrainer“ bat das nächste Kind an die Reihe mit dem Satz: „Der/die Nächste, bitte.“ Nach der Vorstellungsrunde fand das Torwandschießen statt. Eine Torwand, die nach den Maßen der Torwand in der Sendung „Das Aktuelle Sportstudio“ des Fernsehsenders ZDF für das Projekt angefertigt wurde und die „Das Deutschmobil“ in einem Anhänger immer mit dabei hatte, wurde auf dem Sportplatz aufgestellt. Die Kinder schossen auf die Torwand, und der „Deutschtrainer“ gab ihnen Anweisungen in kurzen einfachen Sätzen, welche die Kinder aus dem Kontext der Situation verstanden: „Noch einmal!“, „Den Ball holen!“, „Super!“, „Kurz daneben!“, „Beinahe!“, „Super, prima!“, „Ein Tor, super!“, rief der „Deutschtrainer“. Der Schützenkönig oder die Schützenkönigin in jeder Gruppe bekam ein für das Projekt angefertigtes T-Shirt, das Ähnlichkeiten mit einem Sporttrikot hatte: auf den Ärmeln schwarz-rot-goldene Streifen, vorne der Slogan „Þú skorar með þýskunni“ („Du erzielst Tore mit dem Deutschen“), hinten eine Landkarte mit den WM-Städten. Ein Indiz dafür, dass die T-Shirts sehr gut ankamen, ist die Tatsache, dass einige Kinder immer wieder versucht haben, auf die Torwand zu schießen.

Die Kinder bekamen darüber hinaus einen kleinen Flyer mit Fußballwortschatz und Landeskunde. Da sie bereits mit dem Thema Fußball vertraut waren, erkannten sie sofort, worum es ging und waren in der Lage, die Bilder mit dem deutschen Aufdruck mit der isländischen Bezeichnung zu versehen. Sie sahen z.B. einen Fußballschuh, eine rote Karte, eine Trillerpfeife und ein Tor. Sie wussten, was es ist und konnten die deutschen Bezeichnungen ohne Hilfe des „Deutschtrainers“ ergänzen. Die zwölf deutschen WM-Städte wurden im Flyer auf einer Landkarte gezeigt. Die Kinder konnten des Weiteren ihre Lieblingsmannschaft eintragen und außerdem einen Tipp abgeben, wer Weltmeister wird.

Wichtig für die Projektdurchführung war, dass die Kommunikation direkt mit dem „Deutschtrainer“ stattfand. Kein isländischer Deutschlehrer oder Sportlehrer sollte als Übersetzer dienen. Die Situation „Ich heiße Kristian“ bedeutet ‚Ég heiti Kristian‘ oder ‚Hann heitir Kristian‘ durfte auf keinen Fall auftreten. Am besten war es, wenn die Gruppe alleine mit dem „Deutschtrainer“ und seinem möglichen Assistenten trainierte. Die Kinder sollten das Erfolgserlebnis „Ich verstehe ihn!“ haben.

Das Projekt „Das Deutschmobil“ war ein landesweites Projekt. Damit nicht nur Schüler in der Hauptstadt Reykjavík einen Besuch des „Deutschtrainers“ bekamen, wurde ein silbergrauer Porsche Cayenne als „Deutschmobil“ eingesetzt. „Das Deutschmobil“ besuchte die isländischen Ortschaften drei Mal, d.h. im Herbst 2005, Frühjahr 2006 und Herbst 2006.

Es war wichtig, ein Fahrzeug zu haben, das dem isländischen Winter standhielt und auf Schotterpisten mit Schlaglöchern auch sicher vorankam. Der Pkw war deutlich als Þýskubíllinn, „Das Deutschmobil“, erkennbar, er fiel im Straßenverkehr durch die Markierung mit den deutschen Farben auf. Die Motorhaube zeigte eine Deutschlandkarte im Grünen wie ein Fußballfeld mit den zwölf WM-Städten. Passanten blieben häufig stehen und sahen sich diese Karte mit Interesse an. „Das Deutschmobil“ war also nicht nur ein praktisches Fortbewegungsmittel für den mit Material bepäckten „Deutschtrainer“, sondern auch ein werbewirksames Mittel.

Der Besuch des „Deutschmobils“ wurde einige Tage vor dem jeweiligen Termin durch ein Plakat an der Sporthalle, im Kiosk oder an einer Anschlagtafel vor Ort kundgetan. So wurden die Einwohner jedes Ortes über den bevorstehenden Besuch informiert.

In den Wochen vor der WM wurde im Rahmen des Projekts ein landesweites Quiz ausgeführt, das Sport und Sprache verband. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mussten Fragen zur deutschen Landeskunde beantworten. Hauptgewinn war ein Ticket mit Flug und Hotelkosten für zwei Personen zu einem WM-Spiel in Berlin. Ein zweiter Hauptgewinn war ein Besuch in Stuttgart mit Besichtigung bei Porsche in Zuffenhausen. Die Ziehung der beiden Hauptpreise fand in Zusammenarbeit mit der Presse in Island statt.

4 Berichterstattung in den Medien

Eröffnet wurde das Projekt Mitte Juli mit einem Kickoff am größten Sportplatz der Hauptstadt in Zusammenarbeit mit dem isländischen Fußballverband. Dort wurde eine kurze Pressekonferenz abgehalten, bei der die ehemalige Präsidentin Islands, Vigdís Finnbogadóttir, der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland und zwei isländische Kinder auf dem Spielfeld eine Probefahrt im „Deutschmobil“ machten. Der Auftakt des Projekts war auf dem Sportplatz, um zu betonen, dass bei dem Projekt Sprache und Sport miteinander verbunden wurden. Die Tageszeitungen und die beiden isländischen Fernsehsender sowie deutsche Zeitungen und Zeitschriften haben mehrmals über das Projekt berichtet. Der Bayrische Rundfunk strahlte eine Reportage über das Projekt aus. Das Medienecho war groß und die Berichterstattung sehr positiv.

In einem Leitartikel mit der Überschrift „Þýskubíllinn þræðir þjóðvegina“, „Das Deutschmobil fährt auf der Nationalstraße“, in der größten isländischen Zeitung konnte u.a. Folgendes gelesen werden:

Skólar, íþrótta- og æskulýðsfélög geta fengið bílinn til sín í heimsókn og verða af því tilefni settar upp knattspyrnþrautir og tungumálaleikir. Markmiðið er að virkja börnin til að ná tókum á bæði knattspyrnu og þýskri tungu með því að tvinna þessa tvo þætti saman í leik. Íslensk börn hafa ekki átt þess kost að læra þýsku í grunnskóla nema á allra síðustu stigum hans og er þetta verkefni því mjög áhugaverð viðbót við

Það sem börnunum stendur til bóta í skólastarfinu. Eins og oft hefur verið bent á er mjög brýnt að íslensk börn tileinki sér sem flest tungumál á unga aldri – enda leggur það grunninn að seinni tíma þekkingu þeirra á því sviði. Ljóst er að þjóðir sem búa á mjög smáum málsvæðum þurfa að vera duglegri en aðrar við tungumálanám ef þær vilja geta átt orðastað við umheiminn. Þetta skemmtilega verkefni er framúrskarandi dæmi um hvað hægt er að gera til að innleiða tungumálaþekkingu í umhverfi barna og víkka þar með stjóndeildarhringinn með skemmtilegum og skapandi hætti. (Morgunblaðið, 15. Juli 2005: 24)

(Schulen, Sport- und Jugendvereine können das Deutschmobil mit Torwandschießen und Sprachspielen zu Besuch bekommen. Ziel ist die Kinder dazu zu veranlassen, Fußballspielen und Deutsch in einem Spiel miteinander zu verknüpfen. Isländische Kinder haben bislang nur in den letzten Jahren der Grundschule die Möglichkeit gehabt, Deutsch zu lernen. Das Projekt bildet eine willkommene Ergänzung zu dem Angebot in der Schule. Oft ist auf die Tatsache aufmerksam gemacht worden, wie wichtig es ist, dass isländische Kinder in jungen Jahren Fremdsprachen lernen. Kleine Sprachgemeinschaften müssen ein größeres Gewicht auf Fremdsprachen legen, wenn sie in der Lage sein wollen, sich mit anderen Nationen auszutauschen. Dieses beachtliche Projekt ist ein hervorragendes Beispiel dafür, wie Fremdsprachen in die Umgebung der Kinder eingeführt werden und ihren Horizont auf eine interessante und kreative Art und Weise erweitern.)

Die positive Berichterstattung in den Medien war für die Breitenwirkung des Projekts außerordentlich wichtig.

5 Ausblick

Das Projekt kam bei den Jugendlichen sehr gut an und es hat eine sehr positive Atmosphäre geschaffen. Es wurde viel über „Das Deutschmobil“ in den Medien berichtet. „Das Deutschmobil“ hat gezeigt, dass man mit einer solchen Initiative einiges erreichen kann. Die Weltmeisterschaft in Deutschland gab den Anlass dazu, isländische Jugendliche im Alter von neun bis dreizehn Jahren durch Fußball und die WM auf die deutsche Sprache und Deutschland aufmerksam zu machen. In den nächsten Jahren besteht die Hoffnung, dass sich das Projekt so auswirkt, dass sich noch mehr Jugendliche für Deutsch als dritte Fremdsprache entscheiden als in den Jahren zuvor.

Es muss betont werden, dass eine Aktion wie „Das Deutschmobil“ die Lage der deutschen Sprache in Island nicht von Grund auf ändert. Auf eine solche Aktion müssen weitere folgen. Diejenigen, die mit der deutschen Sprache in Island arbeiten, können auf die Erfahrungen, die im Rahmen des Projektes gemacht wurden, zurückgreifen. Die positive Resonanz, die „Das Deutschmobil“ in Island

bekommen hat, ist eine Ermutigung dazu, in der Zukunft Sprachunterricht und Sport auf verschiedenste Arten und Weisen miteinander zu verknüpfen.

Literatur

Þýskubíllinn þræðir þjóðvegina (2005). In: *Morgunblaðið*, 15. Juli 2005, 24.

„Ich lese Deutsch“. Zur internationalen Vergleichbarkeit schwedischer Germanistikstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung von Mobilitätsaspekten

Frank Thomas Grub (Universität Göteborg, Schweden)

1 Einleitung – Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache in Schweden

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zunächst einen Überblick über die Situation des Deutschen als Fremdsprache in Schweden zu geben. Vor diesem Hintergrund werden im Anschluss Aspekte der Vergleichbarkeit und der Mobilität thematisiert und problematisiert. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Sprachpraxis.

Bis 1945 lernte man in Schweden selbstverständlich Deutsch: 1859 war das Fach verpflichtend als erste Fremdsprache an den Gymnasien eingeführt und in der Regel neun Jahre lang unterrichtet worden. Diese Stellung verlor Deutsch nach dem Zweiten Weltkrieg zu Gunsten von Englisch, das heute ab Klasse 3, teilweise schon ab Klasse 1 unterrichtet wird. Die zweite Fremdsprache erhielt den Status eines Wahlfaches ab Klasse 7, teilweise ab Klasse 6. Deutsch konkurriert dabei vor allem mit Französisch, neuerdings auch mit Spanisch.

Nach dem Mauerfall Anfang der neunziger Jahre stieg das Interesse an Deutsch sprunghaft an. In der Folge wurden diverse kleinere Institute für Deutsch an zahlreichen Hochschulen und Universitäten gegründet, deren Überleben allerdings nur eine Frage der Zeit ist, denn Deutsch verzeichnet inzwischen wieder starke Rückgänge. Gründe hierfür sind die sinkenden Schülerzahlen, aber auch die

Tendenz, Sprachen in der Schule aus taktischen Gründen zu Gunsten tatsächlich oder vermeintlich leichter zu absolvierender Fächer abzuwählen: „In dem Bericht der Schulagentur (Skolverket) für 2003 wird herausgestellt, dass 2002/2003 nur noch 30 % der Schülerinnen und Schüler in Klasse 9 Deutsch belegten (18 % Französisch, 15 % Spanisch). 1997/98 lagen die Vergleichszahlen für Deutsch noch bei 41 % (Französisch 18 %, Spanisch 6 %).“ (Austrup 2004: 178f.). 2002 waren es nur noch 30 % der Gymnasiasten, „die mit dem Abschlusszeugnis eine Note in einer zweiten Fremdsprache [...] erhielten“¹ (ebd.: 179). Damit widerspricht die schwedische Realität dem europäischen Konzept der Mehrsprachigkeit. Die jüngst erfolgte Aufwertung der zweiten Fremdsprache im Abitur (*studentexamen*) durch einen Zusatzpunkt (*meritpoäng*) gibt jedoch Anlass zur Hoffnung, dass der Fall des Deutschen zumindest in eine Konsolidierungsphase übergeht.

Ein Studium des Deutschen (*tyska*) ist in Schweden derzeit an zehn Hochschulen bzw. Universitäten möglich: in Stockholm und Göteborg sowie in Dalarna (Falun), Gävle, Linköping, Lund, Mälardalen (Västerås), Umeå, Växjö und Uppsala (vgl. auch Germanistenverzeichnis 2008, Teilverzeichnis Schweden). Die Nachfrage nach traditionell ausgerichteten Studiengängen stagniert bzw. sinkt; gleichzeitig sind Tendenzen zur universitätsübergreifenden Zusammenarbeit, zur Diversifizierung des Lehrangebots sowie zur Ausweitung des Fernstudienangebots zu beobachten; vor allem von den beiden letzten Punkten erhofft man sich eine auch mittel- bis langfristig steigende Zahl von Studierenden. Parallel zum Rückgang der Nachfrage nach traditionell, im Sinne der Germanistik in Deutschland ausgerichteten Studiengängen nimmt der seitens deutscher und schwedischer Unternehmen immer wieder klar formulierte Bedarf an Deutsch zu; fachsprachliche Kenntnisse, die unabhängig von germanistischen Studieninhalten erworben werden können, gewinnen an Bedeutung: So bietet z.B. das Institut für Deutsch und Niederländisch der Universität Göteborg Lehrveranstaltungen an, die in die Wirtschaftsstudiengänge der Handelshochschule Göteborg eingebunden sind. Überwiegen im regulären Studienbetrieb überschaubare Gruppen von bis zu 20 Studierenden, so sind die Zahlen in den wirtschaftsorientierten Seminaren oft doppelt so hoch.

2 Zielgruppen des Studiums von *tyska* und Rahmenbedingungen

Das Studium des Deutschen zeichnet sich in Schweden durch einige besondere Rahmenbedingungen aus, deren Darstellung für das Verständnis der Situation des Faches unerlässlich ist. Hauptzielgruppen der Studienprogramme sind Lehramts-

¹ Erschwerend hinzu tritt die Tatsache, dass es nicht nur bei den Deutschlehrerinnen und -lehrern schwerwiegende Ausbildungsdefizite gibt: „Inzwischen hat jeder vierte Gymnasiallehrer und jeder sechste Gesamtschullehrer (Klasse 1 bis 9) Schwedens keinen pädagogischen Abschluss – eine Folge der Kommunalisierung seit 1990, die den Kommunen die Zuständigkeit und Finanzierung der Schulen auferlegte.“ (Austrup 2008). Zur aktuellen Situation des schwedischen Schulsystems vgl. z.B. Austrup 2008, Krumrey 2007, Wiarda 2007.

studentinnen und -studenten, bereits tätige Lehrer, die die formale Qualifikation nachträglich erwerben möchten, künftige Übersetzerinnen und Übersetzer sowie die bereits erwähnten Wirtschaftsstudentinnen und -studenten. Im Rahmen des in Schweden erfolgreich praktizierten Konzepts des ‚lebenslangen Lernens‘ beabsichtigen zudem viele ältere Studierende, ihre Deutschkenntnisse aufzufrischen. Unabhängig vom Alter und vom formalen Studienziel lautet die am häufigsten formulierte Studienmotivation erfahrungsgemäß: „Ich möchte mein Deutsch verbessern“. Die Kollision der Erwartungshaltungen von Studierenden und Lehrenden, die weniger sprachpraktische als fachwissenschaftliche Inhalte vermitteln wollen, ist damit vorprogrammiert. Auf diese Problematik verweist auch der Titel des vorliegenden Beitrags: ‚läser‘ bedeutet im Schwedischen ‚lesen‘, aber auch: ‚lernen‘ und ‚studieren‘. Die Studierenden erwarten also häufig eher einen Deutschkurs als ein umfassendes Fremdsprachenstudium. Aus rechtlichen Gründen und der grundsätzlichen Ablehnung von Konkurrenz sind an schwedischen Universitäten jedoch keine Kurse für Schul-Fremdsprachen erlaubt; dies ist nach Auffassung des Staatlichen Rechnungshofes (*Riksrevisionverket*) Aufgabe eben der Schulen, der Abendgymnasien und der freien Bildungsträger (vgl. Nyhlen 2003: 28). Ein nicht unbeträchtlicher Anteil der Germanistikstudierenden studiert demnach das Fach auf Grund eines Irrtums und wird an den tatsächlichen Bedürfnissen vorbei ausgebildet.

Deutsch in Schweden ist kein in sich geschlossenes Studium.² Man studiert in der Regel zwei Fächer, wobei dies nacheinander, nicht parallel geschieht. Angesichts der eher kurzen Verweildauer der Studierenden (meist nur ein bis drei Semester), herrschen unsichere Planungsbedingungen für die einzelnen Institute bzw. Abteilungen für Deutsch in Schweden. Außerdem ist die Zahl der Studienplätze reglementiert; werden die festgelegten Zahlen über einen gewissen Zeitraum immer wieder nicht erreicht, geraten die Institute in ein finanzielles Defizit: Entlassungen drohen. Der Bologna-Prozess wurde in Schweden auf der Ebene der Lehrveranstaltungen – entgegen offizieller Verlautbarungen – vergleichsweise spät umgesetzt, in Göteborg beispielsweise erst im Herbstsemester 2007. Trotz Bologna geht der Trend nach wie vor weg von geschlossenen Studiengängen hin zum praxisorientierten ‚Studieren‘ einer Sprache für die Dauer von wenigen Semestern.³ Dem begegnet man mit der Einführung neuer Kurse⁴, die sich eng an den Bedürfnissen ausgewählter Gruppen orientieren. Beispiele aus Göteborg sind die interkulturell ausgerichteten Kurse *lär dig tala med flyt* (Konversation/mündliche Sprachfertigkeit),

² Ausnahmen bilden das Promotionsstudium (*forskarutbildning*), das jedoch nur wenige Studierende betrifft; Spezialisierungen bietende Masterstudiengänge sind erst im Entstehen begriffen.

³ Inwiefern auf Grund von Bologna langfristig Änderungen dieses Studienverhaltens in Bezug auf das Fach Deutsch eintreten werden, lässt sich zurzeit nicht absehen.

⁴ ‚Kurse‘ im schwedischen Verständnis sind Lehrveranstaltungen, die in der Regel aus mehreren Teilkursen bestehen (vgl. auch die Tabellen unten). Bei den o.g. Veranstaltungen handelt es sich um sog. *fristående* (‚freistehende‘) Kurse, die auch unabhängig von anderen Studienanteilen besucht werden können.

lär dig skriva med flyt (Schreiben/schriftliche Sprachfertigkeit) und der *förberedande kurs* (ein Anfängerkurs, der auf das Studium des Deutschen vorbereitet).

Das schwedische Hochschulsystem ist traditionell ausgesprochen flexibel; hier liegen zugleich Chancen und Risiken. Die in Deutschland übliche Akkreditierung von Studiengängen und deren Modulen durch einschlägige Agenturen ist in Schweden unbekannt; die Anerkennung und Einrichtung einzelner Kurse bzw. Teilkurse liegt in den Händen der Institute und Fakultäten, also der Universitäten. Dies erleichtert zweifellos kurzfristige Umstellungen und Änderungen.

3 Sprachpraxis und ihr Stellenwert im Studium von *tyska*

Setzt man sich mit fachwissenschaftlichen Anteilen auseinander, so ist zunächst zu berücksichtigen, dass die Germanistik in Schweden traditionell sprachwissenschaftlich ausgerichtet war; die Literaturwissenschaft kam als relativ junge Disziplin vergleichsweise spät hinzu. In der Folge entstand ein Konkurrenz- und damit zugleich auch Abgrenzungsverhältnis zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft, aber auch zwischen Sprachwissenschaft und Sprachpraxis. Die in den Tabellen unten durch Kursivdruck hervorgehobenen sprachpraktischen Anteile variieren stark zwischen den verschiedenen Ausbildungsorten, sind de facto jedoch auf allen Niveaus vorhanden, wie die sämtlich online zugänglichen Curricula belegen (vgl. z.B. für Göteborg die Website von Göteborgs Universitet, Institutionen för tyska och nederländska 2008).⁵ Die folgenden Beispiele aus dem Herbstsemester 2007 beziehen sich auf die Universitäten Göteborg und Stockholm; dargestellt sind die ersten drei Semester des regulären Studiums ohne Spezialisierungen wie Lehrer- oder Übersetzerausbildung. Aufgelistet wurden jeweils die Unterrichtsstunden (à 45 Minuten), nicht die Zeiten beispielsweise für die Bearbeitung bzw. Korrektur von Hausaufgaben etc.

1. Semester TY1110 Grundkurs:

<i>Grammatikvorlesung:</i>	20 Stunden
<i>Grammatikübung:</i>	16 Stunden
<i>Phonetik:</i>	4 Stunden
<i>Schriftliche Sprachfertigkeit:</i>	18 Stunden
<i>Mündliche Sprachfertigkeit:</i>	14 Stunden
(einschließlich Laborübungen)	
<i>Wortschatz:</i>	2 Stunden
Kulturkunde:	18 Stunden
Film (fakultatives Angebot):	8 Stunden
Literaturvorlesung:	8 Stunden

⁵ Die Grenzen zwischen Sprachpraxis und angewandter Linguistik/Sprachwissenschaft sind mitunter fließend; im Zweifelsfall wurde großzügig verfahren, zumal es im Rahmen dieses Beitrags lediglich um das Aufzeigen von Tendenzen gehen kann.

Literaturseminar:	18 Stunden	
Informationsveranstaltung:	2 Stunden	Insgesamt: 128 Stunden

2. Semester TY 1210 Fortsättningskurs:

<i>Schriftliche Sprachfertigkeit:</i>	<i>34 Stunden</i>	
<i>Mündliche Sprachfertigkeit:</i>	<i>14 Stunden</i>	
<i>Wortschatz:</i>	<i>4 Stunden</i>	
Sprachwissenschaft:	22 Stunden	
Literaturwissenschaft:	30 Stunden	
Kulturkunde:	20 Stunden	
Film (fakultatives Angebot):	8 Stunden	
Informationsveranstaltung:	2 Stunden	Insgesamt: 134 Stunden

3. Semester TY 1310 Fördjupningskurs:

<i>Grammatik:</i>	<i>20 Stunden</i>	
<i>Sprachvarietäten:</i>	<i>14 Stunden</i>	
Sprachwissenschaft:	4 Stunden	
Literaturwissenschaft:	28 Stunden	
Aufsatzseminar:	16 Stunden	
Film (fakultatives Angebot):	6 Stunden	Insgesamt: 88 Stunden

Tab. 1: Göteborgs Universitet, Institutionen för tyska och nederländska

Die stark gesunkene Stundenzahl im 3. Semester erklärt sich zum einen aus der geringeren für die wenigen Studierenden zur Verfügung stehenden Stundenzahl, zum anderen aus dem Umstand, dass die Studierenden in diesem Semester ihre Aufsätze/Examensarbeiten schreiben und hierfür entsprechend viel Zeit benötigen. Positiv ausgedrückt: Die Anteile des Eigenstudiums steigen. Ebenso steigen die im engeren Sinne fachwissenschaftlichen Anteile – allerdings auf Kosten der Sprachpraxis.

1. Semester – Tyska I:

<i>Aussprache:</i>	<i>4 Stunden</i>	
<i>Konversation:</i>	<i>16 Stunden</i>	
<i>Prozessschreiben:</i>	<i>4 Stunden</i>	
<i>Sprachl. Textkommentar:</i>	<i>16 Stunden</i>	
<i>Übersetzungsübungen:</i>	<i>12 Stunden</i>	
<i>Grammatik:</i>	<i>32 Stunden</i>	
Literatur:	16 Stunden	
Landeskunde:	18 Stunden	Insgesamt: 118 Stunden

2. Semester – Tyska II:

<i>Grammatik:</i>	<i>18 Stunden</i>	
<i>Mündliche Sprachfertigkeit:</i>	<i>20 Stunden</i>	
Sprachgeschichte:	12 Stunden	
<i>Übersetzung Schwed.-Dt.:</i>	<i>16 Stunden</i>	
Literatur:	18 Stunden	
Kulturorientierung/ Aufsatz:	12 Stunden	Insgesamt: 96 Stunden

3. Semester – Kandidatkurs:

<i>Übersetzung Schwed.-Dt.:</i>	<i>20 Stunden</i>	
Linguistik:	16 Stunden	
Literatur:	18 Stunden	
Seminar Literaturwiss. Ex.arb.:	6 Stunden	
alternativ:		
Seminar Sprachwiss. Ex.arb.:	2 Stunden	Insgesamt: 60 bzw. 62 Stunden

Tab. 2: Stockholms Universitet, Institutionen för baltiska språk, finska och tyska⁶

Vermittlungs- und Übungsformen werden auf Grund der Lehrerautonomie wenig diskutiert, sind aber vielfältig und reichen von der frontal ausgerichteten Vorlesung bis zur praktischen Übung. Allerdings gibt es zunehmend Auseinandersetzungen um die traditionell eingeforderte ‚kontrastive Perspektive‘ sowie um Übersetzungsanteile; diese Diskussionen werden vor allem zwischen den einzelnen Universitäten geführt. Wie aus den beiden Tabellen hervorgeht, verzichtet Göteborg auf eigene Lehrveranstaltungen zur Übersetzung⁷, Stockholm nicht. Die mit der Lehrerautonomie verbundene Freiheit stellt zweifellos eine Chance dar, führt aber in der Praxis zu höchst individuellen Auslegungen der curricularen Kompetenzbeschreibungen. Gegenüber internationalen Maßstäben wie dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ist bisher eine große Zurückhaltung zu beobachten; auch dies erschwert Vergleiche wie den hier angestrebten. Mit einer gewissen Sicherheit lässt sich aber sagen, dass das Niveau der meisten Studierenden nach dem 3. Semester auf der Stufe B2/C1 des Referenzrahmens liegt.

⁶ Dr. Brigitte Kaute, DAAD-Lektorin in Stockholm, sei herzlich für die Angaben aus Stockholm gedankt.

⁷ Dies bedeutet jedoch keinen grundsätzlichen Verzicht auf Übersetzungen; vielmehr besteht die Offenheit, im Rahmen der schriftlichen Sprachfertigkeit auch diverse andere Übungsformen zu praktizieren.

4 „Borta bra men hemma bäst“⁸ – studentische Mobilität

Insgesamt hat die Zahl der im Ausland studierenden Schwedinnen und Schweden zugenommen: „von 1995/96 von ca. 14.900 auf 21.700 im Jahre 2000/2001“ (Austrup 2003: 179); 2006/07 studierten 24.997 Schwedinnen und Schweden im Ausland⁹. Zugleich ist jedoch die Zahl der Studierenden, die mit Unterstützung von *Centrala Studiestödsnämnden* (CSN), dem Schwedischen Amt für Studienförderung, nach Deutschland gehen, von 1.466 (1997/98) auf 1.138 (2006/07) zurückgegangen, für Österreich im selben Zeitraum von 458 auf 273. Für die Studierenden einer Sprache sanken die Zahlen zwischen 2001/02 und 2006/07 von 337 auf 241 Richtung Deutschland und von 109 auf 27 für Österreich (alle Zahlen nach CSN 2008).¹⁰ Speziell die anglo-amerikanischen Länder scheinen attraktiver – vermutlich weniger auf Grund wissenschaftlicher Aspekte als wegen der leichter zu überwindenden sprachlichen Hürde. Für *tyska* sehen die Zahlen auf den ersten Blick gering aus: Im Herbstsemester 2007 gingen fünf Studierende des Instituts für Deutsch und Niederländisch der Universität Göteborg über bestehende Erasmus-Verträge nach Deutschland, zwei weitere nach Österreich. In Anbetracht der Tatsache, dass 21 Studierende den Kurs besuchten, darunter aber sechs Muttersprachlerinnen, ist der Anteil derjenigen, die ins Ausland gingen, jedoch hoch. An keiner Universität besteht eine Verpflichtung zu einem Auslandsaufenthalt im Rahmen des Studiums. Allerdings existieren sog. ‚auslandsverlagerte‘ Kurse für das 1. und 2. Semester, das heißt Kurse nach dem schwedischen Curriculum, die an einer ausländischen Universität stattfinden.¹¹ Aus Kostengründen sollen die Göteborger Kurse künftig über Erasmus-Partnerschaften finanziert werden. Dieser Schritt kann jedoch eine Einschränkung der Mobilität bedeuten, da Erasmus-Stipendien in der Regel nicht an Studierende des ersten oder zweiten Semesters vergeben werden können; andererseits besuchen die schwedischen Studierenden nun größtenteils dieselben Lehrveranstaltungen wie ihre deutschsprachigen Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Die eingangs genannten sinkenden Zahlen hinsichtlich der Mobilität sollten nicht zu kritisch betrachtet werden: Zum einen bleibt in einem kurzen Studium kaum Zeit für einen Auslandsaufenthalt, zum anderen waren viele Studierende bereits

⁸ Wörtlich: Auswärts gut, aber daheim am besten; sinngemäß: Zuhause ist’s immer noch am besten. (Redensart)

⁹ Davon besuchten allerdings 4.179 Studierende (2.717 Frauen, 1.462 Männer) ‚lediglich‘ einen Sprachkurs; 5.579 (3.131 Frauen, 2.448 Männer) waren Austauschstudierende, 15.239 Free-Movers (9.448 Frauen, 5.791 Männer). Auffällig ist dabei die Geschlechterverteilung zu Gunsten der offensichtlich ‚mobileren‘ weiblichen Studierenden (vgl. CSN 2008).

¹⁰ Diese Zahlen können nur eine Tendenz darstellen, da nicht alle Studierenden eine entsprechende CSN-Unterstützung beantragen.

¹¹ In Göteborg besteht beispielsweise die Möglichkeit, in Berlin oder Innsbruck zu studieren; diese Kurse sind mit im Schnitt jeweils 17-25 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gut besucht. Stockholmer Studierende haben die Möglichkeit, die ersten sechs Wochen des Studiums in Würzburg zu absolvieren; dies entspricht jedoch nicht dem vollständigen Semester.

aus anderen Gründen in deutschsprachigen Ländern: als Au-pair, im Rahmen des Berufes oder als Touristen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Ein wesentlicher Vorteil des schwedischen Hochschulsystems dürfte die hohe Flexibilität sein, nicht zuletzt auf Grund der starken ‚Kundenorientierung‘. Die Studienzeiten sind kürzer; von einer Abbrecherquote kann auf Grund der Offenheit des Studiums kaum die Rede sein; vielmehr galt bisher bereits der Besuch einzelner Kurse als Qualifikation. Dass im Rahmen kürzerer Studien der wissenschaftliche Anspruch verloren zu gehen droht, dürften die meisten Studierenden nicht als Manko empfinden. In Göteborg und Stockholm werden mehrere Kurse mit ‚halber Geschwindigkeit‘ angeboten, sowohl am Abend (erstes Semester) als auch als Fernstudium (zweites Semester), so dass auch den Bedürfnissen berufstätiger Studierender entgegengekommen wird. Problematisch ist die Kopplung finanzieller Zuweisungen an die Zahl der erfolgreich absolvierten Prüfungen: ca. ein Drittel des Geldes erhält das Institut nach der Einschreibung, ca. zwei Drittel nach der erfolgreich bestandenen Prüfung eines Studenten. Infolgedessen ist die Durchfallquote gering – hier droht letztlich ein Verlust an Qualität. Qualitätssicherung findet vor allem durch die Evaluation der Lehrveranstaltungen durch die Studierenden statt, nicht aber durch Hospitationen, Akkreditierungen oder ähnliches.

Die Perspektiven des Faches werden unterschiedlich beurteilt, je nach Arbeitsgebiet und Wissenschaftsanspruch der einzelnen Vertreterinnen und Vertreter. So kollidiert der Wunsch, die sprachpraktischen Anteile auszubauen mit dem Verbot, Sprachkurse anzubieten. Und dem immer wieder von Studierenden wie Lehrenden formulierten Bedarf nach einer Intensivierung der sprachpraktischen Ausbildungsanteile kann aus institutionellen Gründen nur bedingt Rechnung getragen werden. Schulen und Hochschulen/Universitäten müssten intensiver zusammenarbeiten; bisher sind solche Kontakte kaum institutionalisiert, sondern basieren auf dem persönlichen Engagement Einzelner. Um das Fach zu erhalten, ist man zur Zusammenarbeit zwischen einzelnen Hochschulen/Universitäten gezwungen. Jährlich findet eine universitätsübergreifende Fachkonferenz (*ämneskonferens*) statt, auf der im Hinblick auf die Sprachpraxis vor allem die umstrittenen Übersetzungsklausuren und Bewertungsmaßstäbe diskutiert werden.

Angesichts der dargestellten Rahmenbedingungen stellt sich die Frage, ob es überhaupt feste Größen in ausreichender Zahl gibt, die eine Grundlage für internationale Vergleiche abgeben können. Eine Vergleichbarkeit mit einem Studium der Germanistik bzw. des Deutschen als Fremdsprache an einer deutschen Hochschule ist, wie deutlich geworden sein dürfte, nur bedingt gegeben. Ob Deutschland jedoch überhaupt ein Maßstab sein kann und soll, muss bezweifelt werden: Zu unterschiedlich sind trotz der vergleichsweise geringen Entfernung die Voraussetzungen und damit auch die Bedürfnisse und Ziele schwedischer Deutsch-

Studierender. Der vorliegende Beitrag sei dennoch nicht als Absage an Vergleiche verstanden, sondern vielmehr als Anregung, genauer hinzuschauen, die länderspezifischen Gegebenheiten stärker zu berücksichtigen und nicht nur Eckdaten zu betrachten, deren Aussagewert letztlich allzu gering ist.

Literatur

- Austrup, Gerhard (2004): Zur Situation der deutschen Sprache in Schweden. In: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 51/3, 177-180.
- Austrup, Gerhard (2008): „Wir sind einfach zu reich“. Wohlfühlen statt Leistung: Wegen schlechter Pisa-Ergebnisse stehen skandinavische Länder unter Druck. In: *Der Tagesspiegel* (15.01.2008).
- CSN (2008): <http://www.csn.se> (04.04.2008).
- Germanistenverzeichnis (Teilverzeichnis Schweden) (2008): (http://www.germanistenverzeichnis.phil.uni-erlangen.de/cgi-bin/gvz_katalog_se.pl) (04.04.2008).
- Göteborgs Universitet, Institutionen för tyska och nederländska (2008): (<http://hum.gu.se/institutioner/tyska-och-nederlandska/tyska/utbildning/grundniva/FK/index.html>) (04.04.2008).
- Krumrey, Peer (2007): *Eine Schule für alle – verschläft das schwedische Erfolgsmodell seinen Innovationsvorsprung?* (Friedrich-Ebert-Stiftung, Office Stockholm; Referat Westliche Industrieländer, Nordic Countries, 7-2007). (<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/stockholm/05035.pdf>) (04.07.2008).
- Nyhlen, Lars-Olof (2003): Die Stellung der deutschen Sprache und der Germanistik in Schweden. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV/2, 25-29.
- Wiarda, Jan-Martin (2007): Vom Vorbild zum Verlierer. Die Länder Skandinaviens wurden lange als Pisa-Stars gefeiert. In der neuen Studie schneiden sie nur noch mittelmäßig ab. Was ist passiert? In: *Die Zeit* Nr. 50 (06.12.2007).

Studium der Deutschen Sprache und Literatur im Ausland¹ unter dem Aspekt der europäischen Sprachpolitik

Angeliki Kiliari (Aristoteles Universität Thessaloniki, Griechenland)

1 Europäische Sprachpolitik

Die Europäische Union (EU) ist eine mehrsprachige Institution, die das Ideal einer Gemeinschaft, in der eine Vielfalt von Kulturen und Sprachen herrscht, fördert. Um dies zu gewährleisten, engagiert sich die Europäische Kommission (EK) seit langem für die Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Die fremdsprachliche Kompetenz wird als eine der acht Schlüsselkompetenzen definiert und als zusätzlicher Wert neben der beruflichen Qualifikation angesehen. Im Hinblick darauf werden das lebenslange Sprachenlernen vom jüngsten Kindesalter an und eine damit verbundene plurilinguale Kompetenz (L1 [MS] + FS1 + FS2) als vordergründige Ziele der sprachlichen Bildung der EU-Bürger angesetzt (Europäische Kommission 2004: 16ff.). Aus diesem Grund fördert die EK die Verwendung einer Zweitsprache oder weiteren Fremdsprache bei der Vermittlung von Lehrinhalten (CLIL = Content and Language Intergrated Learning) als innovative Methode und eine Möglichkeit, die Qualität des Fremdsprachenunterrichts zu verbessern.

¹ Darunter werden hier auslandsgermanistische Studiengänge (inklusive DaF) verstanden.

2 Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften

Bei der Schaffung eines mehrsprachigen Europas kommt den Sprachlehrkräften eine entscheidende Rolle als Vermittler der europäischen Werte, der Toleranz gegenüber Unterschieden und der Bereitschaft zur Kommunikation zu. Es ist wesentlich, dass sie die Zielsprache ausreichend beherrschen und über Kenntnisse der zugehörigen Kultur verfügen. Alle Fremdsprachenlehrkräfte sollten – wenn möglich – längere Zeit in einem Land verbracht haben, in dem die betreffende Sprache gesprochen wird. Weiterhin sollten sie regelmäßige Gelegenheit zur Aktualisierung ihrer Sprachkenntnisse und pädagogischen Fähigkeiten, u.a. über E-Learning und Fernunterricht, erhalten (Europäische Kommission 2004: 11).

Diesem Konzept zufolge setzen sich die erwünschten Qualifikationen aus mehreren Komponenten zusammen, welche vom europäischen Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften im Primar-, Sekundar- und Erwachsenenbildungsbereich als Eckpunkte der Ausbildung europäischer SprachlehrerInnen skizziert werden. Das europäische Profil, wie es im Endbericht an die EK vorgeschlagen wird, bietet einen Referenzrahmen für EntscheidungsträgerInnen im Bereich der Sprachenbildungspolitik und für SprachlehrkräftebildnerInnen in Europa an und ist als Checkliste für bestehende und als Leitfaden für noch auszuarbeitende Lehrkräftebildungsprogramme gedacht (vgl. Kelly; Grenfell; Allan; Kriza; McEvoyet 2004: 24ff.).

3 Studium der deutschen Sprache und Literatur im Ausland

3.1 Berufsperspektiven

Auslandsgermanistische Studiengänge unterscheiden sich voneinander je nach ihren standortspezifischen Bedingungen und von den entsprechenden DaF-Studiengängen in Deutschland vor allem durch Zulassungsbedingungen, Studienstrukturierung und Schwerpunktsetzung der Studieninhalte. Immerhin werden an den Universitäten im Ausland vor allem DeutschlehrerInnen für alle Stufen ausgebildet, da die überwiegende Mehrheit der Absolventen DaF in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen sowie in privaten allgemein bildenden Schulen und Sprachinstituten lehrt oder im Bereich Sprachtest- und Lehrmaterialienentwicklung bei Verlagen, staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen mitwirkt. Eine signifikante Anzahl strebt den Erwerb eines höheren akademischen Grades (MA/PhD) an und wird überwiegend im Bereich universitärer Lehre und Forschung tätig. Eine geringe Anzahl arbeitet als Übersetzer/Dolmetscher in Verlagen, Behörden, Wirtschaftsunternehmen etc. (vgl. Casper-Hehne; Koreik; Middeke 2006, Berberoglou; Kiliari; Perperidis; Wolfrum 2006).

In diesem Rahmen darf man wohl nicht vergessen, dass die in vielen Bereichen der heutigen Gesellschaft immer stärker werdende Hegemonisierung des Englischen die Stellung der deutschen Sprache als Amts-, Arbeits- und Verkehrssprache in Europa beeinträchtigt. Das (frühe) Erlernen meistens des Englischen als erster Fremdsprache im staatlichen wie im privaten Sektor setzt Deutsch auf Platz zwei oder drei in der Liste der gefragten Fremdsprachen. Die Zahl der Deutschlernenden und entsprechend die der Deutschstudierenden nimmt weltweit ständig ab (StADaF 2006: 25). Aber trotz der Konkurrenz anderer Sprachen (wie z.B. Spanisch, Italienisch oder sogar Chinesisch, Arabisch etc.) könnte Deutsch als Sprache mit ökonomischer Stärke und Prestige als zusätzliche Berufsqualifikation anerkannt werden, wenn die deutsche Sprachpolitik mehr konsequente Maßnahmen und dynamische Aktionen zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland ergreifen würde. Es ist leicht einzusehen, dass eine starke Stellung des Deutschen als Fach-, Berufs- und Wirtschaftssprache in der EU sowie weltweit auch die Nachfrage nach dem Erlernen der deutschen Sprache entscheidend unterstützen könnte. Darüber hinaus wäre auch eine große Anzahl von Lehrkräften nötig, wenn ein Studium der deutschen Sprache und Literatur als eine gesellschaftlich hoch angesehene berufliche Qualifikation von vielen Kandidaten in Erwägung gezogen würde.

3.2 Profil der kompetenten ausländischen DeutschlehrerIn

Ein Studiengang für Deutsche Sprache und Literatur im Ausland könnte sich m.E. heutzutage nur dann als erfolgreich bezeichnen, wenn durch eine transparente, gut begründete und nachvollziehbare Studienstruktur ein klares Profil mit grundsätzlichen und weiterführenden Kompetenzen im Sinne der Europäischen Kommission (2004, Europäisches Profil) angestrebt wird. In dieser Hinsicht würde sich das Profil eines/r kompetenten ausländischen Deutschlehrers/in wie folgend auszeichnen: Er/Sie sollte sehr gute Sprachkenntnisse vorweisen und über soziolinguistische, pragmatische und interkulturelle Kompetenzen verfügen (Europarat 2001: 22-25, 103ff.), um Deutsch als (meistens zweite) Fremdsprache bei Lernenden mit einem sprachlich wie kulturell – durch Migration und Mobilität geprägten – heterogenen Hintergrund fördern zu können. Es sind also sehr gute Kenntnisse sowohl in der DaF-Didaktik wie auch in der Mehrsprachigkeitsdidaktik notwendig, die bei der Planung, Durchführung und Evaluation des DaF-Unterrichts kritisch und abhängig von den standortspezifischen Bedingungen mit einbezogen werden können. Weiterhin spielt ein vertieftes Wissen über den didaktisierten Einsatz von Medien (Medienkompetenz) sowie die Fähigkeit, in bestimmten Situationen/Domänen differenziert handeln zu können, eine wesentliche Rolle, damit ein attraktiver Unterricht und eine flexible Einstellung auf die Bedürfnisse der Lernenden abgesichert ist.

Der Anspruch einer so hohen Qualifikation setzt eine starke Motivation der Studierenden voraus, die nicht nur durch adäquate und interessante Studieninhalte sicher gestellt werden sollte, sondern auch durch real existierende Berufsperspek-

tiven. Diese Berufsperspektiven, d.h. ein entsprechend hohes Stellenangebot nach Studienabschluss, sind sicherlich auch mit der *Stellung der deutschen Sprache* im jeweiligen Land und in der jeweiligen Region verbunden.

4 Fazit

In welche Richtung sich die auslandsgermanistischen Studiengänge nun mittel- und langfristig entwickeln werden, welche Profilbildung angestrebt wird und ob neue Schwerpunkte eingeführt werden, sollte neben standortspezifischen Bedingungen sicherlich immer auch auf der Grundlage der allgemeinen Faktoren der europäischen Bildungs- und Sprachpolitik zu bedenken sein.

Für einen europäischen Evaluierungsrahmen, der die Komparabilität der Ausbildung und die Mobilität der Studierenden sowie eine Akkreditierung der Studiengänge ermöglicht und gleichzeitig wissenschaftliche, fachübergreifende und praktische Grundqualifikationen sowie weiterführende Kompetenzen skizziert, wird in den europäischen Dokumenten für Bildungs- und Sprachpolitik reichlich plädiert und gründlich argumentiert. In den Zukunftsperspektiven stellen sich standortspezifische Maßnahmen für die Umstrukturierung der Studiengänge in diese Richtung als erforderlich dar.

Diese zentrale Herausforderung lässt Fragen über die sprachpolitische Dimension des Deutschen als Fremdsprache insgesamt in den Vordergrund rücken. Für die Zukunft sollte der deutschen Sprachpolitik daran gelegen sein, sich ernst mit der veränderten Rolle der deutschen Sprache im Sprachenangebot auseinanderzusetzen und Anstrengungen zur Neuorientierung ihrer Stellung als Fach-, Berufs- und Wirtschaftssprache im europäischen und internationalen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umfeld abzusichern, damit auch Studierende auf einen Studiengang der Auslandsgermanistik mit erhöhter Lernmotivation eingehen.

Literatur

- Berberoglou, Paraschos; Kiliari, Angeliki; Perperidis, Giorgios; Wolfrum, Jutta (Hrsg.) (2006): *Symposium Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa, Bestandsaufnahme und Perspektiven, 18. bis 20. November 2005 in Thessaloniki/ Griechenland*. Thessaloniki: Kornelia Sfakianaki editions.
- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke Annegret (Hrsg.) (2006): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven. Fachtagung 17.-19. November 2005 an der Universität Hannover*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

- Europäische Kommission (2004): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006.* (http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf) (19.07.2008).
- Kelly, Michael; Grenfell, Michael; Allan, Rebecca; Kriza, Christine; McEvoyet William (2004): *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen.* (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_de.pdf) (19.07.2008).
- StADaF (2006): *Deutsch als Fremdsprache. Datenerhebung 2005.* Auswärtiges Amt, DAAD, Goethe-Institut, Zentralstelle für das Auslandswesen. (<http://www.goethe.de/uun/pub/de18483.htm>) (19.07.2008).

Die DaF-Wikis als Informations- und Verbreitungsmedium

Annika Große (Universität Islands, Reykjavík) &

Annegret Middeke (Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland)

1 Übersicht der DaF-Studiengänge in Europa

Einen Überblick über die verschiedenen DaF-Studiengänge zu gewinnen und nicht gleich wieder zu verlieren, stellt nicht nur für Studenten eine Herausforderung dar. Dass die DaF-Standorte Europas sehr unterschiedliche Profile aufweisen, liegt in der Polyvalenz des Faches DaF (s. Königs 2006) und ist darüber hinaus von der Tradition des Faches im jeweiligen Land sowie von der Auslegung der Bologna-Vorgaben und dem Stand ihrer Umsetzung abhängig (s. Hunstiger; Middeke 2008). Um für mehr Transparenz zu sorgen,¹ entstand im Rahmen des vom DAAD geförderten Forschungsprojektes „Studienstrukturreform und Kerncurricula in Deutsch als Fremdsprache“ eine Übersicht über die DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum², die so genannten DaF-Wikis, welche die Grundlage für ein differenziertes Informationssystem der wegen ihrer Heterogenität schwer erfassbaren DaF-Studiengänge bilden.

In einer einheitlichen Struktur werden Informationen zu den einzelnen DaF-Standorten abgefragt, welche die Fachvertreter selbst einstellen und regelmäßig wie

¹ Dies ist eine immer wieder geäußerte Forderung, s. z.B. die Beiträge von Willkop 2006; Königs 2006; Middeke; Schmidt 2006 u.a. in Casper-Hehne; Koreik; Middeke (2006) (Hrsg.).

² Genaue Bezeichnung: „Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum“, s. <http://www.fadaf.de/wiki>.

zeitnah aktualisieren können. Aufgrund der standardisierten Fragen sind die einzelnen Standorte hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte, angefangen bei der Studiengangbezeichnung bis hin zu Kooperationspartnerschaften und ggf. weiterführender Literatur, vergleichbar. Somit steht den Nutzern, zu denen natürlich auch Studenten zählen, die sich bekanntlich besonders gerne über das Internet informieren, ein rascher und doch differenzierter Überblick über die DaF-Angebote³ in Deutschland und die Germanistik-/DaF-Angebote im europäischen Ausland zur Verfügung. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die erforderlichen Daten stets aktuell sind.

2 Die Aspekte Sprachpraxis und Studentenmobilität in den DaF-Wikis

Für den Bereich Sprachstandards und Sprachpraxis werden in den DaF-Wikis explizit die „Zulassungsvoraussetzungen (sprachlich)“ für das Germanistik-/DaF-Studium und die „Kontrastsprache“ abgefragt; jedoch können auch in die Kategorien „Kerncurricula“, „Pflicht- und Wahlpflichtmodule“, „Lern- und Qualifikationsziele/Berufsbezug“, „Praktikum“, „Studentischer Arbeitsaufwand“, „Modulprüfungsleistung“ und natürlich in die Kategorie „Besonderheiten“ Informationen über die sprachpraktische Ausbildung am jeweiligen Germanistik-/DaF-Standort eingestellt werden.

Über die Zulassungsvoraussetzungen an albanischen Hochschulen erfährt man z.B., dass eine bestandene Aufnahmeprüfung zwar der Prüfungsordnung nach, also theoretisch, vorausgesetzt wird, praktisch jedoch aufgrund von Studienbewerbermangel entfällt. In Bulgarien hingegen ist für den BA DaF, Germanistik, Angewandte Linguistik sowie Bulgarisch und Deutsch auf Lehramt eine bestandene schriftliche Aufnahmeprüfung in Deutsch etwa auf dem Niveau B2 notwendig. Trotz der hohen Anforderungen im Germanistik-/DaF-Studium ist aber auch dort eines der spezifischen Probleme das stetig sinkende sprachliche Niveau – ein Problem, das ferner für Finnland, Island, Lettland, Portugal, Russland, die Ukraine u.a.m. verzeichnet wird. Welche nachhaltig negativen Auswirkungen mangelnde Sprachkenntnisse auf das Fachstudium haben, zeigen die Beispiele Portugal, Montenegro oder Rumänien. Wird für Portugal die Sprachkompetenz bei Studienbeginn als „recht niedrig“ angegeben, so wird für Montenegro und Rumänien in Teilbereichen⁴ auch die Zulassung von Nullanfängern vermerkt. Dies führt u.a. dazu, dass Einführungsveranstaltungen im Fachstudium, etwa Literaturwissenschaft im Fall Rumäniens, konsequent in der Landessprache unterrichtet werden

³ Auch Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird abgefragt, ist aber nur ein Nebenaspekt.

⁴ In Montenegro im BA Lehramt (Grundschule) und in Rumänien in Deutsch als zweitem Studienfach.

oder dass ein Großteil der Studenten sprachlich stark benachteiligt ist und dem Fachunterricht kaum folgen kann.⁵

In den DaF-Wikis kann man schließlich auch erfahren, wie die Hochschulen auf solche Probleme reagieren, ob sie Angleichungsstudien (etwa Einstiegs- und Brückenmodule) oder andere propädeutische Maßnahmen – auch im sprachpraktischen Bereich – anbieten. Da diese nicht selten an Personal- und Ressourcenmangel, administrativen und finanziellen Problemen scheitern (s. Willkop 2006), können nur wenige Standorte Angebote vorweisen wie etwa die Latvijas Universitāte Riga, an der Zusatzkurse im praktischen Deutsch für Studenten mit „Nachholbedarf“ angeboten werden, oder die Université de Fribourg, an der die sprachpraktische DaF-Ausbildung durch verpflichtende Tandem-Kurse mit einem Partner der Kontrastsprache unterstützt wird und obendrein ein dreimonatiges Sprachpraktikum im deutschsprachigen Ausland (Deutschland, Österreich) obligatorisch ist.

Spezielle Angebote für ausländische Studierende in Deutschland gibt es u.a. als Sprach- und Fachpropädeutika an den Universitäten Hamburg, München und Göttingen, als studienvorbereitende und -begleitende sprachpraktische Betreuungsmaßnahmen an der TU Berlin, als spezielle Sprachbegleitprogramme an der Universität Bielefeld, der Universität Bochum und der TU Darmstadt. Ein Programm speziell für Studierende der Ingenieurwissenschaften aus China, Thailand und Vietnam bietet die Universität Hannover an. Unter „Besonderheiten“ können solche Informationen in den Wikis vorgestellt werden.⁶

Trotz solcher Maßnahmen scheint sich die eingangs erwähnte, mitunter verwirrende Vielfalt an DaF- und Germanistikstudiengängen eher mobilitätshemmend auf viele Studenten auszuwirken, da nicht nur unterschiedliche Studienvoraussetzungen und -inhalte, sondern auch die Ungewissheit über die Anforderungen die Unterrichtssprache betreffend Unsicherheit auslösen. (s. Willkop 2006: 138).

Durch konkrete Hochschulkooperationen werden Komparabilität und Kompatibilität von Studien- und Prüfungsinhalten ermöglicht und damit auch die Studentemobilität erleichtert. Bilaterale Austauschprogramme findet man beispielsweise in Bulgarien (TU Sofia und TH Karlsruhe), Norwegen (U Bergen und U Kiel), Polen (U Zielona Góra und U Gießen), Ungarn (U Veszprém und U Halle) oder der Ukraine (U Czernowitz und U Göttingen). Germanistische Kooperationsvereinbarungen ohne einen Partner aus DACHL, wie sie z.B. von 1995 bis 1996 zwischen der Universität Plovdiv (Bulgarien) und Lissabon (Portugal) bestanden, sind in den DaF-Wikis noch nicht verzeichnet.⁷

⁵ Einen Lösungsvorschlag für sehr heterogene Gruppen bietet das an der Università Roma I „La Sapienza“ ausgearbeitete so genannte „Römische Modell“ an, welches ein detailliertes, nach Fertigkeiten und Niveaustufen differenziertes Curriculum für Studenten mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen enthält. (s. Serra Borneto 2006)

⁶ Zurzeit sind sie noch nicht in den DaF-Wikis zu finden, sondern auf den Seiten des DAAD unter <http://www.daad.de/hochschulen/betreuung/profis/07809.de.html>.

⁷ Das Thema dieses Tempus-Projekts war die BA-Ausbildung im DaF-Bereich. Es wurde ein Austausch im Bereich Linguistik und Literaturwissenschaft ermöglicht.

Interessant sind im Übrigen auch die verschiedenen DaF-Profile, in denen Deutsch als Minderheitensprache einen Schwerpunkt darstellt, wie z.B. in Polen, oder die, in denen Deutsch nicht nur Fremd-, sondern auch *Fachfremdsprache* ist, wie z.B. an der TU Sofia (s. Burneva; Murdsheva 2006; Murdsheva 2008).⁸

3 Aussichten

Ziel der DaF-Wikis ist es, Germanistik- und DaF-Standorten eine Präsentationsplattform zu bieten, die von unterschiedlichen Zielgruppen genutzt werden kann. Durch die standardisierte Form sind die eingestellten Informationen auf einen Blick vergleichbar und für Studenten wie Hochschullehrer einfach zu nutzen: für Studenten bei der ersten Studiengangs- und Studienstandortwahl und/oder bei temporären oder endgültigen Studienortwechseln; für die Germanistik- und DaF-Standorte selbst zur Präsentation des eigenen Profils mit sämtlichen Angeboten und zur Hervorhebung der Attraktivität für künftige Studenten, Partnerinstitute, Gastwissenschaftler u.a.m. Durch die Transparenz und die Menge⁹ der Daten wird eine Vergleichbarkeit geschaffen, die vielleicht sogar zu einer Art positiven Konkurrenz führt, welche sich durchaus produktiv auf die Qualität der DaF-Ausbildung auswirken kann.

Alles in allem sind die Informationen auf den DaF-Wikis bei regelmäßiger Aktualisierung – wie dies technisch geht, wird auf der Hilfe-Seite ausführlich erläutert –, eine nützliche Referenzadresse für das Auffinden von Konvergenzen, Kompatibilitäten und Anschlussfähigkeiten der Germanistik- und DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum. Dieses Wissen kann zu einer verbesserten Abstimmung von Curricula und Vereinfachung im Anerkennen von Modulen und Modulprüfungen führen. Dadurch werden dem Aufbau von bi- bzw. multilateralen Hochschulkooperationen sowie internationalen und regionalen Netzwerken – auch in administrativer Hinsicht – neue Möglichkeiten eröffnet und die Studentenmobilität verbessert.

⁸ Die Kooperationsvereinbarung zwischen der TU Sofia und der TH Karlsruhe besteht für die Studiengänge Allgemeiner Maschinenbau und Informatik.

⁹ Wie häufig dieses Informations- und Verbreitungsmedium genutzt wird, zeigt die Zahl der Abfragen seit der Einrichtung der DaF-Wikis im April 2007: Am 05.05.2008 waren es 6.396 Abfragen der Hauptseite (im Vergleich: am 20.04.2008 waren es 4.799), 1.159 von „Serbien und Montenegro“, 1.113 von „Erlangen-Nürnberg“, 1.064 von der „HU Berlin“ und 1.056 von „Rumänien“.

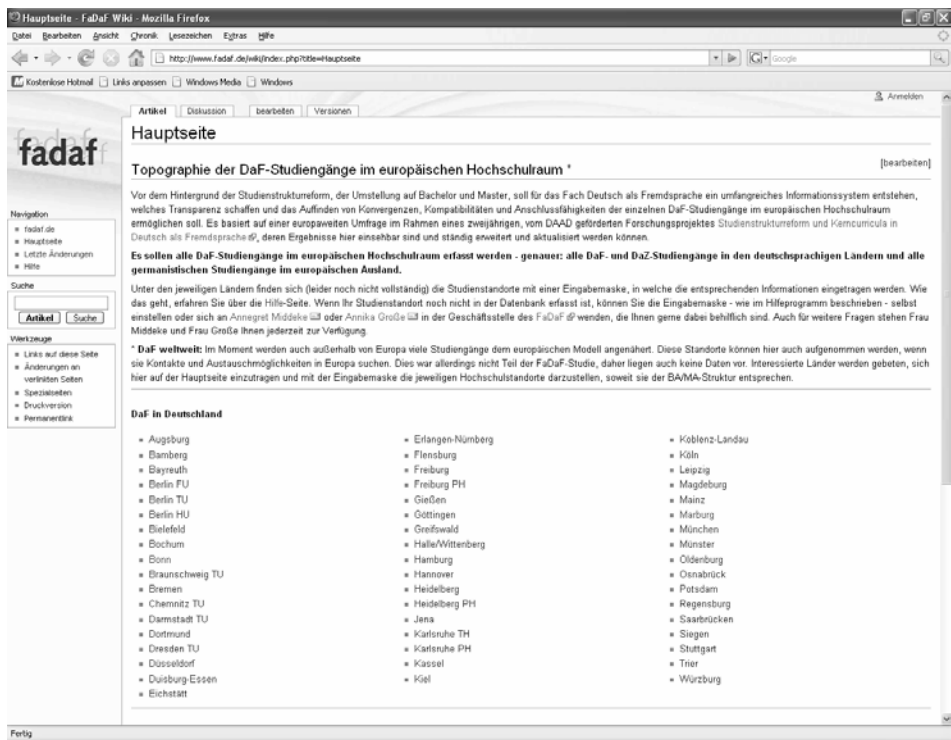


Abb. 1: www.fadaf.de/wiki

Literatur

- Burneva, Nikolina; Murdsheva, Stanka (2006): Deutsch als Fachsprache(n) an bulgarischen Hochschulen. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag, 237-252.
- DAAD. Betreuung und Nachbetreuung internationaler Studierender. PROFIS. Projekte der 1. Programmphase (2005-2007). (<http://www.daad.de/hochschulen/betreuung/profis/07809.de.html>) (29.04.2008).
- Hunstiger, Agnieszka; Middeke, Annegret (2008): Zur Umsetzung der Bologna-Vorgaben in den DaF-Studiengängen an europäischen Hochschulen. Ein Fall für die Policy-Analyse. In: *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens*. (<http://escola.ro/germana/hunstiger.html>) (29.04.2008).
- Königs, Frank G. (2006): Holzweg – Umweg – Lösungsweg? Überlegungen (und Träumereien) zur Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache. In: Casper-Hehne; Koreik; Middeke (Hrsg.) (2006), 1-16.

- Middeke, Annegret; Schmidt, Julia (2006): Zur Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum. In: Casper-Hehne; Koreik; Middeke (Hrsg.) (2006), 109-118.
- Murdsheva, Stanka (2008): Fachsprachenunterricht im Rahmen eines deutschsprachigen Unterrichts an der TU Sofia, Bulgarien. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Beiträge der 35. Jahrestagung des FaDaF an der FU Berlin. Göttingen: Universitätsverlag, 209-220.
- Serra Borneto, Carlo (2006): Landesbericht Italien und das „Römische Modell“. In: Casper-Hehne; Koreik; Middeke (Hrsg.) (2006), 65-71.
- Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum.
(<http://www.fadaf.de/wiki>) (29.04.2008).
- Willkop, Eva-Maria (2006): BA/MA-Übergänge in Deutsch als Fremdsprache. In: Casper-Hehne; Koreik; Middeke (Hrsg.) (2006), 133-142.

Ein aktuelles bildungs- wie fachrelevantes Thema in den DaF- und Germanistikstudiengängen Europas ist das Niveau der Deutschkenntnisse, das die Studierenden bis zu ihrem Abschluss erreichen. Sinkt es angesichts der Dominanz des Englischen, bleibt es konstant oder lässt es sich als berufsqualifizierende Kompetenz noch steigern? Die im Studium erworbene Sprachkompetenz hat nicht nur direkte Bedeutung für den Studienerfolg, den beruflichen Werdegang und die internationale Mobilität der Absolventen, sie hat auch Auswirkungen auf das Ansehen und das Selbstverständnis des Faches im jeweiligen Land.

Der vorliegende Band behandelt länderbezogene Fragestellungen sowie übergreifende und spezielle Aspekte der sprachpraktischen DaF-Ausbildung im europäischen Hochschulraum: Fragen nach bewährten und innovativen Curricula für den sprachpraktischen DaF-Unterricht, nach adäquaten Lehrmaterialien und Unterrichtsmethoden sowie nach der Vergleichbarkeit der Ausbildung und damit verbunden nach der Mobilität der Studierenden.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-940344-83-0

Universitätsdrucke Göttingen