

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 4

32. Jahrgang

DAAD

August 2005

Inhalt

Artikel	<i>Pauli Kaikkonen</i> Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne	297
DaF im Ausland	<i>Bengül Çetintaş</i> Zukunftsperspektiven von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei	306
	<i>Guido Oebel</i> Spezifisch japanische TestDaF-Disparitäten. Geringe Akzeptanz des Prüfungsformats in Japan versus relativ hohe Akzeptanz unter Auslandsjapanern	315
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Stephan Schlickau</i> Förderung interkultureller Kompetenz durch Videokonferenzen – ein deutsch-US-amerikanisches Beispiel	328
	<i>Karl-Hubert Kiefer</i> Die sensorische und verbale Verarbeitung grafischer Darstellungen oder wie Fremdsprachenlerner mit einem Angstgegner fertig werden können	336
	<i>Julia Möller Runge und Ruth Burbat</i> DaF Lernen und Lehren im neuen Millennium: konstruktiv, kommunikativ und kohärent	359
Berichte	Bericht über die Fachtagung »Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Neue Wege der italienisch-deutschen Kooperation« – Universität di Pisa, 21.–24. Oktober 2004 (<i>Giancarmine Bongo</i>)	370

(Fortsetzung umseitig)

Eingegangene Literatur	Dissertationen und Masterarbeiten DaF <i>Zusammengestellt und kommentiert von Fritz Neubauer</i>	373
Tagungsankündigung	»Sprachen schaffen Chancen«. 21. Kongress für Fremdsprachen- didaktik der DGFF vom 3.–6. Oktober 2005 an der LMU Mün- chen	401
Über die Autoren		403
Abstracts		405

Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne

Pauli Kaikkonen

1. Einleitung

Der heutige Fremdsprachenunterricht befindet sich in einem Dilemma von zwei unterschiedlichen Lebensauffassungen. Dieses Dilemma hat seine Ursache darin, daß die fremdsprachenbezogenen und -didaktischen Erfahrungen des Fremdsprachenunterrichts in erster Linie aus einer Zeit und Welt stammen, die als traditionell bezeichnet werden können, also aus den früheren Entwicklungsphasen der Moderne. Die Zeit, in der wir heute leben, ist aber in vieler Hinsicht durch Merkmale einer fortgeschrittenen Moderne geprägt und weist sogar total andere Bestrebungen gegenüber der traditionellen Moderne auf. Deswegen wird unsere Zeit oft als Postmoderne bezeichnet, als etwas, was nach der Moderne gekommen ist. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, daß die Lehrkräfte in einer eher traditionellen Moderne aufgewachsen, selbst in die Schule gegangen sind sowie ihre Lehrerausbildung erhalten haben. Die Schule als Institution arbeitet nach traditionellen Prinzipien, ihre Form und ihr Fächerkanon finden ihren Ausgangspunkt schon in der Zeit vor der Moderne.

Auch das Gedankengut der Fremdsprachenlehrkräfte ist in erster Linie durch die traditionelle Moderne gekennzeichnet. Im Vergleich zu ihnen erleben ihre Schülerinnen und Schüler eine andere Moderne, die Postmoderne, und nehmen sie wahrscheinlich anders wahr als ihre

Lehrkräfte. Für Fremdsprachenlehrkräfte wird es in wachsendem Maße schwierig, dieser Situation gerecht zu werden: der Unterricht soll zukunftsorientiert sein und seine Zielvorstellungen sollen auf die kommende, in vieler Hinsicht weiterentwickelte, unüberschaubare Welt gerichtet sein. Mit Erfahrungen aus der traditionellen Moderne müssen die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler auf die postmoderne Welt vorbereiten.

Fremdsprachenunterricht und fremdsprachliches Lernen vollziehen sich also zwangsläufig in einem Spannungsfeld.

2. Moderne bzw. postmoderne Welt

Als Moderne wird die Zeit bezeichnet, in der Welt, Gemeinschaft, Tugend, Gott usw. als eine sinnstiftende Ganzheit für das Individuum an allgemeiner Bedeutung verloren (Rosa 1998). Die Moderne ist also keine eindeutig beschreib- oder definierbare Zeitperiode. Wann die Moderne angefangen hat und welche Faktoren sie geformt haben, kann nicht in einem Satz zusammengefaßt werden. Die Moderne beginnt auf jeden Fall mit der Aufklärung und Industrialisierung, einer Zeit, in der das sog. moderne wissenschaftliche Welt- und Menschenbild seine Konturen gewann und die Industrialisierung durch die Entwicklung der Naturwissenschaften drastisch in Gang gesetzt wurde. Der kanadische Soziologe Charles Taylor (1992) meint, der heutige Mensch existiere in einem Dilemma von

traditionellem Leben und der Moderne, denn die politischen und ökonomischen Gesellschaftsstrukturen würden vom naturwissenschaftlichen Paradigma gelenkt und beherrscht, aber das Privatleben eines Menschen sei durch seine romantischen Vorstellungen der Selbstverwirklichung gesteuert. Dieses Dilemma nennt Taylor »Krankheit der Modernität« (*malaise of modernity*).

Auch der Begriff der Postmoderne ist nicht einfach auszulegen. Was nicht mehr als modern bezeichnet wurde, dem gab man weitere Präzisierungen. Im Wandel der Zeit war die Moderne nicht mehr einheitlich zu verstehen und man begann von der Zeit zu reden, die »nicht mehr« modern oder »posttraditional« oder »postkonventionell« war. Der Umbruch der Moderne wurde auch »postindustriell«, »posthistorisch« und »postmodern« bezeichnet. Ich glaube, wenn unsere Nachkommen in hundert oder zweihundert Jahren auf die Moderne oder Postmoderne zurückblicken, nennen sie diese Zeitperiode nicht mit den heutigen Bezeichnungen, sondern sie werden ihr einen anderen Namen gegeben haben. Insbesondere Bezeichnungen wie »postmodern«, »posthistorisch«, »postkonventionell« erzählen von einer Unfähigkeit, unserer Zeit einen exakten und angemessenen Namen zu geben.

Die Postmoderne interpretiert auf jeden Fall die Beziehung von Mensch und Gesellschaft in vieler Hinsicht anders als die traditionelle Moderne. Charakterisierten Nationalstaat und Nationalsprache die Moderne, so kennzeichnen die Postmoderne eher Lokalität und Globalität oder die Weltsprache Englisch als *lingua franca*. Spielten kollektive Identität und andere Kollektivitäten eine entscheidende Rolle in der Moderne, so ist der Mensch der Postmoderne mit seiner persönlichen Identität und seinem Individualismus beschäftigt. Schrieb die traditionelle Mo-

derne dem Menschen ein Bild zu, als wäre er einkulturell und einsprachig, geht die Postmoderne von Plurikulturalität und Plurilingualität eines jeden aus. War das Leben der Menschen in der Moderne ortsgebunden und wenig beweglich, so ist der Mensch der Postmoderne virtuell und mobil. Er kann jederzeit mit seinen technischen Hilfsmitteln mit anderen Erdteilen Kontakt aufnehmen sowie Ereignisse aus aller Welt durch die Medien in Realzeit empfangen. Der postmoderne Mensch ist in diesem Sinne ortsungebunden und zeitlich uneingeschränkt. Die Erde ist für ihn zu einem Schauplatz »zusammengeschrumpft«, auf den sich die Schnelligkeit des Reisens und die Präsenz der Medien ausgewirkt haben. Postmoderne Realität verlangt folgerichtig vom Fremdsprachenunterricht Dimensionen, die die Methoden und Praktiken des traditionellen Fremdsprachenunterrichts überschreiten.

3. Schlüsselbegriffe des Fremdsprachenunterrichts im Schnittpunkt von Moderne und Postmoderne

Der Fremdsprachenunterricht ist gezwungen, Stellung zu nehmen, wie er insbesondere die Begriffe Sprache, Identität, Kultur und Welt versteht. Geht der traditionelle Fremdsprachenunterricht davon aus, daß Sprache in erster Linie als System zu beschreiben ist, dem Lernenden zum Zweck der Kommunikation dient, so muß der postmoderne Fremdsprachenunterricht die Sprache eher als Mittel des Daseins in der Welt und des Weltverstehens betrachten (vgl. Kaikkonen 2002a). In einer multikulturellen und mobilen Zeit kommt der Mensch mit seinen Sprachen (sowohl seiner Muttersprache als auch seinen Fremdsprachen) mit der Welt auf mannigfache Weise in Berührung. Die Sprachen werden als konstitutive und produktive Weltwis-

sens- und Weltverständnisträger eines jeden angesehen und sind wesentliche Faktoren, durch die der Mensch seine Identität definiert und bildet.

Daher ist es nicht unbedeutend, wie man sich zur sprachlichen Identität des Lernenden verhält. Nicht nur die Muttersprache eines modernen plurilingualen Menschen, sondern auch seine Fremdsprachen sind Teile seiner Identität. Die sprachphilosophische Fachliteratur legt mit Recht identitätsbezogene Ziele im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht vor (Hu 1999, Kaikkonen 2002b) und begründet dies insbesondere damit, daß der Mensch in der heutigen Zeit eher einen multilingualen als einen monolingualen Habitus besitzt (vgl. Gogolin 2003, Hu 2003, Kramsch 2003). Die meisten Fremdsprachenlehrkräfte betrachten aber ihre SchülerInnen in erster Linie als monolinguale Wesen (Gogolin 2003) und verstehen auch nicht, deren keimende oder schon vorhandene plurilinguale und multikulturelle Identitäten zu fördern. Deswegen wäre es m. E. vernünftiger, im Rahmen des schulischen Sprachenunterrichts einer *integrativen Sprach-erziehung* Bausteine bereitzustellen, als Sprachen strikt in Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht zu kategorisieren. So würden auch die Sprecher anderer Muttersprachen in der Schule – u. a. SchülerInnen mit Migrationshintergrund, andere mehrsprachige SchülerInnen, AustauschschülerInnen – qualitativ besser in den Unterricht eingebunden.

Wie bereits bemerkt, lehrt der traditionelle Fremdsprachenunterricht mit Vorliebe die Sprache als ein linguistisches Zeichensystem. Dabei bleibt zu oft unberücksichtigt, daß jede Sprache ein kulturelles Produkt und deswegen auch mit anderen kulturgebundenen Zeichensystemen verbunden ist. Schon kommunikativer Gebrauch der Sprache setzt ein Verständnis der nonverbalen Kommuni-

kation voraus, die tief in Kultur eingewurzelt ist und sich zusammen mit verbaler Kommunikation abspielt. Wenn die Bedeutung der Sprache über den Zweck der Kommunikation hinaus ausgeweitet wird, wird noch deutlicher, daß sie in den kulturellen Hintergrund eingebettet unterrichtet werden muß. Die Kulturgebundenheit des Fremdsprachenunterrichts ist dadurch begründet, daß der Mensch die Sprache ohne Kultur überhaupt nicht verstehen kann, wie Ludwig Wittgenstein (1984) klar gemacht hat: sich eine Sprache vorstellen heißt, sich eine Lebensform vorstellen. Auch Taylor (1979) sieht die Ganzheit von Sprache und Kultur als eine Einheit und stellt fest, daß Sprache und Kultur fast zu Synonymen verschmelzen. Den untrennbaren Charakter von Sprache und Kultur vertreten auch manche heutigen Sprachpädagogen (vgl. Hu 2003).

Unsere postmoderne oder posttraditionale Zeit sieht die Welt auf eine komplexere Weise an als die traditionelle Moderne. Das Leben der Menschen und die Welt um sie herum sind für sie gar nicht mehr so stabil und durchschaubar wie für frühere Generationen. Ich glaube, das gilt für die ganze Welt, aber insbesondere für das zusammenwachsende und zukunftsängstliche Europa. Volk, Heimat, Staat und Gesellschaft sind nicht mehr eindeutig auszulegende Begriffe. Traditionelle Kollektive sind im großen und ganzen mit anderen Bedeutungen versehen als zuvor. Individualismus und subjektive Identitätsbildungen gewinnen an Raum und werden immer häufiger abverlangt. Deswegen stehen die Schulen und ihre Lehrkräfte vor dem Problem, immer divergentere junge Menschen für eine komplizierter und unüberschaubarer werdende Welt erziehen zu müssen. Vor diesem Hintergrund ist es nur verständlich, daß sowohl Heranwachsende als auch Lehrkräfte es schwer haben, ei-

nen gemeinsamen Erziehungsnenner zu finden. Junge Leute sehen ein, daß die Welt sich schnell verändert und von ihnen viele Eigenschaften und Fähigkeiten gefordert werden, auf die die traditionelle und sich nur langsam wandelnde Schule nicht fähig ist zu antworten. Dies gilt natürlich auch für den schulischen Fremdsprachenunterricht. In dieser Situation sind sowohl Lehrkräfte als auch SchülerInnen leicht frustriert (vgl. Bayerwaltes 2004).

Darüber hinaus ist die postmoderne Welt durchaus multikulturell und deswegen sehr »explosiv«. Deshalb sind interkulturelles Lernen und interkulturelle Erziehung ganz besonders wichtig. Wegen der tatsächlich immer stärker zunehmenden Mobilität der Menschen sind zwischenmenschliche und zwischenkulturelle Diskussionen und das Bemühen um Verständigung unumgänglich. Darum plädiert die (fremd)sprachendidaktische Fachliteratur so intensiv für interkulturelles Lernen und gezielte interkulturelle Begegnungen, die dann zur Verständigung über unterschiedliche Sichtweisen, Erfahrungen über die Welt und Sozialisationsprozesse der zusammenlebenden Menschen beitragen können. Die *Spracherziehung* ist für diese Aufgaben sehr geeignet. Die identitätsprägende Rolle der Sprachen spielt dabei eine ganz entscheidende Rolle (vgl. Lüdi 2003).

4. Implikationen für den Fremdsprachenunterricht

4.1 Sprache zur Verständigung – Mensch und Kommunikation als Ganzheit

Die Sprachen können sowohl Mauern als auch Brücken bauen. In Europa gibt es 86 Sprachen, viele von ihnen sind offizielle Landessprachen. Im Vergleich zur allgemein angenommenen Gesamtzahl von 6000 bis 8000 Sprachen der Welt hat Eu-

ropa recht wenige Sprachen (vgl. Haarmann 2001). Und auch die europäischen Sprachen können mächtige Barrieren zwischen den Bewohnern dieses Kontinents aufbauen. Die Menschen sind aber auch fähig, anstatt Barrieren und Mauern zu errichten, mit ihren Sprachen möglichen Konfrontationen entgegenzuwirken. Bedingung ist, daß die Menschen ihre Sprachen zur Verständigung und zu friedlichen Kontakten gebrauchen. Von den ersten Anfängen des Fremdsprachenunterrichts an sollen die Ziele des Brückenschlags vor Augen geführt und die Lernenden mit der Sprache zur Interaktion befähigt werden. Darüber hinaus müssen die neue Sprache und deren Lernen von den Lernenden als authentisch erfahren und eingestuft werden. Ziel soll sein, daß der Lernende von Anfang an begreift, daß er mit dieser Sprache persönlich handeln kann, daß diese Sprache zu seiner Welt und zu seinen persönlichen Bedürfnissen gehört.

Die Sprache ist nur ein Teil der menschlichen Interaktion. Im Zusammenspiel mit der verbalen Kommunikation läuft gleichzeitig die nonverbale Kommunikation. Beide sind kaum voneinander zu trennen. Trotzdem handeln die Fremdsprachenlehrkräfte zu oft so, als ginge es bei Fremdsprache lediglich um sprachliche Kommunikation. Das Zusammenspiel beider Kommunikationsarten spielt nur selten eine Rolle. Sogar die Rolle der nonverbalen Kommunikation wird oft unterschlagen, von ihrer Umsetzung im Unterricht ganz zu schweigen. Jedoch ist eindeutig bewiesen, daß die menschliche Kommunikation immer als Ganzheit funktioniert, und wenn es um die Glaubwürdigkeit einer Aussage geht, ist die nonverbale Botschaft maßgebend. Stimmen die verbale und die nonverbale Aussage eines Menschen nicht überein, so glaubt sein Interaktionspartner automatisch der nonverbalen Botschaft.

Auch der Lernende selbst ist immer eine ganze Person. Auf diese Tatsache muß der Fremdsprachenunterricht Rücksicht nehmen, um adäquat zu sein. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht wird oft so gehandelt, als spielten bloß die Kognitionen des Lernenden eine wichtige Rolle. Man weiß aber, daß die Sprache weder neutral ist noch allein angeeignet wird. Der Erwerbsprozeß einer Sprache verläuft gleichzeitig kognitiv, emotional und sozial. Werden die Emotionen aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeklammert, so wird auch das Assoziationsfeld des Lernenden auf kognitive Assoziationen reduziert. Die erste Sprache, die Muttersprache, die die Basis der sprachlichen Identität eines jeden ausmacht, wird immer äußerst emotional im Zusammenspiel mit den Bezugspersonen gelernt. Geht man von der Vermutung aus, daß auch fremde Sprachen als wesentliche Faktoren der Identitätsbildung mitwirken können, so ist der Fremdsprachenunterricht gut beraten, affektiv-emotionales Lernen nicht auszugrenzen. Authentisches Lehrerverhalten und als authentisch erfahrene, über soziale Lernverfahren verfügbare Lernumgebungen sind der beste Garant ganzheitlichen Lernens. Authentizität verlangt nämlich, daß wir etwas in innerlicher Übereinstimmung mit uns selbst tun (vgl. Rosa 1998, Kaikkonen 2002a).

4.2 Interkulturelles Lernen durch den Fremdsprachenunterricht

Soziales Lernen und Sozialisation sind immer von interkultureller Natur. Im Grunde genommen ist menschliches Handeln in jeder Hinsicht interkulturell. Obwohl die Menschen in derselben Gesellschaft leben, sind sie durch ihre Sozialisation in vieler Hinsicht unterschiedlich geprägt. Man steht also ständig einer zwischenkulturellen Kommunikation gegenüber, und trotzdem ist es unheimlich

schwierig, seinen Nächsten in dem Maße ernst zu nehmen, daß man dessen innigste Wünsche und authentische Aussagen hört. Die Konzentration auf eigenes Handeln und persönliche Zielstreben lassen dem echten Dialog allzu wenig Raum. Ist es schon bei den Sprechern einer gemeinsamen Sprache so, um wieviel komplizierter wird der Fall, wenn es sich um die Vertreter anderer Sprachkulturen handelt! Eben auf diesen fremdkulturellen Sprachgebrauch zielt der Fremdsprachenunterricht. Deswegen ist interkulturelles Lernen einer seiner Schlüsselbegriffe.

Interkulturelles Lernen kann eigentlich nur im Dialog stattfinden. Dafür sind Sprecher von wenigstens zwei Kulturen nötig, oder man muß auf jeden Fall eine solche Situation simulieren. Der Dialog heißt in seinem ursprünglichen Sinn ein »Dasein zwischen Gedachtem« (griechisch *dia*, wörtlich ›zwischen‹ + griechisch *logos*, wörtlich ›etwas Gedachtes‹, vgl. Haarmann 2001). Da sieht man, daß *interkulturell* sinngemäß nicht weit vom Dialog entfernt ist. Interkulturell ist also eine Situation, in der sich die Beteiligten zwischen den Kulturen befinden. Jeder nimmt also etwas Abstand zu seiner eigenen Kultur, tritt in einen Zwischenraum ein und blickt in die sprachkulturelle Position des anderen hinein. Auf diese Weise wird der Perspektivenwechsel möglich, den interkulturelles Lernen voraussetzt. Weil diese Art interkulturellen Handelns und Lernens schwierig ist, verlangt es langfristige Übung. Im Fremdsprachenunterricht ist das durchaus möglich, aber wie kann interkulturelles Lernen im alltäglichen Zusammenkommen der Menschen mit unterschiedlichen sprachkulturellen Hintergründen fruchtbar in Gang gesetzt werden? Da muß nämlich der *native speaker* einer gemeinsamen Kommunikationssprache klar verstehen, daß auch er aus der überlegenen

Position seiner Muttersprache heraustreten muß, um einen interkulturellen Akt möglich zu machen. Am besten vollzieht sich interkulturelles Handeln in einer für alle Teilnehmer fremden Sprache. Aus dieser Einsicht wächst die Vermutung, daß gelungenstes interkulturelles Lernen in der Weltsprache Englisch stattfindet.

Interkulturelle Kommunikation verlangt von ihren Teilnehmern allerhand Wissen und kulturbezogene Kenntnisse. Der Fremdsprachenunterricht reagiert auf diese Forderung meistens so, daß Informationen und Fakten in Bezug auf das fremde Land, seine Kultur und Kulturstandards sowie das kulturelle Verhalten seiner Menschen unterrichtet wird. Das nennt man Landeskunde-Unterricht. In erster Linie geht es um sog. Informationspädagogik, deren Aufgabe es ist, Unwissende aufzuklären. Bei den meisten jungen Leuten außerhalb der Zielkultur tangiert dieser Unterricht nur wenig oder gar nicht die eigene Lebenssphäre. Deswegen hat der Landeskunde-Unterricht so wenig Erfolg und wird auch von den Lehrkräften nur dann praktiziert, wenn sie nichts Wichtigeres zu unterrichten wissen oder wenn es sich zeitlich um Freitagnachmittage oder Semesterenden handelt.

Um die Lebenswelt der Lernenden zu berühren, muß der Fremdsprachenunterricht die Verfahren der sog. interkulturellen Pädagogik zur Verfügung stellen und die Lernenden mit konkreten Kontaktsituationen konfrontieren, in denen sie zur interkulturellen und fremdsprachlichen Interaktion kommen.

Interkulturelle Pädagogik spricht von Begegnungs- und Konfliktpädagogiken (vgl. Nieke 2000). Im Fremdsprachenunterricht dürfte man vernünftigerweise von den Begegnungen ausgehen, die durch Klassenbesuch von *native speakers*, Partnerschulaustausch, Studienreisen und allerhand virtuelle Kontakte (E-

Mail-Projekte, Internet-Projekte, deren Ergebnisse in Realzeit ausgetauscht werden usw.) stattfinden können. Es ist gut möglich, daß anhand dieser Begegnungen Konflikte entstehen, in erster Linie kulturelle Zusammenstöße, die dann analysiert, besprochen und gelöst werden müssen (vgl. Donath/Volkmer 2000). Vor Konflikten darf man keine Angst haben, weil sie zum Normalfall interkultureller Kommunikation zählen. Wichtig ist, im konfliktreichen interkulturellen Alltag leben zu lernen und die eigenen interkulturellen Kompetenzen auszubauen, so daß die Ambiguitätstoleranz sich ausweitet und die interkulturelle Interaktionsfähigkeit verbessert wird (vgl. Kaikkonen 1997 und 2001).

4.3 Plurilinguale und plurikulturelle Identitäten als Zielvorstellungen

Ich habe schon in mehreren Zusammenhängen als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts gefordert, *den Lernenden über die muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen zu lassen* (vgl. Kaikkonen 1997 und 2002b). Dabei handelt es sich um die Erweiterung des Kulturbildes des Lernenden, in der seine Identität auf viele Weise tangiert wird. Der Erweiterungsprozess des individuellen Kulturbildes fällt eigentlich mit der weiterführenden Identitätsbildung des Lernenden zusammen.

Die Fachliteratur stellt an den Fremdsprachenunterricht identitätsbezogene Forderungen und spricht zum einen von der Festigung bzw. Verstärkung der eigenen Identität und zum anderen von der Identitätsentwicklung durch den Fremdsprachenunterricht (vgl. Bredella/Christ/Legutke 1997, Hu 1999, Kaikkonen 2002b). Der gesunde Mensch braucht eine heile Identität, durch die er sich an soziale Gruppen anschließen kann. Er weiß, daß er einen kulturellen Hintergrund braucht, der ihm Geborgenheit

und Zusammengehörigkeitsgefühle garantiert. Eine zuverlässige und akzeptierbare Identität ist von zentraler Bedeutung für das Selbst eines jeden. Deswegen ist es nicht unbegründet, von einer identitätsfestigenden Zielvorstellung zu reden. Die Welt mit ihren globalen Trends trägt zur immer bunteren Multikulturalität von Völkern und Ländern bei. Dem postmodernen Menschen werden Fähigkeiten abverlangt, die mit der Beherrschung mehrerer Sprachen und mit Mobilität sowohl im Arbeits- als auch Privatleben verbunden sind. Deshalb ist die identitätsbildende Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts dringend geboten.

Werden die oben genannten Identitätsziele akzeptiert, so dürfen die folgenden Fragen nicht ohne Antwort bleiben:

1. Was ist die eigene Identität? Wie sieht also die Identität aus, die gefestigt bzw. verstärkt werden soll?
2. In welche Richtung soll die Identität des Lernenden gebildet werden? Welchen Bedingungen unterliegen diese Bildungsmaßnahmen der Identität?

In der Fachliteratur wird meistens davon ausgegangen, daß die Menschen unserer Zeit mehr und mehr plurielle Identitäten bilden und der Unterricht diese Tatsache nicht negieren kann (vgl. De Florio-Hansen/Hu 2003). In demselben Zusammenhang spricht man auch von einer multikulturellen Identität als Zielvorstellung. Sprachen (Muttersprache und Fremdsprachen) und Kulturen der Lernenden sind in diesem Prozeß von Bedeutung.

Die Europäische Kommission sprach schon Mitte der 1990er Jahre die Mahnung aus, daß jeder Europäer befähigt werden soll, über drei europäische Sprachen zu verfügen (Weißbuch 1996). Das ist ein deutliches Signal für eine europäische Plurilingualität. Mehrsprachige Menschen identifizieren sich mit der europäischen Sprachenvielfalt durch ihre

mehrsprachige Identität. Ist man in der Tat der Ansicht, daß fremde Sprachen Bestandteile der Identität sind, so ist der Fremdsprachenunterricht gezwungen, seine Zielsetzungen zu überdenken und seine Aufgaben neu zu ordnen. Sprachen und Kulturen sind, wie oben betont wurde, kaum voneinander zu trennen. Deswegen kann der Fremdsprachenunterricht auch kulturelle Verwurzelungen der Lernenden nicht unberücksichtigt lassen. Ob es aber überhaupt eine Kulturbasis gibt, die einheitlich genug ist, existiert, um davon ausgehen zu können, ist eine entscheidende Frage (vgl. Hu 1999, Kaikkonen 2002b).

Moderne kulturelle Identitätstheorien sprechen von der Zersplitterung und Veralterung der traditionellen Identitätsauffassungen (z. B. nationale Identität, ethnische Identität, heimatgebundene Identität, lokale oder regionale Identität). Sie plädieren für eine ganz persönliche, oft narrative oder hybride Identität des postmodernen Menschen, die wenig mit traditionellen Identitäten zu tun hat. Rosa (1998) z. B. meint, daß für die Menschen unserer Zeit folgende Identitätsfragen von Wichtigkeit sind:

- Wie lassen sich personale Identität und kulturelle Praxis miteinander vermitteln?
- Wie sind individuelle und kulturelle Identität aufeinander bezogen?
- Welcher kulturellen und sozialen Voraussetzungen bedarf es, damit die Ausbildung und Erhaltung stabiler Identitäten möglich wird?

Die Antworten auf diese Fragen bestimmen, wie viel und welche Art von »Heimat« der Mensch braucht, welche Art von Lebensform infolgedessen die heutige Moderne darstellt und schließlich, wo daher ihre potentiellen und konkreten Defizite, Gefahren und Pathologien liegen.

Weil die Berücksichtigung vielfältiger Identitäten im Unterricht äußerst schwierig ist, nimmt der Fremdsprachenunterricht die nationalen Kulturen zu seinem Ausgangspunkt. So unterstellen z. B. die neuesten finnischen curricularen Rahmenrichtlinien des Jahres 2004, die schulisches Fremdsprachenlernen vom 9. bis zum 18. Lebensjahr anleiten, dem Leser eine einheitliche Ausgangskultur und recht homogene Zielsprachenkulturen. Weil sich planvolles menschliches Leben und Handeln immer vor dem Hintergrund einer festen Lebensform vollzieht, wird diese Ausgangsposition verständlich. Um Individualität und Diversität der Lernenden zu berühren und deren unterschiedliche sprachliche Identitäten zu bilden, muß der Fremdsprachenunterricht eine Begegnungspädagogik anwenden und den Lernenden persönliche interkulturelle Begegnungsmöglichkeiten bereitstellen. So können die Lernenden ganz persönliche Erfahrungen machen und ihre sprachkulturellen Identitäten möglichst authentisch anreichern (vgl. Kaikkonen 2002a).

Die Rolle der Fremdsprachenlehrkräfte bezieht sich dann in erster Linie darauf, Authentizität des Unterrichts zu gewährleisten, interkulturelle Begegnungen anzubieten und solche Arbeitsverfahren zu befürworten, die die Lernenden für das Fremde und das Eigene sensibilisieren, natürliche Neugier der Heranwachsenden anregen und sie zur Wahrnehmung fremdsprachlichen Verhaltens anleiten. Darüber hinaus ist es wichtig, daß die Lehrkräfte über lebensnahe Lehrmaterialien verfügen, die auch den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen, und mit ihnen so handeln, daß die Lernerauthentizität hoch ist. Zu offenem und reflexivem Unterrichtsverhalten zwischen Lehrenden und Lernenden kann nie ausreichend angehalten werden.

Einer der schwierigsten Prüfsteine eines posttraditionalen Fremdsprachenunterrichts mag die Evaluation sein. Die Lehrtätigkeit wird durch allgegenwärtige Tests und Klausuren geprägt. Im Testdschungel des Unterrichts ermüden sowohl Lehrkräfte als auch Lernende. Die Fachleute plädieren für Lernerautonomie (Selbstgesetzgebung) und Authentizität (Selbstübereinstimmung). Also sollten die Lernenden im Sinne der postmodernen Zeit befähigt werden, für ihr eigenes Lernen Verantwortung zu übernehmen. Weiterhin sollen sie lernen, ihre sprachlichen Leistungen und Lernstrategien selbst zu beurteilen und sich auf diese Weise für die unüberschaubare und ambivalente Zukunft vorzubereiten und für ihr einzigartiges Leben eigene Wege zu suchen. Wird aus der ständigen Evaluation seitens der Lehrkräfte die größte Falle auf dem Wege zum authentischen Fremdsprachenunterricht? Oder kann beispielsweise die Arbeit mit dem europäischen Sprachenportfolio (vgl. z. B. Zarate 2003) die intensive Evaluationslust (oder den äußeren Zwang) der Lehrkräfte auf neue Bahnen lenken und die (Selbst)analyse der Lernziele und -prozesse wichtiger machen als die Analyse der Produkte?

Literatur

- Bayerwaltes, Marga: *Große Pause! Nachdenken über Schule*. München: Piper, 2004.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert; Legutke, Michael (Hrsg.): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr, 1997.
- Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999.
- De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid: »Einführung: Identität und Mehrsprachigkeit in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung«. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, VII–XVI.

- Donath, Rainhard; Volkmer, Ingrid (Hrsg.): *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für die Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2000 (1. Aufl. 1997).
- Gogolin, Ingrid: »Das ist doch kein gutes Deutsch – Über Vorstellungen von »guter« Sprache und ihren Einfluß auf Mehrsprachigkeit«. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 59–71.
- Haarmann, Harald: *Babylonische Welt. Geschichte und Zukunft der Sprachen*. Frankfurt a. M.: Campus, 2001.
- Hu, Adelheid: »Identität und Fremdsprachenunterricht in Migrationsgesellschaften«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 209–239.
- Hu, Adelheid: »Mehrsprachigkeitsforschung, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz«. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 1–23.
- Kaikkonen, Pauli: »Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zum interkulturellen Lernen«, *Info DaF* 1 (1997), 78–86.
- Kaikkonen Pauli: »Intercultural learning through foreign language education«. In: Kohonen, Viljo; Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jorma: *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 2001, 61–105.
- Kaikkonen, Pauli: »Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht«, *Info DaF* 1 (2002a), 3–12.
- Kaikkonen, Pauli: »Identitätsbildung als Zielvorstellung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht«. In: Kohonen, Viljo; Kaikkonen, Pauli (Hrsg.): *Quo vadis foreign language education?* Department of Teacher Education of University of Tampere A27/2002b, 33–44.
- Kohonen, Viljo; Kaikkonen, Pauli (Hrsg.): *Quo vadis foreign language education?* Department of Teacher Education of University of Tampere A27/2002.
- Kramsch, Claire: »The Multilingual Subject«. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 107–124.
- Lüdi, Georges: »Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme«. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 39–58.
- Nieke, Wolfgang: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske+Budrich, 2000 (1. Aufl. 1995).
- Rosa, Hartmut: *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt a. M.: Campus, 1998.
- Taylor, Charles: *Hegel and Modern Society*. Cambridge: CUP, 1979.
- Taylor, Charles: *The Ethics of Authenticity*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press, 1992.
- Weißbuch – White Paper on education and training. Teaching and learning – towards the learning society*. Luxemburg: European Commission, 1996.
- Wittgenstein, Ludwig: *Werkausgabe*. Band 1: *Tractatus logico-philosophus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984.
- Zarate, Geneviève: »Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences«. In: Byram, Michael (Hrsg.): *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003, 85–117.

Zukunftsperspektiven von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei

Bengül Çetintaş

1. Einleitung

Seit den 70er Jahren konzentriert sich der Fremdsprachenunterricht in der Türkei auf die englische Sprache, so daß die traditionell institutionalisierten Fremdsprachen Deutsch und Französisch im türkischen Schulsystem zu Gunsten des Englischen weitgehend zur Seite gedrängt wurden. Die Konsequenz dieser monopolen Entwicklung ist, daß gegenwärtig mehr als 95% der Schüler Englisch als erste Fremdsprache lernen und nur an einigen wenigen Schulen Deutsch bzw. Französisch als erste Fremdsprache angeboten wird. Diese beiden Sprachen haben an den türkischen Schulen eher den Status einer zweiten Fremdsprache, die fakultativ angeboten, in der Praxis aber eher begrenzt und mit geringen Stundenzahlen gelehrt werden, weshalb die Ergebnisse des Unterrichts auch oft nicht sehr zufriedenstellend sind.

Die dominierende Stellung des Englischen läßt auch Rückschlüsse auf den Stellenwert der einzelnen Fremdsprachendidaktiken im türkischen Hochschulsystem zu. Nahezu an allen Abteilungen der Deutsch- und Französischdi-

daktik sind in den letzten Jahren die Kontingente, die sich weitgehend am Lehrerbedarf orientieren, stark eingeschränkt worden. Gegenüber dem Studienjahr 1996/97 (906 Kontingente) sind z.B. im Studienjahr 2003/04 in der Deutschdidaktik 41% weniger Studienplätze angeboten worden (540 Kontingente).

Geprägt von der grundsätzlichen EU-Orientierung und der Sprachenpolitik des Europarats versucht das türkische Erziehungsministerium seit einigen Jahren, durch intensive Maßnahmen und Aktivitäten dem rückläufigen Interesse am Deutschen und Französischen entgegenzuwirken und die Stellung dieser beiden Fremdsprachen im türkischen Schulsystem schrittweise wieder zu festigen: Im Rahmen der europaweiten Anforderung von mindestens zwei Schulfremdsprachen

- wird seit 1997 im Primarbereich eine zweite Fremdsprache fakultativ erteilt;
- wird seit dem Schuljahr 2004/05 an ausgewählten Gymnasien eine zweite Fremdsprache obligatorisch unterrichtet.

Die Einführung einer zweiten Pflichtfremdsprache an den Gymnasien wird das Profil des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei grundlegend verändern. Der Ständige Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (StADaF) in Ankara geht davon aus, daß bis zu 80 % der Schüler Deutsch als zweite Fremdsprache wählen werden, da die deutsch-türkischen Beziehungen durch die Präsenz von mehr als 2,5 Millionen Türken in Deutschland und fast ebenso vielen Rückkehrern in der Türkei eine Besonderheit darstellen. Ohne Zweifel wird Deutsch in Zukunft sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich bedeutend an Ansehen gewinnen und von der neuen bildungspolitischen Entscheidung am meisten profitieren.

Der Deutschunterricht in der Türkei steht somit vor einer veränderten Ausgangslage, deren Auswirkungen auf den Primar- und Sekundarbereich sowie auf den Tertiärbereich im folgenden skizziert werden sollen.

2. Deutschunterricht an türkischen Schulen

2.1 Deutsch als fakultatives Wahlfach im Primarbereich

Die gegenwärtigen Strukturen des Fremdsprachenunterrichts an den türkischen Schulen gehen auf die Schulreform von 1997 zurück. Mit dieser Reform wurde die allgemeine Schulpflicht von fünf auf acht Jahre erhöht und an die neu eingerichteten Primarschulen (Klassen 1–8) schließen sich als weiterführende Schulen dreijährige Gymnasien mit oder ohne fremdsprachliche Vorbereitungsklasse an. Parallel zur Reform wurde auch der Fremdsprachenunterricht neu geregelt. Die *Tabelle 1* gibt einen Überblick über die Verteilung des Fremdsprachenunterrichts im Primarbereich.

Primarstufe		
Klasse	Staatliche Schulen (İlköğretim)	Privatschulen (Kolej)
8		
7		
6	2. FS als Wahlfach ab Kl. 6	
5		
4	1. FS obligatorisch ab Kl. 4	1. FS obligatorisch; eventuell schon ab Kl. 1
3		
2		
1		

Tabelle 1: Verteilung des Fremdsprachenunterrichts im Primarbereich

Um einer weiteren Fremdsprache Raum zu verschaffen, wird die erste Fremdsprache an den staatlichen Schulen verhältnismäßig früh eingeführt: bereits ab dem 4. Schuljahr wird – in der Regel – Englisch obligatorisch erteilt. An den zahlreichen landesweit verstreuten Privatschulen ist die Einführung jedoch unterschiedlich; die erste Fremdsprache kann hier bereits mit der 1. Klasse angeboten werden.

Des weiteren besteht in der Primarstufe die Möglichkeit, als zweite Fremdsprache nach Englisch Deutsch oder Französisch zu lernen. Die staatlichen Schulen bieten die zweite Fremdsprache ab der 6. Klasse mit 2 Wochenstunden an, allerdings als fakultatives Wahlfach in Konkurrenz zu Fächern wie Computer, Drama, Tourismus u. a. Im Unterschied zu den staatlichen Schulen wird die zweite Fremdsprache an den Privatschulen als obligatorisches Wahlpflichtfach unterrichtet, denn nur durch das Angebot von Fremdsprachen bleiben diese Schulen konkurrenzfähig. Deutsch wird hier gegenüber dem Französischen deutlich bevorzugt.

Nach Angaben der Deutschkommission am Obersten Erziehungsrat lernten zum Schuljahr 2002/03 in der Primarstufe ca. 71.000 Schüler Deutsch, 19.000 Schüler als erste und 52.000 Schüler als zweite Fremdsprache. In Anbetracht der Tatsache, daß die Zahl der Sechs- bis Vierzehnjährigen, also der Altersgruppe, die von der neuen Regelung betroffen ist, bei mehr als zehn Millionen liegt, kann diese Zahl nicht als Erfolg gewertet werden. Die Gründe für dieses Mißverhältnis liegen einerseits im eklatanten Mangel an Deutschlehrern, denn die Bedingungen für die Einführung einer zweiten fakultativen Fremdsprache sind an den staatlichen Schulen zumindest auf personeller Ebene nur begrenzt geschaffen worden. Andererseits erschweren Rahmenbedingungen wie überfüllte Klassen (bis zu 40 Schüler an den staatlichen Schulen) die Realisierung eines qualitativen Deutschunterrichts. Entsprechend diesen ungünstigen Rahmenbedingungen hat das Lernen von Fremdsprachen außer Englisch an den staatlichen Schulen nur eine marginale Bedeutung, während der Fremdsprachenunterricht an den Privatschulen allein durch die Lehrerkapazität besser strukturiert ist.

2.2 Gegenwärtige Strukturen im Sekundarbereich

Auch im Sekundarbereich hat Deutsch bisher – mit wenigen Ausnahmen – den Status einer zweiten Fremdsprache, die in der Regel als Wahlfach angeboten, aber nicht in erwünschtem Maße gewählt wird. Gemäß den Anforderungen der EU soll nun die Mehrsprachigkeit im türkischen Schulsystem etabliert und optimiert werden und so wurde bereits ab dem Schuljahr 2004/05 eine zweite *obligatorische* Fremdsprache eingeführt. Dies bedeutet für die Fremdsprachenpolitik der Türkei einen enormen Struktur-

wandel. Da der Fremdsprachenunterricht an den Sekundarschulen stark differenziert und diese Regelung nicht alle Schulen betrifft, soll die folgende Darstellung des Status quo eine Vergleichsbasis liefern.

Die türkischen Sekundarschulen können hinsichtlich des Fremdsprachenangebots im wesentlichen in Gymnasien *mit* und *ohne* fremdsprachliche Vorbereitungs-klassen eingeteilt werden.

Zu den zahlenmäßig am weitesten verbreiteten Schulen *ohne* fremdsprachliche Vorbereitungs-klassen gehören die staatlichen allgemeinbildenden Gymnasien. An diesen Schulen hat das Fremdsprachenlernen sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht keinen besonderen Stellenwert. Dies ist allein schon dadurch zu belegen, daß selbst die erste Fremdsprache nur in der 9. Klasse obligatorisch und in den weiteren Klassen (10 und 11) fakultativ als Wahlpflichtfach unterrichtet wird und mit knapp 10 weiteren Wahlpflichtfächern konkurrieren muß. Die folgende Tabelle soll den Sachverhalt verdeutlichen.

Allgemeinbildende Gymnasien (Lise)			
Klasse	9	10	11
1. FS obligatorisch/WS	4	–	–
1. FS als Wahlpflicht/WS	–	4	4
2. FS als Wahlfach/WS	2	2	2

Tabelle 2: Fremdsprachenunterricht an allgemeinbildenden Gymnasien

Eine zweite Fremdsprache, Deutsch oder Französisch, könnte in diesem Schultyp ab Klasse 9 mit 2 Wochenstunden aus einer Reihe anderer Wahlfächer gewählt werden; de facto wird dieses Angebot fast ausschließlich an den Privatgymnasien, den sogenannten Kolejs, wahrgenommen, die gegenüber den staatlichen

allgemeinbildenden Gymnasien eindeutig einen besseren Unterricht gewährleisten. Deutsch gehört hier zu den empfohlenen und obligatorischen Wahlpflichtfächern.

Die Einführung einer zweiten Pflichtfremdsprache wird zunächst auf eine Auswahl von Sekundarschulen mit einjähriger fremdsprachlicher Vorbereitungs-klasse beschränkt. Zu diesen zählen in erster Linie die staatlichen Anadolu Gymnasien, Anadolu Kunstgymnasien, Anadolu Lehramtsgymnasien und Naturwissenschaftliche Gymnasien. Der Eintritt in diese ›Eliteschulen‹ ist durch eine zentrale Aufnahmeprüfung bzw. durch ein überdurchschnittliches Leistungsprofil möglich, weshalb sie nur von erfolgreichen Schülern besucht werden. Die folgende Tabelle skizziert das Fremdsprachenangebot dieser Schulen bis zum September 2004 am Modell der Anadolu Gymnasien, da diese hinsichtlich des Deutschunterrichts die wichtigste Gruppe dieses Schultyps bilden.

Klasse	Vorbereitungs-klasse	9	10	11
1. FS obligatorisch/WS	24	8	4	4
1. FS als Wahlpflicht-fach/WS	-	-	-	-
2. FS als Wahlfach/WS	-	2	2	2

Tabelle 3: Stundenverteilung an Anadolu Schulen

Im Unterschied zu den staatlichen allgemeinbildenden Gymnasien wird an diesen Schulen intensiver Fremdsprachenunterricht erteilt. Die erste Fremdsprache wurde allein mit 24 Wochenstunden in der Vorbereitungs-klasse unterrichtet. In den nachfolgenden Klassen erhielten die Schüler jeweils 8, 4, 4 Wochenstunden fremdsprachlichen Unterricht.

Obwohl das Fremdsprachenangebot als das wesentlichste Kriterium für das Ansehen dieser Schulen gilt, wurde die zweite Fremdsprache als fakultatives Fach nur mit geringen 2 Wochenstunden belegt. Darüber hinaus erwiesen sich auch die Deutschlernerzahlen als gering. Dies ist damit zu begründen, daß sich die Schüler im Sekundarbereich von Anfang an auf die Bewältigung der staatlichen Universitätsaufnahmepfung konzentrieren. Das Bestehen dieser jährlich abgehaltenen dreistündigen Prüfung ist für das weitere Leben maßgebend, denn ohne Hochschulabschluß gibt es auf dem türkischen Arbeitsmarkt kaum Chancen auf einen angesehenen und lukrativen Arbeitsplatz. Fatal ist in dieser Situation, daß Fremdsprachenkenntnisse für die Aufnahmeprüfung der Hochschulen in keiner der staatlichen Schulen prüfungsrelevant sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß es sich aus den dargestellten Gründen als nicht effektiv erwiesen hat, die zweite Fremdsprache lediglich im Fächerkanon als Wahlfach anzubieten.

3. Zukunftsperspektiven des Deutschunterrichts im Sekundarbereich

Der jüngste Erlass des Obersten Erziehungsrates vom 16. April 2004 schreibt u. a. fest, daß alle türkischen Schüler an den oben beschriebenen Gymnasien mit fremdsprachlicher Vorbereitungs-klasse eine zweite Fremdsprache lernen müssen. Nach und nach soll dieses Programm, das seit zwei Jahren als Pilotprojekt an den etwa 100 Anadolu Lehramtsgymnasien erprobt wird, auf den gesamten Gymnasialbereich ausgedehnt werden.

Aus diesem Erlass ergeben sich folgende Frage- und Problemstellungen für den Deutschunterricht im schulischen Bereich, auf die ich im weiteren näher eingehen werde:

1. Wie ist das neue Schulfach strukturiert?
2. Welche curricularen Vorarbeiten sind für das Fach geleistet worden?
3. Wie wird das zusätzliche Deutschlehrer-Deputat abgedeckt?
4. Wie wird das Deutschlehrerpotential für die neuen Anforderungen des Deutschbetriebs aktiviert?

3.1 Wie ist das neue Schulfach strukturiert?

Laut Angaben des Erziehungsministeriums sind von diesem neuen Programm türkeiweit 53.641 Schüler betroffen, die im September 2004 in den Vorbereitungsklassen mit einer zweiten Pflichtfremdsprache begonnen haben. Die meisten der Schulen haben Deutsch in ihren Fächerkanon aufgenommen, nicht nur wegen der bereits erwähnten engen kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei, sondern auch und vor allem wegen des sehr hohen im Lande vorhandenen Deutschlehrerpotentials.

Die zweite Pflichtfremdsprache setzt in der Vorbereitungsklasse ein und wird bis zur letzten Gymnasialklasse gelehrt. Da eine Erhöhung der Wochenstunden an den Schulen nicht vorgesehen ist, hat das Ministerium das Lehrangebot in der ersten Fremdsprache reduziert. Die nachfolgende Tabelle zeigt die neue Stundenverteilung der zweiten Pflichtfremdsprache.

Klasse	Vorbereitung	9	10	11
2. obligatorische FS/WS	4	2	2	2

Tabelle 4: Stundenverteilung der zweiten Pflichtfremdsprache

3.2 Welche curricularen Vorarbeiten sind für das Fach geleistet worden?

Für eine optimale Umsetzung dieses neuen Programms leistet das Ministerium seit geraumer Zeit nicht nur struk-

turelle, sondern auch curriculare Vorarbeiten. Unter Berücksichtigung der in Zukunft ständig steigenden Zahl der Schüler, die in der Sekundarstufe Deutsch als zweite Fremdsprache lernen werden, versucht die Deutschkommission im Obersten Erziehungsrat durch die Entwicklung von Lehrplänen und entsprechenden Lehrmaterialien diesem neuen Schulfach auch qualitativ entgegenzukommen. Die Kommission, in der sich auch eine deutsche Fachberaterin befindet, hat einen Lehrplan für den Sekundarbereich entworfen, der am 18. Juni 2004 vom Ministerium genehmigt wurde. Dieser Lehrplan orientiert sich an den Zielen des *Allgemeinen Europäischen Referenzrahmens*. Außerdem schreibt die Kommission in Übereinstimmung zu diesem Lehrplan ein dreibändiges regionales Lehrwerk für die Sekundarstufe, dessen erster Band im Schuljahr 2004/2005 eingesetzt wurde.

3.3 Wie wird das zusätzliche Deutschlehrer-Deputat abgedeckt?

Nach Schätzungen des Goethe Instituts in Ankara ist für die kommenden vier Schuljahre und bei angenommenen 80% Deutschanteil an diesem neuen Schulfach mit einem Zusatzbedarf von mindestens 1200 Deutschlehrern zu rechnen. Das Erziehungsministerium beabsichtigt, diesen Bedarf zunächst mit ausgebildeten Deutschlehrern zu decken, die im Schuldienst fachfremd tätig sind. Viele der Absolventen (ca. 3000) mit einem formalen Abschluß der Deutschlehrerausbildung arbeiten durch zusätzlich erworbene Qualifikationen an den staatlichen Schulen als Klassenlehrer, einerseits um den durch die 8jährige Schulpflicht entstandenen Lehrermangel zu kompensieren und andererseits, weil der Staat ohnehin seit knapp 15 Jahren kaum Deutschlehrer einstellt. Es ist also so, daß genügend ausgebildete Deutschlehrer für die

zweite Fremdsprache im Land vorhanden sind. Allerdings wird es nicht immer einfach sein, sie für den Einsatz im Deutschunterricht zu motivieren bzw. zu reaktivieren.

3.4 Wie wird das Deutschlehrerpotential für die neuen Anforderungen des Deutschbetriebs aktiviert?

In der Türkei kristallisieren sich zwei unterschiedliche Deutschlehrerprofile heraus: Bei den aktiven vor 1990 eingestellten Deutschlehrern des ersten Profils handelt es sich zum größten Teil um Absolventen der Germanistischen Abteilungen, die ein Studium der deutschen Sprache und Literatur abgeschlossen haben. Diese Gruppe verfügt qua Ausbildung kaum oder zumindest nicht im heute erforderlichen Maße über methodisch-didaktisches Fachwissen, weshalb Germanisten nach der Reform von 1997 auch nur noch über den Weg einer Zusatzqualifikation an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung zum Schuldienst zugelassen werden.

Gegenüber der wesentlich größeren Gruppe der fachfremd eingestellten Junglehrer des zweiten Profils, weisen die meisten dieser momentan unterrichtenden Deutschlehrer Defizite in ihren Deutschkenntnissen auf. Denn während die Lehrer der ersten Gruppe das türkische Schulsystem durchlaufen haben, rekrutieren sich die Lehrer des zweiten Profils – wenn auch mit abnehmender Tendenz – aus Remigranten, die in Deutschland bilingual und bikulturell aufgewachsen sind. Die meisten dieser ›Remigrantenkinder‹ bringen durch den Kontakt mit der deutschen Kultur und Sprache ganz persönliche und spezifische Voraussetzungen für den Deutschlehrerberuf mit. Ausgehend von den beschriebenen besonderen Voraussetzungen können diese als DaF-Lehrer ausgebildeten Junglehrer aufgrund der mitge-

brachten und während des Studiums erworbenen Qualifikationen als Wunschkandidaten des Deutschlehrerbetriebs betrachtet werden, zumal sie in der Lage sind, im schulischen Bereich nach interkulturellen Zielen effektiv zu unterrichten.

Für eine adäquate Reaktivierung des vorhandenen Deutschlehrerpotentials im Rahmen der Einführung einer zweiten Pflichtfremdsprache in der Türkei laufen zur Zeit verschiedene Projekte und Fortbildungsprogramme des Erziehungsministeriums. Zusammen mit den hiesigen Goethe Instituten und der Istanbuler Universität arbeitet das Ministerium z. B. an einem ca. dreijährigen Projekt, dessen erste Phase vor allem die methodisch-didaktische und sprachliche Fortbildung von aktiven Deutschlehrern und Klassenlehrern zum Inhalt hat. Entsprechend der Zielgruppe werden Kurse zur didaktisch-methodischen Fortbildung für Deutschlehrer mit guten Sprachkenntnissen und Kurse zur sprachlichen Fortbildung für Deutschlehrer mit defizitären Sprachkenntnissen angeboten.

4. Konsequenzen für die Deutschlehrerausbildung – Ein Plädoyer für die Änderung der Studieninhalte

Die Deutschlehrerausbildung in ihrer gegenwärtigen Form besteht erst seit der Reform des Curriculums 1997, mit der die Studienprogramme aller Abteilungen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten revidiert wurden. Bis zur Reform konnten die einzelnen Abteilungen die Studieninhalte in großen Teilen selbst strukturieren; das neue vom Türkischen Hochschulrat (YÖK) verabschiedete Programm ist für alle Deutschlehrerabteilungen und darüber hinaus für alle Fremdsprachendidaktiken in gleicher Weise verbindlich.

Die Deutschlehrerausbildung, wie sie in der Türkei aktuell praktiziert wird, ist

eine rein berufsorientierte Ausbildung, d. h. daß Sprachpraxis und Fachdidaktik gegenüber der Fachwissenschaft deutlich stärker gewichtet werden. Das Studienprogramm setzt sich aus 50 Lehrveranstaltungen (LV) zusammen, die sich im großen und ganzen in folgende Gruppen einteilen lassen:

1. sprachpraktische, linguistische, allgemein pädagogische, methodisch-didaktische und schulpraktische sowie literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische LV
2. fachfremde LV
3. Wahlpflichtveranstaltungen.

Die Lehr- und Lerninhalte der einzelnen Veranstaltungen sind vom Hochschulrat klar definiert und lassen sich folgenderweise zusammenfassen:

1. Sprachpraktische, linguistische, allgemein pädagogische, methodisch-didaktische und schulpraktische sowie literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Lehrveranstaltungen:

Die Veranstaltungen dieser ersten Gruppe vermitteln Kenntnisse zum Gebrauch und zur Struktur der deutschen Sprache und linguistisches Grundwissen. Sie liefern im weiteren allgemein pädagogisches Grundwissen und intensives Fachwissen in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Kenntnisse der deutschsprachigen Literatur und ihrer Vermittlung sind weitere und wesentliche Inhalte dieser Lehrveranstaltungen.

2. Fachfremde Lehrveranstaltungen:

Diese für alle Abteilungen der Lehrerausbildung verbindlichen Lehrveranstaltungen umfassen in erster Linie die linguistische Beschreibung und die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen im Türkischen. Sie liefern gründliche Kenntnisse der eigenen Muttersprache.

3. Wahlpflichtveranstaltungen:

Da außer den Wahlpflichtveranstaltungen alle Veranstaltungen obligatorisch sind, herrscht im Studienprogramm generell wenig Freiraum und Flexibilität. In der Lehrerausbildung sind je nach Handhabung 3–5 Wahlpflichtfächer vorgeschrieben, die abteilungsextern belegt werden müssen. Den Vorstellungen des YÖK zufolge sollen sie dazu dienen, den Studierenden ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechend auch Inhalte außerhalb ihres Fachbereichs zu vermitteln, um den künftigen Lehrern die Möglichkeit zu geben, ihr Allgemeinwissen zu vergrößern.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, daß die zweite Pflichtfremdsprache in absehbarer Zeit in vollem Umfang umgesetzt und auf den gesamten Gymnasialbereich ausgedehnt werden wird, steigen die Berufsaussichten für Deutschlehrer und die Deutschlehrausbildung wird in den nächsten Jahren wesentlich an Bedeutung gewinnen. Es wird erwartet, daß die Ausbildungskapazität der landesweit 13 Abteilungen von derzeit ca. 400 Deutschlehrern pro Jahr sprunghaft ansteigen wird. Durch diese quantitative Veränderung steigt die Existenzsicherheit der etablierten Deutschlehrerabteilungen, weshalb in dieser Übergangphase über Möglichkeiten der qualitativen Verbesserung der Studieninhalte neu nachgedacht werden darf. Da die Effektivität des Deutschunterrichts in erster Linie von gut qualifizierten und den Bedingungen der Zeit Rechnung tragenden Lehrern abhängig ist (Tapan 2000: 38), sollte in der nächsten Zeit vorbehaltlos über inhaltliche Modifikationen des Ausbildungsprogramms diskutiert werden.

In den derzeitigen Zielbestimmungen des YÖK werden leider weder Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Deutsch nach Englisch) noch das besonders bedeutende Thema ›Interkulturalität‹ ge-

nannt. Nicht nur in diesem Punkt, sondern generell sollten die Deutschlehrer-abteilungen über ihre Studieninhalte in gewissem Maße selbst bestimmen dürfen, denn nur sie können die Bedürfnisse ihrer Adressaten und die neuen Anforderungen im schulischen Bereich adäquat einschätzen.

Die oben genannten Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Interkulturellen Perspektive sind m. E. aus den folgenden Gründen besonders hervorzuheben:

- Die Mehrheit der in den Schulen eingesetzten Lehrmittel kommt aus Deutschland, und so gehören Schlagworte wie ›Analyse der Methoden des Lehrens und Lernens im interkulturellen Zusammenhang‹ und ›Vermittlung interkulturellen Handelns‹ längst zum Berufsalltag. Um die Lehrinhalte an den Bedürfnissen der Adressaten und den neuen Anforderungen im schulischen Bereich auszurichten, sollten sie in Zukunft um eine konkrete kulturkontrastive Dimension erweitert werden.

Dazu gehört auch und vor allem die Vermittlung landeskundlicher Inhalte, denn obwohl die Mehrheit der Studierenden für einige Jahre in einem deutschsprachigen Land gelebt hat, sind im Bereich des kulturellen Hintergrundwissens (Geschichte, Literatur, Religion, Sitten und Bräuche) doch mehr oder weniger Lücken zu beobachten. Um diese hier nur angedeuteten Defizite des Studienprogramms zu kompensieren, sollten derzeit zumindest die Wahlpflichtfächer lernerorientiert genutzt werden.

- Mit der kulturkontrastiven Methode sollte in den fachfremden Lehrveranstaltungen (Türkisch) ein konsequent sprachkontrastiver Ansatz umgesetzt werden. Da es zwischen den indoeuropäischen Sprachen und dem Türki-

schen enorme Strukturunterschiede gibt und die Mehrheit der Deutschlehrer-Studierenden Remigranten sind, sind kontrastiv angelegte Sprachbeschreibungen für die allgemeinen Bedürfnisse der Studierenden und für die spezifischen Voraussetzungen des Lehrerberufs besonders wichtig.

- Deutsch ist in der Türkei »eine typische Tertiärsprache, d. h. es wird selten als L2, häufiger als L3 gelernt oder gelehrt« (Hufeisen 2001: 648). Da als erwiesen gilt, daß sich die erste Fremdsprache auf das Erlernen einer zweiten Fremdsprache auswirkt und Englisch dem Deutschen strukturell ähnlicher ist als Türkisch, sollte berücksichtigt werden, wie der L3-Unterricht effizient auf dem L2-Unterricht aufgebaut werden kann. Die Deutschlehrausbildung hat also stärker als bisher die Behandlung von Themen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht in den Vordergrund zu stellen.
- Zu überlegen wäre in diesem Zusammenhang, ob nicht ein Nebenfach Englisch eingeführt werden sollte. Dies wäre möglich, wenn die fünf Wahlpflichtfächer systematisch zu einem englischsprachigen Angebot zusammengefaßt würden. Ein *Nebenfach Englisch als Fremdsprache* würde den Bedürfnissen der zukünftigen Deutschlehrer entgegenkommen und ist von den Studierenden bereits mehrfach gefordert worden.

Mit den hier vorgestellten Gesichtspunkten sollte auf einige Desiderate in der Deutschlehrausbildung hingewiesen werden, die vor dem Hintergrund der neuen schulischen Bedürfnisse entstanden sind. Sie sollen in einer Zeit, in der die Türkei vor neuen Herausforderungen steht, eine erste Anregung für dringend notwendige weitergehende Diskussionen darstellen.

Literatur

- Genç, Ayten: *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*. Ankara: Seçkin, 2003.
- Hufeisen, Britta: »Deutsch als Tertiärsprache«. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 648–653.
- ÖSYM: *Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu* (Übersicht über Programme und Kontingente der Hochschulen). Hrsg. von der Zentrale für Studientenauswahl und Studienplatzzuweisung, 1997.
- ÖSYM: *Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu* (Übersicht über Programme und Kontingente der Hochschulen). Hrsg. von der Zentrale für Studientenauswahl und Studienplatzzuweisung, 2003.
- Polat, Tülin; Tapan, Nilüfer: »Zur Entwicklungslinie von DaF in der Türkei«. In: Funk, Hermann; König, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2001, 175–191.
- Tapan, Nilüfer: »Entwicklung und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei«. In: Tapan, Nilüfer; Polat, Tülin; Schmidt, Hans-Werner (Hrsg.): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul*. Istanbul: KG Ajans, 2000, 37–44.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi*, September 1998 (Amtsblätter des Erziehungsministeriums der Türkischen Republik). Nummer 2492.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi*, Mai 2004 (Amtsblätter des Erziehungsministeriums der Türkischen Republik). Nummer 2560.

Spezifisch japanische TestDaF-Disparitäten

Geringe Akzeptanz des Prüfungsformats in Japan versus relativ hohe Akzeptanz unter Auslandsjapanern

Guido Oebel

1. Parabel: TestDaF in Saga ist wie TOEFL in Flensburg

Man stelle sich vor, weltweit würde gerade der Test of English as a Foreign Language (TOEFL) eingeführt, nur in Deutschland suchte man vergeblich nach einer akkreditierten Institution, die diese Sprachprüfung abnimmt – nicht einmal das British Council oder das Amerika Haus böten bundesweit diese Prüfung an – mit einer vor allem unter geostrategischen Gesichtspunkten eher unerwarteten Ausnahme: die Universität Flensburg im äußersten Norden der Republik rühmte sich – und dies über einen Zeitraum von vier Jahren seit Einführung dieses Sprachtests – das erste und zumindest einzige aktive TOEFL-Testzentrum bundesweit zu sein.

Zugegeben, dieser Vergleich zwischen TOEFL für Englisch und TestDaF für Deutsch mag etwas hinken, dennoch handelt es sich in der Tat um ähnliche Prüfungsformate mit durchaus vergleichbaren Prüfungszielen. Und wie sehr TestDaF politisch gewollt war – und nach wie vor ist –, zeigt u. a. die Antwort der Bundesregierung auf eine große Anfrage im Jahr 2001:

»Die Bundesregierung sieht in der Einführung von TestDaF einen wesentlichen Beitrag zur Internationalisierung des Hochschulstandorts Deutschland. Sie hofft, daß sich der TestDaF mittelfristig zu einem dem TOEFL vergleichbaren international bekannten *Markenartikel* [Hervorhebung im Original] entwickelt [...]« (Drucksache 14/7250, 31.10.2001).

Ohne die norddeutsche Grenzstadt in irgendeiner Weise geringschätzen zu wollen, reduziert sich die Bedeutung Flensburgs (der bundesdeutsche Durchschnittsbürger assoziiert Flensburg am ehesten mit Verkehrsründerkartei, Beate Uhse und ggf. mit dem Hallenhandballmeister 2004, dem SG Flensburg-Handewitt, im bundesdeutschen Vergleich auf ein ähnlich bedeutungsunträchtiges Maß wie die der Präfekturhauptstadt Saga (Reisanbaugebiet, größte Rasentennisplatzanlage und nach Okinawa zweithöchste Geburtenrate japanweit, Freiluftmuseum Yoshinogari) abseits der Metropolen Tokio und Osaka. Ungeachtet dessen hat sich die Kleinstadt Saga nunmehr als TestDaF-Hochburg im traditionell germanophilen Japan etabliert. Die Gründe, wie es dazu hat kommen können, daß u. a. Tokio und Osaka einer Kleinstadt in der tiefsten westjapani-

schen Provinz quasi kampflos das TestDaF-Feld überlassen, sollen im weiteren Verlauf dieses Beitrags, u. a. anhand aufschlußreichen Statistikmaterials erläutert werden.

2. Japanische TestDaF-Chronologie

Das erste japanweit zertifizierte TestDaF-Zentrum an der Staatlichen Universität Saga auf der westlichsten Hauptinsel Kyushu – gelegen im Dreieck Fukuoka, Nagasaki und Kumamoto – nahm seine Testaktivitäten im Sommer 2001 auf (vgl. Oebel 2003). Seitdem haben sich weitere Institutionen als japanische TestDaF-Zentren zertifizieren lassen, u. a. die Universität Keio in Tokio (2002), die Fremdsprachenuniversität Osaka (2002) sowie im Frühsommer 2004 das Goethe Institut (GI) Osaka, allerdings haben diese drei Prüfungszentren ihre TestDaF-Aktivitäten bis heute (Mai 2005) nicht aufgenommen und sich darüber hinaus bis auf weiteres als aktives TestDaF-Zentrum von der Homepage des TestDaF-Institutes entfernen lassen. Zudem hat sich ein äußerst engagierter japanischer Kollege von der Tokioter Dokkyo Universität persönlich dafür eingesetzt, daß seine geostrategisch weitaus günstiger gelegene Universität neben Saga weiteres aktives TestDaF-Zentrum werde – aufgrund massiver universitätsinterner Widerstände allerdings leider ohne Erfolg! Mittlerweile gibt es meines Wissens weitere Verhandlungen zwischen dem TestDaF-Institut Hagen und dem GI Tokio sowie der dortigen Fremdsprachenuniversität über die Zertifizierung dieser beiden Institutionen als zukünftige aktive TestDaF-Anbieter.

2.1 Entbehren japanische *TestDaF-Start-ups* der Empathie für Kollegen und potentielle Prüfungsteilnehmende?
Ohne die TestDaF-Initiativen einzelner Kollegen in Japan vom Grundsatz her

mißbilligen zu wollen, sei mir als Hauptleidtragendem solcher m.E. nicht mit letzter Konsequenz durchdachter persönlicher *Start-ups* in Sachen TestDaF an dieser Stelle das Recht auf substantiierte Kritik konzidiert. Offensichtlich gehen die Anträge auf Lizenzierung als weiteres japanisches TestDaF-Zentrum beim Hager Institut ausschließlich auf Initiativen von Einzelpersonen zurück, die zunächst darauf vertrauen, daß sich lediglich eine solch geringe Anzahl von Prüflingen zu TestDaF-Terminen einfinden werde, daß sich beispielsweise der Subtest *Mündlicher Ausdruck* mit Kassettenrekordern bewerkstelligen lasse, da die Institution in Einzelfällen entweder über kein Sprachlabor bzw. nur über ein defizitär oder gar über ein technologisch zu fortgeschritten ausgestattetes (ausschließlich CD-taugliches) verfügt.

Spätestens beim Erscheinen eines weiteren japanischen TestDaF-Zentrums im Großraum Tokio bzw. Osaka unter *Testzentren weltweit* auf der Homepage des Hager Instituts (<http://www.testdaf.de/>) mehren sich in Saga stets die Anfragen von Prüfungsinteressierten, ab wann denn die Prüfung dort angeboten werde, da gleichlautende Anfragen von dort in aller Regel unbeantwortet bleiben. Es bedarf geringer Vorstellungskraft, wie man sich als TestDaF-Beauftragter eines konkurrierenden TestDaF-Zentrums fühlen muß, wenn man in kürzester Zeit mit einer Vielzahl solcher Mailanfragen konfrontiert wird!

2.2 Verständnis für mangelnde TestDaF-Rückendeckung durch überwiegend japanische Kollegen

Ein weiterer Grund für das zumindest zeitweise Einstellen von TestDaF-Aktivitäten noch vor deren realiter Aufnahme ist m.E. die fehlende Rückendeckung durch vornehmlich japanische Kollegen; für diese ablehnende Haltung gibt es

übrigens gute Gründe, wenn man davon ausgeht, daß die bestehende Situation in Lehre und Forschung an einer relativ kleinen Universität wie Saga (ca. 10.000 Studierende) auf die Verhältnisse an den meisten anderen japanischen Hochschulen übertragbar ist: vor allem im Zuge der Hochschulreform, d. h. der Umwandlung staatlicher Hochschuleinrichtungen in Körperschaften des Öffentlichen Rechts und dem daraus resultierenden Sparzwang wird das ursprüngliche Deputat freiberuflicher Dozenten (*hijokin*) zunehmend der Lehrverpflichtung fest angestellter Hochschullehrer zugeschlagen.

Hinzu kommt, ebenfalls aufgrund der Einschätzung an der hiesigen Universität Saga, daß es an japanischen Hochschulen offensichtlich keine Tradition der Einbindung von studentischen oder gar wissenschaftlichen Hilfskräften bzw. Assistenten in den Wissenschaftsbetrieb zu geben scheint – ggf. im Unterschied zu sogenannten Premium-Universitäten. Neben dieser über Gebühr hohen Arbeitslast fest angestellter Hochschullehrer kommt das im internationalen Vergleich überproportional hohe Pflichtengagement des Lehrpersonals im administrativen Bereich (Fakultäts-, Abteilungs-, Sektionssitzungen, Mitwirkung in Ausschüssen, Arbeitsgruppen, an Aufnahmeprüfungen etc.), ganz zu schweigen von der Wahrnehmung etatmäßiger Aufgaben wie der eigenen Forschung und Veröffentlichung, Betreuung von Abschlußarbeiten, Erstellen von Gutachten für Stipendien u. a., Teilnahme an Fachkonferenzen im In- und Ausland etc. Da kann man den japanischen Kollegen beileibe nicht böse sein, wenn sie neben ihrem Tagesgeschäft lieber von der zusätzlichen Wahrnehmung obschon prestigeträchtiger TestDaF-Aktivitäten Abstand nehmen (vgl. Oebel 2004a).

3. Diplom »Deutsch in Japan« (DDJ): konkurrierendes Prüfungsformat zu GI-Sprachzertifikaten und TestDaF?

Ein weiterer japanischer Binnenfaktor, der der Akzeptanz, Förderung und Verbreitung von TestDaF in Japan womöglich abträglich sein mag, ist die Sprachprüfung *Diplom Deutsch in Japan* (DDJ). Die Entscheidung der *Japanischen Gesellschaft zur Förderung der Germanistik* (GFG), diese Sprachprüfung zum Herbst 1992 einzuführen (vgl. Hayakawa 1994; Mitsuno 1999), entsprang dem Wunsch, in Japan analog zu den bereits für das Englische bestehenden Tests TOEFL und TOEIC (Test of English for International Communication) ein ähnliches Testformat für Deutsch zu etablieren (Hayakawa 1994: 296). Im übrigen ergab sich diesbezüglich weiterer Handlungsbedarf, da ähnliche einheitliche und vom japanischen Bildungsministerium anerkannte Prüfungsformate bereits für die Fremdsprachen Chinesisch, Französisch, Russisch und Spanisch existierten.

Die in vier Niveaustufen (1 = Anfangsstufe; 2 = Grundstufe; 3 = Mittelstufe; 4 = Oberstufe) angebotene DDJ-Prüfung wurde erstmals am 23. November 1992 (Nationalfeiertag) zunächst in Tokio und Osaka durchgeführt. An der DDJ-Premiere beteiligten sich 9.140 (!) Prüflinge (Hayakawa 1994: 298), zum Vergleich im Jahr 1999 immerhin noch etwas mehr als 4.600 Prüflinge. Im Jahr 1993 wurde die DDJ neben Tokio und Osaka in weiteren japanischen Städten (Fukuoka, Hiroshima, Kioto, Kumamoto, Nagoya, Narashino, Sōka, und Yokohama) angeboten, in den Folgejahren sukzessive auf Gesamtjapan ausgedehnt und neben dem Zentraltermin für die Niveaustufen 1 bis 4 im November ein weiterer am jeweils 4. Sonntag im Monat Juni für die Niveaustufen 3 und 4 installiert (Hayakawa 1994: 299). Diese

verblüffend hohe Teilnehmerzahl scheint darin begründet, daß das erfolgreiche Bestehen der Prüfung neben der Verleihung eines Sprachdiploms mit der Erteilung von Äquivalenzen für universitäre Leistungsnachweise (Scheine) einhergeht, wodurch die Studierenden von der Belegung von Lehrveranstaltungen in der zweiten Wahlpflichtfremdsprache Deutsch nach Englisch befreit werden können.

Wie bei TestDaF erfolgt die Korrektur der Tests zentral durch ein bei der GFG eigens zu diesem Zweck benanntes Prüfungskomitee, bestehend aus japanischen »Fachgelehrten«, i. d. R. Germanistikprofessoren, »und einem deutschen Fachkollegen« (Hayakawa 1994: 297). Finanziert wird die gesamte Organisation grundsätzlich durch die Prüfungsgebühren und etwaige Spendengelder aus der Wirtschaft. Obwohl zumindest staatliche Hochschulen in Japan Raummiete für die Durchführung von institutsfremden Veranstaltungen erheben, gibt es einerseits eine Art *Lex DDJ*, d. h. bei Unterdeckung des Mietbetrags aufgrund zu geringer Teilnehmerzahl verzichtet die Hochschule, die die Räumlichkeiten zur Verfügung stellt, in aller Regel auf eine entsprechende Ausgleichszahlung. Um das Problem rückläufiger Teilnehmerzahlen und das damit verbundene Raummietpreisproblem einzudämmen, ist man in jüngster Vergangenheit dazu übergegangen, das Prüfungsangebot an weniger frequentierten Prüfungsorten – wie beispielsweise in Saga – auf einen Termin zu reduzieren.

Mit Bezug auf das vorausgehende Kapitel 2.2 sei hier nochmals das Zeitengagement von überwiegend japanischen Kollegen für die Durchführung zweier DDJ-Prüfungstermine erwähnt: Bei mindestens einem Termin (jeweils am 23. November eines jeden Jahres) bis

ggf. einem solchen weiteren am vierten Sonntag im Juni opfern die mit der Durchführung dieser Prüfung betrauten Kollegen einen Feiertag und einen weiteren Sonntag – und dies wohlgemerkt ohne entsprechenden Freizeit- oder gar finanziellen Ausgleich, ganz zu schweigen von einer Kompensation der Vor- bzw. Nachbereitungszeit. Da nimmt es kaum wunder, daß die Bereitschaft unter hiesigen Kollegen gegen null tendiert, weitere fünf Zusatztermine pro Jahr für TestDaF zu opfern. Und zwar ungeachtet dessen, ob es sich dabei um werktägliche und somit organisationsträchtige Prüfungstermine oder um solche an Wochenenden handelt, die nicht minder organisationsintensiv, dafür aber gleichbedeutend mit der unentgeltlichen Investition von Freizeit sind.

Ein weiteres nicht zu unterschätzendes ökonomisches Argument pro DDJ und gleichzeitig contra TestDaF dürfte das umfangreich aufgelegte DDJ-Begleitmaterial mit derzeit 16 verfügbaren Titeln japanischer Verlage zur Prüfungsvorbereitung darstellen.

Ob nach der vorstehenden Beschreibung des binnenjapanischen Deutsch-Testformats Hayakawas folgende Einschätzung von DDJ gegenüber GI-Sprachzertifikaten und mittlerweile TestDaF tatsächlich als hehres Desiderat oder womöglich doch eher als Lippenbekenntnis mit Kalkül bewertet werden darf, mag ein jeder für sich entscheiden:

»[...] Wir hoffen, [...] daß die Einrichtung dieser neuen Befähigungsprüfung für Deutsch als Fremdsprache für beide Seiten von Vorteil ist. (Die meisten Prüfungskandidaten des Zertifikats DaF vom GI sind die Teilnehmer der Deutschkurse des GI in Tokio, Osaka und Kioto. Wir hatten unsererseits die Schüler und Studenten im Auge, [...] die wegen der Entfernung zum Prüfungsort das Zertifikat DaF vom GI nicht mitmachen können! Wie wir erfahren ha-

ben, bestehen die Diplomprüfungen der Japanischen Gesellschaft zur Förderung des französischen Sprachunterrichts und diejenige der französischen Regierung nebeneinander und ergänzen sich sehr gut.« (Hayakawa 1994: 298)

4. Auffällige Disparität: Geringe TestDaF-Akzeptanz in Japan versus relativ hohe TestDaF-Akzeptanz unter Auslandsjapanern

Bei der Auswertung des freundlicherweise durch das TestDaF-Institut zur Verfügung gestellten Statistikmaterials rangiert China im Beobachtungszeitraum

seit TestDaF-Einführung bis zum 24. Mai 2004 erwarteterweise mit 3.811 Prüflingen (= 20,83 Prozent von 18.296 Teilnehmern insgesamt) unangefochten auf dem ersten Platz unter den ausländischen Probanden. Unter den insgesamt 146 erfaßten Herkunftsländern folgen Süd-Korea mit 398 (= 2,18 %) bzw. Japan mit 238 (= 1,30 %) Teilnehmenden, wenngleich mit deutlichem Abstand, so dennoch auf den vorderen Plätzen neun bzw. 14, wobei Japan sich seine Position übrigens mit ebenso vielen vietnamesischen TestDaF-Teilnehmenden teilt:

TestDaF-Rang	Herkunftsland	Teilnehmerzahl	Prozent an Gesamtteilnehmerzahl ¹
01	China	3.811	20,83 %
09	(Süd-)Korea	398	2,18 %
14	Japan	238	1,30 %
14	Vietnam	238	1,30 %
23	Taiwan	154	0,84 %
30	Indonesien	119	0,65 %
36	Malaysia	104	0,57 %
48	Thailand	58	0,32 %
67	Hongkong	32	0,17 %
77	Philippinen	24	0,13 %
80	Singapur	23	0,13 %
123	Kambodscha	2	0,01 %
129	Myanmar	1	0,01 %
129	(Nord-)Korea	1	0,01 %

Tabelle 1: Herkunftsländer der Prüfungsteilnehmenden aus (Süd-)Ostasien (Stand: 24.5.2004); nach: *TestDaF-Institut Hagen* (¹Gesamtteilnehmerzahl: 18.296)

Bei Betrachtung der nachfolgenden Tabelle, die Aufschluß über die Anzahl abgelegter TestDaF-Prüfungen – nach Testländern geordnet – gibt, zeigt sich im Vergleich zu Tabelle 1 ein teilweise ä-

ßerst divergentes Bild: 2.954 der insgesamt 3.811 chinesischen TestDaF-Teilnehmenden haben den Deutschtest erst nach Ausreise aus ihrem Heimatland aller Wahrscheinlichkeit in Deutschland abge-

legt, lediglich 857 bereits im Herkunftsland; dennoch behaupten die chinesischen TestDaF-Absolventen mit dem dritten Rang weiterhin einen der vorderen Plätze. Relativ stabil bleibt im Vergleich zwischen Tabelle 1 und 2 das Plazierungsspektrum der Länder (Süd-)Korea ($9/8 = +1$), Taiwan ($23/14 = +9$) und Thailand ($58/48 = -10$). Zu den Testländern, die ihre Plazierung gegenüber Ta-

belle 1 beträchtlich verbessern, da ihre Staatsbürger die TestDaF-Prüfung im Herkunftsland abgelegt haben, zählen Malaysia ($36/17 = +19$), Hongkong ($67/34 = +33$) und Singapur ($80/42 = +38$). Umgekehrt büßen Japan ($14/45 = -31$), wiederum gleichauf mit Vietnam ($14/48 = -34$), sowie Indonesien ($30/50 = -20$) ihre vorderen Plazierungen aus Tabelle 1 ein.

TestDaF-Rang	Testland	Anzahl Testzentren/GI	Anzahl Teilnehmer ¹	Teilnehmer in Prozent
03 (01 ²)	China	5/0 = 5	857 (- 2.954)	4,68 % (- 16,15 %)
08 (09)	(Süd-)Korea	4/1 = 5	188 (- 210)	1,03 % (- 1,15 %)
14 (23)	Taiwan	2/0 = 2	91 (- 63)	0,50 % (- 0,34 %)
17 (36)	Malaysia	0/1 = 1	74 (- 30)	0,40 % (- 0,17 %)
34 (67)	Hongkong	1/1 = 2	24 (- 8)	0,13 % (- 0,04 %)
42 (80)	Singapur	1/1 = 2	19 (- 4)	0,10 % (- 0,03 %)
45 (14)	Japan	1/0 = 1	17 (- 221)	0,09 % (- 1,21 %)
48 (14)	Vietnam	2/1 = 3	16 (- 222)	0,09 % (- 1,21 %)
50 (30)	Indonesien	1/1 = 2	15 (- 104)	0,08 % (- 0,57 %)
58 (48)	Thailand	0/1 = 1	5 (- 53)	0,03 % (- 0,29 %)

Tabelle 2: TestDaF-Prüfungsteilnehmende in (süd-)ostasiatischen Testländern¹ – (Stand: 24.5.2004); nach: *TestDaF-Institut Hagen* (¹ Gesamtteilnehmerzahl: 18.296, davon TestDaF-Teilnehmende in Deutschland: 12.407 = 67,81 %; ² Angaben in Klammern jeweils Veränderung gegenüber Tabelle 1)

4.1 Mögliche Gründe für die Disparität japanischer TestDaF-Absolventen in Japan und Deutschland

Wie im vorstehenden Kapitel anhand der offiziellen TestDaF-Statistik belegt, stehen bislang 17 japanischen TestDaF-Absolventen in Japan 221 gleicher Herkunft in Deutschland gegenüber. Was mögen die Gründe für dieses Mißverhältnis unter japanischen TestDaF-Teilnehmenden sein, das in diesem Ausmaß sonst ausschließlich und sogar nahezu identisch auf vietnamesische TestDaF-Prüflinge zutrifft?

4.1.1 Gründe seitens potenzieller japanischer TestDaF-Prüfungsteilnehmender

Der Bekanntheitsgrad von TestDaF innerhalb der japanischen Zielgruppe ist zu gering, da sich potentielle Teilnehmende i. d. R. aus sog. Fremdsprachenuniversitäten bzw. aus den Germanistik-Abteilungen von Hochschulen rekrutieren, die grundsätzlich in den beiden Großräumen Tokio und Osaka angesiedelt und damit rund 1.000 Kilometer vom TestDaF-Zentrum Saga entfernt sind (vgl. Oebel 2004a). Diejenigen Japaner, denen bekannt ist, daß es ein TestDaF-Angebot in

Saga gibt, scheuen u.U. den zeitlichen und damit verbundenen finanziellen Aufwand (Anreise am Prüfungsvortag per Shinkansen oder Flugzeug, Kostenaufwand einschließlich Prüfungsentgelt von derzeit 130 Euro insgesamt schätzungsweise ca. 500 Euro) (vgl. Oebel 2004a).

TestDaF ist wesentlich weniger grammatiklastig als die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH) (vgl. Krekeler 2001; 2002) und deshalb m. E. auch weniger populär gerade unter japanischen Fremdsprachenlernern, die trotz aller Reformbemühungen in der Fremdsprachendidaktik aufgrund ihrer Schulerfahrung mit Englisch nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) so konditioniert sind, daß sie sich mit kommunikationsfördernden Methoden nach wie vor schwertun. Insbesondere der Subtest Mündlicher Ausdruck bereitet Japanern im Vergleich zu TestDaF-Prüflingen anderer ethnischer Herkunft größte Probleme, da dort spontane Sprechreaktionen (z. B. das Hinterlassen einer Nachricht auf dem Anrufbeantworter) gefordert werden. Dieses inhibitorische Phänomen durch lediglich geringfügig ausgebildete aktive Fremdsprachenkenntnisse wird offenbar noch verstärkt durch die sowohl spezifisch japanische Sozialisation als auch Mentalität, aufgrund deren Spontaneität in der Alltagskommunikation als eher unschicklich gilt (ebd.).

Offensichtlich legen Japaner mit Studierabsichten im deutschen Sprachraum TestDaF überwiegend erst dort ab, nachdem sie etwa in Sprachkursen an Hochschulen bzw. bei privaten Bildungsträgern vor Ort ihre deutschen Sprachkenntnisse so verbessert haben, daß ihre Bestehensancen deutlich steigen. Für diese Immersionstheorie sprechen nochmals die offiziellen TestDaF-Zahlen: 221 japanische TestDaF-Teilnehmende in

Deutschland gegenüber 17 in Japan (Stand: 24.5.2004) (vgl. Tabelle 1 und 2).

4.1.2 Gründe seitens potentieller TestDaF-Anbieter in Japan: Hochschulen

Neben den bereits unter 2.1 bzw. 2.2 genannten Gründen (u. a. Scheu vor Zusatzarbeit neben dem Tagesgeschäft; Koordinationsprobleme bei der Prüfungsdurchführung; finanzielles Risiko aufgrund zu entrichtender Raummiete) mögen noch weitere für die offensichtlich ablehnende Haltung gegenüber TestDaF in Japan zählen: Bei ungünstigst angenommenen Konstellation des TestDaF-Termins an einem Werktag (Prüfungsbeginn: 9.00 Uhr, Prüfungsende: ca. 14.00 Uhr) muß der die Prüfung beaufsichtigende TestDaF-Beauftragte ggf. drei eigene Lehrveranstaltungen verlegen und i. d. R. zu einem anderen Zeitpunkt nachholen – in Japan besteht grundsätzlich Nachholpflicht für ausgefallene Vorlesungen, da die Lehrverpflichtung je Veranstaltung 15 Termine pro Semester beträgt. Auch die auf den ersten Blick probate Alternative, einen Kollegen ohne Lehrverpflichtung um die Aufsicht zu bitten, sorgt für Konfliktpotential, da eine solche Gefälligkeit in der japanischen Gesellschaft zu unliebsamer Abhängigkeit führt (giri) (vgl. Oebel 2004a).

Vielleicht gibt es unter japanischen Kollegen allerdings auch eine Art Berührungsangst mit diesem neuen TestDaF-Format. Diese Angst vor Blamage grassiert mehrmals im Jahr, insbesondere bei der Durchführung der berichtigten Hochschul Aufnahmeprüfung. Geht bei dieser Gelegenheit etwas schief und ist überdies eine solche Panne auf das Verschulden einzelner Universitätsangehöriger zurückzuführen, verbreitet sich ein solcher Fauxpas wie ein Lauffeuer landauf und landab – der damit verbundene Reputationsschaden für eine Universität wäre nachhaltig und man müßte wahrscheinlich über Ge-

nerationen hinweg mit dem Stigma des Dilettantismus leben (vgl. Oebel 2004a). In diesem Kontext sei noch erwähnt, daß es unter den japanischen Germanistikprofessoren gerade der älteren Kollegenschaft sicherlich auch solche gibt, die ihrerseits Probleme hätten, die zeitgemäße deutsche Standard- und teilweise Alltagssprache, wie sie beide im Rahmen von TestDaF Anwendung finden, lösungsprobat zu bearbeiten – übrigens kein ausschließlich japanisches Phänomen: Ein kompetenter Germanist muß keineswegs ein überdurchschnittlich guter Anwender deutscher Sprachkenntnisse sein, wie sie zum Bestehen von TestDaF allerdings unabdingbar sind.

4.1.3 Gründe seitens potentieller TestDaF-Anbieter in Japan: Goethe Institute

Daß sich die Bundesrepublik Deutschland in Japan mit den GI in Tokio, Osaka und Kioto gleich drei Institute leistet, scheint aufgrund der internationalen Bedeutung Japans und der traditionell guten deutsch-japanischen Beziehungen geboten. Daß bis heute (Mai 2005) allerdings an keinem dieser zentralen Standorte innerhalb Japans TestDaF-Prüfungen angeboten werden, ist angesichts der durch die Bundesregierung propagierten Marketingmaßnahmen für die Förderung des Hochschulstandorts Deutschland gleichbedeutend mit einer – mit Verlaub gesagt – »Unterlassungspolitik« (Oebel 2002: 23). Was in diesem Zusammenhang besonders nachdenklich stimmt, ist die Tatsache, daß TestDaF u. a. vom GI selber mitentwickelt wurde, so daß diese offensichtliche Ignoranz gegenüber einem zumindest teilweise Eigenprodukt in Zielländern wie Japan als weiterer Ausdruck spezifisch deutscher »Sprachilloyalität« gewertet werden mag. Diese manifestiert sich bereits durch »das notorische Englischsprechen der deutschen Prominenz [Schumacher,

Beckenbauer] vor japanischen TV-Kameras« – mit »fatalen«, weil demotivierenden Konsequenzen für potenzielle japanische Deutschlerner (Sambe, zitiert in Ammon 2002). Dieses gerade in Japan bemängelte Phänomen unter deutschen Muttersprachlern ihrer eigenen Sprache und damit verbundenen Produkten gegenüber gilt als Ausdruck der »Mißachtung und Vernachlässigung, was am Ende sogar zum Untergang von Sprachen führen kann« (Klein 2001: 1). Wenn es »vielen Sprechern des Deutschen bereits an Sprachloyalität mangelt« (ebd.), wie sollen dann staatlicherseits alimentierte (Sprach-)Mittlerorganisationen glaubwürdig für die Erhaltung und Verbreitung ihrer Muttersprache eintreten?

Mit TestDaF und den GI in Japan verhält es sich so ähnlich, als ob der selbsternannte Global player DaimlerChrysler sein neues Weltauto auf den Markt brächte, die japanische Niederlassung aber seinen potentiellen Kunden aus unerfindlichen Gründen das Modell vorenthielte. In diesem Zusammenhang sei auch auf das Henne-Ei-Prinzip verwiesen: muß erst die Nachfrage nach einem neuen Produkt bzw. einer Dienstleistung für ein entsprechendes Angebot sorgen oder ist es wie im Falle von TestDaF nicht effektiver und effizienter, ein durch Marketingmaßnahmen beworbenes Produkt zunächst auf dem Markt zu plazieren und somit ins Bewußtsein potentieller Konsumenten zu rufen, um über das Angebot für Nachfrage zu sorgen?

Womöglich hat die bislang ignorante Haltung der GI in Japan gegenüber TestDaF ihren Grund ausschließlich in der nicht vorhandenen Identifikation dieser Sprachprüfung als Eigenprodukt im Vergleich zu den in Kooperation mit dem Deutschen Volkshochschulverband angebotenen und lange etablierten Zertifikat Deutsch (ZD), Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP), Zentrale Oberstufenprüfung

(ZOP), Kleines und Großes Deutsches Sprachdiplom (KDS, GDS), die ja teilweise ebenfalls als Nachweis ausreichender deutscher Sprachkenntnisse für die Aufnahme eines Studiums an deutschen Hochschulen anerkannt werden (vgl. Kaufmann 1994: 287; 1996: 56). Um dieser selektiven Wahrnehmungsweise entgegenzusteuern, bedurfte es im Falle des GI Osaka schon der Initiative eines Neuankommings aus Deutschland, der unmittelbar nach Aufnahme seiner pädagogischen Verbindungsarbeit im Herbst 2003 die Zertifizierung als TestDaF-Zentrum in Angriff nahm.

Geradezu nahtlos in dieses Bild m. E. verfehlter Informations- und in der Folge Multiplikationspolitik fügt sich die Tatsache ein, daß »das Interesse am akademischen Austausch zwischen Deutschland und Japan bröckelt« (Gellert 2003). Dies liegt nach Ansicht des deutschen Botschafters in Japan, Henrik Schmiegelow, »keineswegs an einer vermeintlich mangelnden Qualität der deutschen Hochschulen, sondern eher an fehlenden Verkaufsstrategien« [Hervorhebung im Original]; ihm zufolge müssen »Interessierte gezielt angesprochen und informiert werden« (Schmiegelow zitiert in Gellert 2003).

5. Neidvoller Blick in Sachen TestDaF nach Korea

Die Lernerattraktivität der deutschen Sprache ist in Korea ebenso wie in Japan im Schwinden begriffen:

»In Japan [und Korea] ist seit Jahren ein langsamer, aber stetiger Rückgang des Interesses an Deutsch festzustellen. Ein Grund dafür dürfte das zunehmende Interesse an asiatischen [Nachbar-]Sprachen sein. Das führt dazu, daß nach dem Englischen als erster Fremdsprache verstärkt Chinesisch oder Koreanisch [bzw. Japanisch] als zweite Fremdsprache gelernt werden. Von diesem Trend ist u. a. die deutsche Sprache negativ betroffen.« (Bundesregierung 2001: 7)

»Dennoch hoffen die [Deutschlehrenden in beiden Ländern], daß sich ihr Fach bei niedrigen Studierendenzahlen stabilisiert. Diese liegen mit je 100.000 Studienanfängern jährlich proportional immer noch hoch [...]« (Ammon 2002)

Trotz dieser offensichtlichen Parallele erfreute sich TestDaF bereits kurze Zeit nach seiner weltweiten Einführung einer – im Vergleich zu Japan – zumindest eindrucksvollen Präsenz in Form von fünf TestDaF-Zentren einschließlich des GI Seoul. Aus zuverlässiger Quelle heißt es dazu u. a., die dortige GI-Leitung sei zwar ob der damit verbundenen Mehrarbeit keineswegs begeistert gewesen über die Aufnahme des TestDaF-Zusatzangebotes, aber es sei niemals erwogen worden, dieses Testformat nicht in das Gesamtprogramm zu integrieren, da man sich aufgrund der zwischenstaatlichen Mittlerfunktion dazu verpflichtet fühle. Diese Haltung *pro TestDaF* läßt den Schluß zu, daß eine erfolgreiche institutionelle Implementierung dieses Testformats eng gekoppelt ist an die Idealkonstellation aus persönlichem Willen und politischem Willen!

Was die Akzeptanz von TestDaF an koreanischen Hochschulen angeht, wurden von den deutschsprachigen Kollegen anläßlich der Vollversammlung der Lektoren-Vereinigung Korea Anfang Juni 2004 im GI Seoul u. a. folgende mögliche Gründe genannt (vgl. Oebel 2004b):

- Die Germanistik- bzw. Deutsch-Abteilungen an koreanischen Universitäten empfinden es als Ehre – im Sinne eines Ritterschlags für ihre Hochschule –, als TestDaF-Zentrum zu fungieren. Damit signalisieren sie u. a. die Internationalität der jeweiligen Hochschule.
- Die bürokratischen Hürden (Entscheidungsinstanzen: Seminar, Abteilung, Fakultät, Dekanat, Rektorat; Räumlichkeiten etc.) an koreanischen Hochschulen sind offensichtlich geringer als in Japan.

- Deutschland gilt unter koreanischen Studierenden als grundsätzlich attraktiver(er) ausländischer Studienstandort – als unter Japanern.
- TestDaF ist als Nachweis deutscher Sprachkenntnisse für die Aufnahme eines Studiums in Deutschland mindestens ebenso gut geeignet für koreanische Studierende wie die DSH, da Koreaner – offensichtlich mentalitätsbedingt – über eine höhere kommunikative Kompetenz verfügen als japanische Studierende.

6. Deutsches Hochschulmarketing im Ausland: Anspruch und Wirklichkeit

Nachweislich sind in der jüngsten Vergangenheit beträchtliche Fortschritte bei der Internationalisierung deutscher Hochschulen zu verzeichnen (vgl. Horstkotte 2003). Dabei rangiert unter den beliebtesten Gastländern Deutschland inzwischen auf Platz drei hinter den USA und Großbritannien (vgl. Wiarda 2004). In der Realität erweist sich jedoch der Studienverlauf der meisten ausländischen Studierenden in Deutschland – »schon wegen mangelnder sprachlicher Vorbereitung und Betreuung sowie fehlender Eignungstests für das Wunschfach« – ernüchternd und ohne den angestrebten akademischen Abschluß (Horstkotte 2003). Das liegt laut Jochen Hellmann (nach Horstkotte 2003), Abteilungsleiter Internationales an der Universität Hamburg, u. a. daran, daß statt der umworbenen Graduierten zunehmend Studienanfänger an deutsche Hochschulen strömen. Neben dieser Zielgruppe, die sich nach gescheitertem Studium ggf. zwangsläufig um Aufent-

haltsverfestigung in Deutschland bemüht, gibt es eine weitere, nicht unerhebliche Anzahl von ausländischen Studierenden, deren Lebensplan und -alter von Anfang an auf dieses Kalkül ausgerichtet ist. Entsprechende Auswahlprüfungen vor Studienaufnahme könnten ein probates Instrument zur weitgehenden Eindämmung solcher Scheinbewerbungen darstellen, darüber hinaus sollte eine Art Katalog weiterer Regulierungsmechanismen (u. a. Studiengebühren, obligatorische studienbegleitende Prüfungen, verbindliche Maximalstudienzeiten) ergänzende Auslesefunktionen leisten, die – quasi als erwünschter Nebeneffekt – die Lehrqualität sicherstellen und wahrscheinlich sogar noch verbessern helfen. Trotz der m. E. für die Qualitätssicherung der Lehre an deutschen Hochschulen unerläßlichen Umsetzung solcher Postulate muß die Bundesrepublik nichtsdestoweniger auch weiterhin ihren entwicklungspolitischen Auftrag wahrnehmen und insbesondere Studierwilligen aus Schwellenländern und Entwicklungsländern die Chance auf akademische Bildungsverwirklichung bieten – ggf. durch eigens für diese Zielgruppe aufgelegte Stipendienprogramme –, allerdings mit nach Möglichkeit gleichzeitig intensivierter Anwerbung sog. Hi!Potentials.¹ Und diese Zielgruppe findet sich sehr viel eher in sogenannten High-income economies wie Japan, Südkorea, Singapur und Taiwan (Weltbank 2004) als in den Lower-middle-income economies China, Malaysia und Thailand (ebd.) oder gar in Low-income economies wie Indonesien und Thailand (ebd.).

1 In der im Jahr 2001 initiierten Konzentrierten Aktion *Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland* sind Bund, Länder, Mittlerorganisationen, Forschungseinrichtungen und die deutsche Wirtschaft vertreten. Sie wirbt mit dem Slogan *Hi! Potentials – International Careers made in Germany* weltweit für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland.

6.1 TestDaF im Rahmen deutschen Hochschulmarketings

Was hat dieser Exkurs ins deutsche Hochschulmarketing mit TestDaF zu tun? Nun, die eklatante Vernachlässigung dieses deutschen TOEFL-Pendants in Japan, dessen Bestehen die Eintrittskarte für ein Studium an deutschen Hochschulen verleiht, spiegelt m. E. die zu einseitige Kaprizierung bundesdeutscher Bildungspolitik auf Studierende aus obschon aufstrebenden Schwellenländern wie China und Vietnam, wo das TestDaF-Institut im Falle Chinas eigens TestDaF-Zentren einrichtet bzw. das Hochschulkonsortium Gate-Germany – wie im Falle Vietnams – sogar Bildungsmessen vor Ort durchführt (vgl. Füller 2004). Bei allem Verständnis und aller Befürwortung solcher Marketingmaßnahmen zur Stärkung des Studienstandortes Deutschland darf man bei solchen Anstrengungen nicht die bereits im Rahmen eines Erststudiums im jeweiligen Herkunftsland i. d. R. gut ausgebildeten Anwärter aus Japan und Südkorea aus dem Blick verlieren, die die deutsche Hochschullandschaft als potentielle Postgraduierte in hiesigen Zusatz- bzw. Aufbau- und Promotionsstudien-

gängen durchaus bereichern. Es ist sicherlich illusorisch zu glauben, daß der Großteil der japanischen bzw. koreanischen TestDaF-Prüflinge auf Anhieb diesen Deutschsprachtest bestehen würde, andererseits gilt es, dieses Angebot besonders in Japan als festes Angebot zu installieren und wenigstens als eine Art Instrument mit geringstmöglichem finanziellem Aufwand für die eigene Standortbestimmung bezüglich studierfähiger Deutschkenntnisse zu propagieren. Zwar ist laut Angaben des Deutschen Generalkonsulates in Osaka der Wille der Japaner, im Partnerland zu studieren, ungebrochen, allerdings entwickeln sich die japanischen Studierendenzahlen an deutschen Hochschulen auf lediglich niedrigem Niveau: seit Anfang der 1990er Jahre um über 50 Prozent auf knapp 2.400 (vgl. Kuder 2004: 104).

Wie ein Blick auf die nachfolgende Tabelle zur Mobilität von Studierenden im internationalen Vergleich (2000) zeigt, rangieren die USA unter chinesischen, südkoreanischen und japanischen Studierenden auf der Präferenzskala ausländischer Studienstandorte nach wie vor unangefochten auf dem ersten Platz.

(Teil I)	<i>Importländer: Gastländer ausländischer Studierender</i>			
<i>Exportländer</i>	USA (1)	UK (2)	Deutschland (3)	Australien (5)
China (1)	49.160	5.930	6.530	4.840
Süd-Korea (2)	37.180	2.090	4.970	2.280
Japan (3)	42.310	5.940	2.040	2.130
Deutschland (5)	8.850	12.970	–	1.070
USA (11)	–	10.760	3.660	3.080
Kanada (12)	21.250	3.010	420	1.040
Großbritannien (13)	7.210	–	2.600	4.290
Australien (36)	2.360	1.220	240	–

Gerade hinsichtlich des japanischen Studierendepotentials gilt es hier m. E.

plausible, idealerweise überzeugende Argumente für ein u. U. weiterführen-

(Teil II)	<i>Importländer: Gastländer ausländischer Studierender</i>			
<i>Exportländer</i>	Japan (6)	Kanada (8)	Süd-Korea (24)	China (keine Angabe)
China (1)	27.660	3.780	1.170	–
Süd-Korea (2)	17.970	1.070	–	–
Japan (3)	–	1.380	610	–
Deutschland (5)	240	760	20	–
USA (11)	1.060	4.300	190	–
Kanada (12)	930	–	40	–
Großbritannien (13)	310	1.160	10	–
Australien (36)	350	390	20	–

Tabelle 3.1/3.2: Mobilität von Studierenden im internationalen Vergleich nach Gast- und Herkunftsstaaten (2000); aus: OECD-Online-Datenbank; OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2002, Paris (2002: 263).

des Studium in Deutschland zu liefern. Dies scheint umso mehr geboten, als das Interesse ausländischer Studierender beispielsweise für ein Studium von Natur- und Ingenieurwissenschaften an amerikanischen Universitäten gesunken ist.

»Nach einer Studie der Association of International Educators verzeichnen 59 Prozent von 130 Universitäten mit Master- und Promotionsstudiengängen [zehn Prozent] geringere Bewerbungen aus dem Ausland.« (DHV 2004 nach NAFSA)

Das deutsche Hochschulmarketing wäre gut beraten, diese Schwächeperiode US-amerikanischer Universitäten für die Stärkung des international anerkannten Studienstandortes Deutschland auszunutzen. In diesem Zusammenhang ergäben sich für TestDaF gute Chancen, sich bei entsprechender Bewerbung durch offizielle Stellen als ebenbürtiges Pendant zum TOEFL zu etablieren, den persönlichen Willen einzelner vor Ort (d.h. im Ausland) tätiger Entscheidungsträger bei der Umsetzung politischen Willens vorzusetzen.

Literatur

- Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. München: iudicium, 1994.
- Ammon, Ulrich: »Michael Schumacher spricht nie Deutsch – Kann der Aufschwung des Deutschlernens in China die deutsche Sprache in Asien stabilisieren?« *DIE WELT*, 21.11.2002. <http://www.welt.de/data/2002/11/21/17962.htm/?s=1>.
- Bundesregierung: »Antwort auf die Große Anfrage der Abgeordneten N. Lammert et al. zu Verbreitung, Förderung und Vermittlung der deutschen Sprache«, *Drucksache 14/7250*, 31.10.2001.
- Deutscher Hochschulverband: »Interesse an Studium in USA deutlich gesunken«, *DHV Newsletter* Juni 2004.
- Füller, Christian: »Hightech in Hanoi«, *DAAD-magazin.de* (2004) <http://www.daad-magazin.de/00133/index.html>
- Gad, Gernot (Hrsg.): *Germanistentreffen – Tagungsbeiträge: Deutsch in Japan – Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Dokumentation eines Seminars in Minakami/Japan vom 2.–5. November 1995. Bonn: DAAD, 1996 (DAAD-Reihe Germanistik).

- Gellert, Anne: »Fehlen die Verkaufsstrategien? – Ein Gespräch in Kyoto: ›Wie bringen wir den Studenten- und Wissenschafthtler Austausch zwischen Deutschland und Japan voran?‹«, *Lektorenrundbrief* Nr. 22 (Dezember 2003).
- Hayakawa, Tōzō: »Die Gesellschaft zur Förderung der Germanistik, Tokio, und ihre einheitliche Deutschprüfung für ganz Japan«. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. München: iudicium, 1994, 295–299.
- Horstkotte, Hermann: »Ausländische Studenten: Pannenstatistik unter Verschluss«, *SPIEGEL ONLINE*, 19.11.2003. <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,274420,00.html>.
- Kaufmann, Stefanie: »Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache durch die Goethe-Institute in Japan«. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. München: iudicium, 1994, 285–294.
- Kaufmann, Stefanie: »Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache durch die Goethe-Institute in Japan«. In: Gad, Gernot (Hrsg.): *Germanistentreffen – Tagungsbeiträge: Deutsch in Japan – Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Dokumentation eines Seminars in Minakami/Japan vom 2.–5. November 1995. Bonn: DAAD, 1996 (DAAD-Reihe Germanistik).
- Klein, Wolf Peter: »Fehlende Sprachloyalität? Tatsachen und Anmerkungen zur jüngsten Entwicklung des öffentlichen Sprachbewusstseins in Deutschland«, *Linguistik online* 9, 2001. http://www.linguistik-online.de/9_01/Klein.html
- Krekeler, Christian: »Die Grammatik fehlt! Fehlt die Grammatik? Rückwirkungsmechanismen von DSH und TestDaF«, *Info-DaF* 29, 5 (2001), 441–458.
- Krekeler, Christian: »TestDaF und DSH – ungleiche Sprachtests im Vergleich«, *Essener Linguistische Skripte – elektronisch (EliS_e)*, 2, 2 (2002), 19–50.
- Kuder, Lena: »Deutschland in Japan: Berlin kult statt Biedermann«, *Zeitschrift für Kulturaustausch* 53, 1 (2004), 104–105.
- Mitsuno, Masayuki: »Dokken – sono genso to tembo [›Diplom Deutsch in Japan‹ – Rückblicke und Aussichten]«, *Deutschunterricht in Japan* 4 (1999), 183–187.
- NAFSA (Association of International Educators): »Fewer International Graduate Students Applying to Study in the United States«. <http://www.nafsa.org/content/PublicPolicy/ForthMedia/appsjsurvey.pdf>.
- Oebel, Guido: *Die deutsche auswärtige Kultur- und Sprachpolitik und ihr Einfluss auf den DaF-Unterricht im Ausland – kritische Bestandsaufnahme und Ausblick*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit, GH FernUniversität Hagen, 2002.
- Oebel, Guido: »Ein Jahr TestDaF in Japan – eine Bilanz«. *Lektorenrundbrief* 20 (2003), 3–4.
- Oebel, Guido: *TestDaF in Japan – a never-ending story?* Thesenpapier zur TestDaF-Situation in Japan anlässlich des Treffens deutschsprachiger Hochschullektorinnen und -lektoren in Japan am 4. Juni 2004 an der Nihon Daigaku in Tokio, 2004a.
- Oebel, Guido: *TestDaF in Japan und Korea*. Gastvortrag anlässlich der Vollversammlung der Lektoren-Vereinigung Korea mit integriertem Seminar zum Thema: »Wie viel Deutsch braucht ein ausländischer Student in Deutschland?« am 5. Juni 2004 im GI Seoul, 2004b.
- OECD-Online-Datenbank; OECD: *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren Paris 2002*, 263.
- Weltbank: *Data & Statistics – Country Classification – Country Groups*, 2004. http://www.worldbank.org/data/country-class/classgroups.htm#Low_income
- Wiarda, Jan-Martin (2004): »Nummer 250000«, *DIE ZEIT Chancen* 27/2004, 24.06.2004.

Förderung interkultureller Kompetenz durch Videokonferenzen – ein deutsch-US-amerikanisches Beispiel

Stephan Schlickau

Aktuelle empirische Forschungen weisen es noch immer nach: Vielfach bleibt das interkulturelle Lernen auf der Strecke. Nach einer im Oktober 2003 in der *Zeit* teilweise veröffentlichten Studie der Max-Planck-Gesellschaft ist die Integration von Immigrantenkinder in deutschen Schulen weniger erfolgreich als in vielen anderen Ländern. Obwohl nun sicher viele dieser Schüler keinen fundierten DaF/DaZ-Unterricht erhalten haben, sind auch in diesem Bereich noch Defizite zu konstatieren, deren Ursachen in mitunter noch ergänzungsbedürftigen Perspektivierungen der Sprach- und Kulturvermittlung liegen. Deshalb sollen hier auf der Grundlage empirischer Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Sprachlernenden einerseits Problembereiche herausgearbeitet werden, die sich aus der interkulturellen Dimension ergeben, andererseits ist aufzuzeigen, wie sich durch Einsatz des Kommunikationsmediums Videokonferenz das eigene sprachliche Handeln der Lerner zum Gegenstand vermittlungintegrierter Reflexion machen läßt. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet werden, welchen Nutzen der Einsatz von Videokonferenzen besonders in der zielkultur-

fernen Sprach- und Kulturvermittlung erbringen kann.

Ursachen bestehender Defizite

Traditionell lag der Schwerpunkt der Sprachvermittlung in der Strukturarbeit. Dies hat sich auch durch die intensive Berücksichtigung sogenannter Redemittel nicht wesentlich verändert. Zwar stellen Redemittel für konkrete Situationen durchaus angemessene sprachliche Strukturen bereit. Die interkulturelle Dimension wird hierdurch aber nicht systematisch reflektiert, so daß letztlich spezifische Strukturen für eng begrenzte Zwecke »that oil wheels and open doors of acceptance« (Rivers 1997: Principle 9) vermittelt werden.

Andererseits fehlt es in der Vermittlung aber auch an authentischer interkultureller Kommunikation. Denn trotz einer weitgehenden Sensibilisierung für den Wert des Authentischen geben eingesetzte Materialien ganz überwiegend Kommunikation zwischen Zielsprachlern wieder, also keine interkulturelle Kommunikation im engeren Sinn (zur Differenzierung zwischen interkultureller Kommunikation im engeren und weiteren Sinn siehe Redder/Rehbein 1987: 17–18).

Klassische Austauschprogramme dagegen erfolgen vermittlungsentkoppelt, so daß sie im Grunde auf der natürlichen Methode basieren und keine kognitiven Hilfen bieten, da das eigene sprachliche Handeln nicht systematisch einer Reflexion unterzogen wird.

In letzter Zeit wächst nun die Bewußtheit dafür, daß angemessenes sprachliches Handeln mehr erfordert als Strukturkenntnisse und Redemittel. Auch in der Wirtschaft wird zunehmend bemerkt, daß interkulturelle Kompetenzen durchaus Auswirkungen auf geschäftliche Erfolge haben können. Die IHK München nennt in diesem Zusammenhang den Umgang mit sprachlicher »Direktheit« – eine Bezeichnung, die jedoch nicht weiter präzisiert wurde. Spezifischere Angaben waren auch durch eine Umfrage bei unterschiedlichen Wirtschaftsverbänden nicht zu erhalten, obwohl das grundsätzliche Problem und dessen Schadenspotential mittlerweile bekannt sind.

Angesichts der skizzierten Probleme durch fehlende Interkulturalität in der Vermittlung einerseits und ausbleibende systematische Reflexion in der zielkulturfernen Vermittlung meist seltener Begegnungssituationen andererseits bieten neue Medien zusätzliche Förderungsmöglichkeiten. Im folgenden sollen insbesondere Nutzenpotentiale des Mediums Videokonferenz diskutiert werden, wobei hierzu – anders als z. B. zum E-Mail-Einsatz – erst wenige Untersuchungen vorliegen.

Empirische Grundlage und medien-theoretische Überlegungen

Am Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Uni-

versität München werden Videokonferenzprojekte seit 1996 in einem zweijährigen Turnus durchgeführt¹. Dies geschieht in Zusammenarbeit mit dem Department of German, Russian and East Asian Languages der Miami University Oxford, Ohio². Zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten wie »Junge Leute sehen die Zukunft«, »Die Rolle der Universität in der Gesellschaft« sowie zuletzt 2002 »Terrorismus« führen Sprachstudierende beider Universitäten miteinander durch einen Videoaustausch vorbereitete Videokonferenzen durch, und zwar in deutscher Sprache. Eine erste zweisprachige Realisierung erfolgt derzeit in einem weiteren Projekt unter Einbeziehung des Englischen Seminars der Universität Basel.

Obwohl es sich beim Medium Videokonferenz um ein Synchronmedium handelt, kann die empirische Kommunikation mehr oder weniger Schriftlichkeits- bzw. Textualitätsmerkmale aufweisen. Zugrunde gelegt ist hier der Textbegriff der Funktionalen Pragmatik (vgl. Ehlich 1983).

Mit Hilfe der in den erwähnten Präsentationsvideos enthaltenen Fragen stellt die Konzeption der Videokonferenzen jeweils sicher, daß unterschiedlich vorbereitbare Phasen entstehen, um vor allem den Sprachlernenden einen Sicherheit vermittelnden Beginn zu ermöglichen. Zudem lassen sich in den verschiedenen Phasen die Einflüsse von Synchronizität bzw. Diachronizität auf interkulturelle Probleme und damit jeweilige Lernpotentiale ermitteln. Erwartungsgemäß ist eine Zunahme brisanter Momente in der auch konzeptionell synchronen Kommunikation festzustellen. Die Bezeichnung ›konzeptionell diachron‹ verwende ich in

1 Begonnen wurde diese Projektreihe 1996 von Martina Liedke, seit 1998 ist dem Autor diese Aufgabe zugefallen.

2 In Oxford wird diese Projektreihe seit 1996 durch Ruth Sanders geleitet.

Anlehnung an die Terminologie der Freiburger Mündlichkeits-/Schriftlichkeitsforschung, die eine unabhängig von der Medialität bestehende *konzeptionelle* Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit annimmt (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Dank der in Videokonferenzen quasi nebenbei entstehenden Aufzeichnungen kann die gesamte Kommunikation zwischen den Studierendengruppen zu einem Gegenstand nachträglicher Analyse gemacht werden. Generell stellen nach den Beobachtungen aus den verschiedenen Projektjahren Stereotypen, Präsuppositionen und enttäuschte Erwartungshaltungen die größten interkulturell relevanten Probleme dar. Aus entsprechend kritischen Phasen ergeben sich für die nachfolgende Reflexion jedoch hervorragende Lernpotentiale, da das eigene sprachliche Handeln zum Gegenstand der Analyse gemacht werden kann. Dies soll zunächst an einem Beispiel illustriert werden, in dem die Ablehnung eines Krieges gegen den Irak durch die deutsche Politik, aber auch durch die Mehrheit der Studierenden aus München thematisiert wird.

Transkript¹ 1: Videokonferenz München-Oxford/Ohio 2002 zum Thema »Terrorismus«, 57. bis 60. Minute

Studierender 1 (Oxford):
 ((Lachen USA, Lachen D)) Ja, ich sehe diese Meinung. Aber / ähm / Egyptian und Marokko und / äh / viele Länder, die wir sagen, sind nicht unsere Freunde, die geben uns Informationen und sind dabei ein bißchen, aber nich mit Soldaten. Aber sie sind nich Freunde der USA wie Deutschland. Und ich finde es . . ein bißchen / äh / ich bin ein bißchen confused / äh / darüber, warum Deutschland sagt einfach, nein, wir / wir machen kein Krieg da mit. ((Lachen in USA, D))

[Studierende 2 (München): Zu Beweggründen Schröders (geschnitten)]

Studierende 3 (München):

Was ich glaube auch n ganz wichtiger Punkt ist, das war vielleicht auch son bißchen son Motor in der Wahl / also im Zuge des Wahlkampfes, ist, daß die USA in der Welt ne absolute Vormachtstellung haben. Und daß das Europa . auch irgendwo nicht mehr länger mit ansehen will, weil das Ganze aus Sicht der Europäer . nicht wirklich glücklich läuft. Das heißt etwa Kyoto, das heißt Aufstieg aus dem internationalen Gerichtshof oder eben solche Dinge. Wenn . wir uns gegen euch stellen, dann sind wir eure Feinde, das heißt jetzt nicht eure, sondern die von Amerika. Und ich glaub, das ist ne Politik oder ne Einstellung, ne Mentalität, die / äh / die Amerikaner an den Tag legen, die sich die Europäer . . nur noch / nur noch schwer gefallen lassen können. Und ich meine, auch Frankreich hat sich . gegen den Krieg im Irak ausgesprochen. Und ich glaub, da steckt einfach viel, viel mehr dahinter, als einfach nur schickt Deutschland Soldaten in den Irak für die Amerikaner oder nicht. Ich glaub, da steckt bei weitem mehr dahinter.



Abb. 1: Das große Bildfenster zeigt die Studierenden der Miami University gegen Ende der transkribierten Sequenz, das kleine Fenster die Studierenden der Universität München.

1 Da die Tonübertragung aus den USA während der Beiträge aus München unterdrückt wurde, kann hier auf die Verwendung eines spezifischen Transkriptionssystems verzichtet werden. Eine Anlehnung erfolgt an HIAT.

Analyse der Ursachen

Auf den ersten Blick bleiben die Ursachen für die scheinbar plötzliche und relativ aggressive Wendung vielleicht verborgen. Denn oberflächlich erscheint es, als sei lediglich Interesse an gemeinsamem Handeln mit dem deutschen »Freund« geäußert und etwas Enttäuschung über dessen Haltung artikuliert worden. Bei genauerer Betrachtung erweist sich, daß sich die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge einerseits aus dem Gesamtzusammenhang des Diskurses identifizieren lassen, sie zum Teil aber auch lokal bestimmbar sind.

Wenngleich aus Oxford der Wunsch nach gemeinsamem außenpolitischen Handeln mit dem »Freund« Deutschland ersichtlich wird, sind doch die Inhalte eines gemeinsamen Handelns keineswegs als verhandelbar konzeptualisiert. Stattdessen wird präsupponiert, daß ein gemeinsames Handeln auf der Grundlage der US-Position erfolgt. Diese Präsupposi-

tion selbst wird auf Münchener Seite in der synchronen Situation jedoch nicht problematisiert – wahrscheinlich weil sie nicht bewußt registriert wird (implizit in: »für die USA«, Studierende 3]. Hierin manifestiert sich eine keineswegs symmetrische Vorstellung vom Verhältnis der »Freunde« zueinander.

Der hierbei als einzige Option dargestellte Handlungsplan hat zudem die Qualität eines »Krieges« – ein Wort, mit dem die Studierenden aus Oxford vergleichsweise unbefangen umgehen. Es ist sehr wahrscheinlich, daß der Verwendung des deutschen Wortes *Krieg* das Konzept des Wortes *war* zu Grunde liegt. Hierbei ist ausdrücklich hervorzuheben, daß hier vom US-amerikanischen Konzept die Rede ist, nicht etwa demjenigen der britischen Variante.

Im US-amerikanischen Internet-Werkzeug *Virtual Thesaurus* werden Bedeutungsdimensionen des Wortes *war* wie folgt dargestellt:

Abb. 2: Aspekte der Bedeutung von »war« im Amerikanischen Englisch
(nach www.virtualthesaurus.com)

Besonders im Bedeutungsbereich »a concerted campaign to end something that is

injurious« unterscheiden sich die Verwendungsweisen von *war* und *Krieg*

recht deutlich voneinander. Dies gilt auch für die angeführten sprachlichen Zusammenhänge wie »the war on poverty« und »the war against crime«, die im Deutschen allenfalls als historische Äußerung bzw. im literarischen Bereich eine Entsprechung haben («Friede den Hütten, Krieg den Palästen«!). Im Alltagsgebrauch ist die Verwendung von *Krieg* dagegen vor allem durch die eigene Geschichte geprägt, so daß Krieg noch immer vor allem mit Leid und Ungerechtigkeit assoziiert wird. Dies Beispiel illustriert insofern, wie relevant ein zumindest exemplarisches Wissen um unterschiedliche Konzepte ›übersetzter‹ Wörter in interkultureller Kommunikation ist.

Im übergeordneten Diskurszusammenhang erweist sich als weitere Konfliktsache, daß beiderseits nationale politische Positionen als allgemeinere Positionen dargestellt werden. Studierende aus Oxford beschreiben z. B. die Forderung nach Absetzung Saddam Husseins als Bestandteil der UN-Resolution. Demgegenüber weist die transkribierte Sequenz auf Münchener Seite eine nicht hinreichende Differenzierung zwischen deutscher und europäischen Positionen auf.

All dies zusammen, also beiderseits unreflektiert bleibende Präsuppositionen ((A-)Symmetrie des Verhältnisses befreundeter Staaten), fehlende oder unzutreffende Differenzierungen politischer Positionen sowie die Diskursrelevanz unterschiedlicher Konzepte/Funktionen der Wörter *Krieg* und *war* lassen die relativ aggressive Äußerung der Studentin – in einer Analyse – nicht mehr ganz so plötzlich und unmotiviert erscheinen. Anders herum werden diese Ursachen aber im Diskurs selbst nicht bewußt. Ohne ›Zerdehnungsfiler‹ steht in synchroner Kommunikation weder Zeit für längere Ursachenermittlungen noch für eine längere Planung eigener Äußerun-

gen zur Verfügung. Zurück bleibt somit lediglich das Gefühl einer relativ gesichtsbedrohenden und scheinbar unmotivierten Äußerung, was sich deutlich in der Mimik der Studierenden aus Oxford sowie einer anschließenden Phase des Schweigens niederschlägt.

Daß derartige Prozesse kaum bewußt werden, belegen Befragungen im Anschluß an Videokonferenzen. Es zeigt sich, daß sich allenfalls vage Gefühle gelungener und weniger gelungener Sequenzen einstellen. Teilweise bleiben nur generelle Sympathie- bzw. Antipathiegefühle zurück. Nahezu völlig fehlen Einblicke in Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge – und das bei sprachlernerfahrenen Studierenden. Auch dies sei mit zwei Äußerungen aus einer Nachbesprechung direkt im Anschluß an die Videokonferenz zum Thema Terrorismus belegt:

Transkript 2: Eindrücke aus der Münchener Gruppe im Anschluß an die Videokonferenz

S1: Ich fand am Anfang () teilweise ganz schön vorn Kopf gestoßen, weil sich da teilweise so die Körperhaltung geändert hat. Bei manchen Antworten (hat man richtig) gesehen, das geht denen jetzt so . . . gegen den Strich, so gegen den Strich ()

S2: Kanns Dich da an eine erinnern?

S1: Ich kann mich zwar an die Körperhaltung erinnern, aber ich kann () wirklich nur noch so: ((Geste)) Verschränkte Arme, so, ich mach jetzt zu, ich will jetzt hier gar nichts mehr.

(10 Minuten)

S3: Ähm / und zwar was ich das Hauptproblem bei der ganzen Sache sehe, das sagte (sie schon allerdings vor mir), daß die . . . Fragen . . . alle offen gelassen wurden, die wir gestellt haben. Und bevor die Fragen nicht beantwortet sind, konzentriert sich kein Mensch auf das Drumherum. Also . . . ich würd / also dir ist das aufgefallen mit der Körperhaltung, mir is irgendwie nicht. Ich hab überhaupt nich so groß drauf geachtet

auf diese ganzen . kulturellen / äh / Signale oder so was, sondern ganz bewußt auf (wieder) auf diese Fragen und Antworten, was das Thema betrifft. Und die hätten auch (vom Toten) oder nem x-beliebigen beantworten können . / äh / ja / beantwortet werden können und nicht unbedingt jetzt von dieser Gruppe. Und das hat mir so gefehlt, das stimmt schon. Und bevor die Fragen nicht beantwortet sind, konzentriert man sich wahrscheinlich auch nicht auf den Rest. (...)

Es manifestiert sich somit ein echtes Defizit der Ausbildung. Wie zu Beginn bereits konstatiert, reicht kommunikative Praxis gegebenenfalls nicht einmal, um interkulturell bedingte Probleme wahrzunehmen – geschweige denn, ihre Ursachen zu erkennen.

Möglichkeiten der Förderung

Was konkret kann nun die Sprach- und Kulturvermittlung angesichts mangelnder Sensibilisierung und noch geringerer Fähigkeiten zur Bestimmung interkulturell bedingter Probleme beitragen? Reine Faktenvermittlung hilft hier nicht weiter als Ratgeberwissen oder die Vermittlung von Redemitteln – es sei denn zum exemplarischen Lernen. Grundsätzlich ist Luchtenberg zuzustimmen, die eine Gefahr sieht in der

»Tendenz zu[r] Vermittlung von sprachlichem und kulturellem Wissen anstelle von sprachlicher und kultureller Sensibilisierung. Auch wenn partiell eine solche Wissensvermittlung möglich ist, so impliziert sie eben doch die Gefahr eines statischen Kulturzugangs, das Übersehen von Veränderungen und die Negierung oder Ausklammerung sprachlicher sowie vor allem kultureller Pluralisierung auf allen Ebenen und in allen Gesellschaften und sogar Gruppen« (Luchtenberg 2001: 136).

Für einen solchen Zugang aber bieten text- bzw. diskursanalytische Verfahren zusammen mit den reichen und authentischen Materialien aus Videokonferenzen eine hervorragende Grundlage. Die hier

detaillierter besprochenen Beispiele zeigen, wie unterschiedliche Materialien sowie Analyse und Praxis einander erhellend, Vielschichtigkeiten aufzeigen und zum näherungsweisen Verstehen beitragen. Entscheidend sind hierbei die Berücksichtigung der Relativität eigener Praktiken sowie der Einsatz text- bzw. diskursanalytischer Verfahren. Ziel ist die Ausbildung der Fähigkeit, zunehmend auch während interkultureller Diskurse, z. B. im Fall von Präsuppositionen, die richtigen Fragen zu stellen. Ob und inwieweit sich diese Fähigkeit in der konsekutiven Lehre mit Praxis- und Analysephasen ausbilden läßt, bedarf noch einer Langzeitstudie. Im Rahmen der hier diskutierten Projektseminare jedenfalls zeigte sich, daß Studierende – diachron – zu guten Einblicken in vielfältige Dimensionen interkultureller Kommunikation gelangen. Die Eignung des Einsatzes von Videokonferenzen hat sich hierbei vor allem hinsichtlich folgender Problembereiche bewährt:

- Erfahrung und Analyse des kulturabhängigen Umgangs mit unterschiedlichen Tabuthemen. Hierbei zeigt sich unter anderem, daß die Bereitschaft, über bestimmte Problembereiche zu diskutieren, auch davon abhängt, am Beispiel welcher der beiden Kulturen sie thematisiert werden. Thematisierungsmöglichkeiten sind nicht notwendigerweise symmetrisch.
- Mentale Aktivitäten werden nicht in gleicher Weise verbalisiert. So ist die mentale Auseinandersetzung mit Argumenten, denen widersprochen wird, bei den Studierenden aus Oxford deutlicher an der sprachlichen Oberfläche repräsentiert. Fehlt dies in interkultureller Kommunikation, kann unter Umständen der Eindruck geringerer Berücksichtigung solcher Argumente entstehen.

- Selbst bei Gruppenzusammensetzungen mit deutlich verschiedener Herkunft bleibt die Kategorie *Nationalität* in der Selbst- und Fremdwahrnehmung überraschend homogen und richtet sich offensichtlich nach den beteiligten Institutionen. Ganz überwiegend sprechen die Studierenden selbst von einer »deutschen« und einer »amerikanischen« Gruppe.
- Wenn authentisch (kontroverse) Standpunkte vertreten werden, ergeben sich daraus spezifische Konflikt- und Lernpotentiale, die mit Rollenspielen oder in Kommunikation über weniger strittige Inhalte nicht realisierbar sind.
- Videokonferenzen eignen sich für (konzeptionell) synchrone und diachrone Kommunikation, so daß einige je spezifische Merkmale entlang dieser Dimension erleb- und analysierbar werden.
- Videokonferenzen eröffnen die Möglichkeit, Spezifika des Turn-Takings und der Themenentwicklung in und mit der Zielkultur kennenzulernen. Traditionell erfahren Lerner nur die Anwendung vermittlungsinstitutions-spezifischer Muster, so daß sie in authentischer interkultureller Kommunikation meist entsprechende Muster aus der Muttersprache unreflektiert übernehmen. Ähnliches gilt auch für den Gebrauch von Interjektionen, die kaum Bestandteil der Vermittlung sind.
- Die Kommunikation mit Lernenden der eigenen Sprache ermöglicht es, aus deren Interferenzfehlern im Hinblick auf das Erlernen ihrer Sprache als Fremdsprache zu lernen.
- Gerade in der visuellen Dimension erfolgt ein direktes Feedback auf eigene Äußerungen. Zudem vermitteln Bilder z. B. Hinweise auf institutionelle und sonstige soziale Hintergründe der Partnergruppe.

Fazit zum Einsatz von Videokonferenzen zur Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz

Der Einsatz neuer Medien – insbesondere dann, wenn er in den Dienst der Förderung interkultureller Kompetenz und des interkulturellen Lernens gestellt ist – bedarf einer systematischen Flankierung durch kognitive (traditionelle) Verfahren, die erwiesenermaßen zur Bewußtwerdung notwendig sind. Hierzu empfiehlt sich Transkriptarbeit und die Sensibilisierung für die Relativität des Eigenen, weniger die Vermittlung von Faktenwissen, die dazu führen kann, den Anderen als den »ganz Anderen« wahrzunehmen. Videokonferenzen stellen ein probates Mittel zur Förderung dar, zumal sie es erstmals ermöglichen, synchrone Kommunikation in die Vermittlungssituation zu integrieren und das eigene kommunikative Handeln systematisch zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Auch aus interkultureller bzw. pragmatischer Perspektive bleiben gute Strukturkenntnisse durchaus relevant. Dies hat das Beispiel zum Wortschatz (*war* versus *Krieg*) gezeigt; aber auch der korrekte Umgang z. B. mit dem deutschen Modalsystem oder dem Aspekt im Englischen sind funktional für das Gelingen von Kommunikation. Besonders die systematische Integration von Praxis und kognitiver Nachbereitung – wie sie durch Videokonferenzen ermöglicht wird – ist ein hervorragendes Mittel zur Förderung interkultureller Kompetenz.

Literatur

Ehlich, Konrad: »Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung«. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan; Hardmeier, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, 1983, 24–43.

- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf: »Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte«, *Romanistisches Jahrbuch* 39 (1985), 15–43.
- Luchtenberg, Sigrid: »Language and cultural awareness: ein Thema für die (Fremd)sprachenlehrausbildung?« In: *Neusprachliche Mitteilungen* 3 (2001), 130–138.
- Redder, Angelika; Rehbein, Jochen: »Zum Begriff der Kultur«, *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* (OBST) 38 (1987), 7–26.
- Rivers, Wilga M.: *Principles of interactive language teaching*. 1997. Online-Dokument: http://agoralang.com/rivers/10Principles_0.html ff. (online am 22.12.2002).
- Roche, Jörg: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2001.
- Sanders, Ruth H.: »Distance Learning Transatlantic Style: How Videoconferencing Widened the Focus in a Culture Course«, *Die Unterrichtspraxis – Teaching German* 2 (1997), 135–140.
- Schlickau, Stephan: »Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5 (2), 2000, online (02.09.2002): http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/sschlick1.htm.
- Schlickau, Stephan: »Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz: Lernpotenziale und Anforderungen«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2), 2001, online (02.09.2002) http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_2/beitrag/schlickau1.htm.
- Schlickau, Stephan: »Video- und Videokonferenzeinsatz in der Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und studentische Evaluierungen«. In: Deubel, Volker; Kiefer, Klaus H. (Hrsg.): *MedienBildung im Umbruch – Lehren und Lernen im Kontext der neuen Medien* (Schrift und Bild in Bewegung, 6). Bielefeld: Aisthesis, 2003, 247–260.

Die sensorische und verbale Verarbeitung grafischer Darstellungen oder wie Fremdsprachenlerner mit einem Angstgegner fertig werden können

Karl-Hubert Kiefer

1. Vorbemerkung

Marcin: »Diese Grafiken könnte ich selbst im Polnischen nicht beschreiben«; Michal: »Also bei den Schaubildern, manchmal weiß ich gar nicht, womit ich anfangen soll, die sind auch nicht immer so ganz klar«; Agnieszka: »Man muß da aufpassen, man kann nur schreiben, was man sieht, oft fehlt mir ein Wort oder ich weiß nicht, welche Präposition stehen soll«.

So oder ähnlich wie diesen drei Teilnehmern eines TestDaF-Vorbereitungskurses geht es wohl vielen Fremdsprachenlernern im Umgang mit Grafiken¹, einem Präsentationsformat, dem in allgemeinwie fachsprachlichen Mittel- und Oberstufen-DaF-Lehrwerken neusten Datums, den Testverfahren zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse einschließlich begleitenden Kompendien seit geraumer Zeit erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt wird, das in der Fremdsprachenforschung bisher jedoch entschieden zu kurz kommt.

Für Muttersprachler wie Fremdsprachenlerner sind Grafiken häufig Angstgegner. Und das ist zunächst einmal aus einer Reihe von Gründen nur allzu verständlich:

1. Die Mehrheit aller Informationen, die wir rezipieren und produzieren, ist in Textform verfaßt. Bei Grafiken haben wir es mit einem Informationsträger zu tun, der einen anderen Lesemodus von uns erfordert, nicht eine Bewegung der Rezeptoren von links nach rechts, sondern von oben nach unten, rechts nach links, diagonal usw. Wie der Klassikliebhaber, der sich an das Lautgewirr einer Rap-Disco erst einmal gewöhnen muß, so benötigt auch der Betrachter einer Grafik, insofern er dies nicht regelmäßig tut, Zeit, um die vielen unterschiedlichen visuellen Reize in Form von Graphen, Pfeilen, Symbolen, Wörtern, Zahlen etc., die auf ihn einströmen, ordnen zu können.
2. Grafiken haben ihren eigenen Zoommodus, d. h. sie bilden den Sachgegenstand aus einem bestimmten Blickwinkel, einer bestimmten Entfernung ab, komprimieren Informationen, erweitern oder blenden Kontexte aus usw. Auch in diesen spezifischen Maßstab einer Visualisierung muß sich der Betrachter erst einmal einfinden.

1 Wenn an dieser Stelle von »Grafiken« die Rede ist, so sprechen wir im engeren Sinne von statischen Darstellungsformen, die numerische und nicht-numerische Daten (Strukturen, Prozesse) mit Hilfe visueller Stimuli (Zahlen, Buchstaben, Text, Symbolen und Bildern bzw. einer Kombination derselben) etwa in Form von Diagrammen, Tabellen, Charts, Abbildern oder Piktogrammen darbieten.

3. Ist der Sachgegenstand, den die Grafik abbildet, aus sich heraus schwierig und komplex, dann muß eine Grafik, obwohl das natürlich wünschenswert ist, nicht zwangsläufig leichter verständlich sein. Wenn der Betrachter die Zusammenhänge als Ganzes oder Bezüge bzw. Mitgedachtes aber nicht Mitvisualisiertes nicht selbst erschließt, bleiben Informationen unzugänglich.

4. Grafiken, selbst wenn sie mit Hilfe eines Computerprogramms erstellt werden, haben irgendwo in der Entstehungskette einen »Verfasser«, der in der Auswahl, Anordnung und Bezeichnung der grafischen Elemente eine spezifische Denkweise, Beobachtungen, Methoden, Kenntnisse, Erfahrungen und Absichten vermittelt: Der Vorgang des Recyclings von Altpapier etwa läßt sich auf ganz unterschiedliche Weise grafisch darstellen, je nachdem,

- a) welche Zielgruppe der Autor einer Grafik vor Augen hat (z. B. Schüler im Unterricht Chemie der 8. Klasse oder Studenten des Fachs Umwelt- und Verfahrenstechnik etc.),
- b) ob der Autor diesen Prozeß aus eigener Anschauung (z. B. als Betreiber einer Altpapieraufbereitungsanlage) kennt oder über Dritte vermittelt bekommen hat (z. B. als Teilnehmer eines Öko-Seminars),
- c) welchen Zweck er mit seiner Darstellung verfolgt (z. B. um zu zeigen, daß es ein technisch mögliches/umweltfreundliches/ökonomisches Verfahren ist, oder um jemanden anzuleiten, selbst Brief- oder Geschenkpapier aus recyceltem Altpapier herzustellen etc.)¹ und schließlich sind

d) die Darstellung und die mit ihr verbundenen Verstehensabläufe auch davon abhängig, welche Hilfsmittel dem Verfasser zur Verfügung stehen.

Daß wir Grafiken als kompliziert, unübersichtlich oder unverständlich empfinden, kann also daran liegen, daß der Autor der Grafik die Erwartungen der Empfänger seiner kodierten Botschaft nicht erfüllt, ihre kognitiven Fähigkeiten über- oder unterschätzt bzw. sich gar nicht fragt, ob sie für die Leser in der vorliegenden Form verständlich oder brauchbar ist. Es ist aber auch umgekehrt vorstellbar, daß wir eine Grafik rezipieren, die gar nicht für »uns« angefertigt wurde, nicht auf unser Wissen anspricht und deshalb Schwierigkeiten bei der Dekodierung bereitet.

Der folgende Beitrag versucht, der Gemengelage gestaltgebender, kognitiver und sprachlicher Prozesse, die bei der Dekodierung von Grafiken ineinander greifen, auf die Spur zu kommen. Er versteht sich damit als Plädoyer für einen überlegten Einsatz des Präsentationsformats im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Eine Diskussion soll insbesondere zu folgenden Fragen angestoßen werden:

1. Warum ist es wichtig, Grafiken versprachlichen zu können?
2. Wie werden Grafiken von Mutter- bzw. Fremdsprachenlernern kognitiv und sprachlich verarbeitet?
3. Welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich aus den spezifischen Problemfeldern der Grafik-Bearbeitung für den Umgang mit dem Präsentationsformat im DaF-Unterricht?

¹ Hierzu gehört auch der – zugegeben seltenere – Fall, daß der Autor, weil er ein bestimmtes Interesse daran hat oder aus Unvermögen, redundante, falsche bzw. fehlerhafte oder sogar verfälschende Informationen in seiner Grafik übermittelt.

Als praktische Folie für die vorliegenden Ausführungen dienen die beiden Grafiken des TestDaF-Modellsatzes (*»Emanzipation am Computer«/»Recycling von Altpapier«*) und ihre Bearbeitung durch 30 zufällig ausgewählte, anonyme Probanden unterschiedlicher nationaler Herkunft und unterschiedlichen Sprachniveaus unter Testbedingungen.¹

2. Kompetent sein im Umgang mit Grafiken – warum?

Grafiken begleiten die Dokumentation wissenschaftlicher Erkenntnisse und die didaktische Wissensvermittlung seit Beginn der Hochkulturen in China, Ägypten, Griechenland und Mesopotamien – etwa als Darstellung von Planetenkonstellationen, musikalischen Tonfolgen oder kartografischen Aufzeichnungen (Bonhoff 1993: 7 ff.). Heute erfolgt ihr Einsatz disziplin- und medienübergreifend: zur Komprimierung, Illustration bzw. Kommunikation aller nur denkbaren statistischen Daten und Informationen. Aufbereitet mittels Computertechnik in verschiedensten Formen, Farben und Dimensionen, erfolgt die Verbreitung von Grafiken auf kommerzieller Basis über statistische Ämter, eigenständige Agenturen und Medienunternehmen. Insofern sie in allen Lebensbereichen präsent sind und mitunter Informationen beinhalten, die es in anderer Präsentationsform gar nicht gibt, ist es, so lapidar es klingt, sinnvoll, Grafiken lesen, mit ihnen verbundene Darstellungskonventionen

verstehen, selbst erstellen und ihre Inhalte anderen vermitteln zu können. Um Grafiken kommt der Fremdsprachenlerner grundsätzlich genauso wenig herum wie der Muttersprachler, wenn er im Zielsprachenland lebt, seinen Informationsbedarf aus deutschsprachigen Quellen deckt und den Bewegungsspielraum innerhalb dieser fremdkulturellen Umwelt im »normalen« Umfang ausschöpfen möchte.

Je differenzierter und »planungsintensiver« Arbeitsbereiche bzw. -aufgaben werden, umso vielgestaltiger die Prozesse und Formen der Kodierung sowie Dekodierung von grafischen Informationen. Wir gehen hier von einer nicht mehr bloß wünschenswerten, sondern einer obligatorischen Kompetenz aus: Das Erstellen und Lesen von Grafiken muß gelernt sein bzw. erlernt und ständig optimiert werden.

Die Ergebnisse einer Befragung² unter deutschen Unternehmen und betriebs- bzw. volkswirtschaftlichen Fakultäten verschiedener inländischer Hochschulen veranschaulichen, in welchen konkreten Kommunikationssituationen und zu welchem Zweck Grafiken tagtäglich eingesetzt werden und lassen damit erste Rückschlüsse auf den grundsätzlichen Bedarf an entsprechenden Lehrangeboten zu (Tabelle 1).

Hochschulen und Unternehmen stellen also gesellschaftliche Räume dar, in denen der Erwerb und die Anwendung von Grafik-Kompetenzen auch durch Ausländer

1 Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Aufsatzes wird eine partielle Formatrevision der Grafikaufgaben erfolgt sein. Einzelne der im Verlauf der Untersuchung zur Sprache kommenden und mit dem TestDaF-Institut diskutierten Problemfelder wurden inzwischen bei der Erstellung neuer Testsätze berücksichtigt.

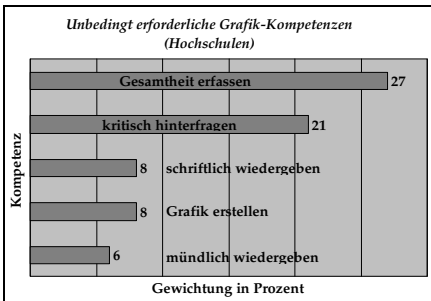
2 Die Befragung erfolgte im Jahr 2002 per Fragebogen. Einbezogen waren 75 deutsche Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen (Handel, Banken, Versicherungen, Wirtschaftsberatung etc.) – Vertreter der unteren und mittleren Führungsebenen zentraler betrieblicher Funktionsbereiche (Finanz-, Personal-, Vertriebs-, Marketingabteilung etc.) – sowie 75 Hochschulen aus dem gesamten Bundesgebiet.

UNTERNEHMEN*		HOCHSCHULEN	
Situation/Form	Aktivitäten/Ziel	Situation/Form	Aktivitäten/Ziel
Intern		Forschung	
Verwaltungsinterne Statistiken, Berichte	Darstellung, Dokumentation verwaltungs-, d. h. finanz-, sach-, personenbezogener Daten (z. B. Budget, Zugänge-Abgänge, Bestände, Bestandsveränderungen etc.)	Veröffentlichungen in Fachorganen; Fachvorträge im Rahmen von Konferenzen, Symposien, Tagungen, Kongressen, Kolloquien, Berufungsverfahren u. ä.	Datenexploration; Illustration, Komprimierung komplexer Zusammenhänge; Präsentation von Untersuchungsergebnissen
Extern		Lehre	
Arbeits-, Thesen-, Strategiepapiere, Berichte etc.; Vorträge, Präsentationen im Rahmen von Gremiensitzungen, Projektmeetings, Team-Diskussionen, Besprechungen, Workshops u. ä.	Unterstützung bei der Darstellung von ... Analyseergebnissen, (z. B. Kunden-, Markt-, Kosten-, Umsatz-, Arbeitsvorgangsanalysen etc.), Benchmarking, Planungsverfahren, Szenarios, Optimierungen, Umstrukturierungen, internes Controlling	Skripte, Referate, Hausarbeiten, Konzepte, Mitschriften; Vorlesungen, Seminare, Übungen, Tutorien,	Datenexploration; Ordnen, Strukturieren von Denkprozessen Sammeln und Vorstellen von Untersuchungsergebnissen; Illustration, Erklärung, Dokumentation von (komplexen) Inhalten, Zusammenhängen
Lehr-/Lernmaterial Skripte/Vorträge für Fortbildungsveranstaltungen	Erklärung, Illustration, Komprimierung von Fakten, Zusammenhängen zur Mitarbeiterschulung, -information	Schriftliche, mündliche Prüfungen	Einprägung, Wiedergabe von Wissensinhalten
Einzelgespräch	Erklärung/Demonstration, Einweisung in Strukturen und Arbeitsprozesse	Spezifische Lehrveranstaltungen, die den Umgang mit Grafiken schulen (z. B. Excel)	Erwerb von Grafikkompetenz
		hochschulinterne Evaluierungen	Bewertung und Optimierung von Leistungen
Extern			
Dokumentation (Berichte, Analysen, Verkaufsunterlagen, Prospekte, Flyer, Geschäftsberichte, CD-ROMs etc.); Vorträge, Präsentationen im Rahmen von Versammlungen, Informationsveranstaltungen, Messen, Verhandlungen, Beratungen u. ä.	Außendarstellung, Kundeninformation, Überzeugung, Unterstützung von Verkaufs-, Verhandlungsargumenten; Unterstützung bei der Darstellung von Analyseergebnissen		

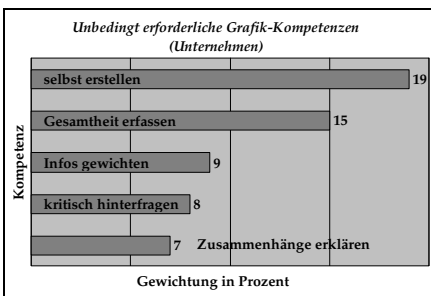
Tabelle 1: Die Anwendungsbereiche von Grafiken in Unternehmen und Hochschulen

* Die für die Unternehmen zusammengestellten Aussagen werden hier aus Platzgründen nicht nach Sektoren, Branchen, betrieblichen Funktionsbereichen, Rechtsformen, internen und externen Beziehungen eines Unternehmens etc. unterschieden, die einen Einfluß auf die Kommunikationssituation und die jeweils mit ihnen verbundenen Aktivitäten/Ziele haben.

bzw. Nicht-Muttersprachler einen konkreten Bedarf darstellen. Grund genug der Frage nachzugehen, welche Fertigkeiten der Fremdsprachenunterricht im Umgang mit Grafiken zum Thema machen sollte. Befragt nach Grafik-Kompetenzen, die unbedingt von Studenten bzw. Mitarbeitern erwartet werden, verteilen sich die fünf häufigsten unter 14 möglichen Antworten der in die Untersuchung einbezogenen Hochschulen/Unternehmen auf jeweils folgende Fertigkeiten:



Grafik 1: Grafik-Kompetenzen an Hochschulen



Grafik 2: Grafik-Kompetenzen in Unternehmen

Auffällig ist, daß die Kompetenzen »Gesamtheit erfassen«, »kritisch hinterfragen« und »selbst erstellen«, wenn auch mit deutlich unterschiedlicher Gewichtung, sowohl in Unternehmen als auch in Hochschulen zu den fünf wichtigsten Fertigkeiten im Umgang mit Grafiken gezählt werden. Stehen logisch-analytische Fähigkeiten bei Unternehmen klar

im Vordergrund, fällt bei den Hochschulen auf, daß hier auch Repräsentations-, also verbale Prozesse eine hervorgehobene Rolle spielen.

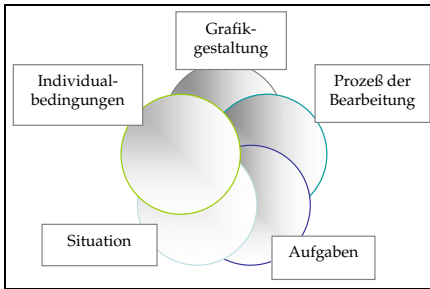
Um auf dem Weg zur Erfüllung dieser und insbesondere für Fremdsprachenlerner wichtiger Zielvorgaben zu sinnvollen Aussagen bezüglich wünschenswerter Lerninhalte zu kommen, ist es erforderlich, die Variablen zu bestimmen, von denen a) der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Grafiken und b) deren effektive »aktuelle« Verarbeitung abhängig ist: Nur wenn Wahrnehmung, Speicherung und Repräsentation von grafischen Darstellungen als in sich hochkomplexe und eng miteinander verzahnte endogene und exogene Prozesse verstanden werden, ist die Entwicklung entsprechender Kompetenzen plan-, meß- und kontrollierbar.

3. Die Wahrnehmung, Kodierung und Repräsentation grafischer Informationen

3.1 Allgemeine Voraussetzungen effektiver Bildverarbeitung

In einer Zusammenschau zentraler kognitionspsychologischer Ansätze (insbesondere Weidenmann, Drewniak – mit Ergänzungen) zum Thema seien in der folgenden Grafik zunächst die wichtigsten Variablen dargestellt, die generell auf den Prozeß der Verarbeitung von Grafiken einwirken. Die konkreten Inhalte der einzelnen Variablen werden anschließend in Form einer Checkliste konzeptualisiert und dann um Ergebnisse der Beobachtungen innerhalb der Testgruppe für den Bereich des Fremdspracherwerbs ergänzt.

Wie die Grafik veranschaulicht, können die einzelnen Variablen der Bildverarbeitung: Individual- und Kontextbedingung, grafische Darstellung bzw. Grafikinhalte, Aufgabe und der Prozeß der



Grafik 3: Erweitertes Bedingungsmodell effektiver Bildverarbeitung nach Drewniak (1992: 73)

Bearbeitung nicht losgelöst voneinander betrachtet werden, sondern beeinflussen sich in unterschiedlichem Ausmaß ge-

genseitig. Zu fragen ist deshalb: Welche Faktoren fließen in die Grafikbetrachtung ein, begünstigen oder stören sie? Vor dem Hintergrund dieser Leitfrage lassen sich die Inhaltsbestimmungen der einzelnen Variablen, gegebenenfalls in Kombination mit einer oder mehreren anderen Variablen und je nach Einsatzfeld (z. B. bei der Konzeption von Lehrprogrammen, der Prüfungsabnahme etc.) folgendermaßen lesen bzw. abgleichen:

- *Liegt (in welchem Umfang) vor/ist gewährleistet/kann vorausgesetzt werden?*
- *Entspricht ... im Verhältnis zu ...?*
- *Sollte berücksichtigt werden/ist zu berücksichtigen!*

VARIABLE	KONKRETISIERUNG
Individualbedingungen	
<i>biografisch</i>	Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Bildung, Fachschwerpunkte, Interessen, Werthaltungen
<i>kognitiv</i>	Allgemeine Intelligenz Links-rechtshemisphärische Begabungen Begabung für / Anwendung bestimmte(r) Denkstile (intuitiv / systematisch; sprachgebunden / anschauungsgebunden) Fähigkeit zur Aktivierung von Wissenseinheiten aus Kurzzeit- / Langzeitgedächtnis
<i>visuell-motorisch</i>	Funktionsweise der Sinnesorgane / des visuellen Systems (z. B. räumliche Wahrnehmung, Wahrnehmungsstörungen (-defizite), Empfänglichkeit für / Widerstandsfähigkeit gegen Störfaktoren / Ablenkbarkeit durch äußere Reize
<i>motivational</i>	Motivation / Beanspruchungsmuster (Anstrengungsbereitschaft, Stimmungslage, Ermüdung, Erfolgserwartung) Einstellung gegenüber Bildmedien (schwierig-anspruchlos), Themen
<i>strategisch</i>	Kenntnis von Bildbearbeitungsstrategien, Aufgabenbearbeitungsstrategien Wissen über Grafikarten, Darstellungs- und Steuercodes Indikatorisches / natürliches Bildverstehen
<i>fachlich</i>	Bereichsspezifisches Vorwissen; Weltwissen
<i>sprachlich</i>	Sprach(zeichen)verstehen, -verwendung vorhandenes Wörterinventar eines Bereichs
Grafikgestaltung	
<i>Globale Darstellung (Design)</i>	Angemessene Typenauswahl Grafische Qualität (Druck, Kontraste, Farbgebung etc.) Komplexitätsgrad Klarheit, Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit Angemessene Verwendung von Steuerungs-codes Motivationaler Anreiz

VARIABLE	KONKRETISIERUNG
<i>Thema, Inhalt</i>	Vertrauter/fremder Gegenstandsbereich Grad an Neuigkeit im Verhältnis zum Bekannten Abgerufene Wissensart (Allgemein-, Experten-, Situationswissen) Gemeinsamkeiten/Unterschiede im Bezugswissen von Produzenten und Rezipienten Komplexitätsgrad Klarheit, Verständlichkeit von Begriffen, Propositionen, Semantisierbarkeit
<i>Supplement (Überschrift(en), Zusätze, Achsenbeschriftungen, Anmerkungen, Legende etc.)</i>	Klarheit, Verständlichkeit Leseanreiz Lesehilfe
Bearbeitungsprozeß	
	Strategische Aktivitäten (bild-, konzeptgetrieben) Aktualisierung relevanter Vorkenntnisse Aufmerksamkeitssteuerung Motivationsförderung Aktualisierung metakognitiven Wissens Metakognitiver Kontroll- und Überwachungsprozeß
Aufgabe	
<i>(Anweisung/Ziel)</i>	Klarheit, Verständlichkeit (grafisch, verbal), Zielorientierung Komplexität Motivationsanreiz der Instruktionen Umfang – Zeitbegrenzung Korrespondenz mit Bildinhalten Einbindung in kommunikativen Handlungskontext Wahrnehmung und Form der Repräsentation (Sprache/Vorstellung)
Situation	
<i>(Räumliche, zeitliche, atmosphärische Kontextbedingungen)</i>	Vertrautheit/Fremdheit des Raums, der Situation (formell/informell); Arbeits- bzw. Präsentationsform (Selbstarbeit/Gruppenarbeit/gesprochen/geschrieben (Form und Ausmaß der) Anwesenheit, Einfluß (Motivation, Steuerung, (antizipierte) Erwartungshaltung Dritter, z. B. Publikum/Lehrperson etc.); Atmosphäre (gespannt/gelöst) Zusätzliche Reize/Motivations-, Störfaktoren Bearbeitungszeit (Input->Kodierung->Output) Zugang zu Hilfsmitteln bei der Wahrnehmung/Repräsentation

Tabelle 2: Variablen der Bildverarbeitung

3.2 Grafikverarbeitung durch den Fremdsprachenlerner

Um Lehrkonzepte und Prüfungsbedingungen im Rahmen der Fremdsprachenausbildung zu optimieren, Leistungen zu messen bzw. Leistungserfolge zu kontrollieren, gehen die oben aufgeführten Variablen inhaltlich nicht weit genug. Für den Bereich der Individualbedingungen etwa müssen, unter Berücksichtigung der Spracherwerbstheorien (u. a. Ellis, Klein), wichtige Einflußfaktoren ergänzt bzw.

kombiniert werden. Einen zusammenfassenden Überblick über diese Faktoren bietet die Tabelle auf S. 343.

Auch über den Bearbeitungsprozeß, der sozusagen die selbstregulatorischen Kräfte im Verlauf der Grafikverarbeitung abbildet, sowie die beiden Einflußfaktoren Grafikgestaltung und Aufgabenstellung/Zielvorgabe können differenzierte Aussagen für den fremdsprachlichen Kontext gemacht werden. Am Beispiel der beiden Grafiken »Emanzipation am

VARIABLE	KONKRETISIERUNG
<i>Individualbedingungen</i>	
<i>biografisch</i>	nationale, kulturelle Herkunft (kulturelle Interferenzen)
<i>kognitiv</i>	Sprachdatenverarbeitung, Lernertypus
<i>motivational</i>	Angst, Fehler zu machen, Tabuisierung von Themen etc.
<i>strategisch</i>	Grad des Einsatzes von Kommunikationsstrategien (z. B. Vermeidungsstrategien) Kenntnis/ Anwendung bestimmter Lernstrategien
<i>sprachlich</i>	Sprachniveau/Entwicklungsstadium im Spracherwerbsprozeß, implizites/explicites Sprachwissen, Einfluß der Muttersprache (z. B. Schriftkultur etc.), anderer Fremdsprachen (sprachliche Interferenz), intralinguale Einflüsse, Sprachverwendungsmöglichkeiten, individuelle («fossilisierte») Fehler
<i>unterrichts-, lehrwerks-/lehrer-induziert</i>	Quantität, Qualität, Spezifika von antizipierten Sprach- bzw. Übungs-/Repräsentationsformen, Feedback (z. B. Fehlertoleranz)

Tabelle 3: Einflußfaktoren bei der Grafikoerarbeitung durch den Fremdsprachenlerner

Computer« und »Recycling von Altpapier« aus dem Aufgabenbereich Mündlicher Ausdruck des TestDaF-Modelltests soll dies veranschaulicht werden. Einbezogen in die Analyse waren 30 zufällig ausgewählte Probanden mit gestreuter nationaler Herkunft und Muttersprache, die den TestDaF-Modelltest unter Testbedingung ablegten. Den Grafikverbalisierungen gingen die kompletten Testteile Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck sowie 5 Teilaufgaben des Mündlichen Ausdrucks voraus. Als Primärdaten fungierten die transkribierten verbalen Repräsentationen; Sekundärdaten (Intro-, Retrospektionen, Testbeobachtungen, Interviews bzw. Befragungen) wurden nicht erhoben.

3.2.1 Beispiel 1 »Emanzipation am Computer«

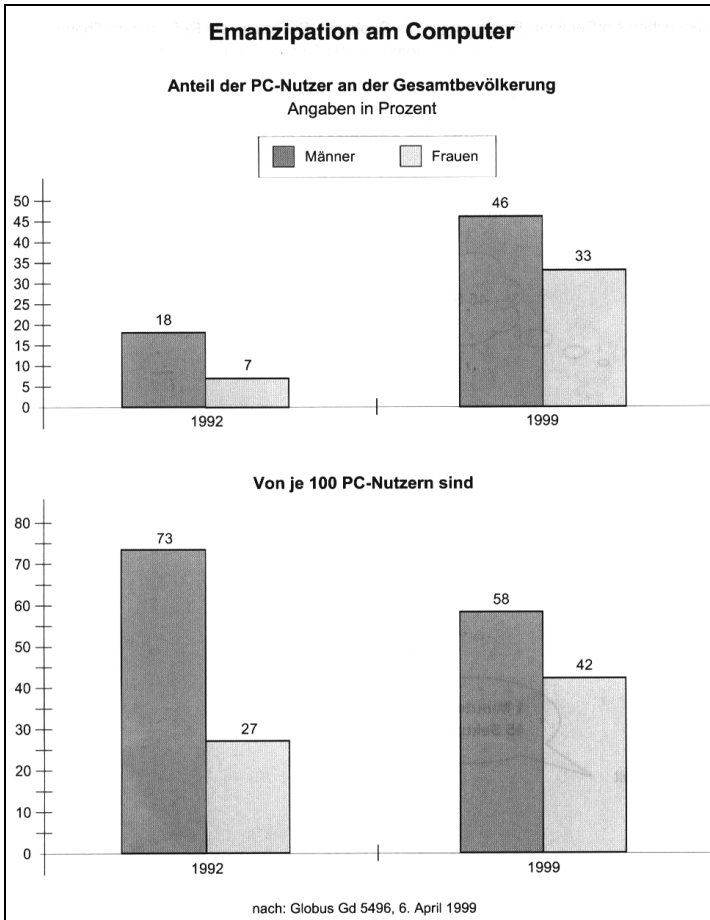
Aufgabe

– Einstieg: Normaldruck; 3 Sätze; Beschreibung des situativen Kontextes; Veranstaltungsart: Tutorium für Erstsemester; Name der Tutorin: Sandra Gebhardt; Thema des Treffens: »Die Entwicklung der neuen Medien«, Rollenzuweisung: »Ansprechpartner«; Titel der

Im einleitenden Teil der folgenden Analyse werden die Variablen Grafikgestaltung und Aufgabenstellung nach syntaktischen, semantischen und pragmatischen Gesichtspunkten beschrieben, anschließend die sich hieraus ergebenden Beobachtungen kriteriengeleitet mit den Bearbeitungen der Probanden konfrontiert, um zu Rückschlüssen über das Zusammenwirken der Variablen zu kommen. Ziel der Untersuchung ist es zu zeigen, in welcher Weise durch Grafikgestaltung und Aufgabenstellung dargebotene visuelle und verbale Stimuli Prozesse der Wahrnehmung, Kodierung und der verbalen Repräsentation durch den Fremdsprachenlerner beeinflussen.

Grafik: »Emanzipation am Computer«; Vorwegnahme des Übungsverlaufs: Bitte, die Grafik zu erläutern

– Zwischenraum, Abstand mehrfach
– Aufgabenstellung: Fettdruck; 2 Aufforderungssätze, getrennt durch doppelten Zeilenabstand; Handlungsanweisungen: Erklären von Daten – Zusammenfassung



menfassen von Entwicklungen, Angabe der Zielgruppe: Mitstudenten (kommunikativer Kontext)

- Fett-/Normaldruck Szenario Übungsverlauf (Denkzeit – Impuls – Sprechzeit Rollenzuweisung Zeitvorgaben, z. T. grafisch)
- Impuls zur verbalen Repräsentation (akustisch)

Kommentar

Die Einbettung der Grafikbeschreibung in einen situativen Kontext ist sinnvoll,

weil der Bearbeiter so vorentlastet wird, bereits an das Thema bzw. visuelle Argument und auch die ihn erwartende Aufgabenstellung gedanklich anschließen kann. Die Dopplung von zitierten Titeln für das Thema der Veranstaltung und die Grafik ist dagegen eher hinderlich im Leseprozeß, besser wäre es, den übergeordneten Kontext in Form einer Frage oder eines Relativsatzes zu formulieren (*ein Tutorium, das sich mit ... beschäftigt*). Überdacht werden müßte eventuell auch, ob der Begriff bzw. Begriffsinhalt von

»Tutorium« (Seminar/Übungskurs), obwohl für das Verstehen nicht unbedingt relevant, vorausgesetzt werden kann.

Aus der Situationsbeschreibung und der Aufgabenstellung ergibt sich für den Bearbeiter die Notwendigkeit, relevante Informationen von irrelevanten Informationen zu trennen. Ihm kommt dabei zunächst aus typografischer Sicht die Hervorhebung der Aufgabenstellung durch Fettdruck und Absatz entgegen. Die Voranstellung des Imperativs in den beiden Aufforderungssätzen wiederum konzentriert die Aufmerksamkeit auf die Zielvorgaben des a) Erklärens der Datenform, b) Zusammenfassens der Entwicklungen und c) der Adressierung von Mitstudenten. Mißverständlich könnte eventuell die Formulierung »Erklären Sie ..., welche Daten die Grafik abbildet« sein: Gemeint ist hier offensichtlich, welchen Inhalt die Grafik hat, welchen Sachverhalt sie thematisiert. »Daten« (Datum= »das Gegebene«) im Wortsinn sind zahlenmäßig ausgedrückte Werte von Merkmalsgrößen. Bei enger Auslegung dieser Bedeutung ist es denkbar, daß der Bearbeiter bereits in diesem Aufgabenteil mit der Beschreibung und Bewertung der Zahlenwerte beginnt und damit quasi mit Aufgabe 2, dem Datenvergleich zwischen den beiden Zeitpunkten, »kollidiert«.

Grafikgestaltung

Design

- ¾-seitige Abbildung, ungerahmt
- Textteil – zentriert: Titel (Satz 1): Fettdruck, Schriftgröße 14°; Zwischenraum (mehrfach); Subtitel (Satz 2): Fettdruck, Schriftgröße 12°; erläuternder Zusatz (Satz 3): Normaldruck, Schriftgröße 12°; Zwischenraum (1½-fach); Legende: gerahmt, darin: 2 Wörter, Schriftgröße 11°, 2 Farbmuster (jeweils gerahmt)

- 2 koordinatenabhängige Säulendiagramme untereinander, gruppiert zu je 2x2 Säulen (insgesamt 8 Säulen)
- Säulendiagramm 1: Y-Achse (Wertskala): ohne Bezeichnung, arithmetische Teilung – Wertspanne 0–50 Prozent; X-Achse (Zeitskala): ohne Bezeichnung, gestreckt – Datenreihe in Auswahl: Zeitpunkte 1992, 1999 – jeweils mittig unter Säulenpaar Skalenbruch an Zeitachse durch Zwischenraum (2 x Säulenbreite) und Strichmarkierung (mittig); Säulenfarben dunkelgrau/mittelgrau, mittelstarker Kontrast, Prozentangaben an oberem Säulenrand (mittig)
- Zwischenraum (mehrfach); Subtitel: Fettdruck, Schriftgröße 12°
- Säulendiagramm 2: Y-Achse (Wertskala): ohne Bezeichnung, Wertspanne 0–80 Prozent; X-Achse (Zeitskala): ohne Bezeichnung, gestreckt – Datenreihe in Auswahl: Zeitpunkte 1992, 1999 – jeweils mittig unter Säulenpaar, Skalenbruch an Zeitachse durch Zwischenraum (2 x Säulenbreite) und Strichmarkierung (mittig); Säulenfarben dunkelgrau/mittelgrau, mittelstarker Kontrast, Prozentangaben an oberem Säulenrand (mittig)

Kommentar

Die Wahl der Diagrammart (Säulen) und Auswahl der Informationen zur Veranschaulichung des visuellen Arguments ist angemessen und adressatengerecht, die durch den Titel nahegelegte Interpretation wird von den Daten gedeckt. Dennoch wäre ein koordinatenunabhängiges Säulendiagramm hier besser, da der Ordinatenmaßstab (um 50 % bzw. 20 %) verkürzt ist und die Werteskala an sich deshalb keinen Mehrwert an Anschauung bietet. Auch die Zeitskala erfüllt nicht ihren üblichen Zweck, da nur zwei Zeitpunkte abgetragen werden und der Abstand zwischen den Säulenpaaren sowie

der Strich weder eine arithmetische Teilung noch interpolierte Werte repräsentieren. Bei einem Verzicht auf die Abszisse könnte die Säulenbreite vermindert und somit auch der Radius der Augenbewegungen erheblich eingeschränkt werden.

Wenn die Koordinaten beibehalten werden, ist es sinnvoll, die Achsen entsprechend zu beschriften.

Der Textteil ist relativ unübersichtlich: Titel, Subtitel der ersten Grafik und Legende liegen dicht beieinander und werden mit Mühe abstrahiert. Die Legende, die für beide Grafiken gilt, sollte am Rand plaziert (Kästchen und Geschlechtsbezeichnungen untereinander) sowie entweder die Schriftgröße des Titels oder der Abstand zum thematischen Titel des ersten Diagramms vergrößert werden.

Thema/Inhalt

Säulendiagramm 1:

- Darstellung der Bestandsmasse für das Merkmal Gesamtheit aller PC-Nutzer innerhalb einer (unbestimmten) Bevölkerungsgruppe zu zwei bestimmten Zeitpunkten (1992 oder 1999) in Prozent
- Vergleich zwischen den Werten zweier unterschiedlicher Zeitpunkte (1992 und 1999)
- Darstellung von Prozentanteilen für das Merkmal Geschlecht der PC-Nutzer innerhalb einer (unbestimmten) Bevölkerungsgruppe mit der Merkmalsausprägung männlich/weiblich zu zwei bestimmten Zeitpunkten (1992 oder 1999)
- Vergleich der Werte zwischen zwei Zeitpunkten (1992 und 1999)

Säulendiagramm 2:

- Darstellung von Prozentanteilen für das Merkmal Geschlecht der PC-Nutzer innerhalb eines repräsentativen Querschnitts von 100 PC nutzenden

Personen einer (unbestimmten) Bevölkerungsgruppe mit der Merkmalsausprägung männlich/weiblich zu zwei bestimmten Zeitpunkten (1992 oder 1999)

- Vergleich zwischen den Werten zweier unterschiedlicher Zeitpunkte (1992 und 1999)

Kommentar

Das Thema »PC-Nutzung« ist zielgruppengerecht (Studenten sind zu einem weltweit hohen Anteil mit dem PC vertraut) und dürfte den Betrachter weder in der Sache (kein spezielles bereichsspezifisches Vorwissen nötig) noch in der Aussage (relativ deutliche Tendenz eines innerhalb des Geschlechterdiskurses wohl eher konfliktarmen Merkmals) vor größere Probleme stellen. Eine hohe kognitive Beanspruchung ergibt sich jedoch unter Umständen aufgrund der Vielzahl möglicher Aussagebereiche (= 6) innerhalb zweier Grafiken, die nicht allein aufgrund des Titels, sondern auch über die Aufgabenstellung vorselektiert werden müßten, um nicht mit der »Denkzeit« in Konflikt zu geraten. Schwierigkeiten könnten auch die beiden unterschiedlichen Gruppenkonstellationen bereiten: Die Gesamtbevölkerung als »natürliche« Gruppe auf der einen Seite und deren Teilgruppe »PC-Nutzer« mögen relativ gut kodierbar sein, der Übergang zu »künstlich« extrahierten »100 PC-Nutzern« auf der anderen Seite ist dagegen gewöhnungsbedürftiger. Es ist zu befürchten, daß die Fokussfunktion von Grafik 2 gegenüber dem durch Grafik 1 vermittelten visuellen Argument nicht klar erfaßt wird.

Supplement

- Titel: Aussagesatz in verbloser Wortfolge, 2 Nomen (Fremdwörter) perspektivisch-wertend

- Subtitel 1: Aussagesatz in verbloser Wortfolge, thematisch – quantitatives Merkmal
- Ergänzender Zusatz: Art der Werte: relativ/Einheit
- Legende: horizontal – Merkmalsausprägung/Zuordnung Merkmalsausprägung – Farbmuster
- Subtitel 2: Aussagesatz mit Verb – elliptisch, thematisch – quantitatives Merkmal.

Kommentar

Der Titel ist ohne weiteres verständlich, eindeutig und treffend im Hinblick auf das visuelle Argument bzw. die kommunikative Absicht. Auch die Formulierung von Subtitel 1 ist klar und lenkt die Aufmerksamkeit unmittelbar auf das quantitative Merkmal »Anteil der PC-Nutzer«. Verbal ausgespart bleibt jedoch ein möglicherweise vorentlastender Hinweis auf den Aussagebereich »Zeitpunkte/Zeitlicher Vergleich«. Als verständnishemmend könnte sich erweisen, daß die Merkmalsgröße »Gesamtbevölkerung« unbestimmt bleibt (handelt es

sich um die Weltbevölkerung, die Bevölkerung Deutschlands, etc.?). Darüber hinaus käme der ergänzende Zusatz ohne den Wortballast »Angaben« aus.

Die Formulierung von Subtitel 2 ist klar und erleichtert das Ablesen der dargestellten Werte. Hinweis auf ein optisches Detail: Gewöhnlich werden Ergänzungen von Aussagesätzen als thematische Einführung in den Grafikinhalte durch drei Punkte angedeutet: (»Von je 100 PC-Nutzern sind ...«).

Bearbeitungsprozeß

Zur Fokussierung des Bearbeitungsprozesses werden insgesamt 10 Kriterien in Anschlag gebracht und in einer Checkliste abgefragt. Diese Kriterien beziehen sich auf die für die Aufgabenrealisierung relevanten Dimensionen

- a) Kognition
- b) Kommunikation
- c) Inhalt und
- d) Sprache (mit Ausnahme des lautlich-prosodischen Bereichs).

KRITERIUM	REALISIERUNG					
Wird die Aufgabe bearbeitet?	Ganz	18	Teilweise	6	Nicht/früher Abbruch wegen Nicht-Verstehen	6
Erfolgt eine Ansprache/ Adressierung der Ziel- gruppe?	Ja	8	Nein	22		
Wird erklärt, welche Daten die Grafik abbildet?	PC-Nutzer gesamt	8	Männer-Frauen-Vergleich			
			Grafik 1	0		
			Grafik 2	6		
Werden die Entwicklungen zwischen 1992 und 1999 zu- sammengefaßt?	Grafik 1		Gesamtmenge	9	quantitativ	21
			nur 1 Geschlecht bzw. Geschlechter getrennt	4	qualitativ	22
			direkter Geschlechter- vergleich	19		
	Grafik 2		Nur 1 Geschlecht bzw. Geschlechter getrennt	4	quantitativ	16
			Direkter Geschlechter- vergleich	15	qualitativ	17

KRITERIUM	REALISIERUNG	
Wird mit der Datenbeschreibung das argumentative Argument, die Hauptaussage (»Emanzipation«) klar herausgearbeitet?	Ja 9	Nein 21
Wird an ein <i>Vorwissen, eine Erfahrung</i> angeknüpft?	Ja 10	Nein 20
	Zum Bereich ... Computernutzung 7 Emanzipation/Geschlechterdiskurs 2 Beides 1	
Werden Sprechhandlungen der Kommunikationssituation entsprechend realisiert?	Impuls erwidern 9	Thema benennen 6
	Auf Grafik/Werte verweisen 6	Vergleichen 11
	Schlußfolgern 10	
Welche sprachlichen Fehler werden gemacht?	Morphosyntaktischer Bereich	Beispiele
	Insbesondere ... Genus Präpositionen Kasus Komparation des Adjektivs Satzstellung Fehlender syntaktischer, semantischer Bezug	<i>Das Anteil; der Anzahl; das Unterschied; der Grafik; von 7 bis/zu 33 Prozent gewachsen; wenn es im Jahr 1999 25 Prozent waren ...; im/in 1999; 18 Prozenten die Zahl ist ganz niedrig als früher</i> <i>Wenn wir nehmen 100 Prozent der PC-Nutzer;</i> <i>Die Zahl der PC-Benutzer sind in Männer bei 18 %;</i> <i>Das Thema ist »...« und zwar Emanzipation am Computer.</i>
	Ausdruck	Beispiele
	Wortwahl	<i>die Zahl steigerte sich/hat sich vermehrt; Frauen ist nur 7 Prozent; die Zahl ist verschieden</i>

Tabelle 4: Auswertung des Kriterienkatalogs für »Emanzipation am Computer«

Kommentar

Aus der Auswertung der hier untersuchten Kriterien lassen sich eine Reihe wichtiger Erkenntnisse herleiten, die im folgenden zusammengefaßt und erläutert werden sollen.

Immerhin 20 Prozent der untersuchten Teilnehmer haben die Grafik nicht beschrieben oder so frühzeitig abgebrochen, daß nicht mehr von einer Bearbeitung gesprochen werden kann. Dieser Anteil muß zum überwiegenden Teil Verstehensproblemen zugeordnet werden, insofern die Teilnehmer die zweite Grafik in der

Regel bearbeiten und auch selbst explizit Verstehensprobleme artikulieren. Weitere 20 Prozent beenden die Bearbeitung frühzeitig. Dies ist im wesentlichen darauf zurückzuführen, daß häufig im Verlauf der Bearbeitung erneut verbale und sensorische Kodierungsprozesse einsetzen, die die verbale Repräsentation überlagern. Verfügt der Fremdsprachenlerner nicht über entsprechende kognitive Strategien (Rationalisierungen, Auslassungen, Betonung dominanter Einzelheiten, Veränderung der Reihenfolge von Bildelementen etc.) und sprachlichen Ressourcen, gerät

der Bearbeitungsprozeß gewissermaßen außer Kontrolle und die Zeitvorgabe wird »gesprengt«. Gleichzeitig liefert der Anteil von insgesamt 40 Prozent derer, die die Aufgabe nicht oder unvollständig bearbeitet haben aber auch verdeckte Hinweise darauf, daß die Vorgabe von zwei Grafiken mit einem relativ großen Spektrum möglicher Aussagen und vermutlich auch die Art der Aufgabenstellung den Verstehens- und Bearbeitungsprozeß zumindest nicht allzu stark gefördert haben. Auffällig ist weiterhin, daß die Aufgabenbewältigung durch die 30 untersuchten Testteilnehmer weniger über sensorische Prozesse (Vorstellung des Sachverhalts, der Situation) erfolgt, als vielmehr durch Konditionierung, also durch das Aufnehmen bestimmter Reize gesteuert wird, die sich auf die Grafik selbst beziehen (Männer-Frauen, Entwicklung, Vergleich). Deshalb werden Daten häufig einfach nur wiedergegeben, nicht aber kontextualisiert und kritisch hinterfragt, was, wie wir in der Umfrage gesehen haben, wichtige Anforderungen vor allem in den Unternehmen sind. Die auf Gegenkonditionierung bedachte Aufgabenstellung bietet in dieser Hinsicht möglicherweise einen zu schwachen Impuls, um das Vorstellungsvermögen der Teilnehmer anzusprechen bzw. sich tiefer auf die dargestellten Zusammenhänge einzulassen, und dies, obwohl die Merkmalsausprägungen Computernutzung/ Geschlecht bereits in hohem Maße mit den individuellen Probandenbedingungen korrelieren. Hinzugefügt werden muß hier jedoch auch, daß eine Prüfungssituation grundsätzlich andere kognitive Muster abrufte, als es der Fremdsprachenunterricht tut.

Gestützt wird der Rückschluß auf eine mangelnde Themendurchdringung dadurch, daß, mit einer Ausnahme, zwischen Titel der Veranstaltung und Inhalt des Referates keine bewußte Verbindung

hergestellt wird, die Probanden thematisch selten an eigenes Vorwissen anknüpfen und auch nur zu einem geringen Prozentsatz die Hauptaussage präzise herausarbeiten. Dieser Befund mag verwundern, da die Bezeichnung »Emanzipation« auch in unterschiedlichen Fremdsprachen einen hohen Bekanntheitsgrad besitzen dürfte: Weder auf den Aspekt »Befreiung aus Zustand der Abhängigkeit« noch auf die Bedeutung »gesellschaftliche Gleichstellung zwischen Mann und Frau« wurde jedoch in den Grafikbearbeitungen abgestellt.

Eine weitere Beobachtung betrifft die Antizipation der Kommunikationssituation. Weder die Einbettung in eine Gesprächssituation noch der Sprechimpuls finden eine entsprechende Resonanz in den Äußerungen der Testteilnehmer – vermutlich wirken der Prüfungshintergrund und die Einstellung, die Grafik sei der eigentliche Kern der Aufgabe, als Verstärker einer eher eindimensionalen Verarbeitung. Deshalb wäre auch hier zu prüfen, ob in der Aufgabenformulierung die Möglichkeit, den Bearbeiter in die Sprechsituation »hinein-« und die Grafik als Kommunikationsmedium einzubeziehen, vollends ausgeschöpft wird.

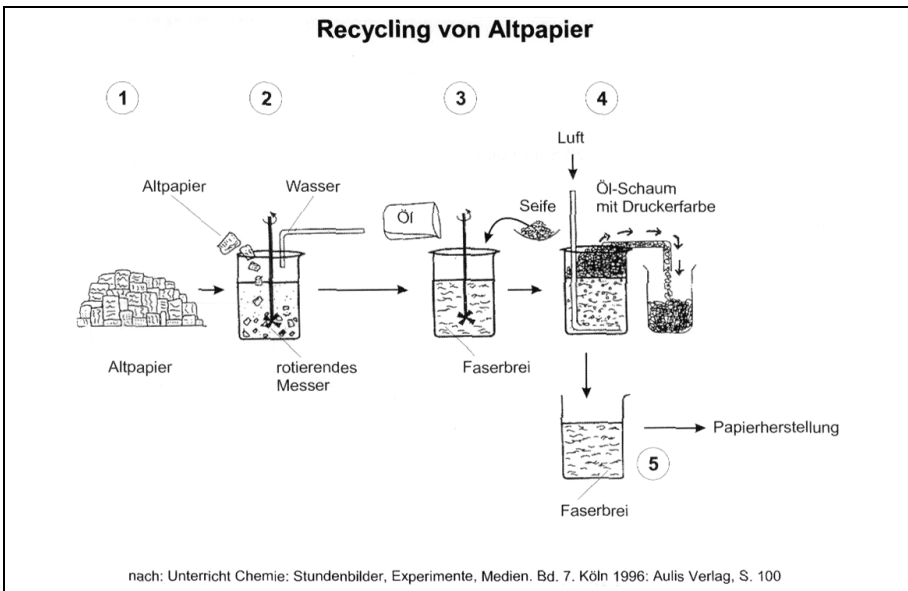
Die in Bezug auf die Aufgabenformulierung aufgestellte These, die Arbeitsanweisung »Erklären Sie ...« könne Mißverständnissen Vorschub leisten und die Bearbeiter fehlleiten (s. S. 345), erwies sich als zutreffend, insofern weniger als die Hälfte der Probanden, und dies auch relativ ungeordnet, einen Überblick über die Daten liefern. Auffällig ist auch, daß bei der Erklärung, welche Daten abgebildet werden, acht Probanden den Aussagebereich »Gesamtheit der PC-Nutzer« ansprechen, jedoch keiner formuliert, was die erste Grafik in Bezug auf den Geschlechteraspekt zum Inhalt hat. Gleichwohl wird bei der Beschreibung der Entwicklungen selbst sehr oft ausschließlich auf den Ge-

schlechtervergleich Bezug genommen. Das legt die Vermutung nahe, daß das sachliche Argument »geschlechtsunabhängiger Anteil an der Gesamtbevölkerung« des Subtitels vom »Emanzipations«-Impuls, den Titel und Legende transportieren, »vereinnahmt« wird. Häufig ist darüber hinaus zu beobachten, daß die Probanden gerade in der ersten Phase der Grafikbeschreibung sprachliche Elemente der Aufgabenstellung und der Grafik relativ zusammenhanglos aneinanderreihen. Möglicherweise haben textverdichtende Konstruktionen wie Ellipsen und Nominalisierungen auf die Versprachlichung einen eher ungünstigen Einfluß.

Sehr unvorteilhaft als Titelformulierung erwies sich im Prozeß der verbalen Repräsentation auch die Bildung »Von je 100 PC-Nutzern sind«, die viele der Testteilnehmer zur Reformulierung zwang, als sie bemerkten, daß der Anschluß zur gewählten syntaktischen Konstruktion mißlingen muß.

Ungewöhnlich deutlich schließlich auch der Befund, daß im Prozeß der Verbalisierung kaum auf ein für die eigene Redeorganisation und die Kommunikation mit dem Rezipienten tragendes Inventar an entsprechenden Redemitteln (z. B. Kollokationen, Partikel etc.) zurückgegriffen werden konnte.

3.2.2 Beispiel 2 »Recycling von Altpapier«



Aufgabe

– Einstieg: Normaldruck; 4 Sätze; Beschreibung des situativen Kontextes: Veranstaltungsart: Seminar; Name des Seminarleiters: Herr Dr. Peters; Titel des

Seminars: Einführung in die Ökologie«; Rollenzuweisung: Referent; Erläuterung der Herkunft der Grafik: Wahl des Referenten; Zuweisung der kommunikativen Funktion der Grafik: Einstieg in den Vortrag; Thema des Referats: »Wie-

- derverwertung von Rohstoffen«; Titel der Grafik: »Recycling von Altpapier«; Vorwegnahme des Übungsverlaufs: Aufforderung, den Vortrag zu beginnen
- Zwischenraum, Abstand mehrfach
 - Aufgabenstellung: Fettdruck; 1 Aufforderungssatz, Handlungsanweisung: Erklären des Prozesses
 - Fett-/Normaldruck Szenario Übungsverlauf (Denkzeit – Impuls – Sprechzeit Rollenzuweisung Zeitvorgaben, z. T. grafisch)
 - Impuls zur verbalen Repräsentation (akustisch)

Kommentar

Situativ-kommunikativer Kontext und Arbeitsauftrag sind im großen und ganzen klar und verständlich formuliert. Irritierend beim Lesen könnte einmal mehr die Häufung von Titeln (3) und die dadurch erzielte hohe Informationsdichte wirken. Dadurch entsteht die Gefahr, daß eine aufgabentragende Information, wie »Einstieg in den Vortrag«, als kommunikativer Rahmen schwächer kodiert und möglicherweise nicht angemessen verbal repräsentiert wird. Das Wort »aufbereiten« ist ein Fachbegriff, der zwar erschlossen, aber nicht vorausgesetzt werden kann. Er stellt zusätzliches Wortmaterial dar, bringt für die Grafikbeschreibung selbst jedoch keine Entlastung bzw. zusätzlichen Nutzen. Zu beachten ist hier außerdem, daß »aufbereiten« nicht gleichzusetzen ist mit »recyclen«: Die Aufbereitung eines Rohstoffes ist ein Teil bzw. die Voraussetzung für die Wiederverwertung von Rohstoffen.

Grafikgestaltung

Design

- $\frac{1}{3}$ -seitige Abbildung, ungerahmt
- Titel: zentriert, Fettdruck, Schriftgröße 14°
- Zwischenraum (mehrfach)

- Phasenmarkierungen – Ziffern 1–4 (Schriftgröße 14°) in Kreisfeldern; Leserichtung von links nach rechts, bei Phase 5 Änderung der Leserichtung nach unten/rechts
- Prozeßchart; schwarz-weiß
- Objekte jeweils verbal bezeichnet (Nomen) und durch dünne Striche geordnet (mit Ausnahme Altpapier – Phase 1); Phasenabfolge mit Hilfe schwarzer Pfeile skizziert

Kommentar

Illustriert wird ein komplexer Vorgang, bei dem grafische und verbale Elemente sachlogisch benannt und geordnet werden müssen. Die dargestellten Objekte bilden die Wirklichkeit angemessen ab und die Abfolge der einzelnen Schritte im Recycling-Prozeß wird aus der Grafik klar ersichtlich. Die Phasennumerierungen (1–4) hängen ein wenig in der Luft, was sich möglicherweise ungünstig auf die Textbildung bei der verbalen Repräsentation auswirkt.

Die Phasen 3 und 4 (Trennung der Druckfarben vom Altpapier) sind gestaucht – sie konzentrieren eine Vielzahl von grafischen Objekten und Steuerungsodes bei z. T. unterschiedlicher Farbbetonung, was die Wahrnehmung erschweren kann. Auch die zweimalige Änderung der Leserichtung zum Schluß ist eher hinderlich. Was die Bezeichnungen der Objekte betrifft, so sind Verstehensschwierigkeiten bei Begriffen wie »rotierend«, mehr noch aber bei »Faserbrei« und den Doppel-Komposita »Öl-Schaum« und »Druckerfarbe« vorhersehbar, weil hier bereichsspezifisches Fach- und Sprachwissen berührt wird. Erschwerend kommt hinzu, daß keine sprachlichen Angebote (insbesondere Verben) gemacht werden, die dabei helfen könnten, auszudrücken, was mit den Objekten gemacht wird bzw. zu welchen Reaktionen es kommt.

Thema/Inhalt

- Recycling von Altpapier als wichtiger Beitrag zur Ressourcenschonung
- Technik der Altpapieraufbereitung in einzelnen Etappen

Kommentar

Das Thema ist relevant und wichtig. Die Grafik veranschaulicht ein chemisches Verfahren mit vereinfachten Ursache-Wirkungsabläufen zur Aufbereitung von Altpapier. Solche Verfahren werden in Europa seit dem 18. Jahrhundert eingesetzt und bis heute ständig optimiert. In Deutschland ist Altpapier mengenmäßig der wichtigste Rohstoff, es gibt moderne Altpapieraufbereitungsanlagen, die Sammelbereitschaft unter den Bürgern ist hoch.

Es stellt sich die Frage, ob Testbearbeiter mit anderem kulturellen Hintergrund für

das Thema sensibilisiert sind und an bereichsspezifisches Wissen anknüpfen können.

Bearbeitungsprozeß

Der Kriterienkatalog für die Bearbeitung dieser Aufgabe ist gegenüber dem des Säulendiagramms modifiziert, da der Prozeßchart aufgrund seiner räumlichen Anordnung andere Anforderungen an den Lesemodus stellt und weil die verbale Repräsentation hier stärker an das Thema gekoppelt ist, was bedeutet, daß der Bearbeiter nicht nur die Beziehung zwischen den Elementen sensorisch und verbal kodieren bzw. repräsentieren muß, sondern gleichzeitig auch gezwungen ist, ein Inventar mit dem Inhalt verbundener Begriffe und Propositionen zu aktivieren bzw. überhaupt erst zu bilden.

KRITERIUM	REALISIERUNG			
Wird die Aufgabe bearbeitet?	Ganz 15	Teilweise 8	Nicht/früher Abbruch wegen Nicht-Verstehen 7	
Erfolgt eine Ansprache/ Adressierung der Zielgruppe?	Ja 16		Nein 14	
Wird der Vorgang der Altpapieraufbereitung erfaßt und sachlogisch beschrieben?	Verständliche Mittel-Wirkungs-Beziehung		Phase	2 3 4 5 7 11 4 8
Wird an ein <i>Vorwissen, eine Erfahrung zum Thema</i> angeknüpft?	Ja 7		Nein 23	
	Zum Bereich ... Umweltschutz allgemein 4 Rohstoffverwertung 3 Verfahren des Papier-Recyclings 3			
Werden den Objekten vorgangsadäquate Verben zugeordnet?	Überwiegend präzise Benennung 3	Überwiegend verständliche Ersatzformen 5	Überwiegend unverständliche Benennungen oder Auslassung 21	
Wird das Aktiv oder das Passiv verwendet?	Aktiv 10	Passiv 1	Beides 12	Weder noch 7
Wird die Passiv-Form korrekt verwendet?	Ja 7		Teilweise 3	Nein 3
Werden Sprechhandlungen der Kommunikationssituation entsprechend realisiert?	Impuls aufnehmen (z. B. Begrüßen, sich vorstellen, Thema nennen) 14		Aufzählen 11	

KRITERIUM	REALISIERUNG	
	Mittel-Wirkung beschreiben	7
Welche sprachlichen Fehler werden gemacht?	Morphosyntaktischer Bereich	Beispiele
	Insbesondere ... Genus Kasus Präpositionen Satzstellung	<i>Die Schaum, die Papier, die Brei, das Prozeß; zur Herstellung des Papier; Öl dareingeben, ein Rohr dorthin stecken; danach es kommt Luft hinein</i>
	Ausdruck	Beispiele
	Insbesondere ... Wortgebrauch	<i>Schüssel, Container, Faß (anstatt Behälter), Handlungen (statt Prozesse), Luft reinatmen (statt hineinpumpen), die Vermischung (statt Mischung), Ölschaum wird hinausgejagt (statt wird getrennt, entweicht) das Altpapier ist versammelt, erstmal Altpapier wird gesammelt</i>

Tabelle 5: Auswertung des Kriterienkatalogs für »Recycling von Altpapier«

Kommentar

Welche Schlußfolgerungen lassen sich aus diesen Beobachtungen ziehen?

Die Aufgabe besitzt offensichtlich einen relativ hohen Schwierigkeitsgrad – 50 Prozent der Probanden bearbeiten die Aufgabe nur teilweise oder brechen frühzeitig ab. Deutlicher wird dieser Befund bei genauerer Betrachtung der Bearbeitung einzelner Phasen. Drei der fünf Phasen wurden von weniger als einem Viertel in halbwegs verständlicher Form beschrieben. Die größten Schwierigkeiten gab es, wie erwartet, bei Phase 4, die sowohl grafisch als auch begrifflich die höchsten Anforderungen an die Testteilnehmer stellte.

Wo sind die Gründe für das schlechte Abschneiden zu suchen? Individuelle Lernvoraussetzungen sind hier nicht von der Hand zu weisen: Die Mehrheit bekommt weder das Darstellungsprinzip (Phasengliederung, Mittel-Wirkungs-

ziehung) und die Begrifflichkeiten sprachlich in den Griff, noch verfügen sie über angemessene Strategien¹, diese Mängel auf eine Weise zu kompensieren, so daß wenigstens ein »kommunikativer Minimalkonsens« erzielt werden könnte. Neben sprachlichen Unzulänglichkeiten und möglicherweise auch kulturgeprägten Einflüssen (z. B. Leserichtung) sollten aber auch das grafische Design und die Aufgabenstellung auf den Prüfstand gestellt werden. Dies betrifft zunächst die Bezeichnungen der abgebildeten Objekte. Fachbegriffe der Chemie wie »Faserbrei« und »Ölschaum« stellten deutliche Hindernisse dar und treffende, technische Ausdrücke für mit diesen Objekten verbundene Handlungen mußten quasi aus dem »Nichts« aktiviert werden. Wenn man sich für eine solche grafische Darstellung bzw. ein nicht allgemein zugängliches Thema entscheidet, würde es gut tun, in der Aufgabenstellung, dem

1 Von den Probanden vereinzelt angewandte kognitive Strategien, wie z. B. das Überspringen von Zwischenhandlungen, die nicht verbalisiert werden, und ersatzweise Nennung des Produktes (z. B. »das Papier wird mit Hilfe des rotierenden Messers zu Faserbrei«) behinderten meist das Verständnis.

Titel und der Grafik mehr sprachliche Angebote zur erfolgreichen Kodierung bzw. Repräsentation zu machen. Gleichzeitig wäre es sicherlich hilfreich, überhaupt sensorische Prozesse und ganzheitliche Informationen, die als Einstieg bzw. Motivationsanreiz für eine erfolgreiche Bearbeitung von Grafiken benötigt werden, stärker zu stimulieren, denn diese sind, zumindest bei der Auswertung dieser Stichprobe, den verbalen Prozessen und präziser analytischer Information sehr stark untergeordnet. Es kann vermutet werden, daß im Verlauf der Bearbeitung von »*Recycling von Altpapier*« die linke Gehirnhemisphäre der Fremdsprachenlerner unverhältnismäßig stark beansprucht wurde. Wichtig ist es aber auch, neben der automatisiert gesteuerten Erfassung und Verbalisierung der Grafik, ein – rechtshemisphärisches – intersegeleitetes Abtasten der Informationen zu stimulieren und zu fördern. Daß die Probanden während der Bearbeitung nur zu einem geringen Anteil ein Vorwissen einbrachten, könnte ein Beweis hierfür sein, wenngleich wir nicht ausschließen können, daß auch individuell- oder kulturgeprägte Faktoren für diese Zurückhaltung verantwortlich sind.

Zwei Aspekte seien noch angesprochen: In Bezug auf die grafische Darstellung fällt zunächst ins Auge, daß das Produkt »Faserbrei« – was durchaus nachvollziehbar ist – häufig der zweiten Phase zugeordnet wurde, obwohl es hierfür erst in Phase drei eine entsprechende Benennung gibt. Für einen Teil der Bearbeiter mag es an dieser Stelle zu einem kognitiven Konflikt gekommen sein, was zum verhältnismäßig schwachen Ergebnis beim Kriterium »Sachlogische Erfassung/Beschreibung« geführt hat. Die zweite Beobachtung in Bezug auf das Design betrifft die numerische Phasengliederung, die, wie eingangs vorherge-

sagt, bei der Verbalisierung durch die Probanden nur in einem Fall aufgegriffen wurde. Vielleicht hätte sie, bei besserer optischer Platzierung, die individuelle Reorganisation tatsächlich begünstigt und verhindert, daß bei der Realisierung des Kommunikationsverfahrens »Aufzählen« inflationär das Wort »dann« gebraucht wird.

Der zweite und damit letzte Aspekt, der hier zur Sprache gebracht werden soll, betrifft die Kommunikationssituation. Die Mehrheit der Probanden findet einen – auch sprachlich zufriedenstellenden – Einstieg in den Vortrag. Ohne dem kommunikativen Rahmen hier allzu hohe Bedeutung zumessen zu wollen – womöglich sind der Simulation einer halbrealen kommunikativen Situation innerhalb der kommunikativen Situation »Prüfung« kognitive Grenzen gesetzt –, sollte dieser Aspekt nicht aus dem Blick geraten, insofern grafische Inhalte immer auch so vermittelt werden müssen, daß andere einen Erkenntniszugewinn erzielen können. Und dazu gehören in dieser Aufgabenstellung etwa deiktische Zeigehandlungen, die für die Kommunikationssituation angemessen wären: Hat der Fremdsprachenlerner, gemäß Aufgabenstellung, in der Rolle des Referenten schon einmal selbst eine Grafik zur Veranschaulichung seiner Ausführungen gewählt, müßte er doch auch ein Interesse daran haben, sie entsprechend »an den Mann zu bringen«. Ein entsprechender Impuls über die Aufgabenstellung hätte vermutlich auch den entscheidenden Nebeneffekt, die eigene kognitive Verarbeitung günstig zu beeinflussen: Im Bewußtsein, jemandem etwas Bedeutsames zu erklären, bündele ich meine Aufmerksamkeit stärker und bediene mich auch eher solcher Begriffe und Konstruktionen, die für mein Gegenüber verständlich sind. Und wie könnte ein solcher Stimulus in einer Situation, in der zur gleichen Zeit eine

»fremde« Situation abstrahiert und auf Kommunikation bzw. Interaktion abzielende sprachliche Leistungen abgerufen werden sollen, aussehen? Z. B. so, daß die Aufgabenstellung nicht nur den späteren Gesprächsablauf durch den Einsatz grafischer Mittel vorentlastet (Sprechblasen für Denkzeit, Impuls, Sprechzeit), sondern auch die kommunikative Konstellation selbst mit Hilfe einer Abbildung illustriert.

4. Methodisch-didaktische Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Grafiken verstehen und ihren Inhalt wiedergeben zu können sind wichtige, für bestimmte Alltags- und Arbeitsprozesse nahezu unentbehrliche Kompetenzen. Gleichzeitig besteht bei vielen Fremdsprachenlernern ein Unbehagen bei der Bearbeitung, was durch eine Vielzahl individueller, situativer, unmittelbar mit der Aufgabenstellung, der Form der grafischen Darstellung und dem Bearbeitungsprozeß verbundenen Faktoren ausgelöst wird. Wie kann der Fremdsprachenunterricht die Angst vor dem Angstgegner nehmen und gezielt Grafik-Kompetenzen trainieren?

1. Zunächst ist es für den Umgang mit Grafiken wichtig, anzuerkennen, daß die Fähigkeit, Grafiken zu rezipieren und ihren Inhalt wiederzugeben, in erheblichem Maße von individuellen (kognitiven) Lernervoraussetzungen abhängt. Menschen sind in unterschiedlichem Maße mit der Gabe ausgestattet, mental von Text- auf Grafikinformatoren umzuschalten, bestimmte Lesemodi anzuwenden, einzelne Aussagen zu isolieren und in bestimmte Zusammenhänge zu transferieren. Mutter- und Fremdsprachenunterricht sollten deshalb Grafiken stufenweise einführen und den Lernern immer ausreichend Zeit geben, sich in die Zusammenhänge, auf denen Abbildun-

gen beruhen, hineinzufinden. Arbeit mit Grafiken kann zunächst Arbeit ohne Grafiken bedeuten. Folgendes Beispiel mag das veranschaulichen:

Ole Reuter ist eben von einer Pressekonferenz zurückgekommen. Er möchte für die morgige Ausgabe der Nürnberger Nachrichten einen Artikel schreiben. Seine Überschrift lautet: »*Drastisch gestiegen*«

- Was bedeutet »drastisch gestiegen«?
- Wie kann man sich vorstellen, daß etwas »drastisch« steigt? Machen Sie Ihrem Partner die Bedeutung der Formulierung ohne Worte klar.
- Wie kann man »drastisch« mit anderen Worten ausdrücken?
- Was könnte »drastisch« gestiegen sein?

Seinen ersten Satz formuliert Ole Reuter so: »*Die Zahl der Arbeitslosen ist drastisch gestiegen.*«

- Welche weiteren Informationen erwartet der Leser?

Der zweite Satz lautet:

»*Die erneute Zunahme führt der Leiter der Bundesanstalt für Arbeit auf den früh einsetzenden Winter zurück.*«

- Welche neuen Informationen erhält der Leser in diesem Satz?
- Zu welchem Zeitpunkt könnte diese Meldung erscheinen?
- Wie kann man sich vorstellen, daß etwas »erneut« drastisch steigt? Machen Sie Ihrem Partner die Bedeutung der Formulierung ohne Worte klar.

Der dritte Satz:

»*Im November wurden insgesamt 5.185.000 Arbeitslose registriert, 30.000 mehr als im Vormonat und insgesamt 190.000 mehr als im Vergleich zum Vorjahresmonat.*«

- Wie viele Menschen sind 5.185.000? Überlegen Sie gemeinsam mit Ihrem Partner, wie man die Menge beschreiben könnte
 - Das ist ungefähr so viel, wie ...
 - Das ist ungefähr zweimal, dreimal etc. so viel, wie ...
- Wie könnte man die Veränderungen der aktuellen Zahlen im Vergleich zum Vormonat, Vorjahresmonat mit andern Worten beschreiben?

Ole Reuter denkt sich: Ein Bild sagt mehr als nackte Zahlen. Wie könnte man die Zahlen und Entwicklungen darstellen, so daß man die Werte und Veränderungen auf

einen Blick sieht und sich vorstellen kann, was auf dem Arbeitsmarkt passiert?

Ziel dieser Aufgabe ist es, statistisches Wort- und Zahlenmaterial überhaupt erst vorstellbar zu machen. An das Gerüst können je nach Bedarf Übungen zur Vertiefung sprachlicher Problemfelder aufgehängt werden, etwa zum Gebrauch von Modaladverbien und Präpositionen.

2. Lerner sollten sowohl im Muttersprachen- als auch im Fremdsprachenunterricht sukzessive an relevante Grafiktypen (Tabellen, Diagramme, Charts, Abbilder, Piktogramme und jeweilige Varianten) herangeführt werden, um ihnen die Möglichkeit zu geben, selbständig entsprechende kognitive Wahrnehmungs- und Verbalisierungsschemata aufzubauen. Sinnvoll sind Angebote, die die Grafik erkennen lassen

- a) als eigenständigen Informationsträger
- b) im Zusammenspiel mit anderen Präsentationsformaten (Text),
- c) in ihrer fachlichen und kommunikativen Leistung zur Ausgestaltung eines Themas bzw. Problems.

Ein Beispiel:

Sie sind Mitarbeiter eines Marktforschungsinstituts. Die städtische Busgesellschaft muß Geld einsparen und beauftragt Sie herauszufinden, wie die Busverbindungen zwischen A und B von den Bürgern genutzt werden. Diejenige(n), die am wenigsten genutzt werden, soll(en) eingestellt werden. Ihr Kollege fährt eine Woche lang im Bus mit, zählt die einsteigenden Leute und macht folgende Strichliste:

Montag (7.30: 14 Personen; 8.00: 9; 8.30: 6; 9.00:2 ...)

Dienstag ...

Mittwoch ...

Donnerstag ...

Freitag ...

Samstag ...

Sonntag ...

Nach der Woche kommt Ihr Kollege zurück ins Büro und bittet Sie, die Ergebnisse übersichtlich zusammenzufassen. Wie würden Sie vorgehen? Fertigen Sie eine entsprechende Grafik an.

Schon am nächsten Vormittag bekommen Sie vom Geschäftsführer der Busgesellschaft, Herrn ..., eine E-Mail mit folgendem Wortlaut: Sehr geehrte(r) Herr/Frau ..., liegen schon erste Ergebnisse Ihrer Untersuchung vor? Teilen Sie mir bitte kurz mit, welche Buslinie Ihrer Meinung nach eingestellt werden muß. Der Freitag ist, wie besprochen, für die Präsentation Ihrer kompletten Ergebnisse reserviert. Wir erwarten Sie um 10 Uhr im Konferenzraum, Zimmer 206. Vielen Dank im Voraus für Ihre Bemühungen ...

Verfassen Sie eine Antwort-Mail an Herrn ..., informieren Sie ihn über Ihr Ergebnis und darüber, warum Sie empfehlen, diese Buslinie(n) einzustellen.

Bereiten Sie anschließend die Präsentation aller Ergebnisse vor. Überlegen Sie dabei, a) welche Informationen die Vertreter der Busgesellschaft interessieren könnten und b) wie Sie diese Ergebnisse möglichst anschaulich präsentieren.

Es ist Freitag, 10 Uhr. Herr ... bittet Sie, die Ergebnisse Ihrer Untersuchungen zur Nutzung der Buslinien zu präsentieren: »Herr/Frau ... Wenn Sie uns bitte Ihre Untersuchungsergebnisse vorstellen würden« ...

Auch diese Simulation versteht sich als Skelett eines in sich geschlossenen Übungsprogramms, das sich je nach Zielgruppe und Bedarf, durch Übungsbau- steine verschiedenster Zielrichtung und Form (z. B. Zuordnung von Grafiktyp und Aussageklasse etc.) ergänzen läßt. Es sollte klar geworden sein, daß es in einer solchen Aufgabe darum geht, beim Lerner unterbewußt bereits vorhandenes grafisches Wissen abzurufen. Der Ansatz, selbständig eine Grafik aufgrund von statistischen Daten anzufertigen – aus einer handschriftlichen Strichliste eine Tabelle, aus einer Tabelle ein (z. B. per Excel erstelltes) Säulen- oder Kurvendiagramm – zielt darauf ab, zu erkennen, was der Angstgegner »im Sinn hat« und wie er »gebaut« ist: Ist der Lerner erst einmal in ein eigenes Grafikprojekt eingebunden, das dazu Gegenstand eines in sich geschlossenen Problemlösungsprozesses ist und relevante, nachvollziehbare Kom-

munikationssituationen auslöst, wird die innere Bereitschaft größer, sich auch in der fremden Sprache mit notwendigen Darstellungskonventionen und Kommunikationsverfahren auseinanderzusetzen. Gleichzeitig sinkt die Gefahr, sich im Rezeptionsprozeß fremder Grafiken vom »Sog« grafischer Stimuli vereinnahmen zu lassen.

3. Eine explizite Thematisierung von Verbalisierungsstrategien ist wünschenswert, wenn im Lerner durch die Themen- bzw. Aufgabenstellung das Bedürfnis geweckt wurde, grafische Aussagen in bestimmten Systemen oder Abfolgen ordnen bzw. wiedergeben zu können, etwa im Hinblick auf die Zuspitzung einer bestimmten Aussage (*»An welcher Stelle befinden sich Werte, die die Aussage stützen? Wie lassen sich diese wichtigen Werte sprachlich beschreiben?«*) oder die Adressierung einer konkreten Zielgruppe (*»Wie kann man den Zuhörern signalisieren, daß diese Werte für Sie und das Thema wichtig sind?«*) etc. Das Abfordern komplexer Grafik-Analysen nach dem Muster: *»Beschreiben Sie die folgende Grafik«,* wie auch die Darbietung kompletter Redemittel-Listen fördern nicht die Motivation und damit auch keine Memorierungsprozesse. Während der Arbeit mit Grafiken sollte vielmehr eine gezielte Vermittlung sprachlicher Mittel stattfinden. »Gezielt« bedeutet, daß immer nur soviel sprachliches Material zum Lerngegenstand wird, wie für die Illustration eines Arguments tatsächlich notwendig ist bzw. vom Lerner oder der Lernergruppe aktuell nachgefragt wird. »Gezielt« bedeutet aber auch, daß die Lerner sich im Rahmen von Übungen selbst das sprachliche Werkzeug aus vorliegenden Grafikverbalisierungen erarbeiten.

4. Gegenstand von Aufgaben zur Bearbeitung von Grafiken in DaF-Lehrwerken sind immer wieder bestimmte Kommunikationsverfahren sowie Mittel ihrer

sprachlichen Realisierung. Beispiele: Einführung der Grafik als Präsentationsformat: (*Grafisch läßt sich X wie folgt darstellen*); Verweis auf das Thema/den Gegenstand/die kommunikative Funktion einer Grafik (*X informiert über*); Verweis auf die Quelle/Datenbasis/Erhebungsmethode (*X basiert auf ...*); Verweis auf das Verhältnis von Grafikaussage und Wert (*X kann daran abgelesen werden, daß ...*); Verweis auf die (vom Autor gewünschte) Lesart einer Grafik (*X ist folgendermaßen zu lesen*); Verweis auf die Besonderheit eines Wertes/einer Entwicklung (*Auffallend ist X*) etc. Solche Redemittel repräsentieren sprachliche Normen, die in Fachkreisen bei der Arbeit mit Grafiken »gesetzt« sind, und sie helfen zweifellos dabei, Grafik-Aussagen klar zu strukturieren und sie für die Kommunikation aufzubereiten. Das Verständnis und die selbständige Anwendung der Versatzstücke setzt jedoch eine exakte Beschreibung ihrer Aussageabsicht und semantische Abgrenzung voraus (Leitfrage: *Wenn ich diese Wendung benutze, will ich genau das aussagen und das wird mit hoher Wahrscheinlichkeit auch so von meinem Kommunikationspartner verstanden*), was die Sprachwissenschaft noch nicht geleistet hat. Für den Fremdsprachenkontext weitaus wichtiger und in Lehrprogrammen bisher völlig ausgeklammert sind Probleme, die sich aus der logischen und syntaktischen Einbettung der sprachlichen Syntagmen ergeben (*»Auffallend ist im Jahr 2000 an erster Stelle steht X«*). Wesentlich ernster genommen werden müssen darüber hinaus elementare Schwierigkeiten und durchaus kommunikationsbehindernde Fehlerquellen, die sich durch Bedeutungsähnlichkeiten innerhalb bestimmter Wortfelder (*steigern – steigen; wechseln – ändern* etc.) bzw. durch die Verwendung einzelner Wörter in Kombination mit unterschiedlichen Referenzobjekten (*geringer* aber nicht *kleiner*)

Andrang, eine geringe Menge Nikotin aber nicht eine geringe Menge von Menschen; der Wert sinkt von ... auf aber im Zeitraum von ... bis) ergeben und die Semantik von Morphemen (*ansteigen, aufsteigen, übersteigen*) sowie Grafikkomponenten (Pfeile) etc. betreffen. Auch in diesem Bereich ist noch sehr viel an linguistischer Grundlagenarbeit zu leisten.

5. Kognitive Leistungsfähigkeit hat ihre Grenzen, wie man auch selten die perfekte Grafik antrifft. Dennoch sollte der Fremdsprachendidaktiker und -vermittler, ähnlich wie bei der Auswahl und Aufbereitung von Texten, auch zwischen Sender und Empfänger der grafischen Botschaft bemüht sein, ein höchstmögliches Maß an Verständigung sicherzustellen. Dazu gehört im Vorfeld die Überprüfung der Grafik auf thematische Relevanz, Zielgruppenadäquatheit und mögliche Motivationshemmer und der Aufgabenstellung auf Klarheit, Eindeutigkeit und Verständlichkeit. Zur Sicherung des Verständnisses gehört es vor allem auch, Fehler, Schwächen und Grenzen der Aussagefähigkeit von Grafiken sowie individuelle Erfahrungen und Schwierigkeiten bei der Bearbeitung offen anzusprechen.

Literatur

- Ballstaedt, Steffen-Peter: *Texte verstehen, Texte gestalten*. München; Wien; Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1981.
- Ballstaedt, Steffen-Peter: *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim; Basel: Beltz, 1997.
- Bonhoff, Ulrike Maria: *Das Diagramm. Kunsthistorische Betrachtung über seine vielfältige Anwendung von der Antike bis zur Neuzeit*. Dissertation, Münster, 1993.
- Bounford, Trevor; Campbell, Alastair: *Digitale Diagramme. Info-Grafiken professionell gestalten*. Deutsche Ausgabe. München: Stiebner, 2001.
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr, 2000.
- Drewniak, Ute: *Lernen mit Bildern in Texten. Untersuchung zur Optimierung des Lernerfolgs bei Benutzung computerpräsentierter Texte und Bilder*. Münster; New York: Waxmann, 1992.
- Engelkamp, Johannes: »Ebenen des Sprachverstehens und Systeme der Informationsverarbeitung«, *Arbeiten der FR Psychologie* Nr. 149, 1990, 1–26.
- Kleppin, Karin: *Fehler und Fehlerkorrektur*. Goethe-Institut: Langenscheidt, 1998 (Fernstudieneinheit 19).
- Siermann, Jens U.: *Die Repräsentation: eine experimentelle Studie zur kognitiven Psychologie über die Identifizierung modalitätsspezifischer Repräsentationssysteme*. Frankfurt a. M.; Bern; New York: Lang, 1987.
- Vitouch, Peter; Tinchon, Hans-Jörg (Hrsg.): *Cognitive Maps und Medien: Formen mentaler Repräsentation bei der Medienwahrnehmung*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 1996.
- Weidenmann, Bernd: *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen*. Weinheim; Basel: Beltz, 1991.
- Zelazny, Gene: *Wie aus Bildern Zahlen werden. Wirtschaftsdaten überzeugend präsentiert*. 3. erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler, 1992.

DaF Lernen und Lehren im neuen Millennium: konstruktiv, kommunikativ und kohärent

Julia Möller Runge und Ruth Burbat

1. Einleitung

Die heutigen DaF-Lerner haben neue, zusätzliche Lernziele. Hierbei spielen Faktoren wie die Integration der Autonomie und kognitiver Aspekte im Lehr- und Lernprozeß sowie ein erweitertes Verständnis der interkulturellen Kompetenz im Lerngeschehen eine immer größere Rolle. Auch scheinen sich die Motive der Lerner für das Erlernen der deutschen Sprache zu verändern. So läßt sich eine wachsende Nachfrage nach Sprachkursen erkennen, welche den beruflich oder akademisch orientierten Bedürfnissen der Lerner entgegenkommen. Unter möglichst geringem Zeitaufwand soll eine Sprachkompetenz erlangt werden, die nicht in erster Linie die Befriedigung mündlicher Interaktionsbedürfnisse beabsichtigt, sondern der deutschen Sprache in ihrer Funktion als Wirtschafts- und Verkehrssprache gerecht wird und in diesem Sinne dem Interesse der Lerner zur Verbesserung der eigenen curricularen Voraussetzungen entgegenkommt. Der Ruf nach Autonomie, Interkulturalität und Kognition in der Unterrichtsrealität wurde und wird häufig in den verschiedensten wissenschaftlichen Beiträgen thematisiert und wird mittlerweile nicht selten mit in das Spektrum der zu berücksichtigenden Lehr- und Lernziele aufgenommen oder zumindest wahrgenommen. Jedoch scheint die Antwort – widerspiegelt in der Realität der neueren Lehrwerke – zaghaft und nicht immer kohärent mit den theoretischen Erkennt-

nissen und Forderungen. Wie könnte also eine konsequente Realisierung – die man eventuell postkommunikative Wende nennen könnte – aussehen? Dieser Problematik wollen wir durch theoretische Überlegungen, theoretisch-praktisch orientierte Beobachtungen an neueren Lehrwerken und die Vorstellung eines innovativen Lehr- und Lernkonzepts mit konkreten Anleitungen für die Unterrichtspraxis eines jeden DaF-Lehrers nachgehen. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis soll somit kohärent, kommunikativ und konstruktiv überwunden werden.

2. Schlagwörter der ›aktuellen‹ DaF-Literatur

In den diversen Aufsätzen zum Fremdsprachenlernen fallen immer wieder folgende Schlagwörter ins Auge, die z. T. unabhängig von den unterschiedlichen Orientierungen bezüglich der Prämissen des Fremdsprachenunterrichts erwähnt werden und diesbezüglich eine einheitliche und klare Tendenz aufzeichnen:

- Lernerautonomie und Lernen lernen,
- Förderung, Schulung und Nutzung der kognitiven Fähigkeiten der Lerner; *Language awareness*,
- Veränderte Rolle des Lehrers/Lerners,
- Zielgruppenorientiertheit (keine Methode ist gleich gut für alle),
- Berücksichtigung interkultureller Aspekte,
- Einbettung der Grammatik und Lexik in kommunikative Situationen,
- Authentisches Sprachmaterial.

Die Frage ist, inwieweit diese Aspekte tatsächlich in die Praxis umgesetzt worden sind. Wie sich bemerken läßt, handelt es sich nämlich um gar nicht so neue Konzepte; sie scheinen aber immerhin noch insofern aktuell zu sein, als daß sie weiterhin thematisiert werden und somit die Notwendigkeit ihrer Realisierung im Unterrichtsgeschehen nach wie vor gegeben zu sein scheint. Es besteht demnach eindeutig der Bedarf nach der praktischen Umsetzung dieser Konzepte, jedoch scheinen die bisherigen Bemühungen noch zu keiner zufriedenstellenden Lösung geführt zu haben. In diesem Sinne läßt sich also nicht, wie dies häufig geschieht, von Modewörtern sprechen.

3. Wer lernt aus welchem Grund und unter welchen Umständen Deutsch?

Unter den zuvor aufgeführten Schlagwörtern haben wir die Zielgruppenorientiertheit genannt. Aus diesem Grunde ist es zunächst wichtig, die Interessen, Motivationen, Eigenschaften jener Zielgruppe genauer zu analysieren, die sich heutzutage – zu Beginn dieses Millenniums – dazu entschließt, die deutsche Sprache zu lernen. Glück (2002) geht hierzu auf drei unterschiedliche Studien ein, welche den Stellenwert der deutschen Sprache untersuchen und damit verbunden die Motivation zum Deutschlernen. In der ersten empirischen Studie wird die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen auf dem Arbeitsmarkt in acht europäischen Ländern thematisiert (Glück 2002: 13–16). Es zeigt sich hier, daß das Interesse an der deutschen Sprache hinter dem Englischen aber vor dem Französischen liegt. Die Nachfrage gilt jedoch

»weniger Philologen [...], sondern vielmehr Personen mit anderen Berufen, die ihre Tätigkeit *auch* in einer Fremdsprache ausüben können. Gesucht sind sprachkundige Ingenieure, Juristen, Ökonomen oder Verwaltungsfachleute, aber auch Sekretärinnen,

Hotelpartiers, Buchhalter und Dienstleistungspersonal« (Glück 2002: 16).

Eine der Fragen der zweiten Studie befaßt sich mit der »Verteilung der Nachfrage nach Deutschunterricht auf einzelne Fachgebiete bzw. Fakultäten« (Glück 2002: 18). Es zeigt sich, daß überraschenderweise »vor allem die Wirtschaftswissenschaften in der Nachfrage nach beruflich einsetzbaren Deutschkenntnissen noch etwas vor den ›anderen‹ Philologien liegen« (Glück 2002: 19). Bei der an dritter Stelle von Glück kommentierten Studie von Dräxler geht es um die Motive für den Besuch eines Deutschkurses an den Goethe-Instituten. Hier drückt sich die Tendenz, daß das Deutschlernen vor allem als eine im Beruf oder im Studium praktisch einsetzbare Fähigkeit verstanden wird, in den Äußerungen von immerhin 42,6% der Deutschlerner aus, welche den Hauptgrund für den Erwerb der deutschen Sprache in Beruf und Studium sehen. Also läßt sich zusammenfassend feststellen, daß

»nach dem Englischen [...] das Deutsche heute europaweit in der Publikumsgunst auf Platz 2 [liegt]. Dieses Interesse gilt aber weniger unseren kulturellen und geistigen Errungenschaften, sondern praktischen, sehr weltlichen Zwecken. Mercedes, Bosch und Neckermann haben Luther, Goethe und Fontane abgehängt« (Glück 2002: 21).

Wenn wir uns nun also auf die zahlenmäßig größte Gruppe konzentrieren, ist für didaktische Zwecke zu berücksichtigen, daß es sich um erwachsene Lerner handelt, die meist eine andere Fremdsprache – üblicherweise Englisch – mehr oder minder gut beherrschen. Außerdem verfügt diese Gruppe meist über wenig Zeit zum Erreichen eines – in diesem Kontext – notwendigerweise hohen Niveaus. Ein weiteres wichtiges Differenzierungsmerkmal ist, daß andere Themen in den Vordergrund treten, so daß man klar von einer Verschiebung der Interessenbereiche bezüglich »genereller Gruppen« sprechen muß.

4. Wie reagiert der Lehrbuchmarkt auf die theoretischen Ansprüche und die Eigenschaften der Zielgruppe(n)?

Unserer Meinung nach werden in den existierenden Lehrwerken für erwachsene Anfänger nur vereinzelte der in Abschnitt 2 genannten Aspekte berücksichtigt, wobei dies häufig wenig konsequent und nicht immer explizit geschieht. Was die Zielgruppen betrifft, wird zwar in manchen Lehrwerken die professionelle Orientierung berücksichtigt und direkt angesprochen, aber meist präsentieren die entsprechenden Lehrwerke dann entweder eine flache Progression oder beginnen mit der spezifischen Interessenberücksichtigung der Gruppe erst nach Beendigung der Grundstufe. Deswegen ist unserer Meinung nach ein radikaler Umbruch notwendig.

Diese Feststellungen sind nicht zuletzt Folge der im Rahmen unserer Forschungsgruppen durchgeführten Untersuchungen der Lehrwerke *Stufen* (1995), *Moment mal* (1996), *Zimmer frei* (2000)¹, *Blaue Blume* (2002), *Themen aktuell* (2003), bei denen die praktische Umsetzung der zuvor genannten Aspekte überprüft und gleichzeitig die Charakteristika der wirklich prädominierenden Deutschlerner-Zielgruppe (die zuvor angesprochenen 42,6%) berücksichtigt wurden (siehe Anhang). Bezüglich der Auswahl der Lehrwerke glauben wir, daß diese repräsentativ ist, weil sie die neuesten Tendenzen – wie auch z. T. explizit in den Vorworten angegeben – zu berücksichtigen scheinen und sie die aktuellen Versionen der unterschiedlichen Verlage darstellen. Analog zu Neuner/Hunfeld

»[...]konzentrieren [wir] uns dabei auf Lehrbücher, die für den Anfangsunterricht geschrieben wurden, weil in ihnen die Prinzi-

pien der jeweiligen Methode besonders klar hervortreten« (Neuner/Hunfeld 1993: 18).

Konkret bedeutet dies hier, daß wir uns in der Analyse auf das für die ersten 36 Unterrichtsstunden konzipierte Material beschränken. Im folgenden gehen wir auf die in Frage stehenden genannten Aspekte Punkt für Punkt ein, indem wir diese einfachheitshalber in Form einer generellen Zusammenfassung bezüglich der Lehrwerke präsentieren. Nur da, wo wir es für nötig halten, stellen wir einen direkten Bezug zum entsprechenden Lehrwerk her.

5. Untersuchung der Lehrwerke

5.1 Autonomie

Zunächst fällt auf, daß mit Ausnahme von *Themen aktuell* die Autonomie in unterschiedlichen Formen thematisiert wird. In einigen Lehrwerken, wie beispielsweise der *Blauen Blume*, wird das Konzept der Autonomie und damit verbunden die wachsende Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten der Lerner auch explizit genannt, während in anderen Lehrwerken dieses vorwiegend implizit in Form der Aufgabenstellung geschieht. Es ist eindeutig ein zunehmendes Interesse an der Präsentation von Lerntipps, Lerntechniken und -strategien zu erkennen, und das Bewußtsein des Lernenden für den eigenen Sprachlernprozeß wird in einigen Lehrwerken angesprochen. Jedoch fällt andererseits auf, daß dies bei keinem einzigen Lehrwerk in der Art durchgeführt wird, daß Autonomie und Kognition wirklich ein kontinuierlich integrierter Bestandteil des Unterrichtsgeschehens sind. Lernen lernen, verstanden als kontinuierliche Reflektion im gesamten Lernprozeß und somit die

1 Dieses Lehrwerk gehört zu den wenigen, die sich an eine Anfängergruppe mit konkreten beruflichen Zielen richten.

Entwicklung selbstverantwortlichen Handelns, finden also kaum statt. So sticht z. B. bei der näheren Analyse der *Blauen Blume* (z. B. Seite 33, 34) die Widersprüchlichkeit von Theorie und Praxis ins Auge, da bei den Übungen auf Seite 34 die soeben auf Seite 33 eingeführten theoretischen Konzepte zu Strategien zur Textarbeit schlichtweg ignoriert werden. Demgegenüber ist bei den anderen Lehrwerken lediglich zu vermerken, daß meist keine *expliziten* Überlegungen zu den in der Textarbeit angewandten Techniken und Strategien angestellt werden, die u. E. zur progressiven Entwicklung der Autonomie nötig sind. In diesem Sinne ist auch folgender Kommentar von Königs aufschlußreich:

»[...] dem Thema ›Lernenlernen‹ [ist] jeweils ein eigener Abschnitt in den Lehrbuchlektionen gewidmet – ein Zeichen für die Bedeutung, die diesem Aspekt beigemessen wird, aber auch ein Beleg dafür, daß zumindest in der Darstellung noch keine Integration der ›Lernvermittlung‹ in die Sprachvermittlung läuft und daß es weitgehend dem Lehrenden überlassen ist, diese Integration herzustellen« (Königs 1998: 312).

5.2 Die Rolle des Lehrers/Lerners

Stark verbunden mit dem bisher Gesagten ist es fraglich, ob wirklich eine neue Rolle sowohl des Lehrers als auch des Lerners zu erkennen ist. Selbstverständlich ist das Lehrer/Lerner-Verhältnis ein partnerschaftliches, das Spektrum der Sozialformen ist größer, aber eine wirkliche Lernerzentriertheit, bei der die individuelle Lernerbiografie berücksichtigt wird und die Entwicklung autonomer und kognitiver Fähigkeiten im Mittelpunkt steht, existiert so nicht und in diesem Sinne sind auch die Fragen sowie Antworten der Lerner für den Lehrer vorhersagbar und planbar. So läßt sich die Funktion des Lehrers vorrangig als durch das Lehrwerk und nicht durch den Lerner gesteuert beschreiben.

5.3 Zielgruppenorientiertheit

Außer *Zimmer frei* werden alle hier genannten Lehrwerke für die unterschiedlichsten Zielgruppen (z. B. Philologen, Tourismusstudenten, Übersetzer und Dolmetscher, Betriebswirte, Wirtschaftswissenschaftler, Philosophen, Medizinstudenten, ...) gleichermaßen eingesetzt. Die Frage ist jedoch, ob die genannten Lehrwerke wirklich gleich effizient für jegliche Lerngruppe sein können. In diesem Sinne ist auch zweifelhaft, inwieweit Alter, Nationalität, Lerngewohnheiten, Lernziele und -motivation für das Fremdsprachenlernen umfassend genug berücksichtigt werden. Bestenfalls läßt sich die Anpassung an die Bedürfnisse der Zielgruppe an den zweisprachig orientierten Ausgaben erkennen und wird meist in den Arbeitsbüchern realisiert. Das Konzept der Interkulturalität wird, wie wir im nächsten Abschnitt deutlicher sehen werden, dadurch einfach zu eng gefaßt.

Zudem orientieren sich alle der genannten Lehrwerke an den Sprachniveaus des Referenzrahmens oder des Zertifikats Deutsch; d. h. es gibt ganz klare grammatikalische, lexikalische und thematische Vorgaben, die eine Orientierung an einer spezifischen Lernergruppe stark erschweren müssen oder sogar verhindern. Hierbei wäre zu fragen, ob nicht die von den meisten Lehrwerken praktizierte Anpassung an Sprachniveaus eigentlich eine adäquate Lernerorientierung auf Kosten der Effizienz verhindert.

5.4 Interkulturelle Aspekte

In der neueren Lehrwerksgeneration werden im Vergleich zu früher häufiger Gewohnheiten im direkten Umgang mit Angehörigen der Zielkultur thematisiert, zusätzlich zu einer wachsenden Anzahl an Informationen landeskundlichen Charakters. Und damit wird dem Konzept der Interkulturalität seitens der Lehrwerkautoren scheinbar genügend statt-

gegeben. Wie zuvor bereits erwähnt, ist für uns dieser Begriff von Interkulturalität für den Fremdsprachenunterricht zu eng gefaßt, denn Interkulturalität zeigt sich auch in Textsortenkonventionen (mündlich und schriftlich) verbunden mit den unterschiedlichen linguistischen Mitteln, die einer jeden Sprache in unterschiedlicher Weise zur Verfügung stehen, um kommunikative Intentionen auszudrücken. Für den Lerner sollte das Verhältnis zwischen unterschiedlichen linguistischen Mitteln, den kommunikativen Intentionen und den Textsortenkonventionen explizit bewußt gemacht werden. Wir plädieren also für ein weiter verstandenes Konzept von Interkulturalität, das schon von Beginn an zu einem Verständnis von Sprache »von der Funktion zur Form« führen muß. Die Notwendigkeit hierfür zeigt sich klar in folgendem aus der *Blauen Blume* entnommenen Beispiel. Mit Hilfe einer Todesanzeige und eines literarischen Inhaltsverzeichnisses soll Wortschatz erschlossen und sollen unterschiedliche Textsortenkonventionen erkannt werden. Diese anfänglich sehr positiv einzuschätzende Übung wird jedoch im spanischen Lösungsschlüssel (*Blaue Blume: guía del estudiante*: 101) unserer Ansicht nach wirklich zu nichte gemacht. Dort ist plötzlich eine wortwörtliche Übersetzung für *In Liebe und Dankbarkeit* aus der Todesanzeige angegeben mit *con amor y agradecimiento*, was in einer spanischen Todesanzeige nicht auszudenkende Konsequenzen hätte. In den anderen Lehrwerken wird dem Verhältnis von linguistischen Mitteln und ihrer Funktion zwar Rechnung getragen, jedoch u. E. nach nie ausgiebig genug behandelt und für den Lerner somit nicht effizient einsetzbar. Besonders gut ist dieses in der Behandlung der Grammatik und Lexik zu sehen. Die Textsorten nämlich spielen eine nebensächliche Rolle, so daß man sich fragt, aus

welchem Grunde beispielsweise bei *Stufen* im Inhaltsverzeichnis die unterschiedlichen Textsorten einer Lektion eigentlich als solche präsentiert werden, wenn die Eigenschaften dieser Textsorten in Verbindung mit den linguistischen Mitteln gar nicht explizit im Unterrichtsgeschehen behandelt werden sollen.

5.5 Grammatik

Die Vermittlung von Lexik und Grammatik wird im Vergleich zu früheren Lehrwerken in heutigem Unterrichtsmaterial in Sprechakten eingebettet dargeboten. Jedoch scheinen sowohl Auswahl als auch Reihenfolge dieser Sprechakte durch grammatische Themen und grammatische Progression determiniert zu werden, was sich allein schon in der so sicherlich nicht zufälligen Übereinstimmung der Themen in den unterschiedlichsten Lehrwerken – sogar in *Zimmer frei* – zeigt. So findet man u. a. in den ersten 36 Stunden z. B.: Artikelwörter, Präsens, Satzfrage, Wortfrage, Aussagesatz, Imperativ, Zahlen eingebettet in so unterschiedliche sprachliche Handlungen wie: sich begrüßen und vorstellen, Gegenstände benennen und beschreiben, Richtigstellen, Informationen zu Ort, Zeit und Weg, Komplimente machen und darauf reagieren, Essgewohnheiten beschreiben, Tagesablauf beschreiben, usw. Dieses ist eigentlich nicht verwunderlich, wenn man davon ausgeht, daß sich ja alle diese Lehrwerke an den Niveaus A1, A2 des Referenzrahmens oder dem früheren Zertifikat Deutsch orientieren. Das bedeutet, die Niveaus sind der Ausgangspunkt für die gesamte Organisation und Planung des Fremdsprachenlernens. Diese starke Festlegung und die Vorgaben durch die Niveaus stehen u. E. im klaren Widerspruch zu dem zu realisierenden integrierten Konzept von Autonomie und Kognition. Damit wird automatisch eine optimale Zielgruppenorientiertheit erschwert.

5.6 Authentisches Textmaterial

Wir verstehen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts unter authentischem Textmaterial nicht unbedingt Material, das ausschließlich verfaßt wurde für Zwecke, die außerhalb des Unterrichts liegen. Stattdessen zeichnet sich authentisches Material für uns zunächst darin aus, daß die Künstlichkeit von Sprache vermieden wird und die Texte somit nach Kommunikationsintentionen organisiert sind. Dieses Verständnis von Authentizität wird u. E. jedoch erst in dem Moment richtig verwirklicht, in dem die Texte in eine tatsächliche Kommunikationssituation eingebettet sind, d. h. unter Einbezug von u. a. Kenntnis zu Autor oder Gesprächsteilnehmer, Finalität und Funktion des Textes (wer, wozu, wem, wo, wann, warum, usw.).

In den hier genannten Lehrwerken ist eindeutig zu erkennen, daß der Anspruch der Fremdsprachendidaktik nach Authentizität mittlerweile immer weniger in Frage gestellt wird. So gibt es heute kein aktuelles Lehrwerk mehr, das nicht wenigstens ab und zu auf authentisches Textmaterial zurückgreift. Jedoch sind die Texte – folgt man unserem Verständnis von authentischem Textmaterial – eher als ›halbauthentisch‹ zu bezeichnen, da sie nämlich nur selten komplette authentische Kommunikationssituationen anbieten.

Dies ist insofern nur schwer zu verstehen, als ein wirklich authentischer Text das Textverständnis zweifellos erleichtert; wenn die Lerner den Text in seiner gesamten Kommunikationssituation kennen, ist eine optimale Ausnutzung von Weltwissen und Vorwissen möglich. Wenn diese Einbettung des – mündlichen wie auch schriftlichen Textes – nur unvollständig geschieht, können sogar diese fehlenden Informationen zu Mißverständnissen beim Textverstehen führen. Beispielsweise finden wir in *Moment*

mal, Seite 18–20 verschiedene Texte zum Thema Musik (Welttournee, die Musiker die Young Gods', usw.). Die Interviews auf Seite 20 sollen der Kommunikationsintention von *Gefallen/Mißfallen äußern* nachkommen. In Interview eins ist das *wo* und *wann* der Situation klar, aber weder ist zu erkennen, *warum*, *wozu* und *wer* interviewt, wieso *er/sie* den Gesprächspartner duzt und mit Vornamen anredet; die Interrelation der Gesprächspartner und der Situation ist bei genauerer Betrachtung somit verwirrend. Bei dem Lerner wirkt sich das höchstwahrscheinlich nicht weiter negativ für seinen Fremdsprachenlernprozeß aus, denn die Sprache ist ja hier in diesem Sinne nicht künstlich. Auch sollte man in Bezug auf die Authentizität nicht zu engstirnig sein. Jedoch ist unbedingt zu vermerken, daß das gesamte Potential des erwachsenen Lerners nicht effektiv genug genutzt wird. Wie im weiteren an unserem konkreten Beispiel noch zu erkennen sein wird, ist der Einbezug der gesamten Kommunikationssituation eine so große Hilfestellung, daß der Lerner schon in frühen Stadien des Spracherwerbs mit üblicherweise für Anfänger als zu schwierig eingeschätzten Texten durchaus konfrontiert werden kann und sollte. Er lernt dann, diese entsprechend der Textintention – also möglicherweise nicht 100 % ig oder auch doch – zu verstehen. Eine Phase der Bewußtmachung aller textexternen Faktoren sollte daher prinzipiell eingeschaltet werden, was jedoch nur dann möglich ist, wenn der Text auch eingebettet in seiner Kommunikationssituation dargestellt wird.

6. Postkommunikativ? Ja, aber wie?

Wenn scheinbar grundsätzlich so viel an den Lehrwerken zu bemängeln ist, ist der sich auch auf Kongressen immer wieder wiederholende Ruf nach Veränderung gut zu verstehen; dies geht so-

weit, daß sogar häufig schon von postkommunikativer Wende gesprochen wird.

Wir glauben, daß damit angefangen werden muß, eine Kohärenz zwischen den zuvor theoretisch genannten Aspekten und ihrer Umsetzung in die Praxis zu erreichen. Dieses beinhaltet, wie gesagt, ein anderes und erweitertes Verständnis von Kommunikation. Das heißt, man muß über die Textebene hinaus auf die Kontext- und Situationsebene übergehen, welche eine Verständniserleichterung durch textsortenadäquate Betrachtung und Behandlung des Textes ermöglicht. Die Bearbeitung eines Textes muß realitätsnah sein und von einer onomasiologischen Perspektive der Grammatik und Lexik ausgehen.

Wollen wir außerdem wirklich zielgruppenorientiert und effizient arbeiten, muß auch die zuvor angesprochene Zielgruppe (immerhin die Mehrheit der Lerner!) direkt und vor allem von Anfang an in der Lehrwerkkonzeption angesprochen werden, und zwar immer unter Berücksichtigung von für diese Zielgruppe relevanter Thematik, Lexik, Grammatik, Progression und Redemitteln. Es muß also in diesem Sinne ein klarer Unterschied zu anderen Zielgruppen erkennbar sein. Der Zeitfaktor spielt hier auch eine wesentliche Rolle, da die berufs- und studiumsorientierte Zielgruppe normalerweise zum Lernen der deutschen Sprache nur sehr wenig Zeit zur Verfügung hat. Die Unterrichtsgestaltung und -planung muß also im weitesten Sinne effizient sein. Aus diesem Grund sollten die bestehenden Unterschiede zu generellen Gruppen nicht erst nach der Grundstufe berücksichtigt werden. Alles, was der Lerner als ein eben nicht »unbeschriebenes Blatt« mit in das Unterrichtsgeschehen bringt, muß für den Lernprozeß bewußt und aktiv eingesetzt und ausgenutzt werden

(Muttersprache, andere Fremdsprachen, berufliche Kenntnisse, Weltkenntnisse, Textsortenkenntnisse und Situationsgebundenheit, eigene Lernbiographie, usw.)

Unter dieser Perspektive sollten dann auch bei einer geplanten Bearbeitung des Referenzrahmens auch für diese Gruppe neue zusätzliche und spezifische Inhalte definiert werden, an welchen sich dann die Lehrwerkautoren orientieren können.

7. Konkretes Beispiel: Die Lehr- und (Er)lernmethode *Collage*

In der Vorstellung unseres praktischen Beispiels wollen wir nicht zu ausführlich auf die Methode *Collage* eingehen, um unnötige Wiederholungen mit unseren bisherigen Veröffentlichungen zu vermeiden, in denen dies bereits ausführlich genug behandelt wurde (siehe z. B. Burbat/Möller Runge 2003a, 2003b; Möller Runge 2001; Möller Runge/Burbat 2000). Hier beschränken wir uns daher zur Veranschaulichung darauf, die konzeptuelle Grundorientierung sowie die wichtigsten Hauptmerkmale von *Collage* stichwortartig zu skizzieren:

- Zielgruppe: Leitmotiv geprägt durch Beruf/Studium.
- Der gesteuerte Fremdsprachenerwerb an sich ist von seiten des Unterrichtenden nur begrenzt zu beeinflussen.
- Folglich heißt Unterrichten das Fördern individueller (konstruktivistisch verstandener) Aneignungsprinzipien und
- daraus resultierend sollen Situationen angeboten werden, in welchen der Lerner Hypothesen zur Fremdsprache aufstellt, diese überprüft und diese ggf. modifiziert.
- Gesteuerter Fremdsprachenerwerb heißt für uns, Kontakte mit der Realität zu organisieren, wobei der mündliche wie auch schriftliche Text als Hauptrepräsentant der Realität fungiert. Es

wird daher nur auf authentische Texte zurückgegriffen, welche von Anfang an das gesamte Sprachmaterial enthalten können.

- Textprogression statt Grammatikprogression. D. h. die Lektionen organisieren sich ausschließlich nach thematischen Gesichtspunkten und unter Berücksichtigung der verschiedenen Textsorten.
- Zwei Phasen in der Textarbeit, die unterschiedliche Ziele verfolgen: das authentische und das analytische Lesen.

Das authentische Lesen ist eine rein inhaltsorientierte Textarbeit, in der der nötige Verständigungsgrad, wie schon erwähnt, sich der Textsorte und -intention anpaßt. Das analytische Lesen ist die eigentliche Grundlage für den Fortschritt in der Fremdsprache. Vom ersten bis zum letzten Lesen hat der Lerner einen Verstehensfortschritt erreicht. Jetzt konzentriert er sich – dank des erreichten Verstehensfortschritts – auf all diejenigen Aspekte, die ihm für die späteren Texte und Auseinandersetzungen mit der deutschen Sprache wichtig sein können (grammatische, lexikalische, prozedurale, interkulturelle) und systematisiert diese in persönlichen Lernnotizen.

- Das Leseverstehen ist der Ausgangspunkt und die Grundlage für den Lernfortschritt und die Förderung der weiteren Fertigkeiten. Es findet so eine Schwerpunktverlagerung in der Förderung der vier Fertigkeiten statt. In einer ersten Phase steht das Leseverstehen (und implizit die Vorbereitung zum Hörverstehen) im Vordergrund, welches das Fundament bedeutet, auf welchem in dieser Reihenfolge dann Schreiben, explizit Hörverstehen und Sprechen aufgebaut werden.
- Die Autonomie ist ein konstant integrierter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts.

- Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz beinhaltet auch grammatische, lexikalische Aspekte in Verbindung mit Texttyp, Kontext und Kommunikationsintention, wobei die onomasiologische Orientierung richtungweisend ist.
- Förderung einer dem jeweiligen Leseziel angemessenen Recherchierkompetenz, die neben dem Nachschlagen in Wörterbüchern auch Paralleltex-te, z. T. Grammatiken, Lexika, o. ä. umfaßt.
- Die Sozialformen sind hauptsächlich Partner- und Gruppenarbeit. Die Plenumsphase beschränkt sich auf das Sammeln und gemeinsame Reflektieren über konkret vom Lerner aufgeworfene Fragen.

Wenn wir nun bei *Collage* – unter derselben Perspektive wie bei den anderen Lehrwerken – das in den ersten 36 Unterrichtseinheiten einzuführende Material für Deutsch als zweite Fremdsprache näher betrachten, stellen sich für den Lerner folgende Inhalte und Übungen in den ersten zwei Lektionen dar.

In Lektion 1:

- Unterschiede der verschiedenen Lesesintentionen, -strategien (authentisches und analytisches Lesen).
- Vorwissen/Weltwissen aktivieren und bei der Textlektüre einsetzen lernen.
- Hypothesen zur deutschen Sprache aufstellen, verifizieren und/oder widerlegen.
- Eine persönliche Grammatik organisieren lernen.
- Wortfelder öffnen und organisieren lernen.
- Substantive erkennen und auf ihre Großschreibung aufmerksam machen.
- Konjugation der Verben: Infinitiv eines konjugierten Verbes feststellen, wie auch die entsprechende Person.

- Verben: *arbeiten, wohnen, sein, haben*. Tabelle mit kompletter Konjugation im Präsens ergänzen.
 - Bestimmter und unbestimmter Artikel: Genus eines Substantivs festlegen und mit dem Spanischen vergleichen.
 - Fragen bilden nach dem Muster: *Ist ... so schwer?*
 - Zahlen 0- ...: deduktive Übung. Tabelle ergänzen.
 - Mit verschiedenen Substantiven Komposita bilden und festlegen, welches Substantiv Genus und Numerus determiniert.
 - Fragen beantworten (zum persönlichen Bereich).
 - Textteile mit bekanntem Wortschatz ergänzen.
 - Präpositionen *nach, von, ab, am (an dem)*. Text ergänzen und Regel zum Gebrauch und Bedeutung feststellen.
 - Weitere Präpositionen in den anderen Texten suchen. Hypothesen zum Gebrauch aufstellen.
 - Bildung des Komparativs und Superlativs von *gut*.
 - Ordinalzahlen – Datum. Regel ableiten und Sätze ergänzen.
- In Lektion 2:*
- Vorwissen aktivieren und bei der Textlektüre einsetzen lernen.
 - Hypothesen zur deutschen Sprache aufstellen, verifizieren und/oder widerlegen.
 - Eine persönliche Grammatik organisieren lernen.
 - Wortfelder öffnen und organisieren lernen.
 - Lesestrategien je nach Leseziel festlegen und Übungen entwickeln.
 - Ziel einer Übung erkennen können.
 - Tips, Beispiele zur Entwicklung/Schematisierung angepaßter persönlicher Lernnotizen.
 - Im Wörterbuch suchen (2x). Möglichkeiten und Grenzen. Welches Wörterbuch nehme ich?
 - Text nach einer Superstruktur selbst produzieren.
 - Komposita im Text erkennen und unterstreichen.
 - Adjektive im Komparativ oder Superlativ erkennen und unterstreichen.
 - Synonyme im Text erkennen.
 - Nebensätze im Text festlegen und unterstreichen.
 - Präpositionen im Text finden.
 - Syntax (einschließlich Nebensätzen): Satzfolge. Vorgegebenes Schema ergänzen.
 - Subjunkturen, die in den verschiedenen Texten erschienen sind, und ihre Funktion erkennen: *ob, damit, um...zu + Infinitiv, weil, Relativpronomen der*.
 - Verschiedene Bedeutungen von *über*.
 - Bestimmter und unbestimmter Artikel. Tabelle mit Deklinationen im Nominativ, – Akkusativ, Dativ und Genitiv ergänzen.
 - Festlegen, was eine Deklination überhaupt ist und was sie bedeutet.
 - Negationswort *kein*. Tabelle mit Deklination ergänzen.
 - Fragepronomen: *wer, wieviel, warum, was, wie*. Aus Antworten die Fragen ableiten.
 - Sätze mit *sondern* bilden.
 - Regel für die Komparativformen. Deduktive Übung.
 - Komparativsätze bilden.
 - Modalverben *können* oder *müssen* ergänzen.
 - Wortbildung: Substantiv → Adverb.
 - Genitiv: z. B. Das Haus von Anna, Idee anders ausdrücken.
 - Regelmäßige Verben im Präteritum: Infinitiv festlegen, Verbstamm, Endungen der Person und des Präteritums erkennen.

– Tabelle ergänzen: komplette Konjugation von *wohnen* und *arbeiten* im Präteritum. Unterschiede in der Konjugation feststellen.

Es geht uns hier vor allem darum, aufzuzeigen, *daß* und *wie* sich die vorherigen Tendenzen klar im Inhalt des Lehrmaterials widerspiegeln, und nicht darum, einfach Inhaltsverzeichnisse listenmäßig zu vergleichen. So ist z. B. klar eine andere Progression (Textprogression) zu erkennen; schon von Anfang an werden sonst *komplizierte, schwere grammatikalische Punkte thematisiert*, die sonst erst zu viel späteren Zeitpunkten zu erscheinen pflegen, usw. Unsere vierjährige Erfahrung mit Anfängern hat gezeigt, daß die grammatikalischen Aspekte von den Lernern – mittels der entsprechenden Übungen, in denen sich durchweg unsere konzeptuelle Grundorientierung abzeichnet – auch tatsächlich erfaßt werden. Dieses läßt sich im Unterricht sowohl in der Plenumsphase erkennen als auch in den persönlichen und individuell gestalteten Lernnotizen.

Ist man also in der Praxis kohärent mit den theoretischen Ansprüchen der wissenschaftlichen Literatur, ist eine postkommunikative Wende, so wie wir sie hier dargestellt haben, nicht nur notwendig, sondern auch möglich und für die Zielgruppe dieses neuen Millenniums (Beruf/Studium) wirklich angebrachter und effizienter. Dieses bestätigt sich nicht zuletzt auch in den Ergebnissen unserer Lerner in durchgeführten Sprachtests¹ und Klausuren. So glauben wir, daß sogar Anfänger von Beginn an kohärent, kommunikativ und konstruktiv an die Sprache herangehen sollten. Alle vorhandenen Fähigkeiten, die der Lerner ins Unterrichtsgeschehen einbringt, werden somit genutzt, benutzt und optimal ausgenutzt.

Literatur

- Aufderstrasse, Hartmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta; Müller, Helmut: *Themen aktuell*. Ismaning; Hueber, 2003.
- Burbat, Ruth; Möller Runge, Julia: »La enseñanza de una segunda lengua extranjera en la formación del traductor: el método *Collage*«. In: Pilar Durán Escribano, Guadalupe Aguado de Cea (Hrsg.): *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento/Languages for specific purposes and the knowledge society*. Madrid: Universidad Politécnica Madrid, 2003a, 287–301.
- Burbat, Ruth; Möller Runge, Julia: »La enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua extranjera en la formación del traductor/intérprete«, *Meta. Documents in Computing and Information Science*, 2003b.
- Cohen, Ulrike: *Zimmer frei*. Berlin; München: Langenscheidt, 2000.
- Eichheim, Hubert; Bovermann, Monika; Tesarová, Lea; Hollerung, Mation: *Blaue Blume*. Ismaning; Hueber, 2002.
- Glück, Helmut: »Die Stellung der deutschen Sprache in Europa am Ende des 20. Jahrhunderts«. In: Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.): *Deutsch in Europa: Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt am Main; Berlin: Lang, 2. durchgesehene Auflage, 2002, 9–21.
- Königs, Frank G.: »Was man weiß – was man wissen sollte. Grundsätzliche Überlegungen zur (neueren) Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache«. In: DAAD (Hrsg.): *Germanistentreffen Deutschland-Spanien-Portugal 13.–18.09.1998*. Bonn: DAAD, 1998, 307–322.
- Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.): *Deutsch in Europa: Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt am Main; Berlin: Lang, 2. durchgesehene Auflage, 2002.
- Möller Runge, Julia: *Siglo XXI: ¿Innovamos? Enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Salobreña: Alhulia, 2001.
- Möller Runge, Julia; Burbat, Ruth: »Fremdsprachenlernen- und lehren mit *Collage*: kurze Vorstellung des theoretischen Konzepts und Umsetzen in die Unterrichtspraxis«, *Akten des 4. Argentinischen Deutschlehrerkongresses: Deutschunterricht: lehren oder lernen lassen? Argentinien vom*

1 Siehe z. B. Einstufungstests des Goethe-Instituts, auch zu finden unter <http://www.goethe.de/dll/prf/bes/all/deindex.htm>

28.4–1.5.2001. Buenos Aires: Veröffentlichung auf CD-ROM, 2002.

Möller-Runge, Julia; Burbat, Ruth: »Collage: Sprachfragmente werden zu einem Gesamtwerk. Authentische Lesetexte als Impuls zum Fremdsprachenlernen im Anfängerunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 3 (2003), 164–169.

Möller Runge, Julia; Burbat, Ruth: »Fremdsprachenvermittlung in der Übersetzer-ausbildung: Vorstellung eines am *Fremdsprachenwachstum* orientierten Konzepts«. In: Fleischmann, Eberhard; Schmitt, Peter; Wotjak, Gerd (Hrsg.): *Translationskompetenz*. Tübingen: Stauffenburg, 2004, 647–658.

Möller Runge, Julia; Burbat, Ruth: *Collage. Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache* (19 Lektionen). Universität Granada, bisher noch unveröffentlicht.

Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wertenschlag, Lukas; Wilms, Heinz; Gick, Cornelia: *Moment mal!* Berlin; München: Langenscheidt, 1996.

Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt, 1993.

Pilar Durán Escribano, Guadalupe Aguado de Cea (Hrsg.): *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento/Languages for specific purposes and the knowledge society*. Madrid: Universidad Politécnica Madrid, 2003.

Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus: *Stufen International*. München: Klett, 1995.

Anhang

1. *Sehen Sie sich das Inhaltsverzeichnis an:*

- Nach welchen Kriterien wird jeweils eine Lektion betitelt?
- Auf welche Gliederungspunkte wird Bezug genommen?

Für folgende Fragen sehen Sie sich in den Lehrwerken (Textbuch und ggf. Arbeitsbuch) die Lektionen der ersten 36 Unterrichtsstunden an

(*Stufen* Lektion 1–3;

Moment Mal Lektion 1–4;

Blaue Blume Lektion 1–6;

Themen aktuell Lektion 1–3,
Zimmer frei z. B. Lektion 1–2 ½).

2. *Textmaterial:*

- Ist das Textmaterial authentisch?
- In welchem Verhältnis stehen Hör- und Lesetexte zueinander?
- Gibt es bereits eine Textsortenvielfalt?

3. *Textarbeit:*

(*Blaue Blume* z. B. Seite 13 und 16, Seite 33 und 34;

Themen aktuell z. B. Seite 14 bis 16, Seite 42 und 43;

Stufen z. B. Seite 31 und 32, Seite 37;

Moment Mal z. B. Seite 18 bis 21,

Zimmer frei z. B. Seite 11, Seite 17).

- Werden in der Bearbeitung der Texte Strategien berücksichtigt?
- Werden diese Strategien dem Lerner auch explizit bewußt gemacht?
- Wird in diesem Zusammenhang ein textsortenadäquates Textverständnis gefördert (d. h. wieviel muß von jedem Text verstanden werden, um dem Ziel des Textes/ Autors gerecht zu werden)?
- Welche Funktion erfüllen die Texte im Lernprozeß?

4. *Grammatik:*

- Welche konkreten grammatischen Aspekte werden thematisiert?
- Ist eine Progression von ›leicht‹ zu ›schwer‹ o. ä. zu erkennen?
- Sind die Sprechabsichten der Ausgangspunkt zur grammatischen Progression?
- Wie werden grammatische Regeln präsentiert? In wieweit wird der Lerner bei der Erkennung von Regelmäßigkeiten der Sprache mit einbezogen?

5. *Autonomie/Kognition:*

Werden Strategien, Lerntips, Lernhilfen und Lerntechniken in das Lehrwerk integriert? Wenn ja, welche und an welcher Stelle?

6. *Interkulturell:*

Wo erscheinen interkulturelle Referenzen?

7. *Zielgruppe:*

Ist dieses Lehrwerk auch für die zuvor genannten DeutschlerInnen geeignet (ca. 60 % = Studium/Beruf/Philosophie...)?

Berichte

Bericht über die Fachtagung »Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Neue Wege der italienisch-deutschen Ko- operation« – Università di Pisa, 21.–24. Oktober 2004

(*Giancarmine Bongo, Modena*)

Zwischen dem 21. und dem 24. Oktober 2004 war Pisa der Schauplatz einer anregenden Tagung zum Thema »Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Neue Wege der italienisch-deutschen Kooperation«. Die Tagung war gemeinschaftlich organisiert worden und wurde in gemeinsamer Verantwortung wissenschaftlich geleitet von Marina Foschi Albert, Marianne Hepp und Eva Neuland, ein echt deutsch-italienisches Kooperationsunternehmen also.

Bereits der programmatische Titel verdeutlicht die beiden Anliegen, mit denen sich die Fachtagung vorrangig auseinandersetzte: auf der einen Seite den Versuch, die aktuelle Situation der textlinguistischen Forschung und deren Anwendung in der Praxis näher zu schildern, auf der anderen Seite den Versuch, die Zusammenarbeit zwischen deutschsprachigen und italienischen Germanisten sowohl auf der Ebene der Forschung als auch auf der Ebene des Sprachunterrichts auszudehnen. Natürlich hängen beide Fragen eng miteinander zusammen, denn gerade der Bereich der Textlinguistik wurde als privilegiertes Gebiet der italienisch-deutschen Konfrontation und Kooperation gewählt.

Programmatisch waren in diesem Sinne die vier Fragen, die Eva Neuland (Wup-

pertal) in ihrem Einleitungsvortrag der italienischen Germanistik stellte. Sie betrafen

1. das Verhältnis zwischen Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft, unter besonderer Berücksichtigung der Bedingungen des italienischen Schul- und Universitätssystems;
2. das Verhältnis zwischen Sprachunterricht und Sprachforschung;
3. das Verhältnis zwischen Sprachunterricht und Berufspraxis;
4. das Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Öffentlichkeit.

Im Hinblick auf den Punkt 2. wurde insbesondere die Rolle der Textsorten (sowohl der schriftlichen als auch der mündlichen Kommunikation) als Nahtstelle hervorgehoben, an der Sprachunterricht und Sprachforschung aufeinandertreffen.

Marcello Soffritti (Forlì) wies im zweiten Einleitungsvortrag auf die Engpässe der heutigen Textlinguistik hin, die insbesondere mit den Dimensionen der Multi- und der Hypermedialität verbunden seien und die Defizite eines rein linguistischen Textverständnisses deutlich machten. In diesem Bereich ließe sich sogar die Frage stellen, ob die universelle Verknüpfbarkeit, die fürs Netz typisch ist, das Ende der Textualität bedeute, so wie sie traditionell aufgefaßt wird.

Im letzten Einleitungsvortrag erinnerte Konrad Ehlich (München) an einige Etappen der Konzeptualisierung der Kategorie »Text« im Licht der gesamten Theorieentwicklung.

Mit dem Verhältnis zwischen Textlinguistik und Stilistik befaßte sich Ulla Fix (Leipzig). Sie ging aus von der Grundan-

nahme, daß Stil ein konstitutives Element von Texten sei; genauer ausgedrückt ließe sich der Stil als ein Phänomen von Textganzheiten (und nicht von isolierten Sprachmitteln) charakterisieren. Der angenommene Zusammenhang von Stil und Textganzheit (aufgrund dessen ein Text mit Hilfe von globalen Stilzügen wie »sachlich«, »unpersönlich« usw. zu beschreiben sei) stützte sich auf die theoretischen Möglichkeiten, die eine Interdependenz von Stil und Funktion eröffnen. Ein interessantes Beispiel der Integration von Diachronie und Synchronie aufgrund einer textlinguistischen Herangehensweise an die Texte Luthers bot Donatella Mazza (Piemonte Orientale) an. Eine solche Arbeit, die insbesondere Aspekte der Syntax in den Vordergrund stellte, sei imstande, Elemente einer angemessenen Sprachreflexion zum Verhältnis Diachronie-Synchronie einzuführen; diese Perspektive ließe sich programmatisch als ein Übergang von der Kategorie »Sprachgeschichte« zur Kategorie »Sprachwandel« ausdrücken.

Nach dem Vortrag von Christina Gansel (Greifswald), der Kontaktanzeigen im interkulturellen Vergleich zum Thema hatte und diese auch mit allgemeinen Fragen der Textklassifikation und Texttypologie in Verbindung setzte, stellte Dorothee Heller (Bergamo) die Frage nach der Art und Weise, wie Gesetzestexte ihrer doppelten Aufgabe gerecht werden, und zwar der Forderung nach Präzision und der gleichzeitigen Forderung nach Flexibilität, die einen adäquaten und langfristigen Spielraum für die Anwendung der Normen sichern soll. Zugleich stellte Heller die Frage, ob in dieser Hinsicht Unterschiede im internationalen Vergleich sichtbar werden. Eine anhand des deutschen und des schweizerischen StGB und des italienischen Codice Penale durchgeführte Analyse zeige, daß die strategische Offenheit des Gesetzestextes

durch unterschiedliche Sprachmittel erzielt wird: Im deutschen Text diene z. B. eine Qualifizierung (v. a. mit evaluativen Adjektiven), im italienischen Text der Verzicht auf eine Qualifizierung diesem Zweck.

Als zentral im Hinblick auf die Ausgangsfragen der Tagung erwies sich der Themenbereich »Welche Textlinguistik nutzt der DaF- bzw. der Übersetzungsdidaktik?«. Hardarik Blühdorn (Mannheim) stellte ein globales Schema der Textlinguistik und ihrer Unterbereiche zur Diskussion, während Klaus Brinker (Hamburg) sein textlinguistisches Beschreibungsmodell kurz darstellte, wobei er die Rolle der Sprechakttheorie als theoretischen Hintergrund hervorhob. Lorenza Rega (Triest) wählte das Verhältnis zwischen Textlinguistik und Übersetzungsdidaktik als Thema ihres Beitrags und stellte die Rolle fest, die textlinguistische Erkenntnisse zur Systematisierung und Optimierung der Übersetzungsdidaktik spielen könnten.

Der universitäre DaF-Unterricht war Gegenstand der von Claudio Di Meola (Rom) und Horst Sitta (Zürich) geleiteten Podiumsdiskussion, an der Maria Teresa Bianco (Neapel), Johann Drumbl (Bozen) und Antonie Hornung (Modena) teilnahmen. Auf die Rolle der Textlinguistik für die universitäre Deutschdidaktik wurde unter unterschiedlichen Gesichtspunkten eingegangen: Bianco sprach anhand von mehreren Belegen das Verhältnis von Textkorpora und valenzieller Lexikographie an, Drumbl führte ein konkretes Beispiel der Bedeutung an, die ein textlinguistischer Ansatz auch im Fall von einzelnen Sätzen (z. B. Titeln) habe, Hornung berichtete u. a. über die Erfahrungen, die in Modena gemacht werden und die auf eine bessere Sprachreflexion abzielen: dabei spiele die Textarbeit an »tesine« eine wesentliche Rolle im Prozeß

der Vernetzung zwischen deklarativem und prozeduralem Sprachwissen.

Der Frage nach der Fähigkeit, argumentative Texte zu verstehen und zu schreiben, widmete sich der Beitrag von Eva-Maria Thüne (Bologna). Besonders interessant war ihr Hinweis auf einen möglichen »Mini-Syllabus« zur Entwicklung lexikalisch-grammatikalischer Kenntnisse für das Argumentieren; dabei wurde v. a. die Rolle der Modalisierung (u. a. »Evidenzwörter« wie z. B. »offensichtlich«, Modalverben, Modalpartikeln usw.) unterstrichen.

Auch die restlichen Beiträge befaßten sich mit der Frage nach der Textdidaktik, die unter unterschiedlichen Gesichtspunkten behandelt wurde: die Bedeutung der Textualität bei der Vermittlung von Sprache und die didaktischen Möglichkeiten, die v. a. eine multimediale Textarbeit anbietet (Jörg Roche, München); die Einübung von Textrezeption und -verarbeitung beim Simultandolmetischen (Alessandra Riccardi, Triest); die Rolle der Textarbeit beim Erwerb einer besseren interkulturellen Kompetenz im bilingualen Unterricht (Federica Ricci Garotti, Trient); Schwierigkeiten und Strategien der mündlichen Textproduktion italienischer Deutschstudenten (Carlo Serra Borneto, Rom).

Im Rahmen der Fachtagung fand auch ein Nachwuchskolloquium statt, innerhalb dessen acht junge Wissenschaftler und Doktoranden ihre Forschungsvorhaben kurz präsentieren konnten. Sabrina Ballestracci (Pisa) befaßte sich mit dem DaF-Erwerb italophoner Studierender, genauer mit einer Analyse der Erwerbsphasen von grammatischen Strukturen; Beate Baumann (Catania) stellte ein Projekt zur Schreibförderung fortgeschrittener Deutschstudierender dar; das Thema von Giancarmine Bongo (Modena) war die Wissenschaftssprache, deren Merk-

male (am Beispiel des Deutschen als Wissenschaftssprache) und die damit verbundenen theoretischen Probleme; sowohl Barbara Ivancic als auch Irene Rogina (Triest) stellten den Einbezug der textuellen Perspektive in Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache bzw. in einer lerner- und lernprozessorientierten Grammatik in den Vordergrund; Alessandra Lombardi (Brescia) berichtete über eine stilsemiotische Analyse von multimedialen Paralleltexten (Deutsch und Italienisch) im Bereich der Tourismuswerbung; die Interaktion zwischen Stellung der Modalpartikeln und Fokus-Hintergrund-Gliederung in der deutschen Gegenwartssprache war das von Manuela Moroni (Bergamo) behandelte Thema; der Beitrag von Miriam Ravetto (Piemonte Orientale) widmete sich schließlich einer die frühneuhochdeutsche Syntax betreffenden Frage, die am Beispiel des »Fortunatus« (gedruckt 1508) erläutert wurde.

Der Kongreß, ursprünglich als eine eher klein gehaltene Arbeitstagung von Spezialisten geplant, versammelte eine unerwartet große Anzahl von germanistischen Linguisten aus verschiedenen deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz), aus Italien und aus dem fremdsprachigen Ausland, die die perfekte Organisation, die wissenschaftlichen Anregungen und die persönlichen Kontakte, kurz: das ganze ebenso heitere wie ernste Ambiente wohl zu schätzen wußten. Für die italienische germanistische Linguistik, die noch dabei ist, ihren Weg zu bestimmen, ergaben sich zahlreiche wichtige Anregungen, die Teilnehmer aus dem Ausland zeigten deutlich Respekt vor dem, was in der italienischen germanistischen Linguistik inzwischen herangewachsen ist.

Die Publikation der Tagungsakten wird in Kürze bei iudicium erfolgen.

Eingegangene Literatur

Dissertationen und Magisterarbeiten DaF

Zusammengestellt und kommentiert von Fritz Neubauer

I. DaF-Lehrwerke

Berliner Platz 2: Deutsch im Alltag für Erwachsene. Berlin: Langenscheidt, 2003.

Lehr- und Arbeitsbuch 2. Von Christiane Lemcke, Lutz Rohrmann und Theo Scherling, unter Mitarbeit von Anne Köcker. Mit Audiokassetten, CD, Lehrerhandreichungen und Glossaren. – ISBN 3-468-47851-8. 271 Seiten, € 17,95

Der berufliche und private Alltag stehen im Vordergrund des Lehrwerks, das auf »die täglichen Herausforderungen« vorbereiten soll mit »sanfter Grammatikprogression« und systematischer Ausspracheschulung. Führt zu den Niveaus A1 und A2 des Europäischen Referenzrahmens.

Optimal: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt, 2004 f. Von Martin Müller, Paul Rusch, Theo Scherling, Lukas Wertenschlag u. a.

Lehrbuch A1. 2004. – ISBN 3-468-47001-0. 112 Seiten, € 12,95

Lehrbuch A2. 2005. – ISBN 3-468-47031-2. 112 Seiten, € 12,95

Grundstufenlehrwerk für Lerner ab 16 Jahren, das die Vorgaben des »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens« in drei Bänden bis zum Niveau B1 umsetzt.

Pluspunkt Deutsch: Der Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Cornelsen, 2003.

Kursbuch 1a: Von Georg Krüger und Mat-

tias Merkelbach unter Mitarbeit von Friederike Jin. Mit Audio-CD und Handreichungen für den Unterricht, Zusatzmaterialien usw. – ISBN 3-464-20927-X. 126 Seiten, € 11,95

Speziell auf die Bedürfnisse und Erwartungen von Zugewanderten in Integrationskursen zugeschnitten, die dadurch kontinuierlich die Grundfertigkeiten systematisch trainieren können. Die Bände 1a und 1b führen zur Niveaustufe A1 des Europäischen Referenzrahmens.

Stufen International: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Stuttgart: Klett, 2003.

Kursbuch 1. Von Anne und Klaus Vorderwülbecke. – ISBN 3-12-675280-2. 183 Seiten, € 19,80

Ausrichtung auf das »Zertifikat Deutsch als Fremdsprache«. Intendiert besonders die Integration von Sprache und Landeskunde in ihrer deutschen, österreichischen (Stephansdom, Oper, Hofburg und Schwedenbrücke, Fiaker und Café Demel) und schweizerischen (Matterhorn und Kantone) Ausprägung.

Themen aktuell. Ismaning: Hueber, 2004.

Kursbuch + Arbeitsbuch 2. Von Hartmut Aufderstraße, Heiko Bock, Jutta Müller und Helmut Müller. – ISBN 3-19-181691-7. 68 Seiten mit einem Schlüssel. € 15,50

Neuausgabe von *Themen aktuell*, die jeweils 5 Lektionen des Kursbuches und Arbeitsbuchs in einem Band zusammenfaßt.

II. Periodica u. a.

brücken, Neue Folge 11: Germanistisches Jahrbuch Tschechien-Slowakei 2003. Hrsg. im Auftrag des DAAD, 2004

Enthält u. a. Beiträge zu »Kontrastive Analyse der Lautsysteme des Deutschen und des Slowakischen und ihre Bedeutung im Prozeß des Spracherwerbs« (Livia Adamcová), »Aspekt und Tempus im Deutschen und Tschechischen« (Barbara Schmiedtová) und den Forschungsbericht »Kulturunterschiede als Schlüssel zum gegenseitigen Verstehen? Erfahrungen aus der Beratung von deutsch-tschechischen Begegnungsprojekten« (Carsten Lenk).

Durzak, Manfred und Nilüfer Kuruyazıcı (Hrsg.): *Interkulturelle Begegnungen: Festschrift für Şara Sayın*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004. – ISBN 3-8260-2899-6. 375 Seiten

Enthält u. a. Beiträge zu »Aspekte einer interkulturellen Literaturdidaktik« (Hans-Christoph Graf v. Nayhauss), »Sind Deutsch und Türkisch »verdorbene« Sprachen« zur Fremdwortproblematik (Vural Ülkü), »Deutsche akademische Emigration von 1933 und ihre Rolle bei der Neugründung der Universität Istanbul sowie bei der Gründung der Germanistik (Nilüfer Kuruyazıcı), »Wissenschaftliche Deutschlehrerausbildung in der Türkei: ein Garant für das Deutsche?« (Tülin Polat) und »Die Welt im Kopf: Was das Lesen von Literatur und das Erlernen von Fremdsprachen gemeinsam haben« (Gerhard Neuner).

Fremdsprachen und Hochschule 71 und 72 (2004), hrsg. von der Ständigen Kommission des Arbeitskreises Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute

Enthalten u. a. Aufsätze von der 10. Göttinger Fachtagung »Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht« aus dem Jahre 2003, darunter z. B. »Kontrastive Sprachbetrachtungen beim Fremdsprachenlernen« (Doris Wildenauer-Józsa) und »Sprachkurse an Hochschulen zwischen Modularisierung und Referenzrahmen« (Claudia Burghoff und Gabriela Leder).

Germanistentreffen Deutschland–Arabische Länder, Iran, 2.–7.10.2002: Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD, 2003

Enthält u. a. Beiträge zur Germanistik in Ägypten, im Iran, Marokko, Jemen, Algerien usw. sowie im Beitrag »Rezeption deutscher Gegenwartsliteratur« von Fausia Hassan eine Auflistung der aus dem Deutschen ins Arabische übersetzten Werke von Aichinger bis Zweig, »Literatur beim Erlernen von Fremdsprachen? Gegenwartsliteratur als Ergänzung der Landeskunde zur Erkenntnis von Mentalität« (Hans-Christoph Graf von Nayhauss) und »Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Germanistik: Erfahrungen und Überraschungen« (Kamal El Korso).

Germanistentreffen Deutschland–Großbritannien, Irland, 30.9.–3.10.2004: Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD, 2005

Enthält u. a. Beiträge zu »Universitäten in Ostdeutschland: Historischer Wandel und künftige Herausforderungen« (Achim Mehdorn), »Die Zäsur von 1945 im Kontext der deutsch-britischen Beziehungen« (Lothar Kettenacker), »Von der Täter- zur Opfernation? Die Rückkehr des Themas »Flucht und Vertreibung« in den deutschen Vergangenheitsdiskursen bei Grass und anderen« (Andreas F. Kelletat), »Gutes Deutsch und schlechtes Deutsch an britischen und irischen Hochschulen: Zur Akzeptanz von Variation im DaF-Unterricht« (Martin Durrell/Nils Langer) und »Neue Impulse für die pädagogische Sprachbeschreibung des Deutschen« (Jonathan West).

Greive, Artur; Taloş, Ion; Mării, Ion und Mocanu, Nicolae (Hrsg.): *Deutsch und rumänische Philologen in der Begegnung: Akten des gleichnamigen Kolloquiums in Cluj-Napoca vom 24.–26. Mai 2002*. Cluj-Napoca: Clusium, 2003. – ISBN 973-555-387-9. 236 Seiten

Enthält u. a. den Beitrag »Deutsch-rumänische Wissenschaftsbeziehungen: Retrospektive und Perspektiven« von Wolfgang Dahmen.

House, Juliane; Koller, Werner; Schubert, Klaus (Hrsg.): *Neue Perspektiven in der Übersetzungs- und Dolmetscherausbildung: Festschrift für Heidrun Gerzymisch-Arbogast zum 60. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 2004. – ISBN 3-925453-43-1. 360 Seiten

Enthält u. a. die Beiträge »Deutschland: ein mehrsprachiges Land?« (Lutz Götze) und »Zur Rolle des Übersetzens beim Sprachenlernen« (Kurt Kohn).

ÖDaF-Mitteilungen (Organ des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) 2 (2004)

Themenheft zu »20 Jahre ÖDaF« mit Berichten aus der österreichischen DaF-Szene der letzten 20 Jahre innerhalb und außerhalb der Hochschulen.

Waseda-Blätter 11 (2004), hrsg. von der Germanistischen Gesellschaft der Universität Waseda, Tokyo, Japan

Enthält u. a. den Beitrag »DaF-Didaktik: Aus der Not eine Tugend« von Kishik Lee über die Situation von DaF in Südkorea.

Das Wort: Germanistisches Jahrbuch GUS 2004

Mit Beiträgen u. a. in den Rubriken Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft/Kulturwissenschaft, Didaktik und Methodik des Unterrichts DaF (z. B. zum Thema »Deutschunterricht in Frankreich und Rußland: eine komparative Studie im Schulbereich« von Natalija V. Jourdy und »Erfahrungen mit dem Thema ›Malerei‹ im interkulturellen DaF-Unterricht« von Elena V. Čudinova), Arbeitsbereich Lexikographie (mit einem Beitrag zu »Austriazismen im Neuen deutsch-russischen Großwörterbuch« von Artëm V. Šarandin).

III. Magisterarbeiten und Dissertationen Deutsch als Fremdsprache

Adamczyk, Anita: »*Polnische Wirtschaft*«: *Der Stellenwert des Stereotyps im deutschen Polenbild in Geschichte und Gegenwart*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissen-

schaft, 2001. – 151 Seiten, mit einem Anhang (landeskundliches Material; Abbildungen und Karikaturen; Unterrichtsmaterial)

Die Arbeit versteht sich als Beitrag zur umfangreichen Aufgabe der Überwindung negativ besetzter deutsch-polnischer Stereotype. Untersucht wurde jedoch vor allem das Polenbild aus deutscher Sicht, wobei die Themenwahl im wesentlichen vom Stereotyp *polnische Wirtschaft* geleitet wird. Zwei große Themenbereiche lassen sich dabei unterscheiden, denen im ersten Kapitel jedoch zunächst die Darstellung des Forschungsstandes zum Thema des Stereotypenbegriffs vorausgeht. Das Stereotyp wird dabei aus sozialpsychologischer und sprachwissenschaftlicher Perspektive beschrieben, wobei seine Quellen, Funktionen und Möglichkeiten der Veränderung thematisiert werden. Da es sich beim Stereotyp *polnische Wirtschaft* auch um ein sprachlich realisiertes Stereotyp handelt, wird auf der Grundlage der Modelle von Gülich und Reiß ein Versuch seiner Klassifizierung unternommen. Im ersten Hauptteil der Arbeit richtet sich das zentrale Erkenntnisinteresse auf den Stellenwert, die Inhalte und die Funktionen dieses speziellen Stereotyps, wobei vorerst die historische Dimension dominiert. Diese Untersuchungsergebnisse werden daraufhin mit dem aktuellen Polenbild verglichen. Im Vordergrund steht hierbei die Frage nach möglichen Kontinuitäten der Inhalte des historischen Polenbildes, insbesondere im Hinblick auf das Stereotyp *polnische Wirtschaft*. Im zweiten Teil der Arbeit folgt die Auseinandersetzung mit der Problematik der Stereotype als Faktor und Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Nach Diskussion der Relevanz dieser Problematik für den Fremdsprachenunterricht wird die bisherige Behandlung der Stereotype im landeskundlichen L-2-Unterricht einer kritischen Analyse unterzogen und anhand des interkulturellen Ansatzes genauer beleuchtet. Im weiteren Verlauf wird speziell auf den methodisch-didaktischen Umgang mit nationalen Stereotypen im L2-Unterricht eingegangen, wobei vor allem diskutiert wird, ob der polnische Deutschunterricht einen Beitrag zur Aufklärung und Vermittlung zwischen Polen und Deutschen leisten kann. Abschließend

werden einige Ideen für den Deutschunterricht in Polen zum Thema *nationale Stereotype* vorgestellt, in denen u. a. das Stereotyp *polnische Wirtschaft* wieder aufgegriffen und zum Thema des Unterrichts gemacht wird.

Alonso López, Susana: *Interkulturelle Verstehensprobleme: Diagnose und Therapievor schläge*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 98 Seiten, mit einem Anhang (Transkripte und Schülerhandbuch)

Ziel dieser Arbeit ist es, potentielle Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnisse als wichtigen Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts ins Zentrum des Interesses zu rücken, da diese zu unangenehmen Kommunikationssituationen führen können und, vor allem im geschäftlichen Rahmen, nicht selten das Kommunikationsziel in weite Ferne rücken lassen. Ein weiteres Anliegen ist es, eine Übungsreihe vorzustellen, die den Lerner für Verstehensprobleme und Mißverständnisse sensibilisieren soll. Der erste Abschnitt, der sich dem relevanten theoretischen Hintergrundwissen widmet, befaßt sich zunächst mit der Komplexität von Kommunikation und geht dabei den zentralen Fragen nach dem Aufbau von Kommunikation und den die Kommunikation potentiell beeinflussenden Aspekten nach. In einem zweiten und dritten Schritt beschäftigt sich die Verfasserin auf einer theoretischen Ebene mit Verstehensproblemen und Mißverständnissen. Auch der nonverbalen Ebene von Kommunikation wird hierbei Beachtung geschenkt, da diese ein besonderes Potential für Mißverständnisse aufweist. Des weiteren steht der interkulturelle Kontext von Mißverständnissen im Mittelpunkt. Nachdem auch auf mögliche Reparaturmechanismen hingewiesen wurde, wird nun den Konzepten von Fremdsprachenunterricht Aufmerksamkeit geschenkt, die versuchen, sich mit dem Umgang und der Vermeidung von Kommunikationsproblemen auseinanderzusetzen. Im einzelnen sind dies kulturelle Trainings, das Tandem-Prinzip und Rollenspiele, deren Methoden beim Umgang mit dieser Problematik vorgestellt werden. Diese Untersuchungsergebnisse bilden daraufhin die Grundlage für die Konzeption

einer Übungsreihe. Im zweiten Teil der Arbeit liegt der Fokus demnach auf praktischen Übungen zum Erlernen der benötigten kommunikativen Kompetenz. Die Übungen werden jedoch in Form von Lehreranweisungen präsentiert und bilden somit eher ein Lehrerhandbuch als ein Lerneraufgaben- und -übungsbuch. Um festzustellen, ob die selbstkonzipierten Übungen ihr Lernziel erreichen, wurde eine exemplarische Evaluation mit zwei Lernergruppen von unterschiedlichen Lernniveaus durchgeführt, die den dritten Teil der Arbeit bildet.

Bammes, Anna: *Der Einsatz von Liedern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 85 Seiten

Mit der Wahl des Titels entschied sich die Autorin für ein in der Fremdsprachendidaktik wenig beachtetes Thema. Sie will Wege und Möglichkeiten der Verwendung von Liedern aufzeigen, bereits bekannte Methoden und Handlungsweisen im Umgang mit Liedern im Fremdsprachenunterricht diskutieren und aktuelle DaF-Lehrwerke auf den Stellenwert von »Liedgehalt« prüfen. Vermittlungsmethodische Konzepte werden im theoretischen Teil neben erfolgreichen didaktisch-methodischen Erfahrungen an Waldorfschulen im suggestopädischen Lehr- und Lernkontext vorgestellt. Im empirischen Teil erfolgt eine quantitative Inhaltsanalyse der Grundstufenlehrwerke *eurolingua 1–3*, *Tan-gram 1A*, *Berliner Platz 1–2* und *Moment mal 1–3* nach dem Stellenwert von Liedgut (Klassifizierung u. a. nach Gattungszugehörigkeit und sprachlichen Merkmalen). Die Autorin kommt dabei zu dem Schluß, daß Lieder zwar »schon lange im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden«, aber die Potenzen zur methodischen Bereicherung und Steigerung des Spracherwerbserfolges der Lerner längst nicht ausgeschöpft sind.

Banze, Kathrin: *Fernsehwerbung in Deutschland und Spanien: Eine vergleichende sprachwissenschaftliche Analyse für den DaF-Unterricht*. Magisterarbeit, Uni-

versität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2004. – 128 Seiten, mit einem Anhang (Transkription von Werbespots; Fragebögen)

Die Arbeit beschäftigt sich vorrangig mit der Frage, ob und inwieweit sich die aktuelle spanische Fernsehwerbung von der deutschen unterscheidet und wie sich Werbespots im Rahmen des DaF-Unterrichts einsetzen lassen. Sie verdeutlicht, daß Fernsehwerbung ein facettenreiches und aktuelles Thema ist, dessen Bearbeitung sich sowohl in sprachlicher wie auch in landeskundlicher Hinsicht für den Unterricht anbietet. Darüber hinaus zeigt vor allem die kontrastive Analyse spanischer und deutscher Werbespots, daß Werbung generell im Fremdsprachenunterricht einsetzbar ist. Nach der Beschreibung der allgemeinen Charakteristika von Werbung befaßt sich die Autorin mit der werbungsspezifischen Sprache, indem sie einzelne für Werbetexte typische Phänomene anhand einer Vielzahl von spanischen und deutschen Beispielen analysiert. Mit Hilfe der Betrachtung der historischen Entwicklung des Werbefernsehens in Spanien und Deutschland werden die Rahmenbedingungen für die aktuell ausgestrahlte Fernsehwerbung verdeutlicht. Wie die gewonnenen Erkenntnisse für den DaF-Unterricht, insbesondere mit spanischen Deutschlernenden, genutzt werden können, wird im dritten Kapitel anhand von exemplarischen Didaktisierungsvorschlägen dargestellt, die Möglichkeiten bei der Verwendung von Fernsehwerbung als Unterrichtsgegenstand aufzeigen. Es folgt die Vorstellung einer Fragebogenstudie, mit deren Hilfe untersucht wurde, wie Fernsehwerbung auf eine bestimmte Zielgruppe wirkt, welche Aspekte und Darstellungsformen besondere Beachtung finden und inwieweit Werbung das tägliche Leben beeinflusst.

Bärenfänger, Olaf: *Methodisch-methodologische Probleme der Empirischen Fremdsprachenforschung: Das Beispiel der mündlichen Sprachproduktion*. Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 180 Seiten, mit einem Anhang (Einzelaufsätze)

Diese kumulative Dissertation beschäftigt sich u. a. mit dem Vorwurf, der der Empirischen Fremdsprachenforschung von verschiedenen Seiten gemacht werde, sie zeige mangelndes Methodenbewußtsein, uneinheitliche Gütekriterien sowie eine unzureichende Transparenz bei der Darstellung ihrer Ergebnisse. Angesichts dieser methodologischen Defizite besteht das Hauptziel dieser Arbeit in der Bereitstellung und Erprobung eines leicht zu handhabenden Instruments, das – unabhängig vom gewählten methodischen Paradigma – die standardisierte und präzise Beschreibung sowie die verläßliche Evaluation von fremdsprachenforschungsspezifischen Methoden erlaubt. Die Anwendung des Instruments soll Forscher zum einen dazu veranlassen, jegliche relevanten Voraussetzungen ihrer Methoden ebenso offenzulegen wie deren verfahrenstechnische Details. Mit der so erreichten Transparenz werden die Voraussetzungen für eine bessere Nachvollziehbarkeit, Vergleichbarkeit und Kritisierbarkeit der Studien geschaffen. Zum anderen soll das Instrument Anlaß zur Reflexion über Möglichkeiten und Grenzen von Methoden sein, wie sie sich in Gütekriterien widerspiegeln. Zu diesem Zwecke wird zunächst eine Diskussion über universal anwendbare Gütekriterien präsentiert sowie Überlegungen dazu, welche Faktoren sich im einzelnen potentiell auf die Qualität einer Methode auswirken. Hierauf aufbauend wird dann ein Katalog mit einer überschaubaren Anzahl von Kriterien aufgestellt, der auch die verschiedenartigen Methoden der Fremdsprachenforschung hinsichtlich der oben genannten Aspekte erfassen kann. Am Beispiel der Untersuchung von sprachlichen Automatismen bei der mündlichen Produktion in der Fremdsprache soll die Anwendbarkeit des Kriterienkatalogs auf ein Verfahren zur Erhebung von Primärdaten und auf ein solches zur Erhebung von Sekundärdaten illustriert werden. Zuvor wird jedoch einerseits der Forschungskontext dargestellt, für den die beiden Verfahren entwickelt wurden, sowie andererseits auch die theoretischen Voraussetzungen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes »Sprachliche Automatismen«, um daraus eine geeignete Operationalisierung herzuleiten. Ein Beitrag mit konkreten Ergebnissen und Schlußfolgerungen über die Situa-

tionsabhängigkeit des sprecherseitigen Gebrauchs von sprachlichen Automatismen beschließt diese Arbeit. Somit wird der gesamte Ablauf einer empirischen Forschung, angefangen bei der Forschungsfrage über deren Operationalisierung, die Designerstellung, Durchführung, Datenaufbereitung und Datenanalyse bis hin zu den Ergebnissen abgebildet.

Bäumker, Margit: *Bildungswirkungen von Internetprojekten im DaF-Unterricht am Beispiel des Projekts »Willkommen in Deutschland«*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 79 Seiten, mit einem Anhang (Interviewleitfaden, ausgewählte Seiten des Projekts, Zeitungsartikel über das Projekt, Verzeichnis der Abbildungen)

Während sich zahlreiche Publikationen mit dem Einsatz des Internets im Bereich des Fernstudiums befassen, mangelt es im deutschsprachigen Bereich immer noch an Erfahrungsberichten zu erfolgreichen Realisierungen des Interneteinsatzes zur Unterstützung der Präsenzlehre, womit sich die vorliegende Arbeit insbesondere befaßt. Im Mittelpunkt stehen dabei die Form des (Internet-)Projektunterrichts und seine Bildungswirkungen speziell im Rahmen des DaF-Unterrichts in Bezug auf Sprach-, Medien- und Handlungskompetenz sowie auf die individuelle und interpersonelle Entwicklung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Ausgangspunkt und Grundlage ist dabei ein von der Autorin durchgeführtes Internetprojekt namens »Willkommen in Deutschland«.

Bietz, Annegret: *Unterwegs zwischen damals und mir: Zur Thematik der Literatur türkischer Migrantinnen 1980–1995*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 107 Seiten

In dieser Arbeit wird zum einen der Frage nachgegangen, welche Themen von türkischen Autorinnen aufgegriffen und wie sie gestaltet wurden, zum anderen richtet sich das Augenmerk auf eine mögliche Entwicklung der Gegenstandswahl und -gestal-

tung. Darüber hinaus wird am Beispiel von vier türkischen Autorinnen (Saliha Scheinhardt, Aysel Özakin, Alev Tekinay, Renan Demirkan) untersucht, ob im Hinblick auf neue Veröffentlichungen dieses Genres nach wie vor das Etikett *Migrantinnenliteratur* zutreffend und sinnvoll erscheint. Der Titel der Arbeit, der eine Zwischenüberschrift aus dem Kapitel über Aysel Özakin von Carmine Chiellino (*Am Ufer der Fremde*, 1995, S. 426) leicht abwandelt, charakterisiert dabei einerseits die Situation der Autorinnen, die sich durch Emigration in das Spannungsfeld zweier Kulturen gestellt sehen und die sich und ihre Identität als Frau neu definieren müssen, andererseits die Protagonistinnen, aber auch Protagonisten, der Werke dieser Autorinnen. Daß der Weg dabei von der Einheitlichkeit der *Literatur der Betroffenheit* zur Vielfalt der Themen in den Einzelwerken führt, wird in dieser Arbeit ausführlich dargestellt und belegt.

Blex, Klaus: *Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb*. Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 170 Seiten, mit einem Anhang (Transkripte)

Hier werden im ersten Teil die Bereiche der Fremdsprachenerwerbsforschung vorgestellt, in denen mehr oder minder explizite Aussagen oder Vermutungen zur Beantwortung der zentralen Forschungsfragen in der Fehlerkorrekturforschung getroffen wurden bzw. aus deren empirischen Arbeiten sich Hinweise auf ein effizientes Korrekturverhalten ableiten lassen könnten. Im einzelnen sind dies die Bereiche Fehlerevaluation, Fehlerkorrekturen im Urteil von Fremdsprachenlernern, Observationsstudien zu Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht, Wechselwirkungen von Input, Output, Interaktionen und Fremdsprachenerwerb, sowie der in Verbindung zur durchgeführten Studie zentrale Bereich der Wirkung von Instruktionsmaßnahmen auf den Fremdsprachenerwerb. Im Anschluß daran wird im zweiten Teil der Arbeit über die Durchführung und Auswertung einer eigenen Studie berichtet, deren zentrales Erkenntnisinteresse es war, die Wirksamkeit von mündlichen Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den kurzzei-

tigen Fremdsprachenerwerb von Fremdsprachenlernern zu ermitteln. Weitere Forschungsfragen betrafen die subjektiven Einschätzungen von Fremdsprachenlehrenden und -lernern zur Wirkung unterschiedlicher Variablen im Prozeß mündlicher Fehlerkorrekturen. Von besonderem Interesse war dabei, inwieweit die Einschätzungen mit der tatsächlichen Wirkung dieser Variablen auf den kurzzeitigen Spracherwerb korrespondierten. Des weiteren sollte noch ermittelt werden, inwieweit die Einschätzungen von Lehrenden zu ihrem Korrekturverhalten mit ihrem tatsächlichen Korrekturverhalten korrespondieren. Schließlich werden die Ergebnisse der Studie in einen aktuellen Forschungskontext eingebettet und diskutiert und es werden Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten aufgezeigt. (Autor)

Bubenheimer, Felix: *Betriebliche Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache in Finnland*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 105 Seiten, mit einem Anhang (Fragebogen, Unternehmensliste)

Den Kern der Arbeit bildet eine empirische Untersuchung zur betrieblichen DaF-Weiterbildung in finnischen Unternehmen und Organisationen, dabei werden der Umfang und Stellenwert der Mitarbeiterfortbildung in diesen Unternehmen und deren Organisationsformen analysiert sowie der Erfolg dieser Bildungsmaßnahmen im Hinblick auf eine tatsächliche Verbesserung der für den Beruf relevanten Deutschkenntnisse. Zur Gewinnung dieser Erkenntnisse wurden mittels zweier Fragebögen sowohl Fortbildungsverantwortliche und -organisatoren befragt als auch Mitarbeiter, die bereits einen DaF-Fortbildungskurs durchlaufen haben. Zur Einbettung der empirische Untersuchung in einen theoretischen Kontext wird das Wesen des betrieblichen Fremdsprachenunterrichts beleuchtet. Anschließend wird die Situation und Bedeutung der deutschen Sprache in der finnischen Wirtschaft beschrieben und anhand bereits existierender Studien der Bedarf an Deutsch als Fremdsprache sowie an Weiterbildungsangeboten auf diesem Gebiet in finnischen Unternehmen skizziert. Die weiteren Kapitel widmen sich der Schilde-

rung der Durchführung der Untersuchung und der Darstellung der Umfrageergebnisse, gefolgt von zusammenfassenden Schlußfolgerungen.

Chang, Hsuan-Chen: *Deutsch als zweite Fremdsprache: Eine empirische Untersuchung der Lernstrategien taiwanesischer Studierender im Hinblick auf autonomes Lernen*. Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 123 Seiten, mit einem Anhang (Fragebogen; statistische Auswertungen). Die Arbeit ist auch unter <http://archiv.ub.uni-bielefeld.de/disshabi/2002/0055.ps> zugänglich.

Anliegen dieser Arbeit ist es, als Grundlage für weitere Forschungen zu Lernstrategien und autonomem Lernen insbesondere im Kontext des taiwanesischen Fremdsprachenunterrichts zu dienen sowie Deutschlehrer in Taiwan eingehender über die Lerngewohnheiten ihrer Studenten zu informieren. So sollen sie neue Anregungen im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung im Sinne des autonomen Lernens erhalten. Dabei gliedert sich die Arbeit in acht Kapitel: Nach der anfänglichen Erläuterung unterschiedlicher Definitionen und Klassifikationsmöglichkeiten von Lernstrategien folgt der Vergleich einiger empirischer Arbeiten. Daraufhin werden die Durchführung der empirischen Untersuchung dargestellt sowie deren zentrale Ergebnisse erläutert. Das sechste Kapitel widmet sich der Beschreibung der aktuellen Unterrichtssituation in den Deutschkursen an den Universitäten und Oberschulen in Taiwan, worauf eine Erklärung des Idealbilds eines autonomen Lernalters folgt. Im Anschluß daran wird auf den Zusammenhang zwischen Lernstrategien und autonomem Lernen eingegangen. Unter der Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds und der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung werden Vorschläge für die Vermittlung von Lernstrategien im Sinne des autonomen Lernens für den Deutschunterricht in Taiwan gemacht, sowohl aus Lehrer- als auch aus Lernerperspektive. Das 8. Kapitel beschließt die Arbeit mit Schlußfolgerungen aus der Studie sowie mit dem Aufzeigen möglicher Fragestellungen für weitere Forschungen.

Daase, Andrea: *Arbeitsmarktorientierender Sprachkurs für Frauen mit Migrationshintergrund als Hinführung zur Erwerbstätigkeit in Deutschland*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2003. – 90 Seiten

Die Verfasserin sieht in der Integration von Migrantinnen und Migranten in die deutsche Gesellschaft und den deutschen Arbeitsmarkt eine wichtige Aufgabe und möchte daher mit ihren Ausführungen einen Beitrag dazu leisten, indem sie vor allem den bereits länger in Deutschland lebenden Einwanderinnen Sprachförderung im Zusammenhang mit beruflicher Qualifizierung zukommen lassen möchte. Zuerst geht sie auf den politischen Hintergrund in Deutschland ein und versucht, die problematische Diskussion um den Zuwanderungsbegriff in der Bundesrepublik sowie die daraus entstehenden Schwierigkeiten mit Integrationsprogrammen zu erklären. Anschließend stellt sie die zur Zeit herrschende sprachpolitische Situation dar, wobei besonders die Konsequenzen dieser Sprachpolitik für Migranten, die in der ersten Zeit ihres Aufenthaltes in Deutschland nicht die Möglichkeiten hatten, einen Sprachkurs zu besuchen, im Mittelpunkt der Diskussion stehen. Danach folgt die Vorstellung eines Curriculums als ein Beispiel für ein niedrighschwelliges und zielgruppenorientiertes Qualifizierungsangebot mit dem Schwerpunkt Sprachvermittlung. Ziel des Kurses war dabei, die kommunikative Kompetenz der Frauen in der deutschen Sprache und ihr landeskundliches Wissen insbesondere in beruflicher und arbeitsmarktspezifischer Hinsicht zu verbessern, um ihnen dadurch zu einem stärkeren Selbstbewußtsein und einer erweiterten Handlungskompetenz zu verhelfen und somit auf lange Sicht eine Integration in den deutschen Arbeitsmarkt und die deutsche Gesellschaft zu ermöglichen.

Demirkaya, Sevilen: *Universelle Aspekte der Identitätsbildung bei Hybridpersonen*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2003. – 97 Seiten

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit läßt sich an folgenden Leitfragen nachvollziehen: Wie kommt es zur Hybridisierung? Was ist Identität? Wie verläuft der Identitätsbildungsprozeß? Wie spiegeln sich die gesammelten Erkenntnisse im Leben einer Hybridperson wider? Zur Beantwortung der ersten Leitfrage beschäftigt sich Kapitel 1 mit den Eingliederungsmodellen der Migrationssoziologie. Diese Modelle dokumentieren nicht nur die einzelnen Phasen, die der Migrant im Prozeß seiner Eingliederung durchläuft, sondern sie tragen auch zum Verständnis der soziokulturellen Rahmenbedingungen für die Identitätsentwicklung der Migranten zweiter Generation, der Hybridpersonen, bei. Im 2. Kapitel erfolgt eine Annäherung an den komplexen Identitätsbegriff mittels einer Momentaufnahme: Das wesentliche Inventar »der Worthülse Identität« wird aus heutiger Sicht durch das Heranziehen der Erkenntnisse der Psychoanalyse und der Sozialpsychologie erörtert. Nach der Annäherung an den Begriff der Identität erfolgt in Kapitel 3 die Analyse des Identitätsbildungsprozesses im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung des Individuums. Es werden relevante soziokulturelle Faktoren im Entwicklungsverlauf des Individuums vom Kleinkind- bis zum Erwachsenenalter beleuchtet. Bei der allgemeingültigen Beschreibung des Stellenwerts einzelner Faktoren werden hiervon abweichende Aspekte für die Gruppe der Hybridpersonen herausgearbeitet. Die Hinführung der vorgestellten Theorien zur gelebten Wirklichkeit von Hybridpersonen erfolgt über ihre Widerspiegelung in einem literarischen Werk in Kapitel 5. Die Memoiren der chinesisch-amerikanischen Hybridperson Kingston beschreiben den Identitätsbildungsprozeß der Protagonistin Maxine an der Schnittstelle zweier Kulturen und Sprachen. Zuvor wird die kontroverse Debatte, die das Buch in den USA auslöste, skizziert, sein Gesamtaufbau vorgestellt und der familiäre Migrationshintergrund der Protagonistin Maxine im Kontext der migrationssoziologischen Eingliederungsmodelle dargestellt. Die Reflexionen über das Erinnern in Kapitel 4 markieren den Nexus zwischen der Theoriearbeit und der Literaturanalyse. An die allgemeine Herausarbeitung der Bedeutung des Erinnerns

schließt die Untersuchung des Stellenwerts der Erinnerung in der Literatur der Hybridpersonen in den USA an.

Derkum, Silke: *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungsgebiete der interkulturellen Wirtschaftskommunikation: Ein Trainingsprogramm für Usbekistan*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2003. – 114 Seiten, mit einem Anhang (Schriftverkehr, Fragebögen)

Die Arbeit verknüpft die grundlegende Darstellung von Determinanten interkultureller Kommunikation mit konkreten Überlegungen zu einem Trainingsprogramm für usbekische Wirtschaftsstudierende, die sich auf ein Praktikum in Deutschland vorbereiten müssen. Das Thema wird mit der durch zunehmende Wirtschaftskontakte notwendig werdenden Auseinandersetzung mit Fragen des Interkulturellen in Usbekistan begründet. Das umfangreichste Kapitel behandelt die zugrundezulegenden Faktoren Kultur, Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In Auseinandersetzung mit der relevanten Literatur gelangt die Autorin zur Formulierung von Lernzielbereichen für das interkulturelle Training. Im 2. Kapitel skizziert sie Fakten über Usbekistan und gibt die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zu Selbst- und Fremdbild unter usbekischen Studentinnen und deutschen Personen, die in Wirtschaftsunternehmen tätig sind, wieder. In ihre Analyse der Charakteristika usbekischer Wirtschaftskommunikation fließen Aussagen aus einer Email-Umfrage ein, die sie, da es fast keine veröffentlichten oder zugänglichen Materialien zu diesem Thema gibt, zur Fundierung ihrer Analyse heranzieht. Die Fakten münden ein in »usbekische Kulturstandards«. Das Trainingsprogramm in Kapitel 3 enthält Module, die kognitive und handlungsorientierte Verfahren implizieren.

Engemann, Friederike: *»Rechtschaffene Frauen sollen gehorsam, treu und verschwiegen sein, damit auch Allah sie beschütze«?: Zum Frauenbild und Identitätsbildungsprozess im Werk von Saliha Scheinhardt*. Magi-

sterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 116 Seiten

Obwohl sich Vertreter des Faches DaF (wie beispielsweise Harald Weinrich, Irmgard Ackermann, Karl Esselborn u. a.) bereits in den achtziger Jahren für die Förderung des öffentlichen Interesses an »schreibenden Migranten« eingesetzt haben, fand diese Literatur nur zögerlich Eingang in den DaF-Unterricht. Die Wahl des Themas weist mit dem inhaltlichen Zentrum Frauenbild und Identitätsbildungsprozess nicht nur ein Kernproblem der Migrantenerliteratur, sondern allgemein ein Thema höchster Aktualität auf. Nach der Darstellung verschiedener Ansätze zur Interpretation von Identitätskonzepten (bes. den interaktionistischen und den psychoanalytischen) folgt die Analyse einzelner Werke der türkischen Autorin, in denen sich die »Aufbruchsgeneration von Frauen« im autobiographisch motivierten Schreibprozess manifestiert hat. Im Zentrum des literarischen Schaffens Saliha Scheinhardts steht die individuelle Auseinandersetzung und Verarbeitung von Sozialisierungserfahrungen in der Eigen- und Fremdkultur. Die Schlußfolgerungen der Arbeit verbleiben im Spektrum einer interkulturellen Germanistik bzw. Literaturwissenschaft.

Fikus-Oesterhaus, Agnes: *Arbeit mit Märchen im Unterricht DaF für Kinder*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 106 Seiten, mit einem Anhang (Unterrichtsmaterialien)

Mit dem Thema soll gezeigt werden, daß Märchen für den Einsatz im DaF-Unterricht gut geeignet sind und abwechslungsreiche Unterrichtsentwürfe möglich machen, die vor allem Kindern Freude am Gegenstand des Unterrichts bereiten. Im ersten Teil der Arbeit werden grundlegende Überlegungen und Erkenntnisse zum Thema Märchen im DaF-Unterricht für Kinder vorgestellt. Hierbei wird untersucht, welche Bedeutung und Funktionen literarische Texte für den DaF-Unterricht haben. Des Weiteren wird insbesondere auf die Wesensmerkmale und die Struktur der literarischen Gattung *Volksmärchen* eingegangen, wobei auch die

historische Entwicklung und Entstehungsgeschichte des Märchens beleuchtet wird. Abgeschlossen wird der erste Teil durch die Frage, welches besondere Interesse Kinder am Märchen haben und was Märchen im Unterricht Grundschulkindern heute nach wie vor bieten können. Der zweite an der Unterrichtspraxis orientierte Teil der Arbeit stellt die eigenen Unterrichtsversuche der Verfasserin vor. Darüber hinaus erfolgt jedoch auch eine Auseinandersetzung mit dem Märchen als Unterrichtsgegenstand, die nicht zuletzt einige konkrete Unterrichtsentwürfe beinhaltet. Der besondere Fokus liegt dabei auf zwei Märchen, die im einzelnen charakterisiert und vorgestellt werden. Außerdem stehen die Überlegungen, Vorbedingungen und Ziele, die die Konzeption der dargestellten Unterrichtseinheit beeinflusst haben, im Mittelpunkt des Interesses. Abgeschlossen wird die Arbeit durch Reflexionen und Erkenntnisse über die entwickelte Unterrichtseinheit.

Gick, Cornelia: *Möglichkeiten und Chancen der Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht: Überlegungen zu einer lernerzentrierten Literaturdidaktik*. Hausarbeit für die 1. Staatsprüfung für das Lehramt der Sekundarstufe II., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1982. – 140 Seiten, mit einem Anhang (Fragebogen und Texte)

Die Verfasserin versuchte schon damals, als das Fach Deutsch als Fremdsprache noch kaum existierte, Auswahlkriterien für literarische Texte im DaF-Unterricht zu finden, sowohl vor dem Hintergrund der Lernerzentriertheit als auch in Verbindung mit dem Thema der Stellung der Literatur im DaF-Unterricht und ihrer Funktion. Diesem Zwecke dienen auch einige der vorgestellten Texte, ihre Didaktisierung und Erprobung im DaF-Unterricht in den damaligen PNdS-Kursen, die auch aufgezeichnet und transkribiert wurde. Dabei kommt die Autorin zu der Erkenntnis, daß die größten Chancen für Literatur im DaF-Unterricht in einem Gesprächsangebot über allgemeingellschaftliche Fragen, auch im Kontrast zur eigenen Lebenswelt bestehen. Bei dieser Arbeit handelt es sich um einen der ersten DaF-Abschlüsse am Lehrgebiet DaF in Bie-

lefeld, der vor der offiziellen Einführung des Studiengangs noch als Lehramtsabschluß erfolgen mußte.

Gregg, Anna: *Sprachsystembedingte Lernschwierigkeiten ungarischer Deutschlerner in der Grundstufe*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 79 Seiten, mit einem Anhang

Die Arbeit deckt Problembereiche ungarischer Deutschlerner der Grundstufe auf, indem die Grammatiken der Ausgangs- und der Zielsprache aus der Sicht der Lernenden miteinander verglichen werden und anhand dieses Vergleichs ein Raster der Bereiche zusammenstellt wird, die zu Interferenzfehlern führen können. Diese kontrastive Analyse wird durch zahlreiche Beispiele (Texte von 336 ungarischen Schülern der Klassenstufen 3–11) untermauert, wobei die Auswahl der Probanden und die Analysemethoden klar dargestellt sind. Die im ersten Teil aufgestellten Hypothesen wahrscheinlicher Interferenzfehler aus dem Vergleich beider Sprachsysteme werden im zweiten Teil durch die Ergebnisse des Sprachvergleichs der Schülertexte überprüft, klassifiziert, kommentiert und mit didaktisch-methodischen Schlußfolgerungen verbunden. Es wird festgestellt, daß folgende Strukturen besonders oft von Interferenz betroffen sind: Verneinung, Verwendung des Plurals nach Zahlwörtern, Adjektivdeklinaton, einzelne Partikel (*schon/nicht mehr; sogar/nicht einmal; nur/erst*), reflexive Verben, Artikel und die Wortstellung. Die Verfasserin betritt mit ihren Ergebnissen zur kontrastiven Spracherwerbsforschung (deutsch-ungarisch) Neuland, da es bisher keine Arbeiten zu dieser Ausgangssprache gibt!

Grünewald, Matthias: *Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschstudenten und -studentinnen: eine Longitudinalstudie an einer ausgewählten japanischen Universität*. Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2003. – 397 Seiten, mit einem Anhangband (Fragebögen mit Auswertung)

Die Arbeit beschäftigt sich mit Versuchen, angesichts der abnehmenden Studierendenzahlen in der japanischen Germanistik die Attraktivität des Faches zu steigern. Ausgehend von einer kritischen Betrachtung der Landeskundendiskussion folgt eine Auseinandersetzung mit der Interkulturalitätsdebatte und eine Beschäftigung mit der Erforschung von Nationenbildern und -stereotypen sowie mit dem historischen Stellenwert der Vermittlung der deutschen Sprache in Japan. Anschließend wird auf die Studie, deren Teilnehmer sowie und die Universität eingegangen, die zu Beginn ihres Studiums und dann nach acht Monaten Deutschunterricht befragt wurden. Den Abschluß bildet eine kritische Darstellung der Methoden im Bereich der Bilder- und Stereotypenforschung und eine Zusammenfassung der Ergebnisse, darunter z. B. die besondere Wirkungskraft von audiovisuellen Medien sowie ein Plädoyer für vermehrte Angebote zur landeskundlichen Fortbildung u. a. durch finanzielle Unterstützung von Studienaufenthalten in deutschsprachigen Ländern.

Gültekin, Nazan: *Code-switching: Empirische Arbeit zu Funktionen und Gründen des Sprachwechsels bei türkischen Migranten der zweiten Generation*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2004. – 145 Seiten, mit einem Anhang (Interviewtranskriptionen)

Die Arbeit untersucht den Sprachwechsel türkischer Migranten der zweiten Generation, der als sprachliches Phänomen zu den besonderen Merkmalen dieser Generation zählt. Im Theorieteil wird zunächst ein Einblick in die Sprachsituation der zweiten Generation in Deutschland gegeben, darauf folgt ein Überblick über die Ergebnisse der Bilingualismusforschung, wobei insbesondere Formen der individuellen Zweisprachigkeit dargestellt werden. Den Mittelpunkt dieser Arbeit bildet das Phänomen des Code-switchings, das im anschließenden Kapitel aus der soziolinguistischen Perspektive beleuchtet wird. Zur Erklärung werden darüber hinaus grammatische Modelle herangezogen. Besonderheiten des deutsch-türkischen Sprachwechsels schlie-

ßen dieses Kapitel ab. Im empirischen Teil der Arbeit werden fünf Interviews mit türkischen Migranten der zweiten Generation analysiert und ausgewertet. Der inhaltliche Schwerpunkt der Interviews liegt auf den Funktionen und Gründen des Sprachwechsels aus der Binnensicht der Probanden. Anhand der ausgewerteten Daten wird belegt, daß Code-switching kein willkürliches Verhalten darstellt, sondern aus der Perspektive der bilingualen Sprecher funktional und rational motiviert ist.

Günther, Renate: *Medienkompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des deutschen Stummfilms der zwanziger Jahre; mit Unterrichtsmaterial auf CD-ROM*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2004. – 102 Seiten, mit einem Anhang (Arbeitsblätter)

In dieser Arbeit werden konzeptionelle Überlegungen zur Entwicklung einer Medienkompetenz für DaF mit dem fremdsprachendidaktisch motivierten Einsatz von Stummfilmen verbunden, Neue Medien (CD-ROM), Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht Deutsch, Medienpädagogik und deutsche Filmgeschichte verknüpft. Nach der Begründung der Schlüsselqualifikation Medienkompetenz und einer Darstellung der DaF-Diskussion zum Filmeinsatz erfolgt der Hinweis darauf, daß dieser in der Praxis unreflektiert, als »enrichment« eingesetzt wird, die nächste Innovation also bereits in Unterrichtsprozesse eingebunden werden soll, bevor die letzte noch nicht bewältigt worden ist; einer ausführlichen Auseinandersetzung mit den Neuen Medien folgt die landeskundliche Kontextualisierung des deutschen Stummfilms der Weimarer Zeit, die stilbildenden Charakteristika des sogenannten Weimarer Stummfilms werden herausgearbeitet. Danach werden Erstellung und Aufbau der selbstkonzipierten CD-ROM beschrieben, im letzten Kapitel zur Didaktisierung werden Vorschläge zur filmanalytischen und handlungsbezogenen Behandlung und zu den drei Genres Kunstfilm des Expressionismus (*Caligari*), Dokumentarfilm der Sachlichkeit (*Berlin*) und realistischer Spielfilm (*Freudlose Gasse*) ge-

macht. Der umfangreiche Anhang enthält Arbeitsblätter und eine vollständige sogenannte Folienübersicht, mit deren Hilfe bestimmte »Folien« (Texte, Bilder, Zeittafeln, Elemente der Filmanalyse) direkt angewählt werden können.

Hahne, Stella: *Märchen und Fabeln in Wort und Bild für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2003. – 2 Bände mit 136 und 283 Seiten, mit 2 CDs (Märchen, Fabeln, Audiodateien, Bilddateien, Textdateien für Kopiervorlagen)

Das Hauptinteresse dieser Arbeit liegt in der praxisorientierten Vermittlung von Literatur im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Sie versteht sich als Text- und Ideenquelle für den konkreten Einsatz von Märchen und Fabeln im DaF-Unterricht. Im ersten Teil erfolgt eine theoretische Einführung in die Verwendung von Literatur im DaF-Unterricht, wobei Aufgaben und Einsatzmöglichkeiten von Literatur allgemein sowie der Wert und die Eignung von Märchen und Fabeln im Unterricht beleuchtet werden. Darauf folgen interpretatorische Darlegungen der ausgewählten Texte *Aschenputtel* und *Rotkäppchen* sowie Didaktisierungsvorschläge für den Unterricht. Teil II ist ein Reader, der den Lehrpersonen die behandelten Texte zur eigenen Lektüre zur Verfügung stellt, darüber hinaus aber auch visuelle und auditive Medien enthält, die direkt im Unterricht einsetzbar sind. Durch die Kombination verbaler, auditiver und visueller Reize wird der Lehrperson umfangreiches Material an die Hand gegeben, das verwendet werden kann, um die Lernenden auf möglichst vielen Wahrnehmungskanälen anzusprechen und so den fremdsprachlichen Literaturunterricht so abwechslungsreich wie möglich zu gestalten und bestmögliche Lernergebnisse zu erzielen.

Hanitzsch, Claudia: *Bilderbücher im DaZ-Unterricht: Zur Entwicklung einer narrativen Kompetenz bei Kindern*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät

Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 95 Seiten, mit einem Anhang

Ausgehend von der Annahme, daß durch Vorlesen, Lesen und Erzählen wichtige sprachliche und geistige Fähigkeiten bei Kindern angelegt und entwickelt werden, sollen in dieser Arbeit »Bilderbücher als ein Lehr- und Lernmittel für die Förderung und Herausbildung einer narrativen Kompetenz« für den DaZ-Unterricht produktiv gemacht werden. Nach der Darstellung von umweltbedingten Einflüssen auf den Umgang mit Bilderbüchern und von mit Bildern verbundenen Lernprozessen werden Auswahlkriterien für Bilderbücher nach Beurteilung der inhaltlichen, bildlichen, sprachlichen und interkulturellen Qualität erarbeitet. Am Beispiel des Bilderbuches *Laura* von Binette Schroeder werden verschiedene kindgemäße Zugänge zur Entwicklung einer Rezeptions- und Erzählfähigkeit aufgezeigt, die DaZ-Lehrenden in der Praxis interessante Anregungen geben können.

Hannak, Ivonne: *Landeskundliche Progression. Forderung oder Wirklichkeit? untersucht am Beispiel zweier moderner Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 83 Seiten

Die Arbeit befaßt sich mit einem bisher vernachlässigten Thema: Untersuchungen zur landeskundlichen Progression in DaF-Lehrwerken. Diese umfaßt nach Darstellung der Verfasserin neben der thematischen Progression auch die inhaltliche Strukturierung des Themas, methodisches Vorgehen, Textsorten und Arbeitsformen. Ausgehend von diesen Untersuchungskriterien und dem Kriterienkatalog von Meijer/Jenkins (in: *Fremdsprache Deutsch 1/1998*) werden das Grundstufenlehrwerk *Tangram* und das Mittelstufenlehrwerk *Unterwegs* auf ihre landeskundliche Progression untersucht. Die dafür formulierten Arbeitsfragen können für die Analyse weiterer Lehrwerke aufgegriffen werden, da sie ihre Brauchbarkeit bei der exemplarischen Analyse zweier Lehrwerke unter Beweis gestellt haben.

Henke, Bettina und Krantz, Silke: *DaF an allgemeinbildenden Schulen in Bielefeld: Eine empirische Untersuchung*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 207 Seiten, mit einem Anhang (Liste der Abkürzungen, Fragebogen, Meldebogen)

Nach Auffassung der Verfasserinnen dieser Arbeit, sollte in der Politik angestrebt werden, die Bildungs- und Ausbildungssituation für Migrantenkinder durch gezielte Maßnahmen zu verbessern, da die Integration von Jugendlichen ausländischer Herkunft in das soziale und gesellschaftliche System der BRD eng mit ihren Bildungs- und Berufschancen zusammenhängt. Vor diesem Hintergrund war es den Autorinnen ein Anliegen, die Situation der Schüler mit Migrationshintergrund an Bielefelder allgemeinbildenden Schulen zu untersuchen. Ein vorrangiges Ziel dieser Untersuchung sei die quantitative Erfassung sämtlicher Fördermaßnahmen, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache an Bielefelder allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2000/01 angeboten wurden. Zusätzlich bildete die Qualifikation der Lehrkräfte im untersuchten Bereich und die Qualität des Unterrichts einen Schwerpunkt der Untersuchung. Grundlage war dabei eine Befragung der DaF-Lehrkräfte. Das Resultat ist demnach eine regionale Untersuchung, deren Ergebnisse jedoch auch zum Teil auf andere Städte übertragbar sind. Zunächst wird als Hintergrundwissen die aktuelle Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunftssprache an allgemeinbildenden Schulen näher beleuchtet. Darauf folgt die Darstellung der ermittelten Institutionen, die Sprachfördermaßnahmen im Bereich DaF durchführen, sowie die Auseinandersetzung mit einzelnen, auch überregionalen Konzepten der Sprachförderung DaF an Schulen. Dem Hauptteil der Arbeit, der Präsentation der Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung, geht eine Beschreibung der methodischen Vorgehensweise und der Konzeption der gesamten Umfrage voraus. Abgerundet wird die Arbeit durch die Darbietung der wichtigsten Umfrageergebnisse im Zusammenhang mit eigenen Ideen zur Gestaltung des DaF-Unterrichts an Schulen,

wobei auch auf Projekte hingewiesen wird, die zur Zeit der Fertigstellung der Arbeit durchgeführt wurden.

Huber, Monika: *Interkulturelle face-to-face-Kommunikation diskutiert auf der Basis von Kommunikationsmodellen*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 121 Seiten

Ziel dieser Arbeit ist es, die Eigenheiten und damit auch die Schwierigkeiten der interkulturellen Kommunikation transparent zu machen. Es wird auf die besonderen Umstände hingewiesen, unter denen eine solche Interaktion stattfindet, die verschiedenen Ausgangspositionen der Teilnehmer werden bewußt gemacht und deren Einfluß auf den Verlauf einer Kommunikation gezeigt. Insbesondere soll mit dieser Arbeit eine Sensibilisierung der Kommunikationspartner für ihre Situation und die des Gegenübers erreicht werden, um damit eine bessere Ausgangslage für eine gelungene interkulturelle Verständigung zu schaffen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der verbalen Ebene der Kommunikation. Einleitend erfolgt jedoch zunächst die Klärung des Begriffs *Kommunikation* und die Vorstellung zweier Kommunikationsmodelle. Anschließend thematisiert das darauffolgende Kapitel den kulturellen Kontext der an der Kommunikation beteiligten Faktoren. Deren kulturelle Determiniertheit wird besonders deutlich gezeigt in einem Modell für interkulturelle face-to-face Kommunikation. Weiterhin wird auf die Problematik des Verstehens eingegangen, wobei speziell das Auftreten von Mißverständnissen in der interkulturellen Kommunikation beleuchtet wird und Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen aufgezeigt werden. Abgerundet wird die Arbeit durch Vorschläge zu Verbesserungsmöglichkeiten für die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, wobei auch auf die Rolle eingegangen wird, die der Fremdsprachenunterricht dabei spielt.

Huson, Nicola: *Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kompetenz in der Tourismusausbildung (am Beispiel der School of Tourism and Hospitality Management Eastern Mediterranean University, Nord*

Zypern). Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 203 Seiten, mit einem Anhang (Anschreiben und Interviewleitfaden, Gesprächsnotizen, Fragebogen zu Pilotstudien, Auszüge aus Lehrwerken)

Ziel dieser Arbeit ist eine reflektierende Auseinandersetzung mit dem Deutschunterricht an der School of Tourism and Hospitality und seinen Rahmenbedingungen, wobei vor allem die Aspekte fokussiert werden sollen, die sich im Lerngeschehen besonders hervorheben und auf den Unterricht einen entscheidenden Einfluß haben. Die Reflexion und intensive Auseinandersetzung mit der Forschungsgrundlage führt zu ersten Überlegungen zu Handlungsstrategien und -vorschlägen, die im Anschluß diskutiert werden. Die Formulierung von Lehr- und Lernzielen für den Deutschunterricht in der Tourismusausbildung bietet abschließend eine Grundlage für die Entwicklung eines entsprechenden Unterrichtskonzeptes unter Berücksichtigung der in der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse, d. h. der beruflichen Anforderungen, der studentischen Bedürfnisse und Voraussetzungen sowie der gegebenen strukturellen und institutionellen Möglichkeiten, unter denen das Lernen des Deutschen vor Ort stattfindet, bei Hervorhebung der kulturellen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten. Die Arbeit gliedert sich in neun Kapitel: Nach der einleitenden Darstellung der Lehr-/Lernsituation an der School of THM in Nord-Zypern folgt eine Diskussion qualitativer Forschungsrichtungen und die Wahl der Methodologie für die vorliegende Studie. Mit der Übertragung der theoretischen Forschungsgrundlagen auf die konkrete Lehr- und Lernsituation an der Schule werden in Kapitel 3 die weiteren Fragestellungen entwickelt. Die Datenerhebung und -aufbereitung erfolgt in Kapitel 4, die Datenanalyse bildet anschließend das fünfte Kapitel. Vier Forschungsleitfragen dienen der Studie als Orientierung in der Analyse und Auswertung der zugrunde liegenden Daten und werden in Kapitel 6 und 7, als Kernstück der Arbeit, bearbeitet. Abschließend werden in Kapitel 8 Lernziele für den Unterricht »Deutsch für den Tourismus«

formuliert. Abgerundet wird die Arbeit durch eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie und einen Ausblick auf weitere Forschungen, die sich dieser Studie anschließen könnten. Die Arbeit ist auch online verfügbar.

Jörns, Claudia und Puls, Meike: *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 153 Seiten

In Anbetracht der zunehmenden Internationalisierung zahlreicher Alltagssituationen sollten Fremdsprachenlerner sowohl zu selbständigem Handeln als auch zur Kommunikation in realen Verwendungssituationen befähigt werden, weshalb Qualifikationen wie sprachlich-kommunikatives Wissen oder soziale und interkulturelle Kompetenzen nach Ansicht der Verfasserinnen im Fremdsprachenunterricht besonders zu fördern sind. Deshalb wird in dieser Arbeit eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Konzept der Handlungsorientierung für den Unterricht im allgemeinen und den Fremdsprachenunterricht im speziellen vorgenommen. Im ersten Teil der Arbeit wird eine Einführung in die historische Entwicklung des Themas und in die theoretischen Überlegungen, die dieser Unterrichtsform zugrunde liegen, gegeben. Im zweiten Teil erfolgt eine Darstellung verschiedener Unterrichtsformen, die die Grundlage für handlungsorientierte Formen bilden. Hierbei wird zwischen ganzheitlichen und offenen Unterrichtsformen unterschieden und die wesentlichen Merkmale werden herausgestellt. Aus diesen Unterrichtsformen ergeben sich sowohl für Lehrer als auch Lerner im Vergleich zu konventionellen Vorgehensweisen zahlreiche Veränderungen, die im dritten Teil der Arbeit thematisiert werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die Differenzierung und Formulierung der Lehr-, Lern- und Handlungsziele, die Beziehungsstruktur zwischen Lehrer und Lernenden sowie Motive und Motivation von Fremdsprachenlernern. Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit ist es, handlungsorientierte Didaktisierungsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht zu entwerfen, die abschließend exempla-

risch für den DaF-Unterricht vorgestellt werden und als Sammlung von Ideen und Beispielen zu sehen sind, die die Lernenden zu aktivem, sprachlichem Handeln anregen sollen.

Karacayli, Halil: *Die Rolle der deutschen Sprache im Prozeß der Integration von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2003. – 106 Seiten

Der Verfasser beschäftigt sich mit der Problematik der Ausländerintegration, wobei er sich insbesondere auf die Rolle der deutschen Sprachkenntnisse im Prozeß der Integration von Aussiedlerinnen und Aussiedler konzentriert. Im vorhergegangenen Verlust der deutschen Sprache sieht er das größte Hindernis für eine erfolgreiche Eingliederung dieser Gruppe in die Gesellschaft der Bundesrepublik, weshalb in dieser Arbeit insbesondere Sprachfördermaßnahmen und mögliche Probleme der sprachlichen Förderung von Aussiedlerinnen und Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion diskutiert werden. Anfangs widmet sich der Verfasser jedoch vorwiegend dem historischen und politischen Hintergrundwissen, das für das Verständnis der genannten Problematik maßgeblich ist. Im einzelnen werden dabei die geschichtliche Entwicklung der Rückkehr dieser Gruppe nach Deutschland beleuchtet, Motive für die Aussiedlung genannt und die Entwicklung der Aussiedlerzahlen dargestellt. In einem weiteren Schritt wird auf Schwierigkeiten bei der Integration sowie mögliche Maßnahmen zur Förderung der Integration von Aussiedlern eingegangen, bevor die Kenntnisse der deutschen Sprache als Voraussetzung jeglicher Integrationsbemühungen in den Vordergrund treten. Dabei wird einerseits die Situation der deutschen Sprache in der ehemaligen Sowjetunion, andererseits das Angebot an Deutschkursen für Aussiedler in Deutschland analysiert. Abschließend wird anhand einer kontrastiven Analyse von Deutsch und Russisch auf sprachliche Phänomene aufmerksam gemacht, die zu Interferenzfehlern führen und so spezifische Probleme beim Erlernen der deutschen Sprache darstellen.

Khalita, Krzysztof: *Lernstrategien und Lern-techniken zum Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht (untersucht im DaF-Grundstufenkurs)*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 111 Seiten

Die Aufgabe dieser wissenschaftlichen Graduiierungsarbeit ist es, herauszufinden, ob DaF-Lehrende in der Lage sind, auf einer bestimmten Ausbildungsstufe (Grundstufe III) Wissen über Lesestrategien/techniken, zu denen es eine umfangreiche Literatur gibt, an die Lerner zu vermitteln und über Leseaufträge/Aufgaben dieses Wissen in Können (Lesekompetenz) zu überführen. Das methodische Vorgehen des Autors orientiert sich an der qualitativen Sozialforschung, indem Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Leitfadengespräche erarbeitet werden. Diese empirische Daten werden zur Beurteilung der Lehrertätigkeiten bei der Entwicklung von Leseleistungen polnischer Jugendlicher interpretiert und Desiderata aufgezeigt.

Karyn, Alicja: *Musik und Lieder im DaF-Unterricht: Didaktisch-methodische Überlegungen und Lehrwerkanalyse samt Verbesserungsvorschlägen*. Magisterarbeit, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universität Bielefeld, 2005. – 175 Seiten, mit einem Anhang (Fragebögen, Liederlisten, Lehrwerkausschnitte).

Die Arbeit enthält eine genaue Analyse aller gängigen Lehrwerke auf dem deutschen Markt und stellt methodische Grundsätze und Überlegungen bereit, die ein/e DaF-Lehrer/in nutzen kann, wenn er/sie aktuelle, authentische Lieder einsetzen möchte, die in Lehrwerken kaum vorzufinden sind. Lehrwerkanalysen sind Desiderat im DaF-Bereich, eine Lehrwerkforschung sei aber überhaupt noch nicht konstituiert. Die interessierte Lehrerin hat nunmehr das Instrumentarium, Lehrwerke bzgl. des untersuchten Aspekts zu beurteilen. In Kapitel 1 wird kurz der Zusammenhang von Musik und Lernprozessen angesprochen, anschließend werden die Argumente für den Einsatz von Liedern und Musik im Fremdsprachenunterricht umfassend und genau, zum

Teil aus „entlegenen“ Forschungsfeldern herangezogen, zusammengestellt. Das 2. Kapitel präsentiert Auswahlkriterien und reflektiert das methodische Vorgehen auf der Basis der Sekundärliteratur zum Fremdsprachenunterricht (DaF, Englisch, Französisch). Kapitel 3 analysiert alle relevanten, zur Zeit auf dem Markt befindlichen DaF-Lehrwerke (43) hinsichtlich Vorkommen, Musiktyp, Kursbuch-Aufgaben, Angaben im Lehrerhandbuch; in einem Kommentar bzw. Verbesserungsvorschlägen wird das zuvor erarbeitete Instrumentarium auf die Beurteilung der entsprechenden Aufgabenstellungen angewandt. Diese Arbeit ist sowohl ein Methodik-Handbuch für die Praxis als auch ein Beispiel genauer Lehrwerkanalyse, die auf die Verbesserung der Unterrichtspraxis zielt. Bemerkungen und Aufgabenstellungen wie „Wenn Ihre Schüler Spaß am Rap haben, werden sie wissen, was zu tun ist“ werden kommentiert, der/die Lehrer/in bekommt aber auch Hinweise, wie er/sie hier vorgehen könnte, um die immer gleichen Fehler, die „Eintönigkeit“ des Umgangs mit Liedern im DaF-Unterricht zu vermeiden.

Kirchner, Katharina: *Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Studie zur Motivation schwedischer Deutschlerner*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2003. – 149 Seiten, mit einem Anhang im Zusatzband (Lernautobiographien, Statistiken, Kommentar des Goethe-Instituts zur Stellung der deutschen Sprache in Schweden, Transkriptionen der Interviews)

Beim Erlernen einer Sprache spielen eine Vielzahl an internen und externen Variablen eine Rolle, die in Wechselwirkung zueinander stehen und somit den Lernprozeß hochgradig individualisieren. Nach Ansicht der Verfasserin stellt in diesem Zusammenhang die Motivation einen ganz wesentlichen Faktor bei den Lernenden dar. Deshalb beschäftigt sie sich mit einer Auswahl an wesentlichen Aspekten von Motivation im Fremdsprachenerwerb. Im Rahmen einer qualitativen Studie wurde die Motivation schwedischer Deutschlerner untersucht, wobei neben internen Persön-

lichkeitsfaktoren auch das spezielle schwedische Umfeld der Lerner berücksichtigt wurde. Das erste Kapitel gibt einen Überblick über die wichtigsten Theorien und Erkenntnisse der Motivationsforschung. Zum einen wird das Motivationskonstrukt selbst erläutert, zum anderen werden auch andere Faktoren, die einen starken Einfluß auf die Motivation des Lerners ausüben, in Betracht gezogen. Daraufhin werden Informationen zum schwedischen Bildungssystem präsentiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Fremdsprachencurriculum an schwedischen Schulen und an der Universität. Das dritte Kapitel widmet sich der methodologischen Vorgehensweise. Darüber hinaus finden sich in diesem Abschnitt eine genaue Erläuterung des Erkenntnisinteresses der Verfasserin, Beschreibungen der Untersuchungsmethoden und der Probandengruppe sowie Erklärungen zum Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -interpretation. Danach folgt die Präsentation der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten. Abschließend werden mögliche Konsequenzen der Resultate der Studie für Forschung und Didaktik aufgezeigt.

Klar, Astrid: *Der Einsatz von Sprachassistenten im DaF-Unterricht an französischen Primarschulen*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2004. – 97 Seiten mit einem Anhang (offizielle Lehrpläne)

Die Autorin analysiert in ihrer Abschlußarbeit die Realität des französischen Schulalltags in der Primarschule mit Blick auf die Anforderungen, die an deutsche Sprachassistenten zu richten sind. Sie stellt strukturell angelegte Widersprüche und methodische Brüche innerhalb der École Primaire und beim Übergang zum Collège heraus, gestützt auf entsprechende Literatur und eigene Erfahrungen. Nach Vorstellung des französischen Schulsystems und einer Analyse des Fremdsprachenunterrichts an der École Primaire folgen handlungsorientiert angelegte Systematiken zu den Bedingungen, unter denen der Sprachassistent arbeitet, und knappe, gut ausgewählte Aspekte eines »Grundlagenwissens«. Lehrwerksrezensionen beschließen die Arbeit, weitere nützliche Informationen finden sich im An-

hang, der wichtige, von ihr selbst übersetzte Richtlinientexte und Lehrpläne/Zielvorgaben für die Schule enthält. In ihrer Verknüpfung von Analyse der Situation des Fremdsprachenunterrichts und des Anforderungsprofils von Sprachassistenten mit unterrichtspraktischen Hinweisen stellt diese Abschlußarbeit eine auf Praxis zielende Handreichung für zukünftige Sprachassistenten dar.

Koch, Ines: *Lernaufgaben im computergestützten DaF-Unterricht – Ansprüche und Realisierung*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 81 Seiten mit einem Anhang

Die Verfasserin stellt sich das Ziel, verschiedene Aufgabenformate der an der Technischen Universität Dresden interdisziplinär entwickelten Software »Studierplatz Sprachen« dahingehend zu untersuchen, welche Möglichkeiten (aber auch Grenzen) eine Anwendung bzw. Übertragung derselben auf einen computergestützten Fremdsprachenunterricht Deutsch eröffnet. Damit reiht sich die Arbeit in die aktuelle Literatur zur Effektivierung von Lehr- und Lerntätigkeiten mittels multimedialer Lernarrangements. Im ersten Teil der Arbeit werden verschiedene lerntheoretische Ansätze (behavioristisch, kybernetisch, kognitiv, konstruktivistisch) hinsichtlich ihrer Eignung innerhalb einer multimedialen Lernumgebung eingeschätzt. Im zweiten Teil wird aus der konzeptionellen Perspektive der Lernaufgabe die Aufgabengestaltung am Beispiel des Moduls von »study 2000« zur Vorbereitung auf die TestDaF-Prüfung untersucht. Zusätzlich werden die Bereiche formale Gestaltung, Strategievermittlung und Lernerfolgskontrolle bewertet.

Kretschmer, Alina: *Konsequenzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen für die Lehrwerktheorie und -praxis im Deutschen als Zweitsprache (DaZ) – untersucht am Lehrwerk »Berliner Platz 1«*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 84 Seiten

Die Verfasserin untersucht in ihrer Arbeit, inwieweit das neu erschienene Lehrwerk *Berliner Platz* den Ansprüchen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen gerecht wird. Dabei konzentriert sie sich auf Aufgabenstellungen zur Fertigkeit Lesen, um zu überprüfen, ob sich diese an den Niveaustufen des Referenzrahmens orientieren. Im ersten Teil der Arbeit befaßt sich die Autorin mit den theoretischen Grundlagen des Referenzrahmens und ordnet ihn in die aktuelle Diskussion um Curricula des modernen Fremdsprachenunterrichts ein. Im Anschluß daran wird die Fachliteratur zur Lesetheorie aus mutter- und fremdsprachlicher Perspektive aufgearbeitet sowie auf die Lernstrategien und -techniken des Leseverstehens eingegangen, um festzustellen, ob »die Aufgaben den Lerner dazu veranlassen, lernstrategisches Handeln zu initiieren, zu festigen und zu erweitern«. Abschließend werden die Leseaufgaben im Lehrwerk mit den Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens (Niveau 1) verglichen und analysiert.

Lamm, Julia: *Das Rollenspiel im Deutschals-Fremdsprache-Unterricht*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2004. – 101 Seiten

Die Arbeit führt eine Reihe von wichtigen Argumenten auf, die aus pädagogischer Sicht für den Einsatz von Rollenspielen im Unterricht sprechen. Das Hauptaugenmerk der Arbeit liegt dabei auf dem Nutzen von Rollenspielen für den Fremdspracherwerb und insbesondere für Deutsch als Fremdsprache. Ausgangspunkt für die Überlegungen der Verfasserin ist, daß der einzelne Lerner umso besser zur Entwicklung und Herausbildung fremdsprachlicher Kompetenz in der Lage ist, je lernerorientierter ein betreffendes Unterrichtsmittel gestaltet ist, weshalb sie mit ihrer Arbeit aufzeigen möchte, daß mit dem Rollenspiel besondere Erfolge im Hinblick auf die Ausbildung einer kommunikativen Kompetenz speziell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht erzielt werden können. Zunächst wird der Begriff der *Rolle* und seine Entwicklung, speziell aus einer soziologischen Perspektive, näher betrachtet. Im weiteren Verlauf der Arbeit steht die Erläuterung der

Bedeutung des Rollenspiels speziell für den Fremdsprachenunterricht im Vordergrund, wobei das Rollenspiel von anderen bekannten Formen des darstellenden Spiels abgegrenzt wird. Im dritten Teil der Arbeit erörtert die Autorin die Möglichkeiten des Rollenspiels bei der Vermittlung von sprachkompetenzfördernden Lerninhalten unter Bezugnahme auf den DaF-Unterricht. Des weiteren wird gezeigt, daß Rollenspiele nicht nur sprachfördernd sind, sondern die ganze Persönlichkeit in ihrem Reifeprozess beeinflussen können. Das vierte Kapitel befaßt sich mit der praktischen Umsetzung der in den ersten drei Teilen dargestellten theoretischen Erkenntnisse in Form einer Darstellung der Anwendungsmöglichkeiten von Rollenspielen im Unterricht, wonach abschließend eine Auseinandersetzung mit deren Grenzen und Gefahren erfolgt.

Lignowski, Ina: *Rechtschreibprobleme ausgesiedelter Auszubildender*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1997. – 123 Seiten, mit einem Anhang (Zahlenmaterial zu Aussiedlern, Originaldiktatbeispiele und Übungsvorschläge)

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ist, die Richtigkeit der These zu überprüfen, daß sich die russische Muttersprache der Lernenden oftmals im Konflikt mit dem zu lernenden Deutsch befindet, was zu zahlreichen Interferenzerscheinungen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen führen und sich somit störend auf den Prozeß des Deutschlernens auswirken kann. Deshalb bildet die vergleichende Gegenüberstellung von voneinander abweichenden orthographischen Elementen des deutschen und russischen Rechtsschreibsystems und somit von potentiellen Fehlerquellen die Basis dieser Arbeit. Zielgruppe dieser Analyse sind junge Aussiedler aus den ehemaligen Sowjetunionstaaten. Aus diesem Grund beschäftigt sich das erste Kapitel auch ausführlich mit der Situation und den Problemen junger Aussiedler beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Das zweite Kapitel widmet sich der Bedeutung der Orthographie in verschiedenen gesellschaftlichen Lebensbereichen, was im Widerspruch zur Vernachlässigung der Ortho-

graphie im Sprachunterricht steht, wo die gesprochene Sprache und kommunikative Lernziele stark in den Vordergrund gerückt sind. Daraufhin verschiebt sich der Fokus der Arbeit auf die Untersuchung typischer Rechtschreibprobleme junger Aussiedler in der Ausbildung. In einem ersten Schritt wird das theoretische Fundament erarbeitet, wobei das Prinzip der Kontrastivität und die Fehleranalyse systematisch in Beziehung zueinander gesetzt werden. Darauf folgt die Durchführung eines eher didaktisch orientierten Sprachvergleichs Russisch-Deutsch im Hinblick auf die Orthographie, mit dem Ziel, mögliche Quellen für Rechtschreibschwierigkeiten der Russischsprecher zu ermitteln sowie Prognosen über zu erwartende Rechtschreibfehler dieser Gruppe aufzustellen. Diese werden daraufhin durch eine Fehleranalyse auf ihre Richtigkeit hin überprüft. Die Auswertung vorliegender Diktatübungen und der Berichtshefte der Auszubildenden bestätigen oder widerlegen die Vorhersagen der kontrastiven Sprachbeschreibung. Aufgrund dieser gewonnenen Erkenntnisse werden einige didaktische Lösungsvorschläge zu ausgewählten Problembereichen der deutschen Rechtschreibung entwickelt

Limbrunner, Christine: *Schriftliche Bewerbungen in Europa: eine kontrastive Studie mit einem Bewerbungsleitfaden für Deutschland*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1999. – 75 Seiten, mit einem Anhang (Anschreiben aus verschiedenen Ländern)

Schriftliche Bewerbungen entscheiden manchmal innerhalb von fünf Minuten, ob eine Chance eingeräumt wird – oder nicht; manchmal werden nicht normgerechte Unterlagen trotz hoher Qualifikation aussortiert. Die Verfasserin erfuhr während ihres Praktikums in Australien, daß die Vorgaben für Bewerbungsunterlagen länderspezifisch sind, als ihre australischen Studierenden sich um ein Praktikum in Deutschland bewerben sollten. Ihr Ziel war deshalb die Überprüfung der typographischen und inhaltlichen Unterschiede von schriftlichen Bewerbungen zwischen europäischen Ländern und die Erstellung eines Leitfadens für

die Bewerbung in Deutschland, wobei auch die konkreten Unterschiede zwischen den deutschen Bewerbungskonventionen und denen der einzelnen europäischen Länder behandelt werden. Dieser Leitfaden kann auch DaF-Lehrenden als Grundlage für die Didaktisierung um Unterricht dienen.

Lintfert, Marita: *Migration als Thema im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eine empirische Untersuchung zur Darstellung der Lebenssituation der »zweiten Generation« türkischer Herkunft in der BRD*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 154 Seiten mit einem Anhang (Kurzbiographien). Unter dem Titel *Migrantenbiographien* 1998 erschienen beim Verlag Lang in Frankfurt am Main, ISBN 3-631-33403-6

Die Arbeit beschäftigt sich mit dem Phänomen der Kulturenbegegnung im Fremdsprachenunterricht, die kommunikative und kulturbedingte Mißverständnisse bewirkt. Vor diesem Hintergrund versucht sie, die Bedingungen zu klären, unter denen Fremdsprachenlernende mit ihren jeweiligen Kulturinhalten wahrgenommen werden. Als didaktisch-methodische Konsequenz haben Lehrende im Fach Deutsch als Fremdsprache unter Berücksichtigung der einflußreichen Größe Kultur eine Vielzahl an Anforderungen zu erfüllen. Mit Hilfe der vorgestellten Textfragmente von Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation türkischer Herkunft wird Einblick in die zwischen den Kulturen stattfindenden Erfahrungen gewährt und die Bedeutung von Kultur als Bezugsgröße für Individuum und Gesellschaft exemplifiziert. Kultur und Migration bleiben herausfordernde Themen in der Deutsch als Fremdsprache-Ausbildung. Die Autorin geht der Frage nach, inwieweit Lehrende im Rahmen der Ausbildung und Praxis den Ansprüchen eines interkulturell orientierten DaF-Unterrichts gerecht werden.

Mekuatse, Florence: *Epistemische Modalität in Behauptungen: Zu ihrer Didaktisierbarkeit im Rahmen eines Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im kamerunischen*

Kontext: Am Beispiel von Modalpartikeln, Modalverben und der Fügung »werden« + Infinitiv. Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 210 Seiten. Im Jahr 2002 erschienen in Berlin im Verlag dissertation.de, ISBN 3-89825-506-9

Die Arbeit befaßt sich mit der Beschreibung einiger typischer Erscheinungen des Sprachhandelns im Deutschen, die als Sprechereinstellungen im Satz fungieren und die die wechselseitige Verständigung zwischen den Gesprächspartnern fördern bzw. behindern können. Zunächst wird der theoretische Rahmen der Untersuchung abgegrenzt, dann untersucht, inwieweit die Modalpartikeln, Modalverben und das modale Futur als Ausdrucksmittel der Sprechereinstellung fungieren, indem diese Elemente in der Umgebung ihrer relevanten Kontextklassen beschrieben werden. Im dritten Teil der Arbeit wird versucht, bezüglich der untersuchten Elemente praxisbezogene Hinweise für Lehrbuchautoren und Lehrende zu erarbeiten, da die vorliegende Studie auch als Anliegen gesehen wird, einen Beitrag zur Verbesserung der Darstellung der untersuchten Strukturen im Lehrmaterial *Ihr und Wir* im kamerunischen Kontext zu leisten. In ihrer Summe soll die Untersuchung einerseits das Funktionieren der genannten Ausdrucksmittel verstehen helfen sowie andererseits Lücken in Grammatiken und Lehrwerken bewußt machen.

Meyer, Ewelina: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation: Kulturbedingte Unterschiede im Verhalten deutscher und polnischer Geschäftsleute. Didaktisierungsvorschläge für den DaF-Unterricht*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2003. – 95 Seiten, mit einem Anhang (Textkopien)

Die Arbeit nimmt den Bereich der interkulturellen Wirtschaftskommunikation zwischen Polen und Deutschland in den Blick und entwickelt für dort relevante Verhaltensmuster Didaktisierungen. Nach Klärung der Grundbegriffe interkultureller Wirtschaftskommunikation greift die Ver-

fasserin, da es keine empirischen Untersuchungen mündlicher Kommunikation in diesem Segment gibt, auf einschlägige andere Literatur zurück. Polnische Lehrmaterialien gehen auf Aspekte interkultureller Interaktion nicht ein, wie eine eigene Studienarbeit ergeben hatte; vor diesem Hintergrund werden Didaktisierungen für die polnisch-deutsche Interaktion in einem fachsprachenorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache entwickelt.

Młynarska, Anna: *Literarische Texte als Brücke zum Studium in einem fremden Land*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 96 Seiten, mit einem Anhang (Texte, Fotos, Statistiken)

Auf der Basis praktischer Erfahrungen in Kursen an einer russischen Hochschule, die zur Vorbereitung von Studierenden auf ein Studium in Deutschland dienen, entwickelt die Verfasserin ein didaktisches Konzept, das die Beschäftigung mit literarischen Texten fokussiert, Sachtexte zur Landeskunde integriert sowie auf die Entwicklung von Studientechniken und die Beherrschung relevanter Textsorten (Protokoll, Referat) zielt. Das Konzept wird in vier Unterrichtsvorschlägen realisiert, die die Textarbeit mit literarischen Texten aus Hartmut von Hentigs Anthologie *Deutschland in kleinen Geschichten* in das Zentrum stellt.

Mozolewska, Agnieszka: *Lernstrategien und -techniken bei der Wortschatzarbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht: Eine vergleichende Untersuchung in unterschiedlichen Lernergruppen*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 111 Seiten, mit einem Anhang.

Die vorgelegte Magisterarbeit ordnet sich thematisch in die Diskussion um einen effizienten Fremdsprachenunterricht ein, bei der die Lernstrategien und -techniken eine zentrale Rolle spielen. Der Wert ihrer Anwendung im Unterricht ist in Hinsicht auf die Differenzierung unterschiedlicher Lernerotypen unbestritten. Zielstellung der Ar-

beit ist es jedoch, die Anwendung von Lernstrategien und -techniken bei der Wortschatzarbeit in der Praxis zu erfassen. Dazu soll untersucht werden, welche Techniken der Lehrer nutzt, um dem Lerner (als Berater) Anregungen und Hinweise für das Wortschatzlernen zu geben, mit welchen Lernstrategien und -techniken der Wortschatz im Deutschunterricht von den Lehrenden präsentiert, gefestigt, geübt und kontrolliert wird. Methodisch werden Hospitationsprotokolle in homogenen und heterogenen Gruppen an polnischen und deutschen Sprachinstitutionen und Lehrerbefragungen zur Verwendung von Lernstrategien und -techniken gegenübergestellt. Die Ergebnisse bestätigen Erkenntnisse anderer bereits vorliegender Untersuchungen, daß Lernstrategien und -techniken trotz guter theoretischer Fundierung bisher zu wenig bewußt gemacht werden und interkulturelle Wortschatzarbeit in der Praxis kaum stattfindet. Hier liegt auch die Forderung begründet, beide Bereiche in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung stärker zu berücksichtigen.

Nguyen-Thi, Dieu-Hien: *Literatur unterrichten in der Deutschabteilung der Hochschule für Geistes- und Gesellschaftswissenschaften in Saigon, Vietnam*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 93 Seiten, mit einem Anhang (Curriculum, Fragebogen) und einer Audiokassette

Nach einer Darstellung der allgemeinen Lehr-/Lernsituation des Literaturunterrichts in Saigon folgt eine teils empirisch vorgenommene Analyse dreier Curricula für die Literaturvermittlung, die eine Zeitlang Gültigkeit hatten, sowie der spezifischen Bedingungen des Literaturunterrichts: Mangel an Sprachkenntnissen, an Weltwissen und an Kenntnis von literarischen Lese- und Analysetechniken. Die vorgelegte Neukonzeption des akademischen Literaturunterrichts besteht in der Abfolge von Wissensvermittlung, interkulturellem Lernen, Vergleichen und Deuten. Spielerisch-schöpferische Verfahren sind integriert, Projekte bieten Möglichkeiten lerner- naher Bearbeitung bestimmter Themen.

Niehus, Ariane: *Historische Landeskunde am Beispiel von »Jugend im Nationalsozialismus« für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2003. – 94 Seiten, mit einem Anhang (Material, CD, Videofilm)

Diese Arbeit verknüpft die Behandlung des Landeskunde-Themas »Nationalsozialismus«, das mit Bezug auf die Kriterien Gegenwartsbezug und Orientierungswissen begründet wird, mit dem Konzept der Projektarbeit, das im Zielsprachenland durch den Einsatz der Oral History erweitert wird. Die Darstellung der Landeskunde-Diskussion führt zu der Entscheidung für ein Vorgehen, das durch die Parameter Grundlagenwissen und identifikatorischer Zugang zur Geschichte (jugendliche Lerner, Thema »Jugend im Nationalsozialismus«) gekennzeichnet ist. Die vorgenommene Sachanalyse des Themas dient der Vorbereitung einer DaF-Lehrkraft, die klug ausgewählten und schlüssig präsentierten Informationen sind – auch in einem stärker interkulturell angelegten Unterricht im Ausland – verwendbar. Die Projektmethode und besonders das Verfahren der Oral History werden vorgestellt; auch für Spracherwerbskontexte außerhalb deutschsprachiger Länder werden genügend Anregungen bereitgestellt. Das Konzept verbindet, durch Defizite der unterrichtlichen Praxis initiiert, unterschiedliche Planungsbereiche von Unterricht miteinander: Landeskunde, kooperatives Arbeiten mit Phasen selbstgesteuerten Lernens im Projekt, Arbeit mit Medien unterschiedlicher Art einschließlich Selbstlernmaterial auf CD-ROM (transparente Benutzerführung, Sequenzierung eines Dokumentarfilms mit Erläuterungen/Fragen, Offline-Dateien, Online-Zugänge).

O'Donovan, Jutta: *Humor und Witz im Fremdsprachenunterricht*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 85 Seiten, mit einem Anhang (Materialien, Illustrationen)

Humor und Witz sind Begriffe, die jedem aus dem Alltag bekannt sein dürften. Doch auch in der Wissenschaft sind sie zuneh-

mend von Interesse. Die vorliegende Arbeit gibt einen Überblick über die Disziplinen, die sich mit der Thematik »Humor und Witz« beschäftigen. Bezogen auf die Sprachwissenschaften werden die Begriffe hinsichtlich ihres Vorkommens in unterschiedlichen Texten untersucht. Ebenso erfolgt eine Beschreibung der verschiedenen sprachlichen Techniken, mit denen sie realisiert werden können. Neben einer theoretischen Betrachtung der Einsetzbarkeit im Unterricht werden Vorschläge zur Didaktisierung dargestellt.

Propach, Ralf: *Schrift und Sprache in Wechselwirkung mit kultureller Identität*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1995. – 70 Seiten

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Beschäftigung mit der These, daß zwischen Sprache, Denken und Kultur eine Wechselwirkung besteht, wobei die Schriftlichkeit, die sowohl der Kultur als auch der Sprache inhärent sei, als ein weiterer, stark dominanter Faktor hinzukommt. In diesem Sinne befaßt sich ein Großteil der vorliegenden Arbeit mit der Geschichte der Schrift innerhalb der Kulturen der Menschen und den damit verbundenen Konsequenzen, um damit grundlegende Erkenntnisse über die durch Literalität geprägte Charakteristik von Kultur wie auch über Beweggründe von Verhalten und Eigenarten von Kultur zu liefern. Im zweiten Teil wird versucht, die Ergebnisse dieser Untersuchung für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache nutzbar zu machen. Zur Orientierung werden diese Ergebnisse mit den Vorstellungen der Autoren der Lehrerhandbücher des DaF-Lehrwerks *Deutsch aktiv* über die Sprachvermittlung verglichen. Ziel der Arbeit ist es jedoch nicht, ein ausgearbeitetes, konkretes didaktisches Konzept für DaF zu entwickeln, sondern einen breit gefächerten Wissenshintergrund zu liefern, aus dem heraus Empfehlungen für den DaF-Unterricht entwickelt werden können.

Rode, Markus: *Deutsch als Fremdsprache in Rußland: Entwicklungen und aktuelle Tendenzen*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literatur-

wissenschaft, 2002. – 113 Seiten, mit einem Anhang (Adjektivdeklinaton, Curriculum für die Deutschlehrerausbildung in der Erprobungsfassung von 1999).

Im Zentrum dieser Arbeit steht der Entwurf eines neuen Rahmencurriculums für die Deutschlehrerausbildung in der Russischen Föderation, wobei besonderes Augenmerk auf dem Inhalt, dem Umfeld und den Auswirkungen liegt. Hierzu wird zunächst die aktuelle Situation des Deutschunterrichts in Rußland an Schulen und auch Hochschulen betrachtet und dabei die Entwicklung des Deutschunterrichts im 20. Jahrhundert in Rußland miteinbezogen. Besondere Berücksichtigung erfahren die großen Unterschiede des russischen und deutschen Hochschulstudiums, die bei der Analyse von Lehrplänen und Unterrichtspraxis bzw. Lehrbüchern deutlich werden, sowie die Auswirkungen führender Reformversuche, wobei die Begrenztheit von Reformen bei mangelnder Beachtung der Realität unterstrichen wird. Der erste Teil der Arbeit gibt einen Überblick über die Geschichte des Deutschunterrichts in Rußland von 1915 bis zum Ende der UdSSR. Da sich das Rahmencurriculum auf die Deutschlehrerausbildung an Hochschulen bezieht, widmet sich der zweite Teil der Arbeit im wesentlichen der Gegenwart des Deutschunterrichts in der Russischen Föderation, wobei besonders die Situation an Hochschulen in den Mittelpunkt rückt. Der dritte Teil der Arbeit enthält Lehrmaterialien, deren Vorstellung synchronisch erfolgt und nach Zielgruppen geordnet ist. Die Problematik von Lizenzproduktionen vs. russischen Eigenproduktionen wird in diesem Zusammenhang eingehend erörtert. Schließlich erfolgt die kritische Analyse des Rahmencurriculums, wobei insbesondere darauf eingegangen wird, welche Vorstellung von Art und Aufgabe eines Curriculums dem Rahmencurriculum zugrundeliegt. Des weiteren wird auch allgemein auf eine Curriculum-Theorie sowie auf Ergebnisse der Curriculumforschung zur Wirkung von Curricula eingegangen. Abgeschlossen wird die Arbeit durch eine Einschätzung des Verfassers über die Erfolgsaussichten des Rahmencurriculums, eine Beurteilung der wichtigsten Entwicklungen und Lösungsvorschläge für die größten Probleme.

Rohmann, Heike: *Lernersprachliche Produktion, Affekt und Fremdsprachenerwerb: Eine Fallstudie aus systemtheoretischer Perspektive*. Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2004. – 430 Seiten, mit einem Anhang (Transkriptionen)

Die Verfasserin versucht an Hand der Daten einer spanischen DaF-Lernenden, die ihrer Ansicht nach den Typ einer Lernenden repräsentiert, der gerne und relativ frei in einer Fremdsprache spricht, die er nur rudimentär beherrscht, den Zusammenhang von fremdsprachlicher Produktion und Fremdsprachenerwerb zu untersuchen. Sie zieht dabei auch Systemtheorien in verschiedenen Wissenschaften heran. Besonders interessiert ist die Autorin daran, die Prozesse der Selbstorganisation in der Sprache der Probandin zu identifizieren, zu analysieren und zu erklären. Dies erfolgt u. a. durch eine Kategorisierung der Fehler in Annas Sprache, deren Auftreten die Autorin zu erklären versucht. Sie beobachtet Konsolidierungen von korrekten und nichtkorrekten Formen, d. h. auch Vorstufen von Fossilisierung, woraus sie schließt, daß Selbstorganisationsprozesse in der Lerner Sprache nicht unbedingt zu einer Rekonstruktion der Zielsprache führen.

Schewitz, Anja: *Zur Problematik des DaF-Unterrichts an den deutschen Auslandsschulen. Eine Analyse zur Ermittlung von Lernschwierigkeiten spanischsprachiger Deutschlerner unter besonderer Berücksichtigung von Interferenzenerscheinungen*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 77 Seiten

Die Autorin befaßt sich zum einen mit sprachenpolitischen Fragestellungen zum Auslandsschulwesen und zum anderen, innerhalb der Sprachlehr- und -lernforschung, mit dem Gebiet der Fehleranalyse zu. Zu den Stärken des ersten Teils zählt die ausführliche Darstellung der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen von DaF in Kolumbien und die fachliche, personelle und institutionelle Beschreibung der Fachsozie-

tät am Beispiel der Deutschen Schule in Medellín. Die Aussagen basieren auf einer Umfrage unter dem Lehrpersonal und der Interpretation von Schulleiterberichten. Die Deutsche Schule Medellín hat, nach Auskunft der Verfasserin, in den zurückliegenden Jahren hervorragende Ergebnisse auf dem Gebiet des DaF-Unterrichts erreicht, nicht zuletzt aufgrund struktureller und curriculärer Veränderungen sowie einer fortschreitenden Qualifizierung des DaF-Lehrpersonals. Ein Abschluß im DaF-Bereich ist für die Lehrer eine Einstellungsvoraussetzung, welche nicht für alle Schulen notwendig ist. Der zweite Teil der Arbeit stellt anhand von Schülertexten typische Interferenzfehler spanischsprachiger Deutschlerner fest, die in einigen Vorschlägen zur Fehlerkorrektur münden.

Seo, Min-Soon: *Interkulturelle Kommunikation: Analyse von argumentativen Gesprächen zwischen koreanischen und deutschen Interagierenden*. Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 158 Seiten, mit einem Anhang (Transkripte). Im Buchhandel erschienen unter dem Titel *Direkt und Indirekt: Analyse des interkulturellen argumentativen Gesprächs zwischen Deutschen und Koreanern*. Frankfurt am Main: Lang, 2003. – ISBN 3-631-39920-0

Die Arbeit untersucht Gründe für Mißverständnisse in argumentativen Gesprächen zwischen Deutschen und Koreanern, deren Analyse bisher relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Zu diesem Zweck führt die Autorin Beobachtungen im Rahmen von informellen Gesprächen durch, die auf Tonband aufgezeichnet wurden. Nach einer eingehenden Analyse der Transkripte kommt die Autorin zu dem Schluß, daß hauptsächlich kulturell bedingte Unterschiede in der Kommunikation, z. B. Hierarchiebewußtsein, Indirektheit und Konfliktscheue sowie mangelnde Deutschkenntnisse der Koreaner zu diesen Mißverständnissen führen. Die Bedeutung der Arbeit liegt darin, die kulturellen und sozialen Differenzen zwischen Deutschen und Koreanern aufzuzeigen und einen Beitrag zu möglichen Problemlösungsstrategien zu leisten.

Siekmann, Katja: *Fachsprachenunterricht DaF für Werbefachleute*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 337 Seiten, mit einem Anhang (Fachwörterverzeichnis, Materialien)

Die Arbeit will als kompaktes Werk für die Lehrer und Lerner gesehen werden, das die Lücke auf dem fachsprachlichen Lehrwerkmarkt für Werbefachleute zumindest teilweise zu schließen versucht. Dem Lehrer, der in der Regel kein Fachlehrer für Werbung ist, wird ein grober Einblick in die wichtigen Aspekte des Fachsprachenunterrichts für Werbefachleute gegeben, mit dessen Hilfe er seinen eigenen Fachsprachenunterricht aufbauen können soll. Zu diesem Zweck wird zunächst ein Überblick über Fachsprachenforschung und fremdsprachliche Fachsprachenunterricht im allgemeinen vorausgestellt. Anschließend wird das Fachgebiet der Werbung von der Geschichte der Werbung bis hin zu den einzelnen Arbeitsschritten in einer Werbeagentur knapp aber anschaulich geschildert. Es werden dabei nicht nur deutsche Werbeorganisationen, sondern auch das Vorgehen von der Werbeidee bis zum endgültigen Werbemittel vorgestellt. Da das Berufsbild des Texters von besonderem Interesse ist, werden auch wichtige Aspekte der Werbesprache aufgezeigt. Diese grundlegenden Informationen fließen abschließend in konkrete Vorschläge zur didaktischen Gestaltung eines Fachsprachenunterrichts für Werbefachleute. Die Arbeit ist reich an authentischem Anschauungsmaterial und bietet als besonders nützlichen Bestandteil ein selbst erstelltes »Fachwörterlexikon« für die wichtigsten Werbebegriffe.

Singer, Anne-Julia: *Die deutsche Sprache als Gegenstand der deutschsprachigen Migrantenliteratur*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 95 Seiten

Ziel dieser Arbeit ist es, »relevante Zusammenhänge zwischen Sprache, Literatur und Kultur herauszuarbeiten und deren Bedeutung für die Behandlung von Migrantenliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache aufzuzeigen« (S. 4). Dafür wird der

Textkorpus auf ausgewählte Gedichte der Migrantenlyrik beschränkt. Die Betrachtung von »Sprache als Kulturprodukt« und ihrer Stellung im »Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität« führt zum handlungsorientierten Verständnis des »Interkulturellen Lernens«. Nach Angaben zur Entwicklung der Migranteliteratur in Deutschland sowie zur Motivation der Autoren zum Schreiben in deutscher Sprache erfolgt die Analyse der Themen und der Verwendung der deutschen Sprache in der Migrantenlyrik. Die Ergebnisse bilden die Grundlage für die Erarbeitung eines Didaktisierungskonzeptes zur Textinterpretation, die interkulturelles Lernen fördert. Das Konzept mündet abschließend in der Darstellung eines Unterrichtsentwurfes für den studienbegleitenden Deutschunterricht ausländischer Germanistikstudenten an deutschen Hochschulen.

Solinger, Susanne: *Positive Rahmenbedingungen als lernfördernde Einflussfaktoren: Empirische Studie zum Projekt »Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache«*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2003. – 129 Seiten, mit einem Anhang (Frageleitfaden für Interviews, Transkriptionen der Interviews)

Gegenstand der Arbeit ist eine qualitative Studie zur Ermittlung von Eigenschaften und Merkmalen, die aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache Lernorte aufweisen müssen, um effizientes Lernen und eine positive Entwicklung zu ermöglichen oder zu erleichtern. Ausgehend von der Beobachtung einer signifikanten sprachlichen und schulischen Verbesserung bei einer Vielzahl der an dem o. g. Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schülern innerhalb weniger Monate wurde eine Deutsch-Fördergruppe bestehend aus sechs Schülerinnen sowie ihre studentische Lehrerin zum Zweck der Perspektivenvielfalt zu den spezifischen Rahmenbedingungen des Lernens im Förderunterricht befragt. Für die qualitativ-interpretativ angelegte Untersuchung wurde eine leitfadengestützte-halboffene Interviewform gewählt. Da die subjektiven Einstellungen die Grundlage der Datenaus-

wertung bilden, wurden Einzelfallanalysen durchgeführt. Die Analyse der Interviews, die sich aufgrund der großen Datenmenge auf zwei Interviews mit Schülerinnen und das Lehrerin-Interview beschränkt, ergab, daß die Einstellungen der Probandinnen zu den spezifischen Rahmenbedingungen als positive Einflußfaktoren im Zweitspracherwerbsprozeß zu bewerten sind, da diese den individuellen Lernbedürfnissen der Schülerinnen entsprechen und bei der Lehrerin zu einer großen Arbeitszufriedenheit beitragen. Auf der Basis der Ergebnisse wird abschließend hypothetisch der »optimale Lernort« entworfen. (Autorin)

Sommer, Britta Seona: *Feministische Linguistik als Gegenstand des DaF-Unterrichts*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 98 Seiten, mit einem Anhang (Unterrichtsmaterialien; exemplarische Didaktisierung)

Ziel dieser Arbeit ist es, eine wissenschaftliche Grundlage für die Notwendigkeit der Integrierung der Feministischen Linguistik in den DaF-Bereich zu schaffen und darauf aufbauend einen Vorschlag zu entwickeln, wie ein DaF-Unterricht aussehen könnte, der sich an feministischen Maßstäben orientiert. Vorab wird einleitend im ersten Kapitel skizziert, wie und warum sexistische Sprachmuster mit patriarchalen Gesellschaftsstrukturen verbunden sind, was dies für Frauen in psychologischer Hinsicht bedeuten kann und was die Feministische Linguistik dem entgegensetzt. Das darauffolgende Kapitel gibt einen Überblick über die Entwicklung, den Forschungsstand und die Zielrichtungen der Feministischen Linguistik. Hauptsächlich liegt hierbei das Interesse auf der relevanten deutschsprachigen Literatur, da die Arbeit sich vor allem auf den DaF-Bereich konzentriert. Am Ende des zweiten Kapitels widmet sich die Arbeit der Frage der Wissenschaftlichkeit, um dem Eindruck eines lücken- und fehlerhaften Charakters dieser linguistischen Richtung vorzubeugen. Als Übergang zum praktisch ausgerichteten Teil der vorliegenden Arbeit ist das dritte Kapitel gedacht, in dem die Begriffe *Feminisierung* und *Neutralisierung* erläutert werden, die als Hauptstrategien für den nichtsexistischen Sprachgebrauch

gelten. Anschließend werden im Zuge einer objektiven Bestandsaufnahme systematisch alle sprachlichen Möglichkeiten des Deutschen aufgelistet, durch die diese Strategien verwirklicht werden können. Aufbauend auf diesen theoretischen Erläuterungen wird im vierten Kapitel ein konkreter Vorschlag unterbreitet, wie im Idealfall ein nichtsexistischer DaF-Unterricht als wünschenswertes Ziel in der Zukunft aussehen könnte. Hauptsächlich verfolgt die Arbeit mit diesem Unterrichtsvorschlag das Ziel, die Diskussion über feministische Forschung im DaF-Bereich einzuleiten.

Spagnolo, Vincenzo: *Computergestützte Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Konzeptualisierung eines internetbasierten Wortschatzprogramms für Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2003. – 127 Seiten mit einem Anhang (Abbildungen des Wortschatzprogramms)

Das Ziel der Magisterarbeit ist es, auf der Grundlage von Erkenntnissen aus dem Bereich der Wortschatzarbeit, der neuen Medien, des Einsatzes neuer Medien im Fremdsprachenunterricht und vor allem der Computerlexikographie ein Wortschatzprogramm zu konzipieren und zu implementieren, welches dem Fremdsprachenlerner die Möglichkeit gibt, das neue Vokabular der zu lernenden Sprache durch möglichst hilfreiche, sinngebende Verknüpfungen zu vernetzen. Dadurch werden die Beziehungen der neuen Begriffe untereinander klarer, woraus sich für den Lerner mehrere Vorteile ergeben (z. B. Verankerung neuer Wörter im Gedächtnis durch visuelle Darstellung der Wortnetze, Üben unter Einbeziehung der Strukturen usw.). Im 1. Teil findet eine Skizzierung der Funktion der Wortschatzarbeit für das Fremdsprachenlernen, die Benennung lernpsychologischer Aspekte sowie die Präsentation didaktisch-methodischer Aspekte der Wortschatzarbeit (Auswahl, Semantisierung, Übung) statt. Dann folgten die Themen »Neue Medien« und »Lernen mit den neuen Medien«. Neben zentralen lerntheoretischen Grundlagen werden verschiedene Lernformen und das im vorliegenden Zusammenhang besonders wichtige Kon-

zept der »Lernerorientierung« skizziert. Auf der Grundlage dieser Zusammenhänge geht es dann konkret um den Einsatz neuer Medien im DaF-Unterricht. Von zentralem Interesse für die angestrebte Konzeptualisierung des Wortschatzprogramms ist dabei die kritische Darstellung einer Auswahl von bereits vorhandenen Wortschatz- bzw. Vokabelprogrammen sowie die ausführliche Beschreibung und Bewertung zweier ausgewählter Online-Lexika. Abschließend folgt als Kernstück dieser Arbeit die »Konzeption eines internetbasierten Wortschatzprogramms«. Ausgehend von den theoretischen Grundlagen der Lexikographie und Computerlexikographie folgt die Skizzierung lernpsychologischer und didaktischer Aspekte, bevor im Detail die Struktur und der Aufbau des Wortschatzprogramms erläutert wird. Die Vor- und Nachteile des selbst konzipierten und in Zusammenarbeit mit Informatikern erstellten Programms werden kritisch diskutiert.

Steinfeld, Julia: *Authentische Fernsehensendungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des ZDF-Jugendjournals »Doppelpunkt«*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1990. – 96 Seiten, mit einem Anhang (Fragebogen; Materialien zu Sendungen)

Ziel dieser Arbeit ist, zur Professionalisierung der Beschäftigung mit Video im DaF-Unterricht beizutragen und die Aufmerksamkeit auf den Bereich »authentische Fernsehensendungen« zu lenken. Zu diesem Zweck werden Überlegungen angestellt, wie man den Unterricht anhand der Sendung *Doppelpunkt* gestalten könnte: zwei Folgen dieser Sendereihe werden daher didaktisiert, woran sich die Auswertung des tatsächlichen Einsatzes dieses Jugendjournals als Material für einen Landeskundekurs an der Université de Montréal in Kanada anschließt. Zunächst werden diese praktischen Hinweise jedoch theoretisch vorbereitet und begründet. Einleitend findet eine Reflexion über den Einsatz von Video im Fremdsprachenunterricht im allgemeinen statt, wobei vorab eine Beschreibung des aktuellen Diskussionsstandes zu diesem Themenbereich erfolgt, die um die Darstellung ausgewähl-

ter, für den Einsatz von Video im Fremdsprachenunterricht wesentlicher, medieninterner Aspekte erweitert wird. Das darauffolgende Kapitel widmet sich insbesondere dem Einsatz von authentischen Fernsehsendungen. Dann wird die Frage behandelt, inwieweit authentische Fernsehsendungen zur Vermittlung landeskundlicher, aber auch sprachlicher Informationen geeignet sind. Des Weiteren werden grundsätzliche Betrachtungen der Didaktisierung von authentischen Fernsehsendungen dargelegt. Nicht zuletzt gehört zu den theoretischen Vorbereitungen auch die Analyse der Textsorte Fernsehgespräch bzw. -diskussion als Kategorie authentischer Fernsehsendungen sowie die Auflistung von Argumenten, die für die Verwendung dieser Textsorte im Fremdsprachenunterricht sprechen.

Unternäumen, Enrique Huelva: *Rekonstruktion und Vermittlung von Lebensweltstrukturen der Zielkultur anhand narrativer Darstellungen am Beispiel von Günter Grass: »Die Blechtrommel«*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1995. – 143 Seiten

Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag zur theoretischen Begründung und zur Methodik der Integration von Landeskunde und Literatur im Fremdsprachenunterricht geleistet werden. Es wird die Ansicht vertreten, daß die erfolgreiche Teilnahme an interaktiven Kommunikationsprozessen nicht zuletzt auch von einer Reihe kulturbedingter Faktoren abhängt, welche die interaktionale Kompetenz der kommunikativ Handelnden ausmachen. Demnach wird in dieser Arbeit auch der Versuch unternommen, methodische Verfahren zur Erschließung und unterrichtlichen Vermittlung der soziokulturellen Faktoren zu entwickeln, die die Deutung der expliziten Äußerungen von Kommunizierenden in der Interaktion determinieren. Die Arbeit beginnt mit einem kurzen Überblick über die Landeskundendiskussion seit den sechziger Jahren. Ausgehend von Habermas befaßt sich der Autor mit der grundlegenden Frage, ob und inwieweit die literarische Erzählung als ein Sonderfall narrativer Darstellungen zur Erschließung und Vermittlung landeskundlicher Inhalte dienen kann.

Die Erzählung wird hierbei unter der Vorentscheidung betrachtet, eine besondere Form der menschlichen Kommunikation zu sein, deren Wirkung vom Kompositions- und Rezeptionspol sowie von der sich zwischen ihnen ereignenden Interaktion bestimmt wird. Zur genaueren Untersuchung werden vor allem die Ansätze der Rezeptionsästhetik herangezogen. Abschließend wird in den letzten beiden Kapiteln der Versuch unternommen, die gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen, indem am Beispiel von Günter Grass' Roman *Die Blechtrommel* untersucht wird, inwieweit uns literarische Texte einen Zugang zu den Strukturen einer fremden Lebenswelt ermöglichen. Zuletzt werden schließlich methodische Verfahren für den DaF-Unterricht entwickelt und vorgestellt, die diesen Zugang erleichtern sollen.

Uzuegbu, Ifeyinwa Patricia: *»Ich kann nicht warten eine »graduate« zu werden«: Eine fehleranalytische Untersuchung der schriftlichen Texte von Igbo Studierenden mit Englisch als Zweitsprache*. Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 257 Seiten, mit einem Anhang (schriftliche Aufgaben, Textbeispiele, Fragebogen)

Bei dieser Querschnittsuntersuchung beschäftigt sich die Verfasserin eingehender mit einigen bereits früher von ihr untersuchten Fragen. Ihr Ziel ist es, anhand von drei verschiedenen schriftlichen Aufgaben zu verschiedenen Themen der Frage nach den Sprachbereichen im Deutschen nachzugehen, bei denen Igbo-Muttersprachlerinnen, die Deutsch bzw. Deutsch/Englisch studieren, häufig Fehler unterlaufen. Des Weiteren gilt es festzustellen, welche Strukturen bzw. Sprachbereiche für negativen Transfer aus dem Igbo und dem Englischen besonders anfällig sind. Schließlich wird versucht, Anwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse der Arbeit für den Sprachunterricht im Unterricht an der Deutschen Abteilung der University of Nigeria, Nsukka zu formulieren. Anfangs wird ein Überblick über den aktuellen Stand der Theorien zum Zweitspracherwerb gegeben, die für die vorliegende Thematik relevant sind. Im darauffolgenden Kapitel wird auf den me-

thodischen Ansatz der fehleranalytischen Arbeit eingegangen, indem die Arbeitsdefinition und die Arbeitsschritte im einzelnen sowie die verwendete linguistische Fehlerklassifizierung und Typologie von Fehlerursachen vorgestellt werden. Das vierte Kapitel konzentriert sich auf die soziolinguistische Landschaft Nigerias, womit ein Einblick in die Rolle des Englischen und der einheimischen Sprachen im Bildungssystem des Landes und deren Bedeutung für den Deutscherwerb gegeben werden soll. Zur Erleichterung des Verständnisses vieler sprachlicher Problembereiche nigerianischer Deutschlermer beschäftigt sich das fünfte Kapitel außer mit der Geschichte und der Stellung des Fachs auch mit den problematischen institutionellen Rahmenbedingungen des Studienfachs in Nigeria. Nach der Darlegung des Forschungsgegenstandes werden im siebten Kapitel die Forschungsergebnisse präsentiert. Danach erfolgt eine Analyse möglicher Fehlerursachen, um daraufhin abschließend einige Empfehlungen für die Nutzbarmachung der linguistischen und nicht-linguistischen Ergebnisse im Unterricht zu unterbreiten.

Wiebe, Helena: *Jugendliche MigrantInnen im deutschen Bildungssystem oder In der Entwurzelung verwurzelt*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 126 Seiten, mit Anhang (Arbeitsblätter)

Ziel dieser Arbeit ist es, durch das Aufdecken von möglichen Ursachen für den mangelnden Schulerfolg migrierter Jugendlicher Handlungsmöglichkeiten für Bildungspolitiker, Schule und Lehrer und das Fach Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (DaF/DaZ), DaZ-Lehrer, Schüler und migrierte Jugendliche zu eröffnen. Weiterhin sollen durch den exemplarischen, praxisbezogenen Entwurf eines Konzeptes für DaZ an deutschen Schulen neue Bildungsmöglichkeiten für migrierte Jugendliche geschaffen und ein weiterer Schritt in die Richtung gemacht werden, eine Basis für das Fach DaZ an Schulen zu legen. Zudem will die Autorin einen Perspektivenwechsel an Schulen anregen, bei dem durch eine Distanzierung von der sogenannten »Defizitpädagogik« neue Blickwinkel für die Situation jugendlicher MigrantInnen geschaffen wer-

den. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Interdependenz einzelner Faktoren sowohl auf der persönlichen als auch auf der gesellschaftlichen, institutionellen, rechtlichen und (bildungs)politischen Ebene zu einem mangelnden Schulerfolg migrierter Jugendlicher führen kann und somit aufgrund der Situation dieser benachteiligten Personengruppe dringend Handlungsbedarf auf allen Ebenen besteht.

Yen, Huei-Ling: *Bottom-up-Prozesse und Top-down-Prozesse als L2-Hörverstehensstrategien*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 131 Seiten

Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, welche der beiden Strategien für ein erfolgreiches L-2-Hörverstehen wichtiger ist. Als theoretische Grundlage widmen sich die ersten beiden Kapitel zunächst der Darstellung von Verstehensprozessen, die bei mündlichen Äußerungen in der Muttersprache und in der Fremdsprache ablaufen. Kapitel 1 gibt dabei einen Überblick über die Entwicklung der L-1-Forschung in Bezug auf das Hörverstehen und präsentiert das Modell von Marslen-Wilson und Tyler (1980), auf das sich die vorliegende Arbeit bezieht. Besonderheiten des L2-Hörverstehens werden in Kapitel 3 unter den Gesichtspunkten *Gedächtnis*, *Schemata-Theorie*, *Sprachwissen* und *Weltwissen* behandelt. Anschließend werden zwei weitere Studien vorgestellt, die Bottom-up-Prozesse als die zentralen L-2-Hörverstehensstrategien nachgewiesen haben. In Kapitel 5 werden im Vergleich dazu vier weitere Studien erläutert, die ergeben haben, daß Top-down-Prozesse beim L-2-Hörverstehen eine zentrale Rolle spielen. Abschließend werden die Studien kritisch diskutiert und durch eigene Überlegungen ergänzt.

Yüce, Nilgün: *Deutsche Sprache und Kultur in der Türkei*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 148 Seiten, mit einem Anhang (Text von Kulturabkommen, Protokolle, Tätigkeitsberichte usw.)

Ziel der Arbeit ist es, den Stand und die Problematik des DaF-Unterrichtens in der

Türkei vor dem Hintergrund der bilateralen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei zu analysieren. Die zusammenfassende Darstellung der Entwicklung der deutsch-türkischen Kulturbeziehungen erfolgt durch eine Einbettung in den jeweiligen historischen Kontext zusammen mit den wirtschaftlichen und politischen Ambitionen Deutschlands der jeweiligen Epoche. Obwohl Deutsch auch in der Türkei im Schatten des Englischen stehe, sei die Zahl der deutschsprachigen Studiengänge Germanistik und Deutschdidaktik angestiegen. Damit haben sich aber sowohl das Profil der Studierenden als auch die Anforderungen an die Lehre verändert. Die Autorin formuliert mit ihrer Arbeit auch Aufgabenstellungen für die zukünftige Forschung und fordert eine Bewußtwerdung der spezifischen Aufgaben sowie die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses für die Germanistik in der Türkei.

Yüce, Nilgün: *Kulturökologische Deutschlandstudien: Perspektiven der Kulturökologie als Bezugswissenschaft zur Landeskunde in der Fremdsprachenphilologie*. Dargestellt am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Dissertation, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1998. – 177 Seiten. Erschienen in Frankfurt am Main: Lang, 2003 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 75). – ISBN 3-631-50403-9

In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, die bilateralen deutsch-türkischen Kulturbeziehungen im historischen Kontext sowie in ihrer gegenwärtigen Ausprägung im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Türkei vor dem Hintergrund der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik darzustellen und mit Hilfe der Kulturökologie, einer jüngeren Kulturtheorie, als landeskundliches Thema für die Lehrerausbildung im Bereich DaF (in beiden Ländern) aufzubereiten. Dabei wird davon ausgegangen, daß ökologisches Denken sich auch auf kulturelle Phänomene und Systeme beziehen läßt und somit neben den herkömmlichen Bezugswissenschaften zur Landeskunde (wie z. B. Geschichte, Literatur, Politik, Wirtschaft, Soziologie, Ethnologie, Kunst etc.) auch die Kulturökologie als zusätzliche neue Bezugswissenschaft anzuse-

hen ist. Es wird dargestellt, auf welche Art und Weise man diese Bezugswissenschaft nutzen könnte. Als Ergebnis dieser Erörterungen wird ein experimentelles Seminar mit dem Titel »Kulturökologische Deutschlandstudien« entwickelt. (Autorin)

Zeuss, Kerstin: *Kondensationen im studienbegleitenden fachbezogenen DaF-Unterricht, behandelt an Beispielen aus der Betriebswirtschaftslehre*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, 2003. – 93 Seiten

Die Wahl des Themas beweist das Wissen um ein aktuell relevantes Forschungsproblem, die Fachsprachendidaktik. Es stellt die Autorin aufgrund der Weite des Untersuchungsfeldes jedoch gleichsam vor die Aufgabe der Eingrenzung, die wie folgt geschieht: »Diese Arbeit soll das Bewußtsein des Fachsprachenlehrers im studienbegleitenden Wirtschaftsdeutschunterricht für Kondensationen in Fachtexten der Wirtschaft schärfen und ihm Anregungen für die kreative Wortschatzarbeit liefern«. Zudem ist es das Ziel der Arbeit, »geeignete Wortschatzübungen und Übungen zum Verdichten und Auflösen von Kondensationen in Form von Komposita vorzustellen, durch die der Lerner befähigt wird, sich potentiellen Wortschatz aus Fachtexten eigenständig zu erschließen und ihn anzuwenden«. Die Analyse der Fachtexte erfolgt im ersten Teil nach dem Textanalysemodell von H. Schröder (1988) und im zweiten Teil werden additiv Übungen zur Semantisierung motivierter bzw. idiomatisierter Komposita aufgelistet.

Meldungen und Anfragen erbeten an

Dr. Fritz Neubauer
Email-Adresse: Fritz.Neubauer@Uni-Bielefeld.de

Ein direkter Zugriff auf die Gesamtzusammenstellung der Arbeiten aus verschiedenen Jahrzehnten ist auch möglich unter der Internet-Adresse

<http://www.uni-bielefeld.de/lili/studienengaenge/daf/serviceangebote/magisterarbeiten.html>

Tagungsankündigung

»Sprachen schaffen Chancen«. 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF vom 3.–6. Oktober 2005 an der LMU München

Zum Kongress:

Unter dem Motto »Sprachen schaffen Chancen« findet vom 3.–6. Oktober 2005 der 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) an der LMU München statt.

Das Thema des Kongresses rückt die Bedeutung von Sprachen für erfolgreiches Handeln in einer globalisierten Gesellschaft in den Vordergrund. Durch die zunehmende Internationalisierung von Gesellschaft und Wirtschaft wachsen auch die Anforderungen an die fremd- und fachsprachlichen Qualifikationen und die interkulturellen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Mitarbeitern von Unternehmen und Institutionen.

Um jedoch fundierte Fremdsprachenkenntnisse als Voraussetzung für eine erfolgreiche und zukunftsorientierte Bildungs- und Beschäftigungspolitik zu gewährleisten, bedarf es innovativer Vermittlungskonzepte, die auf breiter Forschung aufbauen. Auf dem DGFF-Kongress »Sprachen schaffen Chancen« werden die aktuellen Ergebnisse der Fremdsprachenforschung vorgestellt, und rund 500 Experten aus dem In- und Ausland setzen sich mit den unterschiedlichen Arten der Sprachvermittlung, des interkulturellen Lernens und deren Relevanz für Wirtschaft und Gesellschaft auseinander.

Aus vielfältigen Perspektiven werden in 12 Sektionen Forschungsarbeiten zu den Bedingungen, Prozessen, Ergebnissen und Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens und -lehrens in schulischen, universitären, individuellen und betrieblichen Kontexten vorgestellt und diskutiert; in 12 Arbeitsgruppen findet eine intensive Auseinandersetzung mit konkreten praktischen, konzeptionellen oder forschungsmethodologischen Fragen statt.

Auszug aus dem Programm:

- **Keynote Speakers** auf dem DGFF-Kongress:
 - Alison Phipps, Ph. D. (University of Glasgow)
Whose Chances? People, Places and Praxis in Languages for Intercultural Communication
 - Prof. Dr. Werner Hüllen (Universität Duisburg-Essen)
»Unterkellerte Gegenwart«. Neue Lösungen für alte Probleme des Fremdsprachenunterrichts
 - Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer (Universität Ulm)
Spracherwerb aus Sicht der Hirnforschung
- Auf dem DGFF-Kongress gibt es **12 Sektionen** zu folgenden Themen:
 - Sprachenlernen als Prozess: Theorien, Methoden, Untersuchungen (Sektion 1)
 - Literatur im Fremdsprachenunterricht (Sektion 2)
 - Fremdsprachenunterricht für Lernende mit schwierigen Voraussetzungen (Sektion 3)
 - Neue Methoden im Fremdsprachenunterricht? (Sektion 4)

- Chancen durch bilinguales Lernen und Lehren (Sektion 5)
 - Standards – ein neuer Realismus? (Sektion 6)
 - Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien (Sektion 7)
 - Migrationssprachen und Migrations-sprachenunterricht (Sektion 8)
 - Kulturwissenschaftliche Zugriffe in der Fremdsprachenforschung (Sektion 9)
 - Auslandsaufenthalte (Sektion 10)
 - Dialog mit den Bezugswissenschaften (Sektion 11)
 - Didaktik des Fremdverstehens *revisited* (Sektion 12)
- Auf dem DGFF-Kongress gibt es **12 Arbeitsgruppen** zu folgenden Themen:
 - Neue Formen der Hochschullehre in Sprachenfächern (AG 1)
 - Länderspezifische Fremdsprachendidaktik – Perspektivenwechsel als Chance (AG 2)
 - Sprach-Handeln im frühen Fremdsprachenunterricht (AG 3)
 - Humor im Fremdsprachenunterricht (AG 4)
 - Forschungsmethodologie (AG 5)
 - Wortschatzerwerb und Bedeutungsvermittlung (AG 6)
 - Fremdsprachen in der Berufswelt (AG 7)
 - Praxis des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen (AG 8)
 - Fremdsprachen Lehren und Lernen aus der Perspektive der Bildungsgangforschung (AG 9)
 - Chancen durch Portfolios (AG 10)
 - »Lernaufgabe« (*task*) als Lehr- und Forschungsinstrument (AG 11)
 - Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Curriculumentwicklung und Schulbuchkonzeption (AG 12)
 - **Weitere Programmpunkte:**
 - Präsentation des bayerischen Universitätenverbundes *SprachChancen* zu E-Learning-Projekten des Sprachenlernens
 - Postersession
 - Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern, Lehramtsstudierenden, Lehrkräften
 - Podiumsdiskussion »Fremdsprachendidaktiken heute: Chancen, Herausforderungen und Visionen«
- Der Kongress ist als Lehrerfortbildungsveranstaltung in vielen Bundesländern anerkannt.
Weitere Informationen zum DGFF-Kongress unter: www.dgff2005.lmu.de

Über die Autoren/Abstracts

Ruth Burbat

Studium der Sprachlehrforschung (Schwerpunkt DaF) und Romanistik an der Universität Hamburg. 1992 M. A. Von 1990–1994 DaF-Unterricht an der Außenstelle des Goethe-Instituts Madrid in Granada; seit 1994 tätig als DaF-Dozentin in der Ausbildung zukünftiger Übersetzer an der Fakultät für Dolmetscher und Übersetzer an der Universität Granada; Praktikumsbetreuung für angehende DaF-Lehrer. Mitautorin des Lehrwerks *Collage* und Mitglied der Forschungsgruppe HUM 644, finanziert von der *Consejería de Educación y Ciencia* der *Junta de Andalucía*. Titel: »*Collage*: Das Lehren und Erlernen einer Fremdsprache auf der Grundlage der Förderung des Leseverstehens von Texten aus der Arbeitswelt: Umsetzung in die Praxis«, sowie Mitglied des von der Universität Granada finanzierten Forschungsprojekts: »*Collage* und das Lehren einer zweiten Fremdsprache im Rahmen der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung«, welches im Juni 2003 neben vier anderen Projekten mit einer Ehreenauszeichnung prämiert wurde. Siehe rburbat@ugr.es.

Bengül Çetintas

Geb. 1958; Studium der Germanistik an der Universität Hacettepe, Ankara. Promotion 1991 zum Thema Kontrastive Linguistik. Derzeit als Assistenzprofessorin für Linguistik und Didaktik an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Hacettepe tätig. Schwerpunkte in den Bereichen Spracherwerb und Didaktik.

Pauli Kaikkonen

Geb. 1949; Dr. phil., Professor für Fremdsprachenpädagogik an der Universität

Jyväskylä, Finnland; Privatdozent für Interkulturelles Lernen und Fremdsprachendidaktik an den Universitäten Tampere und Oulu, Finnland; 2003–04 Forschungsprofessor der Finnischen Akademie der Wissenschaften sowie Gastprofessor der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Fachbereiche: Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Erziehung, Didaktik des DaF-Unterrichts, Erfahrungsorientiertes Lernen, Schulentwicklung, Lehrerausbildung. Forschungsprojekte: »Kultur und Fremdsprachenunterricht« (1991–1995); »Lerner, Curriculum und Kulturwandel« (1994–1999); »Pädagogik des fremdsprachlichen Unterrichts« (1999 ff.); »Fremdsprachenunterricht als Spracherziehung« (2002 ff.).

Karl-Hubert Kiefer

Studium der Germanistik, Politologie, DaF an der Universität Trier. Dort Lehrbeauftragter im Fachbereich DaF und der Abteilung für Europäische Wirtschaftspolitik. Seit 2000 DAAD-Lektor an der Warsaw School of Economics. Arbeitsschwerpunkte: Fachsprache Wirtschaftsdeutsch, insbesondere Fallstudien und Simulationen, Verbalisierung von Grafiken, Interaktions- und Präsentationstechniken.

Guido Oebel

Geb. 1956; Dr. phil.; Studium der Erwachsenenbildung, Translationswissenschaften, Komparatistik und von DaF in Bonn, Kaiserslautern und Köln; Postgraduiertenstudium in KulturManagement in Hagen; mehrjährige Sprach- und Arbeitsaufenthalte in Italien, Portugal, Spanien und Japan. Nach überwiegend freiberuflichen Tätigkeiten als Sprachlehrer und Übersetzer u. a. bei CDC, DW, VHS und

Bfw in Köln seit 2000 tätig als außerplanmäßiger Professor für DaF und Fremdsprachendidaktik an den Universitäten Saga und Kurume im Westen Japans, dort Initiator des ersten TestDaF-Zentrums landesweit. Forschungsschwerpunkte: DaF, Fremdsprachendidaktik (bes. Lernerautonomie, LdL), Didaktisierung intrinsischer Unterrichtsinhalte (bes. zeitgenössischer deutschsprachiger Film und Popmusik, Comics, bes. Manga), Fremdsprachenerwerbsforschung (L2/L3) sowie Soziolinguistik (u. a. Dialekte, Jugendsprache, Metaphern, Namenkunde).

Julia Möller Runge

Professorin für Didaktik des Deutschen als zweite Fremdsprache an der Übersetzer- und Dolmetscherfakultät der Universität Granada, Spanien. Leiterin der Forschungsgruppe HUM 644, finanziert von der *Consejería de Educación y Ciencia der Junta de Andalucía* (Spanien), mit dem Titel: »Collage: Das Lehren und Erlernen einer Fremdsprache auf der Grundlage der Förderung des Leseverstehens von Texten aus der Arbeitswelt: Umsetzung in die Praxis«. Leiterin des pädagogischen Innovationsprojekts finanziert von der Universität Granada mit dem Titel: »Collage und das Lehren einer zweiten Fremdsprache im Rahmen der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung«, welches im Juni 2003 neben vier anderen Projekten mit einer Ehreenauszeichnung prämiert wurde. Mitglied der For-

schungsgruppe PB 98 1336, finanziert vom *Ministerio de Educación y Ciencia* (Spanien) mit dem Titel: »Funktionale Grammatik (Spanisch-Deutsch) für Übersetzer (Onomasiologisch)«. Forschungsschwerpunkte: Innovative Lehr- und Lernverfahren. Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial. Siehe jmoller@ugr.es.

Stephan Schlickau

Studium der Fächer Deutsch und Englisch an den Universitäten Dortmund und Leeds, Promotion an der Universität Freiburg. Als Assistent am Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Universität München Habilitation zum Einsatz neuer Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung, 2004 Lehrbefähigung für Sprachwissenschaft, insbesondere Angewandte Sprachwissenschaft des Deutschen und des Englischen. Seither Vertretung einer Linguistik-Professur am Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik in München; zudem Lehraufträge am Englischen Seminar der Universität Basel. Privatdozent an der Universität München und Studienreferendar an einem Dortmunder Gymnasium, wo er neben den Fächern Deutsch und Englisch auch den Bereich DaF/DaZ vertritt. Arbeitsschwerpunkte: Diskursanalyse, Kommunikation in Massenmedien, Sprachlehr- und -lernforschung, *language and social network* sowie Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung.

<p><i>Info DaF 32, 4 (2005), 297–305</i></p> <p>Pauli Kavikoni: Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne</p> <p>Der Fremdsprachenunterricht befindet sich in einem Dilemma zwischen der traditionellen Moderne und der sog. Postmoderne. Sowohl die Schule als auch ihre Lehrkräfte handeln eher nach einer traditionell geprägten Denkweise, während ihre SchülerInnen sich Lebensauffassungen der Postmoderne angeeignet haben. Auch sehen die SchülerInnen, daß die spätmoderne Welt von ihnen Kompetenzen und Fähigkeiten verlangt, auf die die Schule lediglich begrenzt fähig ist zu antworten.</p> <p>Der Beitrag hinterfragt Eigenschaften der Postmoderne und hebt einige Schlüsselbegriffe im Hinblick auf den postmodernen Fremdsprachenunterricht hervor. Insbesondere werden ›Sprache‹, ›Identität‹, ›Kultur‹ und ›Welt‹ diskutiert.</p> <p>Sodann werden eine Reihe von Implikationen hinsichtlich des</p>	<p><i>Info DaF 32, 4 (2005), 306–314</i></p> <p>Bengil Çelintaş: Zukunftsperspektiven von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei</p> <p>Die Zukunftsperspektiven des Deutschunterrichts sind derzeit geprägt von der neuen bildungspolitischen Entscheidung, die Stellung des Deutschen als zweite Fremdsprache im türkischen Schulsystem auf struktureller und materieller Ebene wieder zu stärken. Im Gesamtkonzept werden sich die Entwicklungen grundlegend auf die Deutschlehrausbildung auswirken.</p>
<p>Fremdsprachenunterrichts zusammengefaßt. Dabei handelt es sich um die Berücksichtigung von Mensch und Kommunikation als einer Ganzheit, die Notwendigkeit interkulturellen Lernens und die Frage von plurilingualer und plurikultureller Identität in der Postmoderne. Zuletzt verweist der Beitrag auf die entscheidende Rolle der fremdsprachlichen Evaluation, hinsichtlich derer der Paradigmenwechsel ein entschiedenes Umdenken erfordert.</p>	<p><i>Info DaF 32, 4 (2005), 315–327</i></p> <p>Guido Obbel: Spezifisch japanische TestDaF-Disparitäten: Geringe Akzeptanz des Prüfungsformats in Japan versus relativ hohe Akzeptanz unter Auslandsjapanern</p> <p>TestDaF hat sich weltweit als deutsches TOEFL-Pendant und gleichzeitig als Alternative zu DSH etabliert. Dennoch wird dieses Testformat gerade im traditionell germanophilen Japan seit seiner Einführung vor knapp 3 Jahren abseits der Metropolen Tokio und Osaka ausschließlich in der westjapanischen Provinz Saga angeboten. Erstaunlicherweise bot bislang keines der insgesamt 3 Goethe Institute die Durchführung dieses deutschen Sprachtests an. Dieser Beitrag erläutert, weshalb dies so ist und weshalb dies – mit Blick nach Südkorea – nicht so sein muß. Gerade hinsichtlich verstärkt betriebenen deutschen Hochschulmarketings drängt sich der Eindruck auf, es fehle u. a. am politischen Willen, dieses für ausländische Studieninteressenten überaus nützliche Instrument zu implementieren.</p>

<p><i>Info DaF 32, 4 (2005), 328–335</i></p> <p>Stephan Schlickau: Förderung interkultureller Kompetenz durch Videokonferenzen – ein deutsch-US-amerikanisches Beispiel</p> <p>Seit knapp zehn Jahren kooperieren das Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Universität München sowie das Department of German, Russian, and East Asian Languages der Miami University Oxford/Ohio mittels videokonferenzbasierter Seminare in der Sprach- und Kulturvermittlung miteinander. Neben der offensichtlichen sprachpraktischen Dimension in Bezug auf die Fremdsprache Deutsch ist insbesondere die Förderung interkultureller Kompetenz auf beiden Seiten beachtlich. Zudem besteht zum Einsatz des Mediums Videokonferenz dringender Forschungsbedarf, da interkulturelle Lernpotentiale durch den Einsatz dieses Mediums in der Literatur bislang wenig dokumentiert bzw. analysiert sind.</p> <p>Die systematisch in Vermittlungskontexte integrierbaren Videokonferenzen ermöglichen sowohl die Teilnahme an authentischen interkulturellen Diskursen als auch die nachfolgende Analyse des eigenen kommunikativen Handelns auf der Grundlage von Aufzeichnungen. Befragungen der Beteiligten zeigen, daß im Anschluß an die Videokonferenzen allenfalls diffuse Gefühle gelungener und weniger gelungener Phasen vorhanden sind, ohne daß die hierfür ursächlichen kommunikativen Ursachen benannt werden können. Erst nachfolgende Analysen können Wirkungszusammenhänge aufdecken und erschließen, warum welche (oft stereotypen) Eindrücke der Gruppen übereinander entstanden sind und somit einen Beitrag zur notwendigen Bewußtmachung leisten. Im Beitrag werden empirische Sequenzen aus Videokonferenzen, Kommentare von Teilnehmern und spezifische Lernpotentiale analysiert.</p>	<p><i>Info DaF 32, 4 (2005), 336–358</i></p> <p>Karl-Hubert Kiefer: Die sensorische und verbale Verarbeitung grafischer Darstellungen oder wie Fremdsprachenlermer mit einem Angstgegner fertig werden können</p> <p>Grafiken sind wichtige Mittel zur Darstellung und Vermittlung von Informationen in Alltags- und Arbeitsprozessen, werden häufig aber unter Mutter- wie Fremdsprachlern als Hemmschwelle empfunden. Ein erfolgreicher Umgang mit Grafiken setzt voraus, daß die bei der Verarbeitung von Grafiken ineinandergreifenden Wahrnehmungs-, Kodierungs- und Repräsentationsprozesse erfaßt werden und hieraus entsprechende Konsequenzen für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht gezogen werden.</p>
	<p><i>Info DaF 32, 4 (2005), 359–369</i></p> <p>Julia Möller Runge und Ruth Burbat: DaF Lernen und Lehren im neuen Millennium: konstruktiv, kommunikativ und kohärent</p> <p>Die heutigen DaF-Lerner haben neue, zusätzliche Lernziele. So läßt sich eine wachsende Nachfrage nach Sprachkursen erkennen, welche den beruflich oder akademisch orientierten Bedürfnissen der Lerner entgegenkommen. Auch wurde und wird u. a. der Ruf nach Autonomie, Interkulturalität und Kognition in der Unterrichtsrealität häufig in den verschiedensten wissenschaftlichen Beiträgen thematisiert und wird mittlerweile nicht selten mit in das Spektrum der zu berücksichtigenden Lehr- und Lernziele aufgenommen oder zumindest wahrgenommen. Jedoch scheint die Antwort – widergespiegelt in der Realität der neueren Lehrwerke – zaghaft und nicht immer kohärent mit den theoretischen Erkenntnissen und Forderungen.</p>