

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 4 – Sektionen B1, B2, B3, B4, B6, B7, B8

Heterogenität in Lernsituationen

Hans Drumbl, Rita Gelmi, Dorothea Lévy-Hillerich,
Martina Nied Curcio (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

unibz
— Freie Universität Bozen
— Libera Università di Bolzano
— Università Lìdia de Bulsan

IDT 2013

Deutsch von innen · Deutsch von außen

DaF · DaZ · DaM

Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Bozen, 29. Juli–3. August 2013

Im Auftrag des IDV herausgegeben von Hans Drumbl und Antonie Hornung



Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 4 – Sektionen B1, B2, B3, B4, B6, B7, B8

Heterogenität in Lernsituationen

Hans Drumbl, Rita Gelmi, Dorothea Lévy-Hillerich,
Martina Nied Curcio (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

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

Cover design: doc.bz
© 2016 by Bozen-Bolzano University Press
www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-086-8
E-ISBN 978-88-6046-123-0



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Inhalt

Sektion B1 – Gesamtsprachenkonzepte und Curricula für DaF und DaZ in Lehre, Leistungsbewertung und Ausbildung

Einleitung <i>Martina Nied Curcio, Dorothea Lévy-Hillerich</i>	3
Der <i>Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR)</i> und <i>Profile deutsch – 12 Jahre später</i> <i>Manuela Glaboniat</i>	7
Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013) <i>Dorothea Lévy-Hillerich</i>	23
Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern <i>A. Silvia Serena</i>	63
Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen <i>Karmelka Barić</i>	81
Fremdsprachenkompetenz und europäische Mehrsprachigkeit im Rahmen- curriculum für den ukrainischen Studienbegleitenden Deutschunterricht <i>Svitlana Amelina, Vita Hamanyuk, Natalia Zhdanova</i>	95
Die Sprachmittlung im <i>GeR</i> und ihre Anwendung in Fremdsprachencurricula in Deutschland und Italien <i>Martina Nied Curcio</i>	109
Curriculare Entwicklungen für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) an Universitäten und Hochschulen in Frankreich <i>Elisabeth Jakob</i>	129
DaF-Prüfungsmodalitäten an italienischen Hochschulen: Einsichten und Aussichten <i>Marita Kaiser</i>	143
Zur Qualität des studienbegleitenden Deutschunterrichts nach der Bologna-Reform (am Beispiel Sloweniens) <i>Margit Horvath</i>	159

E-Learning im Curriculum Wirtschaftsdeutsch <i>Irena Vičková</i>	179
Curriculum-Analyse als Instrument zur Beschreibung von Studiengängen <i>Paul Voerke</i>	195
Das Verhältnis des ivorischen Deutschprogramms zum <i>Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR)</i> und <i>Profile Deutsch 2.0</i> <i>Charles Antoine Djokouehi</i>	215
Germanistische Ausbildung: Selbstziel oder Medium – Überlegungen über die Zukunft der Germanistik in Georgien <i>Marina Andrazashvili</i>	223
Sektion B2 – Integrierte/integrierende Sprachendidaktik	
Einleitung <i>Rita Gelmi</i>	235
Ein holistischer Ansatz zur integrierten Sprachendidaktik <i>Olga Esteve, Rebecca Walter</i>	239
Sprachenübergreifendes L3-Lernen: Ergebnisse eines Experiments <i>Irena Horvatic Bilic</i>	255
Sozio-Pragmatik in verschiedenen Sprachen – Wie kann man Richtlinien dazu erarbeiten? <i>Diana Hirschfeld</i>	271
Übersetzung der Dialoge der Operette „Die Fledermaus“ von J. Strauss als integrierter Fremdsprachenunterricht an einer Medizinischen Universität in Taiwan <i>Yn-shing Wu</i>	281
Mehrsprachige Schulwelt in Ladinien – Material für die mehrsprachige Alphabetisierung <i>Brigitte Pezzei</i>	293
Mehrsprachige Schulwelt in Ladinien – Das didaktische Material METGEO <i>Claudia Schrott</i>	303
Mehrsprachige Schulwelt in Ladinien – Stories: 7 Geschichten in 4 Sprachen <i>Gretl Senoner</i>	307

Sektion B3 – Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen

Sektion B4 – Fertigkeiten und Binnendifferenzierung im Unterricht

Sektion B6 – Wortschatz und mentales Lexikon

Sektion B7 – Individualisierung von Lernprozessen

Sektion B8 – Sprache und Macht

Einleitung <i>Hans Drumbl</i>	315
Einfluss der Übersetzungskompetenz des Chinesischen und des Englischen ins Deutsche auf das Schreiben im Deutschen als Tertiärsprache <i>Lingyu Liu</i>	319
Strategien und Trainingsmodell für die Fertigkeit Hören <i>Ying-Hui Chen</i>	347
Die Rolle des DaF-Lehrwerks im Wortschatzerwerb <i>Mario López-Barrios, Carlos Raffo</i>	361
Das Sprach-Bild-Projekt. Aufbau sprachlicher Kompetenzen durch die Begegnung mit Metaphern <i>Annegret Lösener</i>	375
Individuell arbeiten in der Gruppe Die Erarbeitung von Sprechfassungen ausgewählter Gedichte im DaF-Unterricht <i>Anke Stöver-Blahak</i>	385
Wege, auf denen Sprache stimmhaft wird. Grundlagen des poetischen Sprachlernens <i>Hans Lösener</i>	399
Sprechen in der Klasse <i>Renata Zanin</i>	411
Neuwörter als Reflex von Sprachmacht Oder: Die Kreolisierung der deutschen Sprache <i>Kurt Gawlitta</i>	439

Sektion B1
Gesamtsprachenkonzepte und Curricula
für DaF und DaZ in Lehre,
Leistungsbewertung und Ausbildung

Sektionsleitung:
Martina Nied Curcio,
Dorothea Lévy-Hillerich[†]

In memoriam
Dorothea Lévy-Hillerich
(1938–2015)

Einleitung

Martina Nied Curcio – Università degli Studi Roma Tre, Italien

Dorothea Lévy-Hillerich[†] – Goethe-Institut, Nancy, Frankreich

Bei der Gestaltung und Erarbeitung von Gesamtsprachenkonzepten und Curricula muss zur Kenntnis genommen werden, dass immer mehr Menschen, in unserem Falle Studierende und Lehrende an Universitäten und Hochschulen im Studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU), in einer mehrsprachigen, mobilen und medienbestimmten Gesellschaft leben, und dies die Lehre, Leistungsbewertung und Aus- bzw. Fortbildung dieser Menschen beeinflusst. Sie müssen sich also mit Folgendem auseinandersetzen:

- Deutsch im Kontext des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR)* und *Profile deutsch*
- Deutsch in der Kopplung mit anderen Sprachen und Sachfächern
- Deutsch im Kontext zu den Herkunftssprachen
- Deutsch im Kontext der Arbeits- und Berufswelt
- Deutsch in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden.

Entsprechend gliederte sich die Sektion in folgende Schwerpunkte:

Einheit 1: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und Profile deutsch – 12 Jahre später

Einheit 2: Konzepte und Curricula in der Arbeits- und Berufswelt sowie Ausbildung und Fortbildung von Lehrenden

Die nun vorliegende Publikation behält mit den beiden ersten Beiträgen die Einteilung der IDT-Sektion bei. Manuela Glaboniat, Co-Autorin von *Profile deutsch 2.0*, berichtet in „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

(GeR) und Profile deutsch – 12 Jahre später“, wie diese beiden Instrumente die Entwicklung von Gesamtsprachenkonzepten und Curricula, Lehrbüchern, Qualitätssicherung und Leistungsmessung in den letzten Jahren beeinflusst und sich durchgesetzt haben und wie die Defizite sowie auch vorliegende Ergänzungen von Profile 2.0 in den geplanten Profilen 3.0 dargestellt werden sollen.

Dorothea Lévy-Hillerich stellt in „Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013)“ das 1993 in Warschau initiierte SDU-Projekt vor. Es geht dabei um die in vielen ost- und südost-europäischen Ländern entstandenen Rahmencurricula für Deutsch und um eine Autorenschulung für die in diesem Kontext entstandenen Lehrwerke. Viele Co-Autoren aus dem inzwischen internationalen Team geben außerdem einen kurzen Überblick über den Stand des Deutschunterrichts in ihrem Land. Ergänzt werden die Ausführungen durch die Beiträge von Silvia Serena (Italien) „Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern“ und von Karmelka Barić (Serbien) „Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen“.

Wie sich der Gedanke der Mehrsprachigkeit in den Curricula manifestiert, zeigt der Beitrag des ukrainischen Teams (Svitlana Amelina, Vita Hama-nyuk, Natalia Zhdanova): „Fremdsprachenkompetenz und europäische Mehrsprachigkeit im Rahmencurriculum für den ukrainischen Studienbegleitenden Deutschunterricht“.

Obwohl in *Profile deutsch 2.0* Kannbeschreibungen ausformuliert sind, wird die Sprachmittlung als Fertigkeit im DaF-Unterricht kaum praktiziert, wie Martina Nied Curcio in ihrem Artikel „Die Sprachmittlung im GeR und ihre Anwendung in Fremdsprachencurricula in Deutschland und Italien“ bemängelt. Sprachmittelnde Aktivitäten haben zwar Eingang in die Bildungsstandards und Curricula des Fremdsprachenunterrichts gefunden, aber in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache (DaF) wurden sie bisher weitgehend

vernachlässigt. Hier bestätigt sich, dass der Einfluss von *GeR* und *Profile deutsch* auf die Arbeits- und Berufswelt noch begrenzt ist, wenn man außerdem weiß, dass es in *Profile deutsch 2.0* kaum Kannbeschreibungen zu Textsorten und Sprachhandlungen der Berufs- und Arbeitswelt gibt.

Zwei Artikel zeigen, wie *GeR* und *Profile deutsch 2.0* in Frankreich und Italien umgesetzt wurden. Marita Kaiser (Italien) bedauert in ihrem Artikel „DaF-Prüfungsmodalitäten an italienischen Hochschulen: Einsichten und Ausichten“, dass es zwölf Jahre nach Einführung des *GeR* an italienischen Hochschulen den Sprachprüfungen an Transparenz, Kohärenz zum *GeR* selbst und vor allem an Vergleichbarkeit mangelt. Elisabeth Jakob (Frankreich) sieht dagegen in den „Curricularen Entwicklungen für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Frankreich“, dass dank der vorgeschriebenen Abschlussprüfungen für Ingenieure (1. Fremdsprache – C1, 2. Fremdsprache – B2) die Diskussion um ein fremdsprachenübergreifendes Curriculum angestoßen wird. Bei Margit Horvath (Slowenien) „Zur Qualität des studienbegleitenden Deutschunterrichts nach der Bologna-Reform (am Beispiel Sloweniens)“ hat man eher einen gegenteiligen Eindruck; dass nämlich – wie in vielen Ländern Osteuropas der Deutschunterricht zugunsten des Englischunterrichts gekürzt wird. Dem kann vielleicht entgegengewirkt werden, wenn z. B. wie im Beitrag von Irena Vlčková (Tschechien) „E-Learning im Curriculum Wirtschaftsdeutsch“ E-Learning überhaupt stärker zum Zug kommt.

Die Diskussion um den *GeR*, seine Instrumente und um den Studienbegleitenden Deutschunterricht ist in unserer mehrsprachigen, mobilen und medienbestimmten Gesellschaft längst über die Grenzen Europas hinausgegangen: auch nach Afrika an die Elfenbeinküste dank des Beitrags von Charles Antoine Djokouehi „Das Verhältnis des ivoirischen Deutschprogramms zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR)* und *Profile Deutsch 2.0*“. Paul Voerkel zeigt, dass die „Curriculum-Analyse als Instrument zur Beschreibung von Studiengängen“ auch in Brasilien angekommen ist. Sein Beitrag wurde von der Poster-Session eines südamerikanischen Teams ergänzt.

Alle Beiträge in der Sektion B1 – leider sind die Beiträge aus Lettland, Luxemburg, den Niederlanden und China hier nicht dokumentiert – zeigen zum einen, dass der *GeR* den Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik insgesamt in Bewegung gebracht hat, und zum anderen, dass der Fremdsprachenunterricht im Hochschulbereich endlich in seiner Bedeutung für die Berufs-, Arbeits- und Wissenschaftswelt erkannt wird. Es müssen aber auch die Defizite öffentlich gemacht werden, nämlich die Kürzung oder Abschaffung des SDU und der Rückgang der im *GeR* geforderten Mehrsprachigkeit gegenüber Englisch als einziger international gültiger Sprache. Die Protestbriefe auf den am 24.07.2014 erschienenen Artikel „In English please“ in der Süddeutschen Zeitung, wo der Präsident der TU München, Wolfgang Herrmann, fordert, den gesamten Lehrplan auf Englisch umzustellen, spiegeln alle die in der Sektion B1 und in den vorliegenden Beiträgen dargestellten Facetten wider. Den Abschluss dieser Sektionsbeiträge bildet deshalb, mit einem kritischen, aber auch in die Zukunft schauenden Blick, die Georgierin Marina Andrazashvili „Germanistische Ausbildung: Selbstziel oder Medium? – Überlegungen über die Zukunft der Germanistik in Georgien“.

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR)* und *Profile deutsch* – 12 Jahre später

Manuela Glaboniat – Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich

Abstract

Der folgende Beitrag behandelt den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) und *Profile deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005) in Bezug auf deren ursprüngliche Ziele sowie deren bisherige Auswirkungen auf Curricula, Lehrwerke, Kursstrukturen und Prüfungen innerhalb der vergangenen 12 Jahre. Es werden die grundlegenden Ansätze dieser beiden Instrumente dargelegt, deren Perzeption mittels Überblicke aus Lehrwerksprogrammen oder Prüfungsanbietern exemplarisch aufgezeigt sowie Adaptierungs- und Modernisierungsvorschläge für zukünftige Revisionsprojekte präsentiert.

1. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR)*

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (Ger)* (Europarat, 2001), ist im Bereich des Fremdsprachen-Lernens und -Lehrens mittlerweile nicht mehr wegzudenken. Er wurde in nur wenigen Jahren zur Grundlage für eine transparente und kohärente Sprachenpolitik und trug wesentlich dazu bei, Barrieren zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen zu überwinden und die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen zu fördern. Ein Kernstück des *GeR* stellt das Beschreibungssystem sprachlicher Kompetenz dar. Auf der einen Ebene stehen die einzelnen Komponenten und Kategorien, die kommunikative, handlungsorientierte Sprachkompetenz ausmachen und sich unter den einzelnen sprachlichen Aktivitäten (Lesen,

Hören, Schreiben, monologisches und dialogisches Sprechen) wiederfinden. Auf der anderen Ebene findet sich die Abfolge von Kompetenzbeschreibungen und Skalen auf den sechs Niveaustufen von A1 bis C2.

Diese Kompetenzbeschreibungen des *GeR* lassen sich wiederum in zwei Kategorien unterteilen: in Deskriptoren zu einzelnen kommunikativen Aktivitäten und Deskriptoren zu qualitativen Aspekten der Sprachbeherrschung. (ebd., S. 174). Vereinfacht gesagt beschreiben die einen Deskriptoren eher das, *was* jemand sprachlich leisten kann, während bei den anderen eher die Frage nach dem *Wie gut* im Vordergrund steht.

Wie der Name schon sagt, handelt es sich beim *GeR* um einen gemeinsamen, also sprachenübergreifenden, allgemeinen Rahmen für viele, mittlerweile nicht mehr nur europäische Sprachen. Was die Realisierung der Empfehlungen und Niveaubeschreibungen des *GeR* konkret für eine Einzelsprache bedeutet, d. h. was in einem bestimmten kulturellen Kontext zur Erfüllung der einzelnen Handlungsbeschreibungen *konkret* an sprachlichem Werkzeug notwendig ist, findet man nicht im *GeR*, sondern – im Falle der deutschen Sprache – in *Profile deutsch* (Glaboniat et al., 2005).

2. *Profile deutsch*

Ausgehend von handlungsbeschreibenden *detaillierten Kannbeschreibungen* (*Was kann jemand?*) und sprachqualifizierenden *globalen Kannbeschreibungen* (*Wie gut kann jemand das?*) finden sich auf der CD-ROM von *Profile deutsch* u. a. weitere Angaben zu Sprachhandlungen, zu Wortschatz und zu Grammatik. Verlinkt sind diese Beschreibungen auch mit niveauunabhängigen Komponenten wie Texten und Strategien.

Kurz zusammengefasst: Die „übersprachlichen“ Deskriptoren des *GeR* wurden

- a. systematischer aufgesplittet
 - nach Fertigkeiten/Aktivitäten
 - nach Was?- und Wie?-Kriterien

- b. gegebenenfalls ergänzt z. B.
 - mit qualitativen Skalen zum Schreiben
 - mit Deskriptoren zur Sprachmittlung
- c. durch konkrete Beispiele illustriert
- d. mit sprachlichen Mitteln (Listen zu Sprachhandlungen, Wortschatz), Grammatik und Texten verknüpft.

Im Folgenden sollen ein paar grundlegende Aspekte dieser beiden Europaratsprojekte beleuchtet und dabei v. a. die ursprünglichen Intentionen und Ziele mit der Situation 12 Jahre später verglichen werden.

3. Wichtige Aspekte, die die Europaratsprojekte *GeR* und *Profile deutsch* prägen¹

3.1 *Beschreibend nicht bestimmend*

Oft wurde und wird dem *GeR* und den Projekten in seinem Umfeld nachgesagt, es handle sich dabei um streng normative, bürokratisch motivierte Regulierungen, die zu einer Einschränkung des gesamten Sprachlerngeschehens führen. Das Gegenteil ist der Fall: Sowohl der *GeR* als auch *Profile deutsch* sind im Ansatz deskriptiv und nicht normativ. Es kann nicht oft genug betont werden: Nicht der *GeR* oder *Profile deutsch* setzt zum Beispiel Leistungsstandards oder Testziele für Schnittstellenprüfungen oder Schulabschlüsse, sondern es ist die Aufgabe der verantwortlichen Testentwickler, Lehrplanbeauftragten oder Bildungspolitikern, die mit diesen Instrumenten arbeiten, dies zu tun. Der *GeR* bietet lediglich den Anker auf allgemeiner, sprachenübergreifender Ebene, *Profile deutsch* gibt Anregungen und eine

1 Bei dem Vortrag wurde an dieser Stelle direkt mit der CD Rom von *Profile deutsch* 2.0 gearbeitet und auf diese Weise das Wesentliche präsentiert. Da dies im Rahmen eines schriftlichen Beitrags nicht möglich ist, werden in Kap. 3 und in Kap. 4 die grundlegenden Aspekte mittels Auszügen eines gemeinsam mit Martin Müller 2006 verfassten Artikels dargestellt; vgl. Glaboniat & Müller (2006).

Auswahl an entsprechenden konkreten Inhalten und Beispielen für die deutsche Sprache.

3.2 Anregungen nicht Vorgaben

Weder der *GeR* noch *Profile deutsch* propagieren eine ideale Lern-, Unterrichts- oder Testmethode; sie geben lediglich Hilfen bei der Festlegung und Beschreibung der angepeilten/angestrebten Lernziele im Unterricht oder auch bei Prüfungen und Tests. Im *GeR* werden unterschiedliche Ansätze vorgestellt und Anregungen zur Reflexion für methodisch sinnvolle Wege präsentiert.

3.3 *Ich kann statt ich kann nicht*

Ausgangspunkt des Referenzrahmens ist ein Ansatz, der den Spracherwerbsprozess mit *Kannbeschreibungen* positiv beschreibt: Wer ein paar Sätze in einer fremden Sprache gelernt hat, kann schon etwas – er kann nicht nichts oder er kann vieles noch nicht. Kurz: Gemessen und beurteilt wird, was jemand *kann* und nicht was jemand *nicht* kann. Sprachliches Können steht also im Zentrum – und nicht Defizite, die nach wie vor in vielen Systemen der Beurteilung ausschlaggebender Faktor sind. Damit wird nach Herbert Christ die bislang praktizierte Leistungsmessung „vom Kopf auf die Füße gestellt“ und „die Orientierung am Defizitären durch eine Orientierung am tatsächlichen sprachlichen Können ersetzt“ (Christ, 2003, S. 62).

3.4 Die Lernenden im Mittelpunkt

Durch das System der *Kannbeschreibungen* und insbesondere durch die differenzierten und in verständlicher Sprache formulierten Instrumente der Selbstbeurteilung (vgl. Selbstbeurteilungsraster im *GeR* und *Profile deutsch*, Checklisten in den Sprachenportfolios), ergeben sich für Lernende neue Perspektiven und Rollen: Sie übernehmen nicht nur eine stärkere Verantwortung für ihren Lernprozess, sondern spielen – durch Selbsteinschätzung und durch fortlaufende Reflexion ihres Lernfortschritts (dokumentiert zum Beispiel im *ESP*) – auch eine aktivere Rolle im Evaluierungsprozess.

3.5 *Strategisches Vorgehen*

Der *GeR* betont die Wichtigkeit von Strategien, die im Spracherwerbsprozess und bei der Sprachverwendung einen großen Stellenwert einnehmen. *Profile deutsch* konkretisiert auch hier die Empfehlungen des *GeR* und listet eine breite Palette verschiedenster Strategien auf. So finden sich unter der Rubrik „Lern- und Prüfungsstrategien“ viele praktische Ideen und Techniken, die helfen, das Prüfungsverhalten zu optimieren.

Die Angaben verstehen sich als eine Auflistung verschiedener Tipps und Anregungen und können jederzeit – abhängig von Lern- und Prüfungssituation bzw. individuellen Voraussetzungen der Lernenden (Lernertyp, Lern- und Prüfungsbiografie) – ergänzt und adaptiert werden.

3.6 *Transparente Lern- und Testziele statt heimliche Lehrpläne*

Der *GeR* und *Profile deutsch* stellen zielorientiertes Handeln in den Vordergrund und ermöglichen eine handlungsorientierte, für alle Beteiligten transparente und kohärente Progression.

Dies war und ist für den Bereich des Prüfens und Testens von besonderer Wichtigkeit, ist doch Gewissheit und Klarheit über das zu überprüfende Konstrukt und davon abgeleitet über Testziele, Testgegenstand und Testinhalte die Grundlage jeder Prüfung.

In dieser Hinsicht lagen vor der Zeit des *GeR* jedoch oft beträchtliche Defizite vor: Viele Prüfungen und Tests beschreiben den eigentlichen Testgegenstand nur sehr oberflächlich und mangelhaft. Sie standen gleichsam für sich selbst, Lern- und Prüfungsziele mussten – also gewissermaßen in umgekehrter Abfolge – aus den Prüfungen abgeleitet werden.

Dies führte oft dazu, dass sich Prüfungen im Lernprozess und Unterricht zu einem „heimlichen“ Curriculum entwickelten: Nicht die Sprachhandlungsfähigkeit, sondern das Bestehen der Prüfung wird dann zum eigentlichen Ziel des Lernprozesses. Sobald sich Prüfungs- und Testentwickler aber auf ein größeres Ganzes beziehen, über den eigentlichen Testgegenstand reflektieren, Prüfungsziele und -inhalte klar und transparent definieren und konkrete Tests immer wieder in Bezug auf die gesetzten Testziele evaluieren

müssen, wird nicht nur die Gültigkeit und Zuverlässigkeit von Prüfungen, sondern auch die Vergleichbarkeit und Transparenz gefördert. Instrumente wie der *GeR* und *Profile deutsch* konnten und können dabei sehr hilfreich sein.

3.7 Neue Herausforderungen

Grundsätzlich sei erwähnt: Die Erwartung, der *GeR* und *Profile deutsch* wären ein leicht anwendbares und schnell übertragbares „Allheilmittel“ bei der Erstellung von Curricula, Lehrwerken oder Prüfungen, wird nicht erfüllt. Im Gegenteil: Zu einem großen Teil bringen das Arbeiten mit dem *GeR* und *Profile deutsch* ganz neue Herausforderungen mit sich. Curriculum-ersteller, Lehrwerkentwickler und Prüfungsverantwortliche wurden ange-regt (um nicht zu sagen: gezwungen), Bestehendes und Altbewährtes zu hinterfragen und unter neuen Perspektiven, v. a. handlungsorientierten Überlegungen, zu überdenken. Das führte zu einem zu großen Verän-derungen: Langjährige, immer gleich gebliebene Kursstrukturen wurden plötzlich mit ganz anderen Kurszielen und -inhalten gefüllt. Mit Hilfe der *Kannbeschreibungen* von *GeR* bzw. *Profile deutsch* konnte zum ersten Mal systematisch abgecheckt werden, was eine bestimmte Zielgruppe (Abgänger einer bestimmten Schule bzw. Schulform, Absolventen eines Studiums, Teil-nehmer eines Kurses) genau können sollte. In der Praxis bedeutet das bei-spielsweise, dass sich Schulen bei der Ausarbeitung ihrer Abschlussprüfun-gen intensiver und vor allem konzeptioneller mit dem gewünschten Profil ihrer Absolventen bzw. den beruflichen oder studienspezifischen Anforde-rungen nach der Schule befassen müssen. Zum anderen wurden bestehende Curricula, Lehrbücher und Kursinhalte zwar in gleicher Form beibehalten, aber durch die Zuordnung zu den *Kannbeschreibungen* des *GeR* und *Profile deutsch* wurde das Niveau transparent gemacht.

3.8 Tests für *differenzierte Profile* statt *einheitliche Niveaus*

Die Erfahrung zeigt, dass v. a. Prüfungen und in Folge dazu auch Sprach-kurse und Lehrwerke tendenziell stärker „profilartig“, d. h. fertigungsbezo-gen oder thematisch modular erstellt werden: Im Zentrum stehen also zunehmend nicht mehr „niveauspezifische“ Prüfungen, die die sprachliche

Kompetenz in allen kommunikativen Aktivitäten auf *einem* Niveau abtesten, sondern Prüfungen, die sich verstärkt an klaren zielgruppenspezifischen Kompetenzprofilen orientieren. So können Schulen je nach Schulform und spezifischer Ausrichtung für ihre Abgänger Abschlussprüfungen entwickeln, die z. B. in den rezeptiven Aktivitäten auf einem höheren Niveau abschließen als in den produktiven und die thematisch klare Akzente setzen (z. B. berufs- oder fachspezifisch). Ein gutes Beispiel für eine internationale, standardisierte Prüfung ist in diesem Kontext die neue modulare Prüfung *Zertifikat B1* (vgl. Glaboniat, Perlmann-Balme, Studer, 2013), die in trinationaler Kooperation gemeinschaftlich vom Goethe-Institut, der Universität Freiburg/Schweiz und dem ÖSD entwickelt und weltweit unter den Bezeichnungen *Goethe-Zertifikat B1* oder *ÖSD-Zertifikat B1* angeboten wird. Um die Transparenz zu erhöhen, werden auf den Zeugnissen durch eine Auswahl an *Kannbeschreibungen* aus dem *GeR* die Kompetenzen der Lernenden genauer beschrieben.

4. Die Instrumente des Europarates und der praktische Nutzen für das Lernen, Lehren und Testen von Fremdsprache

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten des Umgangs mit den Instrumenten des Europarats:

- a. Einerseits lassen sich damit *bestehende Curricula, Lehrwerke, Kurse, Prüfungen* und Abschlüsse transparent und vergleichbar in ein internationales Referenzsystem einordnen. Auch internationale Mobilitäts-, Austausch-, Berufsbildungskonzepte und -programme (wie Erasmus, Leonardo, Europass etc.), richten sich nach dem *GeR* aus.
- b. Andererseits helfen sie bei der Entwicklung und Gestaltung *neuer Curricula, Lehrwerke, Kurse und Prüfungen*.

4.1 Zuordnung bestehender Curricula, Lehrwerke, Kurse, Prüfungen

Durch eine gemeinsame Beschreibungssprache, ein gemeinsames Verständnis über kommunikative Kompetenz, ein gemeinsames Bezugssystem für sprachliche Kompetenzstufen bzw. Kompetenzbereiche wurde erstmals ein Außenkriterium geschaffen, das international verständlich, aussagekräftig und vergleichbar ist.

Durch das mehrdimensionale Modell können Sprachkenntnisse darüber hinaus nicht nur auf ein Niveau hin, sondern nach einzelnen Fertigungsbereichen, Domänen oder zielgruppenspezifischen, thematischen Anwendungsbereichen unterrichtet und getestet sowie vielschichtige individuelle Kompetenzprofile erstellt werden.

4.2 Entwicklung neuer Curricula, Lehrwerke, Kurse, Prüfungen

Mit Hilfe des *GeR* – für die deutsche Sprache konkret mit *Profile deutsch* – ließen und lassen sich handlungsorientierte Lern- und Prüfungsziele bestimmen, die die Grundlage für neue *Curricula, Lehrwerke, Kurse, Prüfungen* darstellen. In weiterer Folge können z. B. ganz konkrete Aufgaben für Unterricht und Prüfung abgeleitet und entsprechende Angaben und Einträge zu sprachlichen Mitteln (Wortschatz oder Grammatik) exportiert werden.

Zu betonen ist hier aber immer der handlungsorientierte Ausgangspunkt: Während sich z. B. frühere Prüfungsspezifikationen und Lernzielkataloge oft schwerpunktmäßig auf die Auflistung von grammatischen Strukturen, Wortschatzlisten und Sprachhandlungen beschränkten, gingen *GeR* und *Profile deutsch* den umgekehrten Weg. Im Zentrum stehen die handlungsorientierten *Kannbeschreibungen*, und erst von ihnen werden alle anderen Komponenten inklusive sprachlicher Mittel abgeleitet.

Die folgende Skizze zeigt, wie man – ausgehend von Handlungsbedürfnissen einer bestimmten Zielgruppe – zur Festschreibung von Lernzielen kommt, die gleichzeitig wiederum die Basis für Unterricht und Prüfungen bilden.

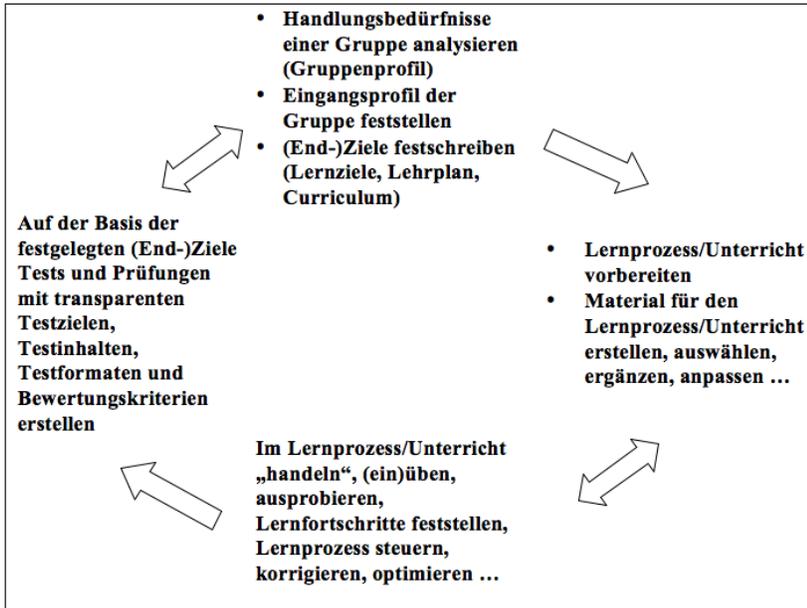


Abb. 1 – Modellskizze: Planung – Unterricht – Prüfung

In der Skizze wird kurz zusammengefasst, wie die spezifischen Handlungsbedürfnisse einer bestimmten Zielgruppe (z. B. Schüler/-innen einer bestimmten Schulform oder Schulstufe) den Lehrplan, den Lernprozess und Unterricht sowie die (abschließenden) Tests bestimmen. Zu Beginn ist natürlich auch das Eingangsprofil der Gruppe ein wesentlicher Faktor für das Erreichen der (End-)Ziele. Am Schluss stehen Prüfungen mit transparenten Testzielen, Testinhalten, Testformaten und Bewertungskriterien, die auf den anfangs gesetzten Lernzielen (Endzielen) basieren.

5. Mehr Transparenz und Vergleichbarkeit

Es gibt heute kaum noch Lehrwerke, Sprachkurse oder Prüfungen, die nicht mit einem der Kürzel A1 bis C2 als Hinweis auf die Niveaustufe ausgestattet sind, während diese Kürzel vor 12 Jahren nur Insidern, die bei einschlägigen

Europaratsprojekten bzw. am *GeR* mitgearbeitet haben, bekannt waren. Im Folgenden sollen ein paar Überblickstabellen aus dem Bereich DaF-Lehrwerke und Prüfungen exemplarisch zeigen, wie sehr die Zuordnungen zu den *GeR*-Stufen einen schnellen Überblick schaffen bzw. bei der Orientierung und beim Vergleich von Produkten helfen.²

Beispiel: Überblickslisten von Lehrwerken

Einordnung der Lehrwerke für die Grundstufe
 Deutsch als Fremdsprache in den Europäischen Referenzrahmen
 Mehr Informationen unter www.hueber.de/referenzrahmen



Niveaustufen des Referenzrahmens	Schritte	Tangram aktuell	Themen aktuell in Halbbänden	Themen aktuell in 3 Bänden	Delfin In 3 Bänden	Delfin In 1 Band	Dimensionen	Blaue Blume	Dialog Beruf	Niveaustufen des Referenzrahmens
B2									Dialog Beruf 3	B2
B1 Zertifikat Deutsch	Schritte 6	Band 3 Lekt. 5–8	Zertifikatsband Band 3 Lekt. 1–10	Band 3, Lekt. 1–10	Band 3, Lekt. 15–20	Lekt. 1–20	Dimensionen 3	Blaue Blume	Dialog Beruf 2	B1 Zertifikat Deutsch
	Schritte 5	Band 3 Lekt. 1–4								
A2	Schritte 4	Band 2 Lekt. 6–10	Band 2 Lekt. 6–10	Band 2, Lekt. 1–10	Band 2, Lekt. 8–14		Dimensionen 2	Blaue Blume	Dialog Beruf 1	A2
	Schritte 3	Band 2 Lekt. 1–4	Band 2 Lekt. 1–5							
A1	Schritte 2	Band 1 Lekt. 5–8	Band 1 Lekt. 6–10	Band 1, Lekt. 1–10	Band 1, Lekt. 1–7	Dimensionen 1		Dialog Beruf Starter	A1	
	Schritte 1	Band 1 Lekt. 1–4	Band 1 Lekt. 1–5							

88.0311 - Stand: April 2005

Abb. 2 – Lehrwerkübersicht mit Niveaustufenzuordnung³

- 2 Die Beispiele dienen nur der Illustration einer Idee. Sie sind ganz zufällig gewählt und sollen nicht als versteckte Werbung interpretiert werden. Die Auflistungen der Lehrwerke und Prüfungen stellen weder Anspruch auf Aktualität noch auf Vollständigkeit.
- 3 Huber Verlag, Zugriff am 20.02.2013 über www.hueber.de.

Beispiel: Überblick – DaF Prüfungen: ÖSD und Goethe-Institut

Niveau	ÖSD	Goethe-Institut (GI)
A1	ÖSD Zertifikat A1	Goethe Zertifikat A1
A2	ÖSD Zertifikat A2	Goethe Zertifikat A2
B1	NEU: Zertifikat B1 = ÖSD Zertifikat B1 gemeinsam mit GI herausgegeben; in trinationaler Kooperation D, A, CH entwickelt	NEU: Zertifikat B1 = Goethe Zertifikat B1 gemeinsam mit ÖSD herausgegeben; in trinationaler Kooperation D, A, CH entwickelt
B2	ÖSD Zertifikat B2	Goethe-Zertifikat B2
C1	ÖSD Zertifikat C1	Goethe-Zertifikat C1
C2	ÖSD Zertifikat C2	Goethe-Zertifikat C2

Tab. 1 – Überblick über allgemeinsprachliche DaF-Prüfungen der beiden Prüfungsinstitutionen (nicht aufgelistet sind hier spezielle DaF-Prüfungen für Kinder und Jugendliche sowie spezifische Prüfungen z.B. für den Bereich Migration oder den Bereich Wirtschaftssprache)

Welche Rolle der *GeR* bzw. *Profile deutsch* bei der Entwicklung von neuen Prüfungen spielt, lässt sich gut am Beispiel der Entwicklung des neuen *Zertifikats B1* (Goethe-Institut und ÖSD) in der folgenden Skizze zeigen:

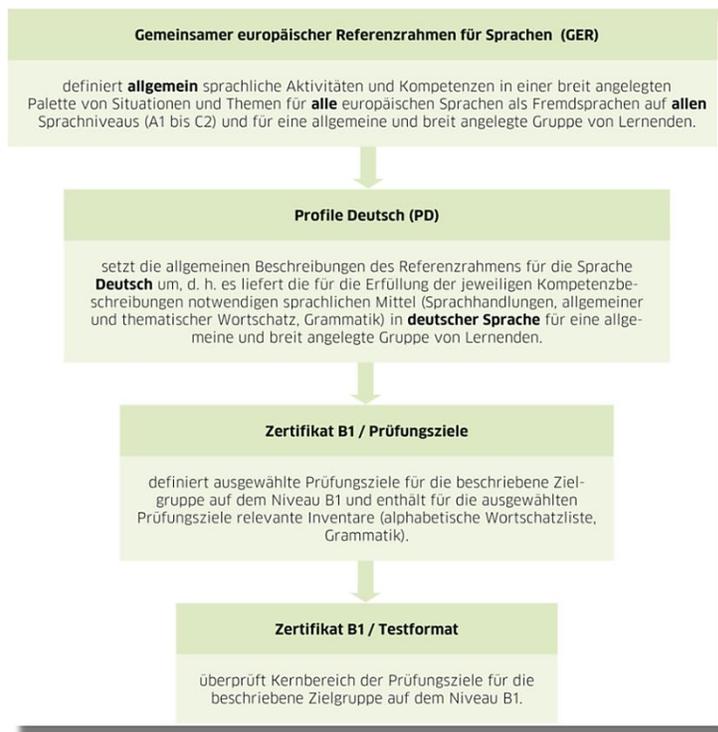


Abb. 3 – Entwicklung des neuen Zertifikats B1 (Glaboniat, Perlmann-Balme & Studer, 2013, S. 52)

6. Ausblicke in die Zukunft

Nachdem die Vorteile und Errungenschaften des *GeR* und von *Profile deutsch* erörtert wurden, soll im Folgenden dargestellt werden, wo die Schwachstellen und der Revisionsbedarf nach 12 Jahren liegen.

Dies soll zunächst aus inhaltlicher und dann auch aus technischer Sicht beleuchtet werden:

6.1 Was ist aus inhaltlicher Sicht zu tun

- *Adaptierung/Abgleich* des Wortschatzes: Es ist höchste Zeit, den Wortschatz in *Profile deutsch* zu überarbeiten. Als Basis dafür sollten verschie-

dene Korpora, Frequenzlisten, Wörterbücher, aber auch neuere Wortschatzlisten aus Prüfungen, wie z. B. der überarbeitete Wortschatz des neuen Zertifikats B1, herangezogen werden. Zusätzlich wäre auch die Einarbeitung von Wortschatzlisten für den Bereich Deutsch als Zweitsprache bzw. Deutsch in der Migration wünschenswert.

- *Adaptierung/Ergänzung* der D-A-CH-Einträge: Auch hier besteht großer Revisionsbedarf. Zurzeit wird auch das Variantenwörterbuch des Deutschen (Ammon et al., 2004) neu überarbeitet, eine Kooperation bzw. Vernetzung mit diesem Projekt und/oder spätere Verlinkung wären sehr sinnvoll.
- *Kooperation und Verlinkung* mit E- bzw. Online-Wörterbüchern und auch phonetischen Wörterbüchern: Eine Verlinkung mit Online-Wörterbüchern wäre nicht nur zeitgemäß, sondern brächte den Benutzern viele Vorteile. Ein spezieller Bedarf besteht in der Möglichkeit, die Einträge mittels eines Aussprache-Buttons auch in auditiver Form anzubieten, insbesondere wenn es sich um D-A-CH-Varianten handelt (s. oben).
- *Aktualisierungen*: Viele Kategorien müssen aktualisiert und erweitert werden, wie z. B. im Bereich der Textmuster. Hier sollten v. a. neuere Formen der Kommunikation wie z. B. Chats, Blogs etc. aufgenommen werden.
- *Überprüfung/Korrekturen*: Ein wichtiger Teil jeder Revision ist selbstverständlich die Ausmerzung und Korrektur von Fehlern, falschen Links und Ähnlichem.
- *Ersatz* der Lernerbeispiele (Audios) durch Videobeispiele, z.B. aus „Mündlich“ (vgl. Bolton u.a., 2008): Die auditiven Lernerbeispiele in *Profile deutsch* sind seit dem Erscheinen von „Mündlich“ mit Videobeispielen auf DVD obsolet.
- Eine *Neuaufgabe* von *Profile deutsch 2.0* könnte auch um Deskriptoren für literarische und berufs- sowie fachsprachliche Textsorten ergänzt werden. Eine äußerst hilfreiche Basis dafür wäre das in Luxemburg entstandene Dossier *Vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zur Umsetzung in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Sekundarschule* (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle [MENFP], 2009).

- Im Zuge der Übersetzungen des *GeR* kam es oft zu Übersetzungsproblemen, vor allem innerhalb der Terminologie. Um solche Probleme und Missverständnisse zu vermeiden, soll *Profile deutsch 3.0* durch ein alphabetisches Glossar mit Definitionen zu einschlägigen (linguistischen und didaktischen) Fachbegriffen ergänzt werden.

6.2 Was ist aus technischer Sicht zu tun

- *Aktualisierung/Update* der Software: Die Sprache ändert sich zwar stetig, aber im Vergleich zu den Änderungen in der Technik sehr langsam. Zehn Jahre sind im Bereich der IT eine extrem lange Zeit und daher zählen technische Modernisierungen (Kompatibilität mit neuen Betriebssystemen etc.) zu den wichtigsten Aufgaben für eine revidierte Version von *Profile deutsch 2.0*.
- *Erweiterungen*: Aus Anwenderperspektive sind viele Erweiterungen gewünscht, wie z. B. ein PDF-Export, die Verknüpfungen und Verlinkungen mit anderen Hilfsmitteln (z. B. mit webbasierten Textverarbeitungsprogrammen etc.),
- ein weiterer *Ausbau* im Sinne von Optionen für zusätzliche Anwendungen (wie z. B. die Entwicklung einer user-generierten Wortschatzdatenbank, Open-Source-Datenbanken) und Ähnliches.

7. Fazit: Viele Vorteile durch den *GeR* und *Profile Deutsch*

Insgesamt brachten und bringen die handlungsorientierten, kohärenten und transparenten Beschreibungssysteme, wie sie vom Europarat vorgeschlagen wurden, sowohl für Lernende, für Lehrende, für Testhersteller und auch für Entscheidungsträger viele Vorteile.

Entscheidend dabei war und ist, dass diese Beschreibungssysteme im Sinne des Europarats als Empfehlungen *flexibel und verantwortungsvoll* gehandhabt werden:

Die Kompetenzbeschreibungen des *GER* führten und führen zu einfachen und klaren Anforderungsprofilen für Lernende und ermöglichten/ ermöglichen einen effizienten Lehr- und Lernprozess; ermöglichten/ ermöglichen

Lehrenden, ihren Unterricht und Testerstellern, ihre Prüfungen nach international vergleichbaren Kompetenzbeschreibungen zu gestalten; erleichtern/erleichtern Lehrenden und Entscheidungsträgern Einstufungsverfahren im internationalen Vergleich; vereinfachen/vereinfachen und beschleunigen/beschleunigen Entscheidungsprozesse für Aufnahmeverfahren.

Es zeigt sich aber auch, dass vieles nach 12 Jahren „veraltet“ und revisionsbedürftig ist und die Überarbeitung mancher Teile und Komponenten (sowohl inhaltlich als auch rein technisch gesehen) dringend notwendig ist. Dieser Beitrag möchte einen ersten Schritt in Richtung *Profile deutsch 3.0* darstellen.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. et al. (2004). *Varietätenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: de Gruyter.
- Bolton, S., Glaboniat, M., Lorenz, H., Perlmann-Balme, M. & Steiner, S. (2008). *Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*. Berlin: Langenscheidt.
- Christ, H. (2003). Was leistet der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“? In: K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 57–66). Tübingen: Narr.
- Europäisches Sprachenportfolio (Hrsg.). (1999). *Europäisches Sprachenportfolio – Schweizer Version* (im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). Zugriff am 30.06.2014 über <http://www.sprachenportfolio.ch>
- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff am 30.06.2014 über www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative*

- Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2* (Version 2.0). Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, M. & Müller, M. (2006). Note „Sehr gut!“ – Aber in Bezug worauf? Referenzrahmen und Profile Deutsch in ihren Auswirkungen auf Prüfungen und Tests. *Fremdsprache Deutsch*, 34, 14–21.
- Glaboniat, M., Perlmann-Balme, M. & Studer, T. (2013). *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele. Testbeschreibung*. Ismaning: Hueber.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP). (Hrsg.). (2009). *Vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zur Umsetzung in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Sekundarschule: Vorschläge und Lehrerhandreichungen*. Zugriff am 30.06.2014 über <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/apprentissages/documents-obligatoires/de-competences-es-est/de.pdf>

Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013)

**Dorothea Lévy-Hillerich[†] – Goethe-Institut Nancy, Frankreich;
Goethe-Institut Warschau, Polen**

Abstract

In diesem Beitrag geht es um die Darstellung (Rückblick und Ausblick) des länderübergreifenden Hochschulprojektes „Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen“, um die Gründe, die zur Entwicklung von Rahmencurricula in verschiedenen Ländern geführt haben und um die entsprechenden länderspezifischen Unterschiede sowie um die dringend notwendigen hochschulspezifischen Unterrichtsmaterialien und schließlich um die Möglichkeiten für ein länderübergreifendes Fremdsprachenkonzept.

1. Einführung

Der Studienbegleitende Deutschunterricht (SDU) versteht sich als ein Deutschunterricht, der an Universitäten und Hochschulen das Studium und Studierende „begleitet“. Es handelt sich bei diesem fakultätsübergreifenden Deutschunterricht um einen zunächst allgemeinsprachlichen Unterricht, der zunehmend immer berufs-, fach- und teilweise auch wissenschaftsorientierter wird, der die Studierenden auf ihre zukünftigen Aufgaben und Anforderungen in Studium und Forschung, im Beruf und Alltag und im Zusammenleben mit Menschen anderer Herkunft, Sprachen, Kulturen und Lerntraditionen vorbereitet.

2. Entstehung und Bedeutung des Hochschulprojektes für Deutsch als Fremdsprache an Universitäten und Hochschulen

Seit Entstehen des Hochschulprojektes am Goethe-Institut Warschau (2004) hat sich der SDU dank der systematischen Hinterfragung seiner Prinzipien und Ziele zu einem eigenständigen Fachbereich etabliert, in dessen Rahmen Rahmencurricula und Lehrmaterialien für die spezielle Zielgruppe der Universitätsstudenten entstanden sind.

Die Eigenständigkeit des Fachbereiches wurde zum ersten Mal auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) im August 2009 in Jena durch eine dem SDU gewidmete eigene Sektion sichtbar, in der über 40 Beitragende aus verschiedenen Ländern zusammenkamen und sich über die neuen Ziele, Inhalte und Aufgaben des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts im Hochschulbereich austauschten. Auf der IDT in Bozen 2013 waren es schon zwei Sektionen, die Deutsch als Fremdsprache im Hochschulbereich vertraten: Die Sektion B1 „Gesamtsprachenkonzepte und Curricula für DaF und DaZ in Lehre, Leistungsbewertung und Ausbildung“ und die Sektion D6 „Deutsch im universitären Umfeld: studienvorbereitend, studienbegleitend“. Ein Sammelband, der im Juli 2009 unter dem Titel *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung* (Lévy-Hillerich & Serena, 2009) erschienen ist, ermittelte mit Beiträgen von SDU-Dozenten aus 17 Ländern die Situation des SDUs in Europa und zeigte gleichzeitig die Entstehung und den Werdegang des Gesamtprojektes.

Die Veröffentlichung der Sektionsbeiträge der IDT 2013 in der vorliegenden Publikation ermöglicht es nun endlich, die Entwicklung und Bedeutung des SDU für ein weltweites Publikum zu skizzieren, dieses Publikum dafür zu interessieren und für die Zukunft als Mitdenker und -gestalter zu gewinnen.

3. Rahmencurricula: ein Gesamtplan für den Unterricht

Schon die Bezeichnung *Curriculum* ist in vielen Ländern unbekannt oder ungebräuchlich und wird oft mit dem Begriff *Lehrplan* gleichgesetzt.

Ein *Curriculum* ist ein Gesamtplan für den Unterricht und umfasst Ziele, Inhalte, Methoden und Ergebnisse (Wahrig, Deutsches Wörterbuch), während ein *Lehrplan* ein Plan für die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf eine bestimmte Zeit ist.

Da der Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in den verschiedenen Ländern unterschiedlich angesiedelt ist, war und ist es notwendig, auch den Begriff *Rahmencurriculum* zu klären:

- Es ist kein vorgeschriebener *Lehrplan*.
- Es formuliert Rahmenbedingungen.
- Es versteht sich als Hilfe und/oder Vorschlag für die Planung des Lehr- und Lernprozesses, der einzusetzenden Methoden und der Bewertungskriterien.
- Es respektiert die Autonomie der Universitäten.

4. Die Phasen des Projektes

Es lassen sich sieben wichtige Phasen des Projektes ausmachen, die finanziell durch drei Projektträger unterstützt wurden, d. h. durch das Goethe-Institut, die Bosch-Stiftung und die Stabilitätspaktgelder für Südosteuropa.

Bevor diese sieben Phasen des Projektes dargestellt werden, ist zu erwähnen, dass sowohl für die Rahmencurricula als auch für die in der Folge entstandene Lehrbuchreihe *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska, 2010) die Autoren Deutschlektoren sind, die für diese Arbeit von W. Tönshoff, S. Bolten, H. Knauss (2011 verstorben) und D. Lévy-Hillerich geschult wurden und die sich dann immer weiter engagiert haben, selbst unter schweren und tragischen Bedingungen wie der derzeitigen Krise in der Ukraine (Frühjahr 2014).

4.1 Phase 1

- a. 1998/2000 – Entwicklung von Rahmencurricula für Polen, Tschechien und die Slowakei mit Neuausgabe 2006, in der die Versionen der drei Länder zusammengeführt wurden: Angebunden an das Goethe-Institut Krakau ist dieses Rahmencurriculum von der dortigen Homepage herunterladbar (Goethe-Institut Krakau, 2006);
- b. Entwicklung eines ersten Lehrbuches zur Umsetzung der Rahmencurricula: *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* (B2/C1), (Lévy-Hillerich & Krajewska-Markiewicz, 2004) derzeit vergriffen – eine neue Plattform-Version ist geplant).

4.2 Phase 2

- Ukraine: 2006/Neuausgabe 2014 – Entwicklung eines Rahmencurriculums in Zusammenarbeit mit dem Unterrichtsministerium (Goethe-Institut Ukraine, 2014). Zum Stand des SDU in der Ukraine siehe Artikel des ukrainischen Autorenteam in diesem Band (S. 95).

4.3 Phase 3

- 2007: Entwicklung eines Rahmencurriculums für Kroatien in Buchform (Goethe-Institut Kroatien, 2007).
- 2010: Entwicklung eines Rahmencurriculums für Serbien, angebunden an das Goethe-Institut Belgrad (Goethe-Institut Belgrad, 2011).
- 2011: Entwicklung eines Rahmencurriculums für Bosnien und Herzegowina, angebunden an das Goethe-Institut Sarajewo (Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina, 2011).
- 2013: Entwicklung eines Rahmencurriculums für Makedonien, angebunden an das Goethe-Institut Verbindungsbüro Skopje (Goethe-Institut Verbindungsbüro Skopje, (2013).

4.4 Phase 4

- Frankreich: Seit 2012 ist die Entwicklung eines Rahmencurriculums angedacht (zum Stand in Frankreich: siehe Artikel von E. Jakob in diesem Band, S. 129 ff.).
- Italien: Hier hat man begonnen, das serbische RC ins Italienische zu übersetzen.

4.5 Phase 5

- Belarus: Seit 2004 ist ein Rahmencurriculum in Arbeit; seit 2012 ist es ins Belarussische und ins Russische übersetzt; es konnte aber aus vielfachen Gründen bis jetzt nicht veröffentlicht werden (Goethe-Institut Belarus, in Vorbereitung).
- Rumänien: Seit 2006 liegt ein Rahmencurriculum für Rumänien vor, das leider nie veröffentlicht werden konnte. Nach dem Tod von Frau Professor Dr. S. Stănescu, die zusammen mit D. Lévy-Hillerich die Autorengruppe geleitet hat, wollen nun einige Autoren das RC auf den neuesten Stand bringen und an ihren Universitäten veröffentlichen.

4.6 Phase 6

- Entwicklung des Lehrbuchs *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben*, A2/B1 (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska, 2010), der Lernplattform (siehe Artikel von K. Barić in diesem Band, S. 81 ff.) und des Lehrhandbuchs auf CD-ROM, das auch zur Lehrerfortbildung dienen kann (siehe Artikel von S. Serena in diesem Band, S. 63 ff.).

4.7 Phase 7

- In Arbeit: Entwicklung eines Vorkurses mit schneller und steiler Progression „Mit Deutsch als Fremdsprache schneller weiterkommen“ (siehe Beitrag von E. Jakob in diesem Band, S. 129 ff.).

5. Das Besondere und Neue an den Rahmencurricula

Um ermessen zu können, welche Bedeutung ein Rahmencurriculum für die Qualitätssicherung des SDUs, für die Transparenz der universitären Abschlüsse und für die sprachliche *Handlungsfähigkeit* in allen sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kultur- sowie grenzüberschreitenden Situationen hat, muss auf das *Textmuster* der Rahmencurricula genauer eingegangen werden. Feste Bestandteile davon sind:

- Einleitung und Beschreibung der Zielgruppe
- Prinzipien
- Ziele
- Inhalte
- Methoden
- Beurteilung und Bewertung
- Ausblick
- Glossar
- Anhänge
- Bibliografie

In allen Punkten müssen ausgehend von der Zielgruppe die länderspezifischen Bedingungen, Vorgaben und Hemmnisse berücksichtigt werden. Nur der eigentliche Fließtext und das Glossar werden in die jeweilige Landessprache übersetzt. Neu sind, im Vergleich zu schon früher existierenden Curricula, die Punkte Glossar (siehe 5.1) und Anhänge (siehe 5.2).

5.1 Das Glossar

Im Artikel von M. Glaboniat in der vorliegenden Publikation, S. 20, heißt es:

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten des Umgangs mit den Instrumenten des Europarats:

- Einerseits lassen sich damit bestehende Curricula, Lehrwerke, Kurse, Prüfungen und Abschlüsse transparent und vergleichbar in ein internationales Referenzsystem einordnen.

- Andererseits helfen sie bei der Entwicklung und Gestaltung neuer Curricula, Lehrwerke, Kurse und Prüfungen.

Die hier angesprochene Transparenz und Vergleichbarkeit ist allerdings nur dann gewährleistet, wenn die Instrumente und die damit verbundenen zum Teil neuen Begriffe wörtlich übersetzbar sind oder so umschrieben werden können, dass sie dem Originaltext entsprechen und möglichst nicht den didaktischen Prinzipien eines Landes „übergestülpt“ werden.

Bei vielen Fortbildungen in den letzten Jahren hat sich aber immer wieder gezeigt, dass viele „neue“ Begriffe im Zusammenhang mit dem GeR (Europarat, 2001) und *Profile deutsch 2.0* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005) nicht immer korrekt benutzt werden, oft nicht bekannt waren oder nicht wirklich übersetzbar sind. Ein Beispiel ist im folgenden Modell der Begriff *Handlungskompetenz*, der in einem zweisprachigen Artikel (Deutsch, Französisch) für die Zeitschrift *Synergies* (Lévy-Hillerich & Serena, 2006) nur wie folgt umschrieben werden konnte:

- Handlungskompetenz: *savoir opérationnel/savoir agir*
- Aufgabenorientierung: *savoir apprendre et gérer les tâches*
- Sozialorientierung: *savoir apprendre et gérer la relation aux autres*
- Fachkompetenz: *savoir faire grâce à un savoir théorique spécifique*
- Methodenkompetenz: *savoir-faire méthodique*
- Sozialkompetenz: *savoir-faire social*
- Persönlichkeitskompetenz: *valeurs personnelles*

Die Schwierigkeiten bei der Übersetzung der Curricula in die jeweilige(n) Landessprache(n) liegen besonders¹

- a. bei der Übersetzung spezifischer Begriffe in den Methoden wie z. B. Stationenlernen und Kopfstand. Sogar der Begriff *Aufgabe* ist in der Sekundärliteratur nicht klar umschrieben.

1 Wie Sonja Hoesch von der Universität für Ausländer in Siena in ihrem bei der IDT eingereichten Poster zeigen wollte, jedoch aus Krankheitsgründen nicht konnte.

- b. bei der präzisen Formulierung bzw. Graduierung der Deskriptoren
- c. bei verschiedenen Textmustern wie Thesenpapier, Handout, Protokoll etc.

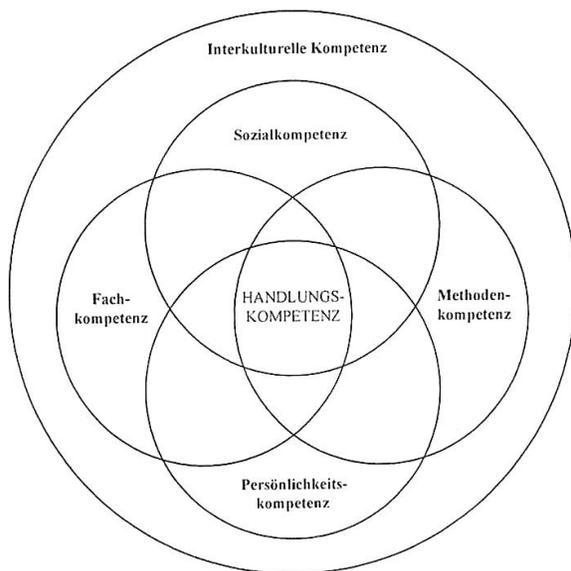


Abb. 1 – Modell der sprachlichen Handlungskompetenz (Goethe-Institut Krakau, 2006, S. 2).

Das Glossar in den Rahmencurricula soll deshalb dazu dienen,

- die Begriffe des *GeR* bekannt zu machen,
- neue Begriffe der Methodik/Didaktik und der Medien zu erklären,
- den Lektoren, die nur selten oder gar nicht an Fortbildungen teilnehmen können, diese neuen Erkenntnisse zu vermitteln,
- dank der Übersetzungen auch Entscheidungsträger und Kollegen zu informieren und sie zur sprachenübergreifenden Zusammenarbeit zu gewinnen.

5.2 Die Anhänge

Die Anhänge sind der umfangreichste Teil des Rahmencurriculums und sollten nicht übersetzt werden. Sie bieten Beispiele und Dossiers, die die

Lektoren direkt auf ihren Unterricht übertragen bzw. adaptieren können; sie sollen ihnen auch die Möglichkeit geben, sich selbst fortzubilden, weil und wenn sie an neuere Literatur nicht herankommen.

Die Anhänge sind auch als *Hilfe* gedacht

- für die Entwicklung der Curricula einzelner Hochschulen mit besonderer Berücksichtigung der Überschneidungen von Alltags-, Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprache,
- für die Entwicklung von Lehrplänen,
- für die Planung des Lehr- und Lernprozesses,
- für die Didaktisierung der hochschuladäquaten Textsorten mit den Deskriptoren für alle Sprachaktivitäten, einschließlich der Sprachmittlung (siehe Artikel von M. Nied Curcio in diesem Band, S. 109 ff.),
- für die Aufbereitung des wissenschaftlichen Hintergrundes in Form von Ausschnitten aus wissenschaftlichen Publikationen.

6. Länderspezifische Charakteristika der Rahmencurricula

Mit den Punkten Prinzipien (6.1), Ziele (6.2), Inhalte (6.3), Methoden (6.4) und Beurteilung und Bewertung (6.5) soll nun ein kurzer Überblick darüber gegeben werden, wie sich in den einzelnen Ländern die Hintergrundreflexionen, die zur Entstehung der Rahmencurricula führten, entwickelt, verändert und erneuert haben.

6.1 Prinzipien

Ein ausführlicher Beitrag zu den länderspezifischen Charakteristika bei den SDU-Prinzipien befindet sich in dem von S. Serena in dieser Publikation vorgestellten Lehrerhandbuch zum Lehrwerk *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (S. 63 ff.). Es werden deshalb hier nur einige auffallende Beispiele angeführt, die die Verlagerung und Erweiterung der Gewichtung der Prinzipien in den verschiedenen Ländern betreffen: Das Prinzip „Kommunikations- und Handlungsorientierung“ z. B. nahm in den ersten Rahmencurricula (Polen, Tschechien, Slowakei) den ersten Platz ein, während in den Balkanländern die Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie an

die erste Stelle gerückt ist; für das Belarussische Team hingegen steht die kognitiv-kommunikative Orientierung an erster Stelle, und für die ukrainische Neufassung kommen sogar zwei neue Prinzipien hinzu: a) Berufs- und Fachbezogenheit sowie Nutzung von Netzwerken und Lernplattformen; b) Plurilinguismus im Hinblick auf den Grundsatz der subordinativen Dreisprachigkeit (siehe Beitrag des ukrainischen Teams in diesem Band, S. 95 ff.).

6.2 Ziele

In einigen Ländern gab es eine lange und harte Diskussion um die Anordnung der Leitpunkte. Werden die Ziele den Prinzipien untergeordnet oder umgekehrt? Alle Teams, bis auf das ukrainische, einigten sich darauf, die Ziele an die zweite Stelle zu setzen. Nach einer Beschreibung des Kompetenzniveaus in Bezug auf die Stundenzahl stellen sie zunächst die innovativen Ansätze des RCs heraus, bevor sie die Ziele beschreiben.

Bei der Aufzählung der Hauptziele gibt es keinen großen Unterschied zwischen dem ersten in Polen/Tschechien und der Slowakei veröffentlichten RC und den anderen Rahmencurricula.

Diese Hauptziele betreffen folgende Bereiche, die ineinander greifen:

- Fertigkeiten und Fähigkeiten (prozedurales Wissen/*savoir-faire*)
- Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen/*savoir*)
- Interkulturelle Aspekte
- Einstellungen und Haltungen/Soziokulturelles Wissen.

Auch Belarus hält die Reihenfolge ein, legt aber in der Formulierung Wert darauf, dass der Prozess des Erwerbs erkennbar wird:

- Aneignung von Kompetenzen und Fertigkeiten (prozedurales Wissen/*savoir-faire*)
- Wissenserwerb und -transfer (deklaratives Wissen/*savoir*)
- Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte und Förderung der interkulturellen Kompetenz.

Das belarussische Team stellt als einziges noch den Bereich der vom *GeR* geforderten Sprachmittlung heraus und beschreibt sehr genau die Lernziele der sprachmittelnden Personen in der Sprachmittlung mündlich und schrift-

lich. Sie verweisen auch darauf, dass hier nicht die Berufe Übersetzer und Dolmetscher gemeint sind, für die eine sprachliche Fachausbildung Voraussetzung ist, und die offizielle Unterlagen, wie Verträge, Vollmachten u. a., übersetzen, die dann beglaubigt werden müssen.

Der Hinweis auf die oben beschriebenen und die Sprachmittlung betreffenden Lernziele erklärt sich in Belarus aus der Tatsache, dass die Sprachmittlung wichtiger Bestandteil der ministeriellen Vorgaben für den Sprachunterricht im Hochschulbereich ist.

6.3 Inhalte

In fast allen Rahmencurricula werden die Inhalte in eine enge Beziehung zu den Prinzipien und Zielen gesetzt, was jeweils einleitend hervorgehoben wird; da die einzelnen Themen von der Zielgruppe bzw. vom Fach abhängen und von Studierenden und Lehrkräften nach Möglichkeit gemeinsam festgelegt und unterschiedlich realisiert werden, können die vorliegenden Curricula keinen festen Themenkanon vorgeben. Dagegen bieten sie eine Fülle von Anhängen an, die hilfreich sein können.

Dem ukrainischen Autorenteam sind der interdisziplinäre Aspekt und die Vernetzung von Themen und Situationen wichtig, und deshalb übernehmen sie das Netz zum Thema „Politik“ sogar in den Fließtext. Weitere Themenvernetzungen wurden in die Anhänge aufgenommen.

6.4 Methoden

In fast allen Curricula werden an erster Stelle die unterrichtsmethodischen Grundsätze behandelt mit den folgenden Unterthemen:

- Spracherwerbsverfahren
- Lerner- und Lehrerrolle
- Autonomes Lernen, Lernstrategien
- Sozialformen
- Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache
- Umgang mit Fehlern
- Medieneinsatz

Zwei weitere wichtige Kapitel „Zeitliche Organisation des Unterrichts“ und vor allem die „Berufs- und fachorientierten Methoden“ kommen vor allem in Belarus und in der Ukraine hinzu.

Das ukrainische Autorenteam sprengt das Textmuster des Curriculums, indem es der Unterrichtsplanung sogar einen eigenen Leitpunkt gibt. Außerdem werden einige, wohl für die Mehrheit im Lande noch unbekannte Methoden – besonders die Großformen, wie Metaplan, Planspiele und Projekte – sehr genau beschrieben.

In Belarus bestand das Team, in dem viele Kollegen Fachsprachen unterrichten (vor allem Jura), darauf, dass „je nach Studiengang auch fachspezifische Strukturen behandelt werden sollten“; deshalb wurde der Punkt „Fach- und berufsorientierte Methoden“ unterteilt, und zwar in „Arbeit mit Fachtexten“ und „Arbeitstechniken in der Wissenschaftskommunikation“.

Zu den Methoden gehören demnach solche wie:

- Informationsaufnahme- und Protokolltechniken
- Fallbeispiele/Praxisbeispiele
- Präsentations- und Visualisierungstechniken
- Versprachlichung von Charts (Diagramme, Kurven, Statistiken u. a.)
- Informationsgewinnung durch Fragebögen.

Bei der Formulierung des Textes zur Arbeit mit Fachtexten zeigte sich, dass einige Autoren in Fachsprachenseminaren von Frau Prof. A. Fearn geschult worden waren und das wichtige *Handbuch des Fachsprachenunterrichts* von Buhlmann und Fearn (2000) gut kannten.

Zu den wissenschaftsbezogenen Methoden gehören:

- die Darstellung und Versprachlichung von Diagrammen, um vielfältige Informationen auszuwerten oder grafisch darzustellen (Balken- bzw. Kreisdiagramme u. a.),
- die Darstellung von Vorgängen, Handlungen, Prozessen und Lösungswegen (Flussdiagramme),
- die Darstellung von Sachverhalten, Zusammenhängen oder Abhängigkeiten (Strukturdiagramm),
- Protokolle, z. B. um Projekte zu dokumentieren

- Abstract und Handout, um ein bestimmtes Thema, Forschungsergebnisse u. a. für eine Publikation vorzubereiten,
- Abkürzungen und Symbole, vor allem in Industrie, Technik und im Informatikbereich.

Im Laufe der Entwicklung der einzelnen Ländercurricula hat sich gezeigt, dass der Blickwinkel nach Erscheinen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR)* und seiner Umsetzung in *Profile deutsch 2.0* ein anderer wurde. Das betraf zum einen die Sprachaktivitäten und damit die feinere und genauere Unterscheidung der Sprachaktivitäten, zum anderen die ganz neue Beschreibung der Sprachmittlung. Auch der Zusammenhang zwischen Textsorte, Textmuster, Sprachhandlungen und Wortschatz/ Grammatik, der vorher eher nur im Fachsprachenbereich diskutiert wurde, bekam dank der vielen Beispiele in *Profile deutsch 2.0* eine andere Bedeutung. Leider enthält *Profile deutsch 2.0* kaum Kannbeschreibungen für Fachtexte. Das ist umso bedauerlicher, als das *Handbuch des Fachsprachenunterrichts* (Buhlmann & Fearn, 2000) inzwischen vom Markt genommen wurde. Frau Prof. Glaboniat weist in ihrem Beitrag „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) und Profile deutsch – 12 Jahre später“ in diesen Kongress-Akten darauf hin, dass „eine Neuauflage von *Profile deutsch 2.0* [...] auch um Deskriptoren für literarische und berufs- und fachsprachliche Textsorten ergänzt werden“ (S. 19) könnte. Wenn sie schreibt:

Im Zuge der Übersetzungen des *GeR* kam es oft zu Übersetzungsproblemen, vor allem innerhalb der Terminologie. Um solche Probleme und Missverständnisse zu vermeiden, soll *Profile deutsch 3.0* durch ein alphabetisches Glossar mit Definitionen zu einschlägigen (linguistischen und didaktischen) Fachbegriffen ergänzt werden. (S. 20)

bringt sie genau das auf den Punkt, was in den Rahmencurricula die Glossare erreichen wollen.

6.5 *Beurteilung und Bewertung*

Bei der Entwicklung des RCs für Belarus wurde für Kapitel 6 „Beurteilung und Bewertung“ eine Fachkollegin, Frau Dr. S. Bolton², hinzugezogen. In einer ersten Phase schulte sie die Autoren und eine große Gruppe von Hochschuldozenten in allem, was mit Testen und Prüfen zu tun hat; des Weiteren überarbeitete sie den Text von Kapitel 6 „Beurteilung und Bewertung“ im polnisch-tschechisch-slowakischen RC, prüfte die Definitionen im Glossar und verfasste einen Artikel zur Entwicklung von Lernfortschritts-tests, der im Bosnischen Rahmencurriculum zum Anhang 19 wurde (s. 2.2.4 SDU-Curriculum Bosnien – Anhänge 19–23). Diese neue Fassung von Kapitel 6 „Beurteilung und Bewertung“ wurde auch in die Rahmencurricula von Serbien und Makedonien übernommen und wurde im RC Belarus zum Anhang 21.

Den Autoren des RCs für die Ukraine war es 2006 wichtig, ihren Kollegen nicht nur in den Anhängen konkrete Hilfen anzubieten, sondern auch im Fließtext; deshalb finden sich dort schon Hinweise zu den Aufgabenformen (geschlossene, halboffenen und offene) und zu den Bewertungskriterien (inhaltliche Vollständigkeit, Kohärenz u. a.).

Das Kapitel „Bewertung und Beurteilung“ wird in allen Curricula vor allem in Bezug auf Grundsätzliches behandelt und betrifft die Klärung von Begriffen wie „beurteilen“, „bewerten“, „prüfen“, „evaluieren“, weil in vielen Ländern die Hochschulen und Ministerien auf universitätseigenen Abschlussprüfungen beharren. Viele Hochschulen müssen dann ihre eigenen Deskriptoren entwickeln. Deshalb werden in den Curricula

- Gütekriterien
- Testspezifikationen, besonders für Lese- und Hörverstehenstests
- Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen
- Aufgabentypen für sprachliche Aktivitäten

2 Autorin verschiedener Fernstudieneinheiten zum Testen und Prüfen, derzeit AUDIT-Expertin für Internationale Prüfungszentren

behandelt. Hier bieten die Anhänge viele Beispiele, um den Sprachlektoren Hilfen zu geben und um die Bewertungskriterien möglichst den Prüfungsbestimmungen, Notenschlüsseln und Punkteschemata vom Goethe-Institut, von TestDAF, vom ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom) und von der ECL (Prüfung des Europäischen Consortiums-Zertifikats) anzunähern und um langfristig zu einer Internationalisierung und Vergleichbarkeit der Universitätsabschlüsse zu gelangen. In diesem Sinne werden die Lektoren auch über das *Europäische Sprachenportfolio* mit seinen drei Teilen

1. Sprachenpass
2. Sprachlernbiografie
3. Dossier

informiert und über die *Fünf Dokumente für mehr Transparenz in Europa*, d. h. über

- den europass Lebenslauf,
- den europass Sprachenpass,
- den europass Mobilität,
- das europass Diploma Supplement,
- die europass Zeugniserläuterung,

(vgl. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung [NA beim BIBB], 2007), die sich als Werkzeuge für mehr Klarheit in der europäischen Bildungs- und Ausbildungspolitik verstehen und die die Lektoren daher kennen und benutzen sollten.

7. Hochschulspezifische Lehrwerke auf dem Hintergrund der RC und des GeRs

7.1 Hochschulspezifische Lehrwerke – die Anfänge

Als Anfang 2000 die ersten Rahmencurricula in Polen, Tschechien und der Slowakei erschienen, stellte sich sehr bald die Frage nach deren Umsetzung. Dank der weiteren Unterstützung durch die Bosch-Stiftung und das Goethe-Institut München konnten die Curricula-Autoren geschult werden und an die Erstellung des ersten Bandes der Lehrbuchreihe *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*, B2/C1 (Lévy-Hillerich & Krajewska-Markiewicz,

2004) gehen. Dieser erste Band besteht aus dem Lehrbuch mit einer Hör-CD und einem Lehrerhandbuch mit Kopier- und Spielvorlagen.

Das Lehrbuch ist für Studierende aller Fächer im Studienbegleitenden Deutschunterricht gedacht, die ein Niveau erreichen wollen, das dem B2/C1 des *GeR* entspricht.

Wieder zusammen mit einem Autorenteam, diesmal aus den Balkanstaaten, Rumänien, Italien und Frankreich entstand 2010 ein weiterer Band *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben, A2/B1* (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska, 2010)³. Er hat folgende Bestandteile:

- Das Lehrbuch,
- eine im Lehrbuch eingelegte CD-ROM für Studierende mit
 - a. Hörtexten und Transkriptionen
 - b. Stationen zum Wortschatz
 - c. Kopiervorlagen
 - d. Lern- und Arbeitsmethoden
 - e. Lösungen
 - f. Wortlisten: in Deutsch + 19 Sprachen: Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Kroatisch, Litauisch, Makedonisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch, Ungarisch;
- eine Moodle-Lernplattform mit Aufgaben zu jeder Einheit (Angaben zum Registrierungsverfahren bei den Herausgeberinnen; siehe auch im Beitrag von K. Barić in diesem Band, S. 81 ff.);
- ein Lehrerhandbuch auf CD-ROM mit Kopiervorlagen, Zusatzaufgaben zur Binnendifferenzierung und Lernfortschritt-Tests (siehe auch im Beitrag von S. Serena in diesem Band, S. 63 ff.).

3 Die Vorlesung und Einheit 1 sind unter <http://www.scribd.com/doc/95079052/AA-vv-Mit-Deutsch-Studieren-Arbeiten-Leben-Index-Einheit-1> herunterladbar.

Kennzeichnend für beide Bände sind:

1. keine inhaltliche Progression: Alle vier Einheiten sind voneinander unabhängig einsetzbar;
2. keine grammatische Progression: Die Grammatik-Elemente werden im Rahmen des Kapitels entsprechend der Textsorte und der damit verbundenen Sprachhandlung behandelt;
3. flexibler Einsatz: Die Studierenden können je nach den Bedürfnissen, den Unterrichtssituationen und der Stundenzahl ans Ziel geführt werden;
4. selbstevaluierend: Die in Form von Kannbeschreibungen vor jedem Kapitel angegebenen Lernziele werden nach jedem Kapitel kontrolliert;
5. selbstlernorientiert durch Stationen zum Wortschatz, zu Lernhilfen und Lerntechniken, Lösungen, Glossare und die Moodle-Lernplattform.

Geplant ist ein Vorkurs für (falsche) Anfänger mit schneller und steiler Progression, auch auf einer Moodle-Lernplattform und adaptierbar für jedes Land: „Mit Deutsch schneller weiterkommen“. Daran arbeiten derzeit Autoren aus Frankreich, Serbien und der Ukraine (siehe auch der Beitrag von E. Jakob in diesem Band, S. 129 ff.).

7.2 Was gibt es sonst für den Studienbegleitenden Deutschunterricht?

Genannt werden sollen hier nur die Lehrwerke mit Berufs- und Fachsprachenorientierung:

- a. Reihe *Kommunikation im Beruf* (B1) im Cornelsen-Verlag:
 1. *Kommunikation im Tourismus* (Lévy-Hillerich, 2004)
 2. *Kommunikation in der Landwirtschaft* (Lévy-Hillerich, 2005a)
 3. *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen* (Lévy-Hillerich, 2005b)
 4. *Kommunikation in der Wirtschaft* (Lévy-Hillerich & Fearn, 2009)

Statt der dringend notwendigen Neuauflage von *Kommunikation in Industrie und Technik* (Lévy-Hillerich, Rozwalka & Tworek, 1999) erschien im Mai 2013 im Europa-Lehrmittel-Verlag und in Zusammenarbeit mit dem Goethe-

Institut der Band *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf* von R. Buhlmann und A. Fearnas.

Die Reihe war zunächst für den Berufsschulbereich gedacht, hat sich aber auch an Hochschulen durchgesetzt. Für jeden Band gibt es kommunikative Spiele, die auf der Webseite des Fraus-Verlags erschienen waren und nun unter <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/sdu-spieleeecke> heruntergeladen werden können.

b. Reihe *Training berufliche Kommunikation* (B2/C1) im Cornelsen-Verlag:
(Hrsg.: V. Eismann mit Autorenteam):

1. *Erfolgreich in Verhandlungen* (Eismann, 2006d)
2. *Erfolgreich am Telefon und bei Gesprächen im Büro* (Eismann, 2006a)
3. *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation* (Eismann, 2007)
4. *Erfolgreich bei Präsentationen* (Eismann, 2006b)
5. *Erfolgreich in der geschäftlichen Korrespondenz* (Eismann, 2010)
6. *Erfolgreich in Besprechungen* (Eismann, 2006c)

c. Materialien in anderen Ländern:

1. Petersburg: *Ökologische Kommunikation international – Fachsprachenlesekurs Deutsch für Anfänger* (Baumer, Buhlmann, Fearnas & Nemtschenko, 2005)
2. Bratislava: *Deutsch für Architekten, Stadt- und Raumplaner* (Záhorcová, 1999)
3. Bratislava: *Deutsch für Architekten* (Záhorcová, 2001)
4. Bratislava: *Architektur und Städtebau auf Deutsch* (Záhorcová, 2008)
5. „E-Learning im Curriculum Wirtschaftsdeutsch“ (I. Vlčková in diesem Band, S. 179) bestehend aus a) Online-Kurs für die Wirtschaftsdeutsch-Studierenden „Wirtschaftsdeutsch“ (Moodle-Plattform) und b) Handbuch für die Lehrkräfte *Web 2.0-Technologien im Sprachunterricht, Fertigkeitensorientierte Szenarien* (Neumannová & Vlčková, 2012).

7.3 Und was fehlt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht?

Die unter 7.2. genannte Reihe *Kommunikation im Beruf* und das Lehrwerk *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* müssten ausgebaut werden, und zwar mit folgenden Titeln:

- Mit Deutsch die Umwelttechnik vermitteln (B1/B2)
- Mit Deutsch Wirtschaftsprüfungen bestehen (B1/C1)
- Mit Deutsch die Bauwirtschaft, Städte- und Verkehrsplanung und die Immobilienmärkte besser meistern (B1)

Außerdem, auch wenn beim Goethe-Institut vor einigen Jahren *Deutsch als Fremdsprache für Juristen – Multimediales Lehr- und Lernprogramm*, C1/C2 (Veldenz-Dunne, 2003) herausgegeben wurde, fehlt es weiterhin in allen Ländern an didaktisiertem Material für Juristenkurse.

8. Synthese und Ausblick

Hier folgt zuerst

- ein Überblick über den Ist-Stand des SDU in den beteiligten Ländern (8.1: von 8.1.1 bis 8.1.12), danach
- ein Blick in die Zukunft (8.2) durch die Frage nach den Möglichkeiten einer Verbreitung und Implementierung der Rahmencurricula und (8.2.1) durch die Reflexion über notwendige Aktualisierungen im Bereich Prinzipien, Ziele, Inhalte, Methoden und Bewertung (8.2.2)
- dann ein Ausblick auf ein mögliches länderübergreifendes Fremdsprachenkonzept (8.3), das einerseits den Bereich der vielfach vernachlässigten Sprachmittlung (8.3.1), andererseits die Perspektiven im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung (8.3.2) ins Auge fasst.

Zuletzt wird zusammenfassend gezeigt (8.4), wohin dieses 20-jährige Hochschulprojekt führen sollte, nämlich über die Grenzen eines studienbegleitenden Deutschunterrichts zu einem studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht mit entsprechenden Curricula und Lehrwerken.

8.1 Länderspezifische Aussagen

Auch wenn die Rahmencurricula zunächst nur den Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen betrafen, so haben sie doch einen Stein ins Rollen gebracht. In vielen Ländern bis nach Südamerika (siehe Beitrag von P. Voerkel in diesem Band, S. 195 ff.) wurde plötzlich – auch im Rahmen des Bologna-Prozesses – nach dem Stand und Stellenwert des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts gefragt. Die Diskussion um die Prinzipien, Ziele und Inhalte eines solchen Unterrichts weckte den Bedarf nach Lehrwerken, die neben den Sprachkenntnissen auch den Erwerb von Fach-, Methoden-, und Sozialkompetenz fördern und zukünftige Wissenschaftler sowie Führungskräfte auf ihre Aufgaben und Verantwortlichkeiten in einer sich permanent verändernden Welt vorbereiten können.

Es folgten einige Blitzlichter auf die Situation in den am Projekt beteiligten Ländern.

8.1.1 Belarus

In Belarus wurde unter Punkt 6.5 schon ein für das belarussische Rahmencurriculum wichtiger Bereich, die Fach- und Wissenschaftssprache angesprochen. Im Sammelband zur Situation des SDUs in Europa (Lévy-Hillerich & Serena, 2009) haben O. Gretschenkowa und E. Kornienko von der Hochschule für Rechtswissenschaften und von der Belarussischen Staatlichen Universität schon über den Stand der Arbeit am RC für die Universitäten und Hochschulen berichtet. Dem ist hier nur hinzuzufügen, dass das Rahmencurriculum in belarussischer und russischer Übersetzung vorliegt, aber leider immer noch nicht veröffentlicht wurde.⁴

4 Damit dieser so wichtige Beitrag zur RC-Diskussion in Europa und die langjährige intensive Arbeit der Autorinnen nicht verloren geht, können das Glossar und die Anhänge unter <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/> abgerufen werden.

8.1.2 Bosnien und Herzegowina

In Bosnien und Herzegowina, wo bis 2011 studienbegleitend nur eine Fremdsprache, meistens Englisch unterrichtet wurde, hat das Erscheinen des Rahmencurriculums dazu geführt, dass an Hochschulen „mit deutschem Hintergrund und die sich am deutschsprachigen Raum orientieren“ wieder eher Deutsch als Fremdsprache gewählt wird. Das Rahmencurriculum ist sogar für die Lehrpläne „zu einem Nachschlagewerk“ geworden, auch im gymnasialen Bereich. Das Rahmencurriculum ist im Lehrerhandbuch auf CD-ROM zum Lehrbuch *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (A2/B1) enthalten (Benjamin Hedžić, Gymnasium Obala, Sarajevo).

8.1.3 Frankreich

In Frankreich gibt es noch kein Rahmencurriculum, aber seit einigen Jahren Autoren, die an den Lehrwerken mitarbeiten, und vor allem die sehr aktive Organisation der Deutschdozenten: Die UPLEGESS (Union des Professeurs des Langues des Grandes Ecoles) ist ein Verein von Sprachdozenten an Ingenieur- und Managementschulen, die sich um die Verbesserung der Sprachbeherrschung und der interkulturellen Verständigung bemühen (siehe auch den Beitrag von E. Jakob in diesem Band, S. 129 ff.). Im Rahmen des Projektes „Mit Deutsch in die Zukunft“ am Goethe-Institut Paris (Winter 2013/2014) entstand ein Flyer „Deutsch gut, alles gut!“ – „*Tout est bien avec l'allemand! Continuez l'allemand après le bac!*“ (Machen Sie nach dem Abitur mit Deutsch weiter!). In diesem Flyer⁵ werden in französischer Sprache acht Argumente für Deutsch genannt.

Es folgen zwei Beispiele aus den acht Argumenten für Deutsch:

- Deutsch ist eine europäische Sprache mit mehr als 100 Millionen Sprechern. Damit ist Deutsch die in Europa am meisten gesprochene Sprache. (*L'allemand - une langue européenne: avec 100 millions des locuteurs, c'est la langue la plus parlée en Europe*)

5 Zugriff über <<All>>ES d.h. Action pour l'Allemand dans l'Enseignement Supérieur, www.allemand-postbac.fr.

- Deutsch ist eine wichtige Sprache im Internet, jedes zehnte Buch wird auf Deutsch veröffentlicht. (*L'allemand - une langue de communication: une langue importante sur le net, un livre sur dix publié en allemand*)

Diese „Action pour l'Allemand dans l'Enseignement Supérieur“ wird von vielen Partnern mitgetragen: dem Auswärtigen Amt, dem Goethe-Institut, dem DAAD, dem Deutsch-Französischen Jugendwerk, der Deutsch-Französischen Hochschule, der UPLEGESS und der Ages (Association des germanistes de l'enseignement supérieur: Verein der Hochschulgermanisten) und kann somit wirklich in alle Schulen und Hochschulen getragen werden.

8.1.4 Italien

In Italien zeigen die Titel der folgenden Beiträge im Handbuch *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick – Versuch einer Standortbestimmung* (Lévy-Hillerich & Serena, 2009), wie die Situation des SDUs in Italien auf der IDT 2009 in Jena vorgestellt wurde:

- Erstellung und Präsentation einer Seminararbeit zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen: Ein Erfahrungsbericht (Claudia Buffagni, Universität für Ausländer, Siena)
- Entwicklung von Schlüsselqualifikationen durch Präsentation von Mini-referaten und Projekten: Ein Erfahrungsbericht (Sonja Hoesch, Universität für Ausländer, Siena)
- Entwicklung von Handlungskompetenzen durch Sprachmittlungsmodule in verschiedenen Studiengängen: Ein Erfahrungsbericht (Erika Nardon-Schmid, Mariapia D'Angelo, Università „G. d'Annunzio“ Chieti-Pescara)
- Lesekurse Deutsch an philosophischen Fakultäten in Italien – Ein Vorschlag zur Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit im studienbegleitenden Deutschunterricht (Peter Paschke, Universität Venedig)
- Studienbegleitender Deutschunterricht an der Wirtschaftlichen Fakultät der Universität „La Sapienza“ in Rom (Margrit Wetter, Universität „La Sapienza“ in Rom).

Auf der IDT in Bozen 2013 scheinen das SDU-Projekt und die Rahmencurricula inzwischen bekannt zu sein, da der Beitrag von Sonja Hoesch auf einem Poster die „Übersetzung (Deutsch-Italienisch) des Rahmencurriculums für

Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht“ anspricht und sie ihre Poster-Präsentation in der Vorankündigung wie folgt vorgestellt hat:

Die Präsentation berichtet vom aktuellen Stand der Übersetzungsarbeit (vom Deutschen ins Italienische) am *Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. Anhand einiger Textpassagen und einer Lemmata-Auswahl sollen die dabei auftretenden Übersetzungsschwierigkeiten der typischen auch im Rahmencurriculum enthaltenen Fachterminologie der Deutschdidaktik (wie etwa bei Unterrichtsmethoden, Textmustern, Kann-Beschreibungen etc.) illustriert werden. Aus den Übersetzungsvorschlägen soll ein deutsch-italienisches Glossar entwickelt werden, das im Unterricht sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden verwendet werden kann.

Die Vorstellung der italienischen Hochschulsituation wurde in der Sektionsarbeit auch durch einen Beitrag von Marita Kaiser ergänzt, die die DaF-Prüfungsmodalitäten an italienischen Universitäten zwölf Jahre nach Einführung des *GeR* vorgestellt hat (siehe der Beitrag in diesem Band, S. 143 ff.).

8.1.5 Makedonien

In Makedonien ist das Rahmencurriculum 2013 pünktlich zum Kongress in Bozen auf Deutsch und Makedonisch als Druckversion in 100 Exemplaren erschienen: Es wurde von der Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe der Universität Skopje in Ohrid und dem Goethe-Institut-Verbindungsbüro in Skopje herausgegeben. Die Dissertation von E. Cickovska *Marktorientierter studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten in der Republik Makedonien: Bestand, Bedarf und Vorschläge* (2013) und ihr für die Sektionsarbeit eingereichter Beitrag zeigen aber, dass das Rahmencurriculum und die Lehrwerke wenig Einfluss auf die Unterrichtsprogramme an den verschiedenen Fakultäten genommen haben. Der wichtigste Faktor dafür ist die beliebige Wahl von Lehrbüchern, die jeder Unterrichtende selbstständig und unabhängig vornimmt. Es handelt sich meist um Lehrbücher mit Anfangsniveau, die nicht für Studierende gedacht sind und die die Prinzipien und Ziele aus dem Rahmencurriculum nicht erfüllen. Dennoch waren Herausgabe und Übersetzung wichtig, denn es gibt auch keine Rahmencurricula für die

anderen Hochschulfächer, die wie das Rahmencurriculum voll im Einklang mit dem Nationalen Hochschulentwicklungsprogramm (2005–2015) stehen und die die folgenden Kriterien erfüllen: Entwicklung von europäisch vergleichbaren Standards, Kriterien und Methoden; die Förderung der europäischen Zusammenarbeit, die Anbindung des Bildungsprozesses an die Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts. Im Programm wird explizit die Entwicklung von Fremdsprachenfähigkeiten und -kompetenzen in der Hochschulbildung gefordert. Besonders wichtig war und ist das *Glossar*, da viele Begriffe gar nicht auf Makedonisch existieren bzw. nicht definiert sind, wie z. B. Studienbegleitender Deutschunterricht, Sprachaktivitäten, Sprachhandlungen, Sprachstandtests und andere Instrumente zum Bewerten und Beurteilen. Das Rahmencurriculum kann hier also zur Entwicklung der Fremdsprachenerwerbs- und der Wissenschaftsterminologie beitragen (Elena Cickovska, Universität Skopje, Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe in Ohrid).

8.1.6 Polen

In Polen, dem Ausgangsland der Rahmencurricula und des ersten Lehrbuches, ist die Situation etwas verwickelt. Schon 1994, als sich Deutschdozenten aus vielen Hochschulen und Universitäten zum ersten Mal trafen, gab es Zweifel daran, ob sich ein Rahmencurriculum wirklich umsetzen ließe, weil doch jede Hochschule ihre Autonomie nicht aufgeben könne und werde. G. Szewiola (Fremdspracheninstitut der Politechnika Śląska, Schlesische Technische Universität Gliwice) beschreibt 2009 in ihrem Artikel in *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick – Versuch einer Standortbestimmung* (Lévy-Hillerich & Serena, 2009, S. 280), wie diese Autonomie aussieht: Die Rektoren (bzw. der Senat der Hochschule) oder Dekane entscheiden, wie viele Stunden pro Semester zur Verfügung stehen, wie viele Semester, ob ein oder zwei Fremdsprachen, ob überhaupt Fremdsprachen gelehrt werden sollen; sogar das Niveau kann vorgeschrieben werden. Die Unterrichtssysteme an den einzelnen Hochschulen sind mittlerweile sehr verschieden, die Stundenzahlen, die vor einigen Jahren gesunken sind, bleiben nun konstant. An den meisten staatlichen, angesehenen Hochschulen wird eine bestimmte Stundenzahl für die Fremdsprachen zur Verfü-

gung gestellt (z. B. 180 oder 240 Stunden für das gesamte Studium). Diese kann der Student manchmal nach seinem Ermessen nutzen, d. h. zum Beispiel eine selbst bestimmte Stundenzahl für Englisch und den Rest für eine andere Fremdsprache bestimmen. Er muss dabei im Auge behalten, dass er in einer der Fremdsprachen die von ministerialer Ebene (im Zuge des Bologna-Prozesses) vorgeschriebene B2-Prüfung abzulegen hat. Meistens legen die Studenten die Prüfung in Englisch ab.

Nicht überall werden zwei Fremdsprachen angeboten. An einigen Hochschulen muss der Student entscheiden, welche Fremdsprache er lernt. Es ist aber zum Glück für die Lernenden – immer noch oder auch schon wieder – eine Prestigefrage, ob die jeweilige Hochschule im Syllabus eine oder zwei Fremdsprachen vorsieht. An der Schlesischen Technischen Universität Gliwice, die zu den größten und bedeutendsten technischen Universitäten des Landes gehört, wurde vor einigen Jahren das folgende System für Fremdsprachen eingeführt: Im Ingenieur- bzw. Bachelorstudium wird 4 Semester lang (120 Stunden) Englisch unterrichtet, wobei der Student die Möglichkeit hat, die danach folgende B2-Prüfung in einer anderen Fremdsprache abzulegen, wenn er glaubt, diese besser zu beherrschen. Im Masterstudium dürfen die Studenten eine zweite Fremdsprache wählen, die 2 Semester lang (60 Stunden) auf einem den Kenntnissen der Studenten angepassten Niveau unterrichtet wird. An erster Stelle steht hier nach wie vor Deutsch. Es sei hier hinzugefügt, dass der Bologna-Prozess in Polen recht ernst und korrekt befolgt wird, besonders bei der Dreiteilung des Studiensystems in Bachelor- (Ingenieur-), Master- und Doktorstudium. Ebenso der am Europäischen Qualifikationsrahmen orientierte Nationale Qualifikationsrahmen wird in allen Fächern, so auch im Bereich Fremdsprachen, konsequent durchgesetzt. Die Idee dieses Systems ist es, berufliche Kenntnisse und Qualifikationen zu definieren und auf diese Weise europaweit vergleichbar zu machen.

Der Nationale Qualifikationsrahmen wurde ab 2012 eingeführt. Er basiert auf dem System der sogenannten Lernergebnisse, die in allen Fächern definieren, was ein Student „weiß, kann und zu tun vermag“. Hier kann nun das Rahmencurriculum neben den Deskriptoren des GeRs und *Profile Deutsch* als Instrument für die Erstellung von Lehrplänen, zur Ausarbeitung von Aufga-

ben, Übungen und Prüfungen dienen (G. Szewiola, Fremdspracheninstitut der Politechnika Śląska, Schlesische Technische Universität Gliwice).

8.1.7 Rumänien

In Rumänien unterscheidet sich die Situation an den Universitäten nicht erheblich von der in Polen. Auch hier bringt die Autonomie eine unterschiedliche Anzahl von Unterrichtsstunden, sogar an den verschiedenen Fakultäten derselben Universität, mit sich. Das Niveau ergibt sich meistens erst, nachdem die Gruppen zustande gekommen sind, und es handelt sich dann meistens um Anfänger. Ähnlich wie in Serbien setzen viele Kollegen, die am Projekt teilgenommen haben, in ihrem Unterricht die Methoden und Prinzipien des Curriculums in ihrem Unterricht um und gestalten ihn handlungs-, kommunikations- und lernerorientiert. Die im Curriculum für den SDU festgelegten Methoden und Prinzipien bieten auch die Grundlage einer Diskussion in der Hochschuldidaktik für die Fächer der Germanistik. Einige Autoren arbeiten daran, das vor einigen Jahren unter der Leitung von Frau S. Stanescu und D. Lévy-Hillerich entwickelte RC auf den neusten Stand zu bringen, zu veröffentlichen und es dann den interessierten Universitäten zur Verfügung zu stellen.⁶

8.1.8 Russland

In Russland bezieht sich die Entwicklung eines Rahmencurriculums für den SDU in Russland auf einige Faktoren, die für die Neuarbeitung der Richtlinien bzgl. des Deutschunterrichts für Bachelor- und Masterstudenten von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Einige dieser Faktoren werden hier angeführt und kommentiert:

6 Die Dozentinnen L. Constinesco von der Academia de Studii Economice in Bucuresti, I. A. Diaconu von der Universitatea „Transilvania“ in Brasov, Z. Hentes von der Academia de Studii Economice in Bucuresti, A. Iroaie der Academia de Studii Economice in Bucuresti, I. M. Ratu von der Academia de Politie, Facultatea de Arhivistica in Bucuresti, C. I. Varlan von der Universitatea „Ovidius“ in Constanta, M. Zografi von der Academia de Studii Economice in Bucuresti, H. I. Fierbinteanu von der Academia de Studii Economice in Bucuresti sind Co-Autoren des Lehrwerks *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (A2/B1); einige wollen auch am Vorkurs mitarbeiten (z. B. I. A. Diaconu von der Universitatea „Transilvania“ in Brasov).

1. In der russischen Bildungstradition ist der berufsvorbereitende bzw. berufsbezogene Fremdsprachenunterricht für Studierende Pflicht, unabhängig von der Bildungseinrichtung.
2. Der SDU wird nach den von den Bildungsbehörden erarbeiteten allgemeingültigen Rahmenlehrplänen gestaltet, unter Berücksichtigung der potentiellen berufsspezifischen Bedingungen, welche die Akzentsetzung bzgl. der Ziele und Inhalte für die jeweilige Adressatengruppe prägen.
3. Die kommunikative Orientierung des berufsbildenden Deutschunterrichts (bbDU) wird seit Ende der 70er Jahre als dominante Aufgabe anerkannt, was die obligatorische Auflistung von Teilfertigkeiten (im Kann-Format) als Endziel voraussetzt, bezogen auf Lese- und Hörverstehen sowie auf Sprechen und Schreiben (präzisiert und konkretisiert für die jeweilige Fachrichtung).
4. Die Fertigkeit Lesen wird an den meisten (technischen) Hochschulen besonders gefordert und gefördert, was mit der Notwendigkeit, Fachtexte zu lesen, zusammenhängt, und die Beherrschung von vier „Lesestilen“ (nach der Klassifikation von Frau Prof. Sofia Folomkina: überfliegendes, orientierendes, suchendes und totales Textverstehen) als übergreifendes Ziel festlegt.

Seit Ende der 90er Jahre beginnt die Entwicklung einer neuen Generation von Rahmencurricula, die auf solche Faktoren zurückgreifen, wie

- die russischsprachige Publikation des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*;
- der Übergang zum zweistufigen Bildungsmodell (Bachelor/Master);
- die Implementierung des kompetenzorientierten Lehr- und Lernparadigmas;
- die Orientierung auf die Lernerautonomie im Sinne eines bewussten verantwortungsvollen Lernens (lebenslanges Lernen).

Seit dieser Zeit werden auf föderaler Ebene „Staatliche Bildungsstandards“ entwickelt, in denen der Bildungskontext auf der universitären Ebene mit den wichtigsten ziel- und inhaltsbezogenen Schwerpunkten dargestellt und die Anforderungen an das Berufsprofil der Bachelor- bzw. Masterstudenten

bzgl. der fremdsprachlichen interkulturellen Kompetenz umrissen wird. Damit ist ein Schritt in Richtung Modernisierung und Internationalisierung des russischen Bildungssystems mit den oben genannten Erfordernissen getan.

Der nun vorgegebene Bildungsstandard schafft eine gute und sichere Basis für die Innovation im bbDU, die dazu führt, einen kompetenzorientierten Unterrichtsprozess zu gestalten.

Für diese Zwecke werden von den Deutschlektoren an der jeweiligen Universität die sogenannten Arbeitslehrpläne entwickelt, die zur Realisierung der Bildungsstandards beitragen sollen.

Diese sind an die konkreten Unterrichtsbedingungen des Bachelor- oder Magisterstudiums gebunden und stellen somit den Leitfaden für den SDU dar.

Die Entwicklung eines Rahmencurriculums auf Grund der Bildungsstandards einerseits und der modernen fremdsprachendidaktischen Erkenntnisse andererseits ist als methodische Unterstützung zu sehen, die einen kompetenzorientierten interkulturellen berufsvorbereitenden DU sichern soll.

Um die spezifischen Besonderheiten der Studierenden zu berücksichtigen, wird in Russland für die jeweilige Adressatengruppe das entsprechende Rahmencurriculum entwickelt, in dem einerseits die Dynamik des Lernfortschritts der Studierenden, andererseits die Spezifik der jeweiligen Zielgruppe zum Ausdruck kommt.

Als innovative Ansätze gelten in den neu entwickelten Rahmencurricula

- Nachschlagelisten mit detaillierten Kann-Beschreibungen für die Sprachaktivitäten und Sprachmittlung
- situationsbezogene Kontexte mit Themen- und Kommunikationsbereichen
- Textsorten für die Sprachaktivitäten
- Tabellen mit Kompetenzniveaus zur Selbsteinschätzung
- Beschreibung von Lernstrategien
- eine aufschlussreiche Sammlung von kommunikativen Strategien sowohl für den rezeptiven als auch für den produktiven Bereich

- Empfehlungen für die Lehrenden bzgl. der Formulierung von Lernzielen und der abschließenden Reflexion und Selbstbewertung seitens der Studierenden u. a.

Die Rahmencurricula für die beiden Adressatengruppen enthalten die grundsätzlichen Positionen der modernen Methodik/Didaktik und verleihen den Deutschlektoren einen kompakten und transparenten Einblick in den Bildungskontext, in dem heute die Ideen von CLIL, ESP und SDU verwirklicht werden.

Die beiden oben erwähnten Rahmencurricula sind von Galina Perfilova (Staatliche Linguistische Universität Moskau) entwickelt worden, die den Deutschlektoren dazu verhelfen will, „Lehren und Lernen zu lehren“.

8.1.9 Serbien

In Serbien wurde 2011 das Rahmencurriculum als Ergebnis einer langjährigen Zusammenarbeit von Dozentinnen der Universitäten auf der Webseite des Goethe-Instituts Belgrad veröffentlicht. Deutsch wird neben Englisch studienbegleitend als Fremdsprache und an vielen Fakultäten immer wieder als obligatorisches Wahlfach, an einigen als zweite Fremdsprache unterrichtet. Die Stundenzahl für Fremdsprachen kann gekürzt oder die Fremdsprachen können aus dem Lehrprogramm gestrichen werden, da die *Autonomie* der Universitäten es erlaubt. Den Lehrern bleibt es überlassen, ob sie das Rahmencurriculum wahrnehmen und umsetzen. Viele, die am Projekt teilgenommen haben, haben in ihrem Unterricht aber Methoden und Prinzipien umgesetzt, was ihren Unterricht zu einem stärker handlungs- und kommunikations- bzw. lernerorientierten Unterricht macht. Außer bei einzelnen Veröffentlichungen im Lande und im Ausland, um andere Hochschullehrer zu informieren, gibt es inzwischen ein weiteres Projekt, an dem diese SDU-Gruppe nicht teilnimmt. Sie wird von anderen Dozenten geführt, die nicht nur Deutsch als Fremdsprache unterrichten und die versuchen, ein neues Rahmencurriculum zu machen. Das und wie weit sie das vorhandene Rahmencurriculum wahrnehmen, kann man sich nur erhoffen (K. Barić, Gradevisnki Fakultet, Subotica).

8.1.10 Slowenien

Auch wenn Slowenien sich ab Phase 3 nicht an der Erstellung eines landeseigenen Rahmencurriculums und der Lehrbücher beteiligt hat, gab es immer wieder Kolleginnen, die Kontakt mit dem Hochschulteam aufgenommen und beibehalten haben und die bei den Internationalen Deutschlehrertagungen in Jena und Bozen Mitstreiter waren (siehe Beitrag von M. Horvath in diesem Band, S. 159 ff.).

8.1.11 Die Ukraine

In der Ukraine erscheint in diesen Wochen (Juni 2014) die Neuausgabe des Rahmencurriculums auf der Homepage des Goethe-Institutes. Hier muss hervorgehoben werden, dass sich der Referent des Goethe-Institutes und die Autorinnen trotz der dramatischen Umstände und Spannungen im Land kontinuierlich dafür eingesetzt haben, ihr RC auf den neuesten europäischen Stand zu bringen (siehe auch die Beiträge des ukrainischen Teams in diesem Band, S. 95).

8.1.12 Die Slowakei

Die Slowakei gehörte mit Polen und Tschechien zu den ersten Ländern, die das Projekt „Studienbegleitender Deutschunterricht“ (1996–1997) gestartet haben. Einige slowakische Mitautorinnen des 2-Länder-Rahmencurriculums für die Slowakei und Tschechien (2002) und später des 3-Länder-Rahmencurriculums für Polen, die Slowakei, Tschechien (2006) haben auch am Lehrbuch *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* (Lévy-Hillerich & Krajewska-Markiewicz, 2004) mitgewirkt.

Die Aufgabe, das RC in die Praxis umzusetzen, haben die slowakischen Mitautorinnen des RCs in den darauffolgenden Jahren an ihren Universitäten möglichst konsequent durchgeführt – zuerst einmal im praktischen Unterricht und dann, nach der Erprobung der passenden Texte, auch in der Entwicklung von Lehrbüchern, z. B. an der Fakultät für Architektur der STU in Bratislava (siehe Punkt 7.2 in diesem Artikel). Hier hat der 4-semesterige SDU auch dazu beigetragen, dass jedes Jahr 15 bis 20 deutschsprechende Studierende am Erasmus-Mobilitäts-Programm in Deutschland und Österreich teilnehmen. Im Herbst 2012 bekam die Fakultät vom DAAD eine großzügige Unterstützung für eine 10-tägige Studienreise, an der 15 Studierende und 2

Lehrkräfte teilgenommen haben. Die Auswahl der beteiligten Studierenden erfolgte auf Grund der Deutschkenntnisse (B1 bis C1). Die aktive Beherrschung der deutschen Sprache war für die Partneruniversitäten TU Dresden, Bauhaus Universität Weimar und im Institut für Städtebau in Berlin eine angenehme Überraschung, die viele weitere Türen geöffnet hat.

Die Grundprinzipien des RCs wurden an der Fakultät für Architektur an der STU auch im studienbegleitenden Englischunterricht angewendet, und zwar von Z. Motešická, die später (im Jahre 2010) an der Comenius Universität in Bratislava auch ihre Dissertationsarbeit über ein vom Curriculum inspiriertes Thema verteidigte und die SDU-Prinzipien auch in den englischen Unterrichtsmaterialien für Architekten und Raumplaner verwertet.

An den technischen Universitäten und Hochschulen in der Slowakei hat der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht eine lange Tradition, war aber früher mehr auf den Erwerb der fachstilspezifischen grammatischen Strukturen, auf Terminologie und Übersetzen der Fachtexte orientiert. Heute tritt Folgendes in den Vordergrund:

- aktive Kommunikation mit dem Training der Präsentationstechniken und
- wissenschaftliches Schreiben.

Dies hängt mit dem studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht der Doktoranden in der dritten Stufe des Studiums (Abschluss PhD) zusammen, die immer öfter zur Veröffentlichung ihrer Forschungsergebnisse in den ausländischen Fachzeitschriften aufgefordert werden (PhD Jana Záhorcová, Fakultät für Architektur der STU in Bratislava).

8.2 Zukunftsperspektiven

Nachdem in Kapitel 8.1 ein Überblick über den jetzigen Stand des SDUs in fast allen am Hochschulprojekt beteiligten Ländern gegeben wurde, sollen jetzt die Zukunftsperspektiven durch die folgenden Fragen und die entsprechenden Versuche einer Antwort angesprochen werden.

8.2.2 Wie kann man die Rahmencurricula und Lehrwerke weiter bekannt machen und implementieren?

In diesem Artikel wurde schon mehrmals darauf hingewiesen, welche Rolle die IDTs für das Bekanntwerden des SDU-Projektes gespielt haben. Es wäre im Sinne einer dringend notwendigen Synergie wünschenswert, wenn die Goethe-Institute und der DAAD stärker miteinander kommunizieren würden, damit die SDU-Teams in den einzelnen Ländern nicht allein gelassen werden. So ist es z. B. nicht nachzuvollziehen, dass in der 2013 erschienenen Reihe *Deutsch lehren lernen* in dem Band *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr, 2013) in den Literaturhinweisen kein einziges der schließlich auch vom Goethe-Institut herausgegebenen Rahmencurricula erwähnt wird.

In diesem Kontext ist die positive Initiative der französischen Hochschulen zu nennen, wo beim letzten Kongress der UPLEGESS (Mai 2014 in Lyon) die Zusammenführung vieler französischer Internetplattformen im ACTULANG beschlossen wurde.

8.2.3 Wo und wie müssen die Bereiche Prinzipien, Ziele, Inhalte, Methoden und Bewertung erweitert und aktualisiert werden?

In Punkt 6 dieses Beitrags wurden schon das wesentlich Neue genannt, um das die Rahmencurricula erweitert werden müssen: Es handelt sich

- einerseits um Bereiche, die z. B. in der Neuausgabe des ukrainischen RCs behandelt werden: Berufs- und Fachbezogenheit sowie Nutzung von Netzwerken und Lernplattformen, und Plurilinguismus in Hinblick auf den Grundsatz der subordinativen Dreisprachigkeit .
- andererseits um Veränderungen im Aufbau: Im belarussischen Rahmencurriculum z. B. zeigt die Gliederung, wie sich *Prinzipien* und *Ziele* entwickelt haben:

1. Prinzipien

- 1.1 Kognitiv-kommunikative Orientierung
- 1.2 Handlungsorientierung
- 1.3 Entfaltung und Förderung von Lernerautonomie

- 1.3.1 Veränderung der Rolle von Lernenden und Entfaltung und Förderung von Lernerautonomie
- 1.3.2 Veränderung der Rolle von Lernenden und Lehrenden
- 1.3.3 Einsatz von Methoden und Medien
- 1.3.4 Umgang mit Netzwerken (Konnektivismus)
- 1.4 Berufs- und Fachbezogenheit
- 1.5 Fachübergreifender Ansatz der Wissenschaftssprache
- 1.6 Interkulturelle Ausrichtung

2. Ziele

- 2.1 Aneignung von Kompetenzen und Fertigkeiten (prozedurales Wissen/*savoir-faire*)
- 2.2 Wissenserwerb und -transfer (deklaratives Wissen/*savoir*)
- 2.3 Sensibilisierung für Interkulturelle Aspekte und Förderung der interkulturellen Kompetenz
- 2.4 Sensibilisierung für das Lernen in Netzwerken.

Was die *Inhalte* der Rahmencurricula betrifft, so hat sich erwiesen, dass die sogenannten fächerübergreifenden Themenvernetzungen und die *Anhänge* für die Dozenten eine gute Hilfe für ihre Unterrichtsplanung sind. Wenn eine Hochschule eine solche Themenvernetzung plant oder fachsprachliche Texte einsetzen will, sollten die Fremdsprachendozenten aber immer einen Fachmann hinzuziehen; in einer Zeit der schnellen Kommunikation können Sprachdozenten nicht immer auf dem neuesten Stand der wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und technischen Diskussion sein. Auch im methodischen Bereich sollten für das Training der Großformen, wie Metaplan, Rollen- und Planspiele und Projekte, Fachleute aus der Wirtschaft eingeladen werden.

8.3 Wie kommt man zu einem länderübergreifenden Fremdsprachenkonzept?

M. Glaboniat schreibt in ihrem Beitrag: „Wie der Name schon sagt, handelt es sich beim GeR um einen gemeinsamen, also sprachenübergreifenden, allgemeinen Rahmen für viele, mittlerweile nicht mehr nur europäische Sprachen“ (S. 8). Gerade in diese Richtung geht die in verschiedenen Ländern

unternommene Übersetzung der Rahmencurricula in die Landessprache, um sie so auch den anderen Fremdsprachendozenten und Entscheidungsträgern zugänglich zu machen: Dabei werden die Fließtexte und die Terminologie-Glossare übersetzt. Außerdem sollten nach Möglichkeit bei der Vorstellung der Rahmencurricula in einem Land die Dozenten von allen Fremdsprachen sowie die Dekane eingeladen werden.

In diesem fremdsprachenübergreifenden Sinne verfügt das Lehrbuch *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (A2/B1) über 19 Wortschatz-Glossare. Auch die oben genannten Lehrbücher in der Reihe „Kommunikation im Beruf“ enthalten über zehn Wortschatz-Glossare.

8.3.1 Sprachmittelnde Aktivitäten

In ihrem Beitrag „Die Sprachmittlung im GeR und ihre Anwendung in Fremdsprachencurricula in Deutschland und Italien“, S. 109 ff., verweist M. Nied Curcio darauf, dass die *sprachmittelnden Aktivitäten*, ebenso Rezeption, Produktion und Interaktion, zu den kommunikativen Sprachkompetenzen gehören, und dass diese in vielen Bildungsstandards und Curricula nach wie vor vernachlässigt werden. In den bisher vorliegenden Rahmencurricula beschreibt das belarussische Team als einziges die Ziele der Sprachmittlung (siehe Punkt 6.3 und 8.3.2). Hier ein Auszug:

Im Einzelnen sollen die Studierenden als sprachmittelnde Personen den Inhalt des ursprünglichen Textes als mündlichen Text weitergeben können (Sprachmittlung mündlich), manchmal unter Veränderung der Textsorte (Fachartikel > Diagramm, Informationstexte > Kurzreferat, Interview) „wiedergeben“

- 1) aus dem Deutschen in eine gemeinsame Sprache, z. B. ins Russische (Belarussische)
- 2) aus einer anderen Sprache ins Deutsche, z. B. aus dem Russischen (Belarussischen)
- 3) aus dem Deutschen ins Deutsche, z. B. referieren, kurze Aussagen zusammenfassen
- 4) Dialog: zwischen dem Deutschen und einer anderen Sprache, z. B. in beiden wechselseitig zwischen verschiedenen Personen vermitteln. (Goethe-Institut Belarus, in Vorbereitung)

8.3.2 Mehrsprachigkeit

Das neue ukrainische Rahmencurriculum berücksichtigt das Prinzip der *Mehrsprachigkeit*, wenn Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache erlernt wird. Hier ein Auszug:

Beim Erwerb der deutschen Sprache auf der Basis der ersten Fremdsprache ist das Prinzip der subordinativen Mehrsprachigkeit in Betracht zu ziehen (Koexistenz von mehreren Sprachen im sprachlich-geistigen Bereich des Studierenden), was mit dem Konzept der plurilingualen Bildung im Einklang steht. Die Anlehnung an die in der ersten Fremdsprache erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist methodisch zweckmäßig, macht den Prozess des Erlernens der deutschen Sprache effektiver und rationeller und hilft, die entstehenden sprachlichen und psychologischen Schwierigkeiten zu überwinden. (Goethe-Institut Ukraine, 2014, S. 30)

In den Anhängen werden die Koexistenz mehrerer Sprachen und ihr Zusammenspiel dargestellt.

8.4 Zukunftskonsequenzen

Besonders der zuletzt genannte Punkt 8.3.2. zur *Mehrsprachigkeit* bezieht sich auf die Diskussion und Forschung zur Mehrsprachigkeit, die 2011 im *Curriculum Mehrsprachigkeit* von H.-J. Krumm (Universität Wien), H. H. Reich (Universität Koblenz-Landau) unter Mitarbeit von Andrea Dorner und Sabine Landua veröffentlicht wurde (Krumm & Reich, 2011). Dieses Curriculum wurde durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert und entstand in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrum (Gunther Abuja, Michaela Haller) und liegt inzwischen auch in englischer Übersetzung vor. Es

soll Schüler und Schülerinnen dazu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Es unterstützt die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile, indem es einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, erweitert, miteinander verbindet und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundiert.

Dazu vermittelt es die folgenden Kompetenzen: Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und zur Analyse anderer sprachlicher Situationen, Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung für Gruppen von Menschen, linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen, ein Repertoire von Sprachlernstrategien sowie sprachliches Selbstbewusstsein, soweit dies im Rahmen schulischer Bildung möglich ist [...]

Das Curriculum Mehrsprachigkeit richtet den Blick über die fachliche Dualität von „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ hinaus auf die tatsächliche Vielsprachigkeit, wie sie die sprachliche Situation in der Welt an vielen Orten und in vielen Schulen kennzeichnet. (Krumm & Reich, 2011, S. 2)

Dieses Curriculum ist 2013 unter dem Titel *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit* im Waxmann-Verlag erschienen (Krumm & Reich, 2013).

Im Sinne dieses Curriculums und des oben beschriebenen Bedarfs sollte so bald wie möglich ein Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen entwickelt werden, der das Studium und Studierende an Universitäten und Hochschulen „begleitet“ und die Studierenden auf „ihre zukünftigen Aufgaben und Anforderungen in Studium und Forschung, im Beruf und Alltag und im Zusammenleben mit Menschen anderer Herkunft, Sprachen, Kulturen und Lerntraditionen vorbereitet“. Das erste RC 2006 hieß *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht* (Goethe-Institut Krakau, 2006): Nun soll ein weiterer Schritt folgen, der die einzelne Sprache überwindet. Zukünftige Lehrwerke müssten so angelegt sein, dass die Studierenden „Mit Deutsch, der Muttersprache und einer weiteren Fremdsprache schneller weiterkommen“, wobei für die Erklärungen und Informationen zu interkulturellen Aspekten Deutsch und die Muttersprache benutzt werden können und für den Bezug zu Lernerfahrungen und Lerntechniken aber auch die erste Fremdsprache (meistens Englisch). Solche Lehrwerke und ein fremdsprachenübergreifendes Rahmencurriculum würden endlich die grundlegenden Empfehlung des Ministerrats des Europarats (2002) ernst nehmen und das reiche Erbe der Vielfalt von Sprachen und

Kulturen in Europa schützen und entwickeln, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen erleichtern, die Mobilität, das gegenseitige Verstehen und die Zusammenarbeit in Europa fördern und hoffentlich Vorurteile und Diskriminierung überwinden (vgl. Neuner et al., 2009, S. 20).

Literaturverzeichnis

- Baumer, I., Buhlmann, R., Fearn, A. & Nemtschenko, A. (2005). *Ökologische Kommunikation International (ÖKOM), Fachsprachenlesekurs für Anfänger*. Petersburg: Zlatoust-Verl.
- Buhlmann, R. & Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen* (6. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Buhlmann, R. & Fearn, A. (2013). *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf. Lehr- und Arbeitsbuch*. Haan-Gruiten: Verl.Europa Lehrmittel.
- Cickovska, E. (2013). *Marktorientierter studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten in der Republik Makedonien: Bestand, Bedarf und Vorschläge* (Unveröffentlichte Dissertation). Philologische Fakultät Skopje.
- Eismann, V. (Hrsg.). (2006a). *Erfolgreich am Telefon und bei Gesprächen im Büro*. Berlin: Cornelsen.
- Eismann, V. (Hrsg.). (2006b). *Erfolgreich bei Präsentationen*. Berlin: Cornelsen.
- Eismann, V. (Hrsg.). (2006c). *Erfolgreich in Besprechungen*. Berlin: Cornelsen.
- Eismann, V. (Hrsg.). (2006d). *Erfolgreich in Verhandlungen*. Berlin: Cornelsen.
- Eismann, V. (Hrsg.). (2007). *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*. Berlin: Cornelsen.
- Eismann, V. (Hrsg.). (2010). *Erfolgreich in der geschäftlichen Korrespondenz*. Berlin: Cornelsen.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. & Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (Deutsch lehren lernen). München: Langenscheidt.
- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff über www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm

- Fearns, A. & Lévy-Hillerich, D. (2009). *Kommunikation in der Wirtschaft*. Berlin: Cornelsen.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2* (Version 2.0). Berlin: Langenscheidt.
- Goethe-Institut Belarus. (Hrsg.). (in Vorbereitung). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarus*. Minsk: Goethe-Institut.
- Goethe-Institut Belgrad. (Hrsg.). (2011). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*. Zugriff über <http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm>
- Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina. (Hrsg.). (2011). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina*. Zugriff über <http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhd/v/rahmencurriculum.pdf>
- Goethe-Institut Ukraine. (Hrsg.). (2014). *Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten* (aktualisierte Fassung). Zugriff über <http://www.goethe.de/ins/ua/ki/pro/bkd/rahmencurriculum.pdf>
- Goethe-Institut Krakau (Hrsg.). (2006). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. Zugriff [http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum% 20_12_12_06.pdf](http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%2012_12_06.pdf)
- Goethe-Institut Kroatien. (Hrsg.). (2007). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Kroatien*. Osijek: Prehrambeno-tehnoloski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
- Goethe-Institut Prag. (Hrsg.). (2002) *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*. Prag: Goethe-Institut.
- Goethe-Institut Verbindungsbüro Skopje. (Hrsg.). (2013). *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Univer-*

- sitäten und Hochschulen in Makedonien*. Zugriff über <http://www.goethe.de/in/mk/sko/lhr/dlr/deindex.htm>
- Goethe-Institut Warschau. (Hrsg.). (1998). *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrer Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten*. Warschau: Goethe-Institut.
- Gretschenkowa, O. & Kornienko, E. (2009). Studienbegleitender Deutschunterricht und seine Förderung an den Universitäten und Hochschulen in Belarus. In Lévy-Hillerich, D. & Serena, S. (Hrsg.), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung* (S. 43–50). Rom: Aracne.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Zugriff über <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
- Krumm, H.-J. & Reich, H. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit – ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Lévy-Hillerich, D. (2004). *Kommunikation im Tourismus*. Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich, D. (2005a). *Kommunikation in der Landwirtschaft*. Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich, D. (2005b). *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen*. Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich, D. & Serena, S. (Hrsg.). (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*. Rom: Aracne.
- Lévy-Hillerich, D., Krajewska-Markiewicz, R. (Hrsg.). (2004). *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben. Studienbegleitender Deutschunterricht. B2/C1*. (Lehrbuch mit Hör-CD und Lehrerhandbuch). Plzeň: Fraus.
- Lévy-Hillerich, D., Rozwalka, J. & Tworek, U. (1999). *einFach gut. Profil 2. Kommunikation in Technik und Industrie / Profil techniczno-przemysłowy*. Warschau: Wyd. Szkolne PWN.
- Lévy-Hillerich, D. & Serena, S. (2006). Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache) / Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme

- fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère). *Synergies*, 1, 216–236. Zugriff über <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Dorothea.pdf>
- Lévy-Hillerich, D., Serena, S., Barić, K. & Cickovska, E. (Hrsg.). (2010). *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben. Studienbegleitender Deutschunterricht. A2/B1* (Lehrbuch mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten auf CD, Lernplattform, Lehrerhandbuch auf CD-ROM, 1. erweiterte Aufl.). Milano: Arcipelago Edizioni.
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung [NA beim BIBB]. (Hrsg.). (2007). *Das Europass-Rahmenkonzept. Fünf Dokumente für mehr Transparenz in Europa*. Zugriff über http://www.euregio-zertifikat.de/publikationen/BIBB_Europass-Dokumente_end.pdf
- Neumannová, H. & Vlčková, I. (2012). *Web 2.0-Technologien im Sprachunterricht: Fertigungsorientierte Szenarien*. Liberec: TU Liberec.
- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursisa, A., Marx, N., Koithan, U. & Erlenwein, S. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache* (Fernstudieneinheit 26). München: Langenscheidt.
- Veldenz-Dunne, M. (Hrsg.). (2003). *Deutsch als Fremdsprache für Juristen: Multimediales Lehr- und Lernprogramm* (Video, CD-ROM, CD). München: Goethe-Institut.
- Záhorcová, J. (1999). *Deutsch für Architekten, Stadt- und Raumplaner*. Bratislava: ROAD.
- Záhorcová, J. (2001). *Deutsch für Architekten*. Bratislava: ROAD.
- Záhorcová, J. (2008). *Architektur und Städtebau auf Deutsch*. Bratislava: ROAD.

Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern

A. Silvia Serena – Universität Luigi Bocconi, Mailand, Italien

Abstract

Der Beitrag stellt ein ganz besonderes Lehrerhandbuch (LHB) vor, das ausschließlich als CD-ROM veröffentlicht wurde. Lehrende finden darin nicht nur Hilfen und Vorschläge sowie direkt im Klassensatz kopierbare Unterrichts- und Zusatzmaterialien für einen nach unten und nach oben binnendifferenzierenden Unterricht, sondern auch die dahinter stehenden methodisch-didaktischen Grundlagen, aus denen sich das gesamte, inzwischen 20-jährige Projekt zum *Studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht* (SDU/SFU) ergibt. Die Ordner und Unterorder dieses LHBs bilden ein einzigartiges Netzwerk, in dem alle Teile sich gegenseitig bedingen und wider-spiegeln: Durch einen Mausklick können sich die Benutzer zwischen Theorie und Praxis hin und her bewegen und werden dadurch zu verantwortlichen Nutzern statt zu „blinden“ Anwendern vorgefertigter Vorschläge, da sie jederzeit wissen, *was* sie *warum* und *wozu* tun und sich daher auf die Bedürfnisse ihrer Adressaten einstellen können. Das LHB kann daher auch unabhängig vom Lehrwerk in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern verwendet werden. Im Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags finden sich die Lehrbücher und die in Druckform und/oder von der Homepage einzelner Goethe-Institute herunterladbaren Rahmencurricula, die den Hintergrund für das hier vorgestellten LHB bilden.

1. Einführung

Das Lehrerhandbuch, das hier vorgestellt wird, ist etwas ganz Besonderes, denn:

1. Es kann als Instrument für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung verwendet werden und entwickelt bei Lehrenden die Kompetenzen, die der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR)* (Europarat, 2001) bei Lehrenden voraussetzt;
2. Es bietet gleichzeitig theoretische didaktisch-methodische Grundlagen sowie die für deren Umsetzung praxisbezogenen Hilfen: Die Verbindungen und Wechselwirkungen sind miteinander verbunden, sodass die Lehrenden von den Vorschlägen für ihr Handeln im Unterricht durch einen Mausklick bei den dahinter stehenden Reflexionen gelangen, und umgekehrt durch einen Mausklick, von den Prinzipien und dem theoretischen Hintergrund zu den Anwendungsbeispielen geführt werden. Der Aufbau der Dateien ist linear, erlaubt aber ein nicht lineares Vorgehen, wo der Leser durch das Vor- oder Rückwärts-Klicken der Verlinkungen seinen Weg zwischen Praxis und Theorie selbst aufbaut;
3. Es ist eine direkte Umsetzung der aus dem *GeR* entstandenen Rahmencurricula (RC)¹, die zwar im Rahmen eines Hochschulprojekts für den studienbegleitenden Deutschunterricht² (SDU) entwickelt wurden, doch auch a) für den Sprachunterricht an Oberschulen und nicht nur an Universitäten und b) für andere Sprachen relevant und anwendbar sind.³

Im Beitrag wird zuerst ein Überblick über die gesamte Gestaltung des Lehrerhandbuchs (LHB) gegeben. Danach wird durch einige Auszüge gezeigt,

1 Siehe Literaturverzeichnis.

2 Zur Entstehung des Hochschulprojekts und zu den in den Rahmencurricula enthaltenen Prinzipien, die im Lehrwerk Anwendung finden, siehe im vorliegenden Band den Beitrag von Karmelka Barić: „Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen“ (S. 92 ff.).

3 Die RC sind zufällig auf Deutsch entstanden, weil die Arbeitsgruppen aus Deutschlehrern bestanden, doch hätten sie genauso gut in anderen Sprachen und für andere Sprachen entstehen können.

wie es gestaltet ist, was man darin finden kann und wie man praktisch damit arbeitet. Die Vorstellung des Lehrbuchs⁴ *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska, 2010) und des gesamten durch die Mindmap in Abb. 3 veranschaulichten Lehrwerks, zu dem das Lehrbuch gehört, sowie des Hochschulprojekts (vgl. Serena, 2013)⁵, innerhalb dessen das Lehrbuch als Anwendung der RC entstanden ist, wird nicht gesondert vorgenommen, sondern ergibt sich aus der Analyse des LHBs, das das Projekt umfassend dokumentiert.

2. Aufbau des Lehrerhandbuchs und Funktion der CD-ROM

Das LHB besteht grundsätzlich aus zwei Teilen: Der erste ist theoriebezogen und enthält zwei Kapitel (1. Kapitel: Vorstellung des Studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts; 2. Kapitel: methodisch-didaktischer Hintergrund), während der zweite aus einem einzigen großen Kapitel 3 besteht und die Umsetzung des ersten Teils in die Praxis und die Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis betrifft.

Zusätzlich gibt es noch zwei weitere Teile: ein „Lesegeschenk“ in Kapitel 4, in dem Beiträge zu Didaktik und Methodik von richtungsweisenden Didaktikern zu finden sind, die uns ihre Aufsätze kostenlos zur Verfügung gestellt haben. Der andere Teil ist ein „musikalisches Geschenk“, d. h. Kapitel 5, in dem Musiker (mit Cembalo, Harfe, Gitarre oder durch ihre Stimme) ein Hör-Geschenk gestaltet haben. Hier sollen Lehrer Anregung und Kreativität für

4 Das Lehrbuch ist aus der Zusammenarbeit von Dozenten aus sieben Ländern unter der Leitung von Dorothea Lévy-Hillerich entstanden. Die Vorlesung und Einheit 1 befinden sich unter <http://www.scribd.com/doc/95079052/AA-vv-Mit-Deutsch-Studieren-Arbeiten-Leben-Index-Einheit-1>, die Lehrbuchvorstellung unter <http://de.scribd.com/doc/173871036/StudienbegleitenderDeutschunterricht-Lehrbuchvorstellung-Mit-DEUTSCH-Studieren-Arbeiten-Leben>.

5 Siehe dazu: <http://de.scribd.com/doc/173871027/Beitrag-Silvia-SERENA-Mit-DEUTSCH-Studieren-Arbeiten-Leben#scribd>

ihren Unterricht schöpfen: Musik ist eine universelle Sprache und Sprachenlernen liegt genauso wie bei der Musik im gegenseitigen Zuhören und im Denken in Tönen begründet.

Das LHB wird in Form einer CD-ROM zur Verfügung gestellt, damit die Lehrenden in Sekundenschule genau das finden, was sie für sich selbst und/oder für den Unterricht mit einem bestimmten Teil des Lehrbuchs brauchen. Durch Erklärungen können sie nachvollziehen, weshalb bestimmte Aufgaben, Zusatzmaterialien, Kopiervorlagen, Spiele, Gestaltungsstrategien, Aktivitäten, Textsorten, Reflexionen über die Sprache usw. vorgeschlagen bzw. angeboten werden.

Alles, was auf der CD-ROM in blauer Schrift erscheint, kann angeklickt werden. So kann man z. B. direkt im Inhaltsverzeichnis (siehe Abb. 1 und 2) auf ein Kapitel klicken und sich dort einen Einblick in die Vorschläge zum Einstieg in einzelne Phasen verschaffen, in die Hörtexte anhören oder Dateien mit binnendifferenzierenden Aufgaben öffnen. Darüber hinaus kann man im Text (siehe Abb. 3) oder in den Fußnoten nach Begründungen der vorgeschlagenen methodisch-didaktischen Entscheidungen suchen.

Das Inhaltsverzeichnis wird in zwei Versionen zur Verfügung gestellt: eine tabellarische⁶ (siehe Abb. 1) und eine klassische (siehe Abb. 2).

6 Tabellarisches Inhaltsverzeichnis des Lehrerhandbuchs auf CD-ROM unter:
<http://www.scribd.com/doc/173871098/Studienbegleitender-Deutschunterricht-LHB-CD-ROM-INHALTSVERZEICHNIS>

CD-ROM	0. Aufbau und Inhalte der LHB-CD-ROM	0.1 INHALTSVERZEICHNISSE der LHB-CD-ROM	0.1 a Inhaltsverzeichnis in tabellarischer Form 0.1 b Inhaltsverzeichnis in klassischer Form		
		0.2 BENUTZUNG der LHB-CD-ROM	0.2.1 Allgemeine Hinweise zur Benutzung des Lehrerhandbuchs auf CD-ROM 0.2.2 Ein Lehrerhandbuch auf CD-ROM: wozu?		
Theoretische Grundlagen	1. SDU: VORSTELLUNG	1 SDU ?	1.1 SDU – Was ist das? 1.2 SDU – Berufs- und Fachorientierung 1.3 SDU in Europa		
			2.1 Handlungsorientierung im Sprachunterricht	2.1.1 Handlungsorientierter Unterricht – Was ist das? 2.1.2 Modell der Handlungskompetenz 2.1.3 Sprachhandlungen 2.1.4 Mit Sprache spielen 2.1.5 Textsorten und -muster, Handlungsfelder und -ketten, funktionale und systematische Grammatik 2.1.6 Aufgaben und Übungen	
				2.2 Zu den Rahmencurricula	2.2.1 Zu den Rahmencurricula: Vorspann – Curricula-Vergleich 2.2.2 SDU-CURRICULUM Bosnien und Herzegowina 2.2.3 SDU-CURRICULUM Bosnien und Herzegowina – Glossar 2.2.3 SDU-CURRICULUM Bosnien und Herzegowina – ANHÄNGE 1 - 4c 2.2.4 SDU-CURRICULUM Bosnien und Herzegowina – ANHANG 4 d 2.2.4 SDU-CURRICULUM Bosnien und Herzegowina – ANHÄNGE 4 e - 8 2.2.4 SDU-CURRICULUM Bosnien und Herzegowina – ANHÄNGE 9 - 10 2.2.4 SDU-CURRICULUM Bosnien und Herzegowina – ANHÄNGE 11 - 16 2.2.4 SDU-CURRICULUM Bosnien und Herzegowina – ANHÄNGE 17 - 18 2.2.4 SDU-CURRICULUM Bosnien und Herzegowina – ANHÄNGE 19 - 23
					2.3 Bibliographische Angaben

Abb. 1 – Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis der LHB-CD-ROM in tabellarischer Form

Der hier folgende Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis (Abb. 2) gibt Einblick in den Aufbau des praxisbezogenen Teils des LHBs „SDU in der Praxis“.

3. SDU in der Praxis	
3.1 DAS HOCHSCHULPROJEKT	
3.1.1	DAS HOCHSCHULPROJEKT – Das SDU-Projekt
3.1.2	DAS HOCHSCHULPROJEKT – Bestandteile des SDU-Lehrwerks
3.1.3	DAS HOCHSCHULPROJEKT – Mindmap zum SDU-Lehrwerk
3.2 DAS SDU-LEHRBUCH <i>Mit DEUTSCH studieren – arbeiten – leben</i>	
3.2.1	DAS SDU-LEHRBUCH – Lehrbuchvorstellung
3.2.2	DAS SDU-LEHRBUCH – <i>Mit DEUTSCH studieren – arbeiten – leben (PPT-Präsentation)</i>
3.2.3	DAS SDU-LEHRBUCH – Die Lerner-CD-ROM
3.2.4	DAS SDU-LEHRBUCH – Lernplattform u. Registrierungsverfahren
3.2.5	DAS SDU-LEHRBUCH – Zielgruppe, Kapitelauswahl und Binnendifferenzierung
3.2.6	DAS SDU-LEHRBUCH – Lernerorientierung und selbstgeleitetes Lernen
3.2.7	DAS SDU-LEHRBUCH – Kannbeschreibungen, Selbst- und Fremdevaluation
3.2.8	DAS SDU-LEHRBUCH – Lernkonzept
3.2.9	DAS SDU-LEHRBUCH – Lernhilfen
3.2.10	DAS SDU-LEHRBUCH – Handlungsorientiertes Grammatik-Konzept
3.2.11	DAS SDU-LEHRBUCH – Handlungsfelder und Handlungsketten
3.2.12	DAS SDU-LEHRBUCH – Emotionales Lernen und literarische Texte
3.2.13	DAS SDU-LEHRBUCH – Wortschatzerwerb
3.2.14	DAS SDU-LEHRBUCH – Diskussions- und Moderationsformen
3.2.15	DAS SDU-LEHRBUCH – Visualisieren und Präsentieren: Mindmapping
3.3 HILFEN und Kommentare zur Arbeit mit dem Lehrbuch <i>Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben</i>	
3.3.0	– Hinweise zur Benutzung der HILFEN und Kommentare zur Arbeit mit dem Lehrbuch
3.3.1 LEHRERHANDREICHUNGEN zu den Kapiteln	
3.3.1-0	LEHRERHANDREICHUNGEN: Anregungen zur Arbeit mit den vier Einstiegsplakaten
3.3.1-I	Zu Einheit I
3.3.1-I, 1	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit I, Kapitel 1
3.3.1-I, 2	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit I, Kapitel 2
3.3.1-I, 3	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit I, Kapitel 3
3.3.1-II	Zu Einheit II
3.3.1-II, 1	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit II, Kapitel 1
3.3.1-II, 2	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit II, Kapitel 2
3.3.1-II, 3	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit II, Kapitel 3
3.3.1-III	Zu Einheit III
3.3.1-III, 1	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit III, Kapitel 1
3.3.1-III, 2	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit III, Kapitel 2
3.3.1-III, 3	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit III, Kapitel 3
3.3.1-III, 4	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit III, Kapitel 4
3.3.1-IV	Zu Einheit IV
3.3.1-IV, 0	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit IV, EINSTIEG
3.3.1-IV, 1	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit IV, Handlungsfeld 1
3.3.1-IV, 2	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit IV, Handlungsfeld 2
3.3.1-IV, 3	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit IV, Handlungsfeld 3
3.3.1-IV, 3	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit IV, Handlungsfeld 3 Folien zu A1
3.3.1-IV, 4	LEHRERHANDREICHUNGEN zu Einheit IV, Handlungsfeld 4
3.3.2 EINHEITSÜBERGREIFENDE ARBEIT MIT LITERARISCHEN TEXTEN	
3.3.2.1-1	EINHEITSÜBERGREIFEND – Franz Hohler: „Gutscheine“ (Transkription)
3.3.2.1-2	EINHEITSÜBERGREIFEND – Gedanken zur Arbeit mit „Gutscheine“ von Franz Hohler
3.3.2.2-1	EINHEITSÜBERGREIFEND – Herta Müller: „Heimat ist das, was gesprochen wird“ (Textauszug)
3.3.2.2-2	EINHEITSÜBERGREIFEND – Gedanken zur Arbeit mit „Heimat ist das, was gesprochen wird“ aus der Lesung von Herta Müller
3.3.3 PRÜFUNGSVORSCHLÄGE	
3.3.3-0	PRÜFUNGSVORSCHLÄGE – Einleitung
3.3.3-1	PRÜFUNGSVORSCHLÄGE – Rezeption schriftlich/Leseverstehen
3.3.3-2	PRÜFUNGSVORSCHLÄGE – Sprachbausteine zu Wortschatz und Grammatik
3.3.3-3	PRÜFUNGSVORSCHLÄGE – Rezeption mündlich/Hörverstehen
3.3.3-4	PRÜFUNGSVORSCHLÄGE – Interaktion/Produktion schriftlich
3.3.3-5	PRÜFUNGSVORSCHLÄGE – Interaktion/Produktion mündlich
3.3.4 TRACKS und TRANSKRIPTIONEN der HV- PRÜFUNGSTEXTE	
3.3.4-1	AUDIodateien

Abb. 2 – Überblick über den Aufbau des praxisbezogenen Teils des LHBS

Außer den in Abbildung 2 sichtbaren drei Teilen (Teil 3.1, 3.2 und 3.3) gibt es noch einen Teil 3.4, in dem die Kopie der im Lehrbuch eingelegten Lerner-CD-ROM enthalten ist, sodass die Lehrenden nicht von einer CD-ROM auf die andere wechseln müssen, sondern alles zur Hand haben (d. h. Kopier- vorlagen, Materialien für das Stationenlernen, Audiodateien, Transkriptionen, Aufgaben zur Selbstevaluation, Verzeichnisse der Arbeitsmethoden, der Hilfen zur Sprachreflexion, der Redemittel und der Textsorten; es fehlt nur das Glossar mit 19 Sprachen). Was geschieht nun aber genau in den drei Teilen?

- In Teil 3.1 wird ein Überblick über das gesamte Hochschulprojekt in seiner zwanzigjährigen Entwicklung gegeben: Das daraus entstandene Lehrwerk wird als Ergebnis der Anwendung der Rahmencurricula und des GeRs vorgestellt (die Zusammenhänge und Bestandteile sowie die Art und Weise, wie alles zusammenhängt, wird durch die Mindmap in Kapitel 3.1.3 deutlich, die deshalb hier als Abbildung 3 abgedruckt wird).
- In Teil 3.2 wird das Lehrbuch vorgestellt: In kurzen Kapiteln werden das gesamte Lernkonzept und die Bestandteile beschrieben (die Inhalte der Lerner-CD-ROM und der Lernplattform⁷). Es werden des Weiteren die Lernhilfen, das Grammatik-Konzept, der Aufbau der Kannbeschreibungen und die Arbeit mit literarischen Texten gezeigt.
- In Teil 3.3 findet man vier Sektionen: Die erste enthält Hilfen und Kommentare zu den einzelnen Phasen, Kapiteln und Einheiten. Die zweite enthält Hilfen zur Arbeit mit literarischen Texten, die nicht an einzelne Einheiten gebunden sind und daher unabhängig davon behandelt werden können. Die dritte Sektion liefert Beispiele von einigen den Kannbeschreibungen entsprechenden Prüfungsvorschlägen.

Die in Abbildung 3 abgedruckte Mindmap zum Lehrwerk und zum gesamten Hochschulprojekt verdeutlicht, was Lehrende wissen und können müssen: Methodentraining, Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, Aufbau von Hintergrundreflexionen über Ziele, Inhalte, Prinzipien und Verfahren

7 Siehe dazu im vorliegenden Band den Beitrag von Karmelka Barić (S. 91).

sind die Grundlagen der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern, laufen im LHB zusammen und werden anhand der Arbeit mit dem Lehrbuch entwickelt.

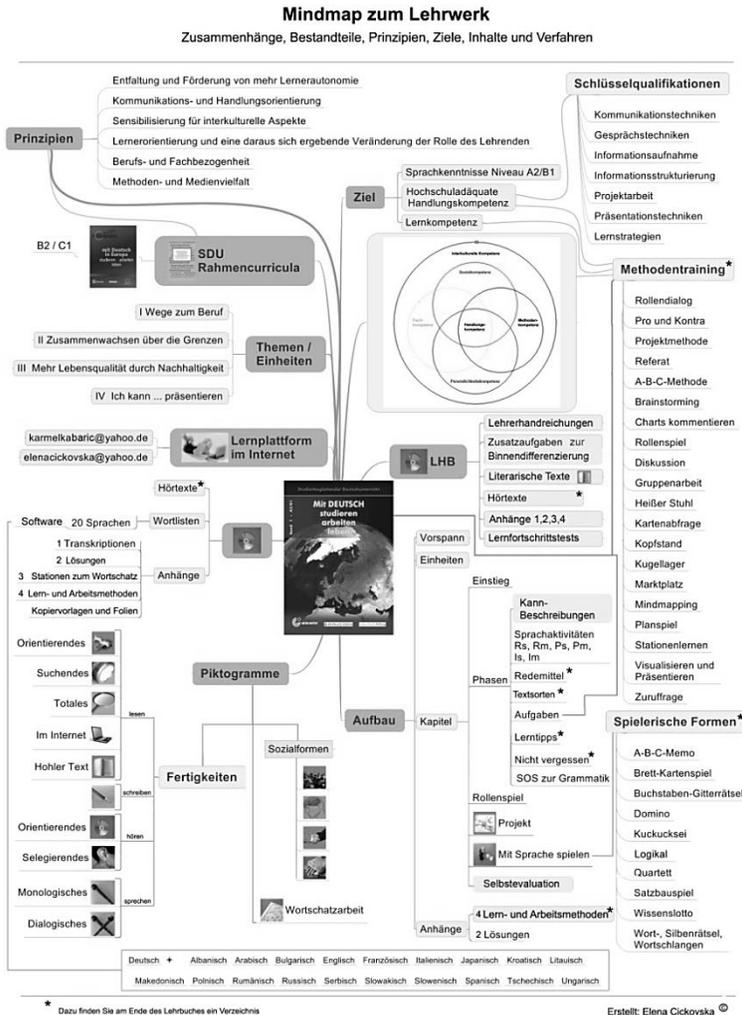


Abb. 3 – Mindmap zum Hochschulprojekt: Im LHB läuft alles zusammen.

Die folgende Abbildung zeigt, wie in den Lehrerhandreichungen der Einstieg zu den einzelnen Kapiteln aussieht.

3 SDU in der Praxis

3.3 Hilfen und Kommentare zur Arbeit mit dem Lehrbuch *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben*
3.3.1 - I,1 HILFEN: Lehrerhandreichungen zu Einheit I, Kapitel 1

Lehrerhandbuch zum Lehrbuch →	
LEHRERHANDREICHUNGEN	
Einheit I WEGE ZUM BERUF Kapitel 1 Studienzeit – eine glückliche Zeit?	

Alles, was in fetter blauer Schrift erscheint, ist anklickbar!

Anklickbar sind, falls in diesem Kapitel darauf verwiesen wird, die in fetter blauer Schrift angegebenen Dateien, die sich auf der vorliegenden LHB-CD-ROM befinden, und zwar aus

- Teil 0 (Aufbau und Inhalte der LHB-CD-ROM),
- Teil 1 (SDU: Vorstellung)
- Teil 2 (SDU: Didaktisch-methodischer Hintergrund - Handlungsorientierung und Verankerung in den Rahmencurricula)
- Teil 3 (SDU in der Praxis: das SDU-Projekt, das Lehrbuch und alle Dateien aus der Lerner-CD-ROM).

Auf diese Weise werden die Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis deutlich, und es wird nachvollziehbar, wie sich die didaktisch-methodischen Prinzipien aus den Teilen 0 bis 3 im Lehrbuch niederschlagen: Wenn z.B. von S-O-S-System die Rede ist, finden Sie den Hinweis auf 3.2.10 Handlungsorientiertes Grammatik-Konzept, klicken darauf und landen direkt in der Datei, wo das S-O-S-System vorgestellt und erklärt wird.

ÜBERSICHT

1 Hilfen und Kommentare für die Lehrenden
Einstieg
Phase A Studienanfang – Zeit des Orientierens und Lernens
Phase B Von einem Auslandsstudium hat man einfach mehr
Phase C Weniger Angst vor Prüfungen
Phase D Stationen zur Prüfungsangst
Phase E Schaubilder als Form der Informationsverarbeitung
Phase F Rollenspiel: Vor dem Schwarzen Brett
Phase G Mit Sprache spielen
2 Zusatzaufgabe zur Grammatik
3 Zusatzaufgabe / Alternativaufgaben zur Binnendifferenzierung
4 Zusatzaufgabe zum Sprechen und zur Grammatik

Abb. 4 – Beispiel einer Einführungsseite der Lehrerhandreichungen zu einem Kapitel

Da die Kapitel und die Einheiten des Lehrbuchs auch unabhängig voneinander eingesetzt werden können, steht in den Lehrerhandreichungen überall der gleiche Einführungsteil mit dem gleichen Verlinkungsbeispiel (es wurde dafür das handlungsorientierte Grammatik-Konzept⁸ gewählt, weil Lehrenden und Lernenden dieses Thema erfahrungsgemäß besonders am Herzen liegt).

Im folgenden Auszug (Abb. 5) wird deutlich, wie in diesem LHB die Vorschläge und Anleitungen zu den Unterrichtsverfahren aussehen, die zwar im Verzeichnis der Lern- und Arbeitsmethoden des Buches beschrieben, doch in den einzelnen Fällen für die Lektion adaptiert werden.

3 SDU in der Praxis

3.3 Hilfen und Kommentare zur Arbeit mit dem Lehrbuch *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben*
3.3.1 - I,1 HILFEN: Lehrerhandreichungen zu **Einheit I, Kapitel 1**

1 Hilfen und Kommentare für die Lehrenden

Einstieg

Anmerkung
Zur Arbeit mit dem Plakat „SOLL ICH?“, das die Einheit einleitet, **3.3.0 b - Zur Arbeit mit den 4 Plakaten**.

Wenn man als Lehrender möchte, dass die Studierenden gleich zu Beginn der Stunde sprechen, kann man sie entweder über das Bild von Tamara Santrač sprechen lassen oder vor der Phase A ein Kugellager machen. Da die Informationen dieser Gespräche auch für die weitere Unterrichtsplanung interessant sein können, bietet es sich an, im Anschluss an das "Kugellager" kurz im Plenum über die Inhalte und die Erfahrung mit dieser – für viele Studenten sicher neuen und ungewohnten – Methode zu sprechen.

Kugellager
Die Lernenden finden die Beschreibung dieser Methode unter den **Lern- und Arbeitsmethoden und spielerischen Formen** auf ihrer Lerner-CD-ROM (unter 6. Einheitsübergreifender Anhang 4: LERN- UND ARBEITSMETHODEN). Die Datei ist auch in der vorliegenden **LHB-CD-ROM** unter: **3.4.6-ARBEITSMETHODEN** zu finden.

Mögliche Fragen könnten z.B. sein:

- Wie war Ihr erster Studientag? / Was gefällt Ihnen am besten an Ihrer Universität? / Was würden Sie gerne anders machen? / Wie sieht Ihre Traumuniversität aus?

Eine weitere Aufgabe für die Aufwärmphase (auch zur Vorentlastung) könnte der **Klassenspaziergang** sein.

Klassenspaziergang
Der Arbeitsauftrag für die Studenten könnte lauten wie folgt:
Gehen Sie in der Klasse "spazieren" und befragen Sie sechs Kommilitonen! Notieren Sie die Antworten in Stichworten und berichten Sie anschließend im Plenum.

1 Warum studierst du in ...? 2 Warum studierst du? 3 Wozu hast du die gewählt? 4 Wie gefällt dir dein Studium? 5 Was hattest du vorher für eine Vorstellung von einer Universität? 6 Was fällt dir schwer an der Uni?

Abb. 5 – Beispiel einer Hilfestellung zum Einstieg in ein Kapitel

8 Nachzulesen und herunterzuladen unter <http://de.scribd.com/doc/173870991/Studienbegleitender-Deutschunterricht-Handlungsorientiertes-Grammatik-Konzept>

Die Prüfungsbeispiele, die nun folgen, zeigen, wie Lernkontrollen aussehen können. Die gewählten Aufgabentypen und -stellungen entsprechen zwar den Vorgaben für die B1-Prüfung bis 2013, haben aber durch die neue Ausgabe der B1-Prüfungsvorgaben nichts an ihrem Orientierungswert für Lehrende eingebüßt, die zur Erstellung eigener Prüfungen Hilfe suchen. Die Beispiele entsprechen den im *GeR* und in *Profile deutsch 2.0* genannten Sprachaktivitäten: 1. Rezeption schriftlich, 2. Rezeption mündlich, 3. Produktion schriftlich, 4. Produktion mündlich, 5. Interaktion schriftlich, 6. Interaktion mündlich.

Durch Prüfungsaufgaben soll kontrolliert werden, was Lerner am Ende eines Lernprozesses mit der Sprache tun können (im Sinne der im *GeR* und in den Rahmencurricula angesprochenen Handlungskompetenz in der Sprache), und ob bzw. inwieweit sie die bei Beginn des Lernprozesses angepeilten Kompetenzen erreicht haben. Diese werden am Anfang einer Lerneinheit, eines Kapitels oder eines Handlungsfeldes in Form von Kannbeschreibungen formuliert, die allerdings nicht nur die Sprache betreffen, sondern ein ganzheitliches Handeln mit der Sprache im Auge haben. Angegeben werden dabei – wie im unten angeführten Beispiel – die Textsorten, auf die sich die Sprachaktivitäten beziehen (in diesem Fall Ps/Rs – Produktion und Rezeption schriftlich) sowie die zu entwickelnden Kompetenzen (hier die Methodenkompetenz): So wird gewährleistet, dass wirklich das geprüft wird, was gelernt worden ist.

Am Ende des Handlungsfeldes _____ kann ich	
– klare anschauliche Visualisierungen erstellen, in denen wichtige Informationen eines Sachtextes wiedergegeben werden;	Ps
– die wichtigsten Informationen zur Vorbereitung einer Präsentation stichwortartig auf Folien festhalten (Pd 2.0, S.144) (Methodenkompetenz)	Ps
– Diagramme (Charts) benennen;	Ps
– Organigramme versprachlichen;	Ps
– Visualisierungen bewerten.	Rs

Abb. 6 – Beispiel einer Formulierung von Kannbeschreibungen

Das erste Prüfungsbeispiel bezieht sich auf die Interaktion mündlich (Abb. 7), das zweite auf die Sprachreflexion (Abb. 8).

3 SDU in der Praxis
3.3 Hilfen zur Arbeit mit dem Lehrbuch *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben*
3.3.1 Polifonisches Schreiben
3.3.3 – 5 Interaktion mündlich – Einheit III, Kapitel 4 • Prüfungsteil 2

Interaktion mündlich
Einheit III, Kapitel 2
Mündliche Prüfung Teil 3
(ca. 6 Min.)

Teil 3: Lösen einer Aufgabe

In **Teil 3** haben Sie die Aufgabe, zusammen mit Ihrer Gesprächspartnerin/Ihrem Gesprächspartner etwas zu planen.

Situation:
Für eine Aktion zum Thema „Umweltschutz“ in Ihrer Stadt sollen Sie ein Plakat entwerfen, damit die Bürger mehr für die Umwelt im Alltag tun.

Überlegen Sie gemeinsam, welche Möglichkeiten es für jeden gibt, um die Umwelt besser zu schützen. Sie haben sich diesen Zettel mit Notizen gemacht:

Umweltschutz betrifft jeden:

- Energie (Heizung, Licht ...) / • öffentliche Verkehrsmittel / • alternative Energien / • Wasser / • Müll...

Abb. 7 – Beispiel von Prüfungsvorschlägen im Bereich Interaktion mündlich

Prüfungsbeispiel – Grammatik und Wortschatz
Sprachreflexion – Sprachbaustein zu Relativpronomen
Einheit I, Kapitel 1 und 2

Text 2

Der folgende Text (eher B2-Niveau) kann alternativ zu Text 1 verwendet werden oder auch als Ergänzung zusammen mit Text 1.

Wirklich los ging es mit meinem Leben erst mit der Grundschulzeit, (1) der schönen Miniklub-, Spielkreis- und Kindergartenzeit folgte. Im Sommer des Jahres 1992 wurde ich in die Grund- und Hauptschule in [...] eingeschult, (2) nur ungefähr 1500 Meter von meinem Wohnhaus entfernt lag und (3) ich zu Fuß erreichen konnte. Dort verbrachte ich vier Jahre meines Lebens, überwiegend natürlich nur vormittags, abgesehen von der nachmittäglichen Theater-AG, (4) ich Mitglied war. Die Arbeit jener AG mündete in einer verhältnismäßig professionellen Aufführung, (5) Kritik sehr positiv war. Zum Ende meiner Grundschulzeit spielte ich den Erzähler, (6) einen schwarzen Anzug und ein weißes Hemd mit Fliege trug.

(nach: <http://www.nickschlueter.de/ausfuehrlicherlebenslauf.html>, 15.12.2007)

Lösung
Text 1: 1-das; 2-das; 3-der; 4-die; 5-deren
Text 2: 1-die; 2-die (Nom.); 3-die (Akk.); 4-deren; 5-deren; 6-der

Konzept: Marieta Djaković und Kristina. Djaković, Pula, Kroatien
Endredaktion: Silvia Serena

Abb.8 – Auszug aus den Prüfungsvorschlägen im Bereich Sprachreflexion

Zu fast jedem Kapitel des Lehrbuchs gibt es mindestens eine Aufgabe zur Sprachreflexion, wie aus der folgenden Übersicht (Abb. 9) hervorgeht:

Hinweise zu Inhalt und Gestaltung

Die Prüfungsbeispiele betreffen

- | | |
|-------------------------------------|--|
| - Einheit I, Kapitel 1 und 2 | Sprachbaustein zu Relativpronomen |
| - Einheit I, Kapitel 3 | Sprachbaustein gemischt |
| - Einheit I, Kapitel 3 | Sprachbaustein zu Präpositionen und Pronominaladverbien |
| - Einheit II, Kapitel 1 | Sprachbaustein zu Wortschatz und Wunschsätzen |
| - Einheit III, Kapitel 2 | Sprachbaustein zu Verben und Imperativ |
| - Einheit III, Kapitel 2 | Sprachbaustein zum Wortschatz |
| - Einheit III, Kapitel 2 | Sprachbaustein zu Modalverben |
| - Einheit III, Kapitel 4 | Sprachbaustein zu Substantiv- und Adjektiv-Komposita |
| - Einheit III, Kapitel 3 oder/und 4 | Sprachbaustein zu Adjektiven, Verben und Substantivkomposita |

Achten Sie bitte bei der Erstellung Ihrer Prüfungsaufgaben darauf, dass in einer Aufgabe nicht zu viele verschiedene grammatische Elemente auf einmal abgefragt werden: Grammatische Schwerpunkte sollten immer in Verbindung mit den Sprachhandlungen und der Textsorte gesehen werden¹, was ja auch im Lehrbuch in den Hinweisen zur Grammatik immer wieder betont wird.

Wir hoffen, Ihnen mit den hier folgenden Beispielen einige nützliche Hilfen für das schwierige Prüfen von Grammatik und Wortschatz geboten zu haben.

¹ Siehe dazu: 3.2.10 Handlungsorientiertes Grammatik-Konzept, 2.2.2 SDU-CURRICULUM Bosnien und Herzegowina (Abschnitt 3 Ziele und 5.1.1 Unterrichtsmethodische Grundsätze), 2.2.3 SDU-Curriculum Bosnien und Herzegowina – GLOSSAR (Suchbegriff „Grammatik“), 2.2.4 SDU-Curriculum Bosnien und Herzegowina – ANHÄNGE 4 e – 8 (Anhang 5: Grammatik auf der Wortebene, Satzebene und Textebene), 2.2.4 SDU-Curriculum Bosnien und Herzegowina - ANHÄNGE 11-16 (Anhang 11).

Abb. 9 – Einführung zu den Prüfungsvorschlägen im Bereich Sprachreflexion

Aus diesem Auszug und den darin enthaltenen Ratschlägen und Fußnoten wird einmal mehr deutlich, dass die Hinweise für die Lehrenden nicht nur rezeptartig auf die Praxis orientiert sind, sondern dass sie auch immer auf die dahinter stehenden Begründungen zurückverweisen. Das macht aus diesem Lehrerhandbuch auf CD-ROM eine Fundgrube für den einzelnen Lehrer, der sich während seiner Tätigkeit selbstständig weiterbilden möchte.

3. Zusammenfassung

Das Lehrerhandbuch auf CD-ROM dient dazu, dem Lehrenden in seiner Alltagspraxis zur Seite zu stehen und ihm gleichzeitig immer wieder bewusst zu machen, warum und wozu ihm etwas auf eine bestimmte Weise vorgeschlagen oder ans Herz gelegt wird. Das Lehrerhandbuch versteht sich somit einerseits als Unterstützung für den Unterricht, andererseits aber auch – aufgrund der Vorstellung der didaktisch-methodischen Grundlagen und des Einblicks in das gesamte SDU-/SFU⁹-Projekt – als Maßnahme und Instrument, das dem Lehrenden erlaubt, eine fehlende Lehrerausbildung nachzuholen oder einer fehlenden Fortbildung entgegenzuwirken. Dies geschieht zwar anhand der Arbeit mit einem Lehrbuch zur Vermittlung der deutschen Sprache, ist aber auf das Lehren und Lernen anderer Fremdsprachen übertragbar.

Die Ordner und Unterorder dieses LHBs bilden ein einziges Netzwerk, in dem alle Teile sich gegenseitig bedingen und widerspiegeln, sodass keines ohne die anderen gelesen und gedacht werden kann. Das Unterrichten einer Fremdsprache – in unserem Falle Deutsch – wird somit in seiner Komplexität gesehen: als System, in dem das Vorgehen im Unterricht nicht durch die Kategorien „richtig“ / „falsch“ in der Suche nach einer perfekten Lösung beurteilt wird, sondern durch das Reflektieren über die Auswirkungen des Handelns im Unterricht auf das Sprachbewusstsein von Lehrenden und Lernenden innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Der Dozent wird durch das Lehrerhandbuch in seiner Freiheit unterstützt, sich der immer neu ergebenden Herausforderungen seiner speziellen Unterrichtssituation anzunehmen. Er ist somit nicht der blinde Anwender eines vorgefertigten Lehrbuchs, sondern der kreative Mitgestalter, der das Angebot des Lehrbuchs hinterfragt und der – im Bewusstsein der Hintergründe und mit Blick auf die konkreten Bedürfnisse seiner Lernergruppe – genau das auswählt, was er braucht, um die Lernenden in ihrem Lernen zu fördern und um sie zu

9 SDU = Studienbegleitender Deutschunterricht; SFU = Studienbegleitender Fremdsprachenunterricht.

einem bewussten und selbstständigen Handeln in der Sprache zu führen. Nachdem das Lehrwerk das Ergebnis eines Projekts ist, in dem die Erfahrungen von fast zwanzig Jahren zusammenlaufen, werden diese auch im Lehrerhandbuch nachvollziehbar: Ohne einen Einblick in diese Hintergründe und Zusammenhänge kann das Lehrbuch in seinen vielen Facetten nicht vollständig erfasst und seine Grundlagen auch nicht auf andere Fremdsprachen übertragen werden. Der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis wird durch die Links gewährleistet, die zu einzelnen Stellen in den verschiedenen Kapiteln und zum 2011 in Bosnien und Herzegowina erschienenen Rahmencurriculum führen (nach 2011 sind weitere, entweder in Druckform oder von der Homepage einzelner Goethe-Institute herunterladbare RC entstanden). Das hier vorgestellte LHB ist daher sowohl eine Hilfe für die Praxis als auch eine wertvolle mit der Praxis verbundene Unterstützung der heute oft zu kurz kommenden Aus- und Fortbildung der Fremdsprachenlehrer, die in vielen Fällen ohne einen ausgereiften didaktisch-methodischen Hintergrund an den Schulen und manchmal auch an den Hochschulen unterrichten.

Literaturverzeichnis

- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff über www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm
- Fearns, A. & Lévy-Hillerich, D. (2009). *Kommunikation in der Wirtschaft*. Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich, D. (2004). *Kommunikation im Tourismus*. Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich, D. (2005a). *Kommunikation in der Landwirtschaft*. Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich, D. (2005b). *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen*. Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich, D. (2001). *Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt: Hip Hop in den Beruf (Lern- und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache an berufsorientierten Schulen in Europa)*. Leonardo Projekt. Vertrag Nr.: I/97/1/29279/PI/III.1a/CONT. (1997–2001).

- Lévy-Hillerich, D., Krajewska-Markiewicz, R. (Hrsg.). (2004). *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben. Studienbegleitender Deutschunterricht. B2/C1*. (Lehrbuch mit Hör-CD und Lehrerhandbuch). Plzeň: Fraus.
- Lévy-Hillerich, D., Serena, S., Barić, K. & Cickovska, E. (Hrsg.). (2010). *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben. Studienbegleitender Deutschunterricht. A2/B1* (Lehrbuch mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten auf CD, Lernplattform, Lehrerhandbuch auf CD-ROM, 1. erweiterte Aufl.). Milano: Arcipelago Edizioni.
- Goethe-Institut Belarus. (Hrsg.). (in Vorbereitung). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarus*. Minsk: Goethe-Institut.
- Goethe-Institut Belgrad. (Hrsg.). (2011). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*. Zugriff über <http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm>
- Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina. (Hrsg.). (2011). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina*. Zugriff über <http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhd/v/rahmencurriculum.pdf>
- Goethe-Institut Ukraine. (Hrsg.). (2014). *Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten* (aktualisierte Fassung). Zugriff über <http://www.goethe.de/ins/ua/kie/pro/bkd/rahmencurriculum.pdf>
- Goethe-Institut Krakau (Hrsg.). (2006). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. Zugriff über http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf
- Goethe-Institut Kroatien. (Hrsg.). (2007). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Kroatien*. Osijek: Prehrambeno-tehnoloski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
- Goethe-Institut Prag. (Hrsg.). (2002) *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*. Prag: Goethe-Institut.

- Goethe-Institut Verbindungsbüro Skopje. (Hrsg.). (2013). *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien*. Zugriff über <http://www.goethe.de/ins/mk/sko/lhr/dlr/deindex.htm>
- Goethe-Institut Warschau. (Hrsg.). (1998). *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten*. Warschau: Goethe-Institut.
- Serena, S. (2013). Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben: Ein ganzheitliches Projekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht. *Daf-Werkstatt 17/18*, Deutsch global – wozu heute Deutsch lernen? [Themenheft], 142–157.

Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen

Karmelka Barić – Građevinski fakultet Subotica, Univerzitet u Novom Sadu, Serbien

Abstract

Die hier vorgestellte fächerübergreifende Moodle-Lernplattform für einen Studienbegleitenden Deutschunterricht ist Teil eines in einem internationalen Hochschulprojekt entstandenen Lehrwerks. Die dafür maßgeblichen Prinzipien und Ziele bilden auch den Hintergrund der Lernplattform, deren verschiedenartiges multimediales und interaktives Lernangebot hier zusammen mit den Kompetenzen präsentiert wird, die bei den Lernenden entwickelt werden sollen, wie z. B. Teamarbeit in einer Projektarbeit, Selbstevaluation usw. Das in der Plattform enthaltene Zusatzmaterial erlaubt einen binnendifferenzierenden Unterricht, unterstützt verschiedene Lerntypen und entwickelt Autonomie und Selbstverantwortung der Lernenden.

1. Einführung

Aus der Überzeugung heraus, dass in unserer globalisierten Mediengesellschaft die Arbeit mit Medien zusammen mit den durch eine Online-Lernplattform gebotenen Chancen eine gute Voraussetzung für autonomes Lernen der Studierenden im Studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) darstellen kann, wurde die Lernplattform zum Lehrbuch *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben, A2/B1* (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska, 2010) geschaffen. Die Lernplattform ist ein Teil des Lehrwerks, das im Rahmen des internationalen Hochschulprojekts „Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen“ in Bosnien-Herzegowina, Frankreich,

Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien (2003–2009) entstanden ist. Das Projekt wurde durch die Robert Bosch Stiftung Stuttgart und das Goethe-Institut München finanziell unterstützt und von Dorothea Lévy-Hillerich geleitet. In diesem Beitrag werden die Lernplattform und die Prinzipien, die zu ihrer Erstellung geführt haben, dargestellt. Es geht um Prinzipien, die der Planung und Gestaltung des hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Deutschunterrichts dienen und die den allgemeinen im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (Europarat, 2001) und im *Europäischen Portfolio* enthaltenen Anforderungen für den Sprachunterricht an Universitäten entsprechen. Außerdem wird auf die Aufgaben der Nutzer und ihre „neue“ Rolle hingewiesen sowie auf die daraus entstehenden Vorteile und Nachteile.

2. Kriterien für die Erstellung der SDU-Lernplattform

Für die Erstellung der Lernplattform waren besonders zwei Gründe ausschlaggebend: Der erste ist, dass das Interesse am Fremdsprachenlernen steigt, da in unserer Gesellschaft die Mobilität im Allgemeinen zunimmt. Deshalb müssen sich die jungen Menschen so früh wie möglich daran gewöhnen, u. A. durch Praktika im Ausland und Austausch während des Studiums. Der zweite Grund betrifft die Tatsache, dass die Lerngruppen heutzutage entweder sehr groß oder ganz klein sind und dass die Sprachniveaus zunehmend heterogener werden. Daher kommt es oft vor, dass A1- und B2-Studierende in der gleichen Gruppe sitzen. Die Lernplattform muss also bestimmte Kriterien erfüllen, um die Arbeit der Nutzer, d. h. der Studierenden und Lehrenden, zu erleichtern. Das Präsenz-Lernangebot soll durch die Lernplattform erweitert werden (Blended Learning). Die Plattform soll außerdem verschiedene Lernertypen mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen unterstützen. Zudem sollen die Lerninhalte schnell zur Verfügung gestellt werden, damit sie je nach Bedarf aktualisiert und kostengünstig verteilt werden können.

Um die Arbeit der Lehrenden zu unterstützen, kann die Lernplattform auch bei Unterrichtsausfall oder in dem Fall benutzt werden, wenn die Studieren-

den aus den unterschiedlichsten Gründen nicht am Präsenzunterricht teilnehmen können.

Um handlungsrelevante Deutschkenntnisse möglichst schnell und qualitätssicher zu erwerben, werden verschiedene Methoden verwendet und hochschuladäquate, studienspezifische, fachübergreifende Unterrichtsmaterialien benutzt. Dieses Kriterium versuchte man sowohl im Lehrbuch als auch auf der Lernplattform zu erfüllen und zwar mit dem Ziel, während des Studiums in und mit der deutschen Sprache so zu handeln, dass die Studierenden auf das spätere Kommunizieren und Zusammenleben mit Menschen der Zielkultur und der Zielsprache innerhalb und außerhalb des Berufs (Lévy-Hillerich & Serena, 2009, S. 7) vorbereitet werden. Diese Zielsetzung ist ganz besonders für Studierende relevant, die im Ausland ein oder mehrere Semester verbringen und die ihr Praktikum in einem deutschsprachigen Land absolvieren: Die Interaktion mit Menschen, Respekt vor fremden Kulturen zu haben und zwischen verschiedenen Welten und ihren Anschauungen zu vermitteln erfordern ganz besondere Kompetenzen im *Handeln in der Sprache*, die während des Studiums entwickelt werden müssen.

Die SDU-Lernplattform ist hauptsächlich für den Unterricht gedacht, bei dem Präsenz- und Onlinephasen kombiniert werden. Heather Stalker und Michael B. Horn (2012, S. 8–15) definieren vier Blended-Learning-Modelle („Rotation-model“, „Flex-model“, „Self-Blend-model“, „Enriched-Virtual model“), in denen Online- und Präsenzlehre auf verschiedene Weise kombiniert werden. Bei der hier beschriebenen Plattform wurde das „Lab-Rotation-Model“ gewählt, bei dem der Kurs aus einer vorgegebenen Struktur mit Präsenz- und Online-Anteilen besteht, doch ist der Einsatz auch im Rahmen von einem „Flex-Model“ und einem „Self-Blend Model“ denkbar.¹

1 Beim „Flex-Model“ werden Materialien eines Lehrangebots den Studierenden online zur Verfügung gestellt. Die Lehrenden können nach Bedarf kontaktiert werden und leisten dann auch persönliche Unterstützung. Beim „Self-Blend Model“, also einem *Blended Learning*, das auf Eigeninitiative beruht, entscheiden sich die Studierenden, zusätzlich zum Präsenzangebot, einen reinen Online-Kurs zu besuchen und dadurch ihr Kursangebot zu ergänzen.

3. Die Prinzipien des Rahmencurriculums und ihre Umsetzung

Die folgenden im Rahmencurriculum (Goethe-Institut Belgrad, 2011) beschriebenen Prinzipien, die als didaktisch-methodische und pädagogische Grundsätze den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache bestimmen, haben auch die Bestimmung der Ziele, Methoden und Inhalte der Plattform beeinflusst:

- Entfaltung und Förderung der Lernerautonomie
- Kommunikations- und Handlungsorientierung
- Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte
- Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden
- Berufs- und Fachbezogenheit
- Methoden- und Medienvielfalt

Diese Prinzipien des Rahmencurriculums sind in der Lernplattform integriert, um einerseits handlungs- und kommunikationsorientierte, lernerorientierte und autonomiefördernde und andererseits fach- und berufsorientierende sowie interdisziplinäre und fachübergreifende Lernangebote zu gewährleisten. Im folgenden Abschnitt wird beschrieben, wie die Prinzipien beim Kreieren der Lernangebote umgesetzt werden.

3.1 SDU-Prinzipien und SDU-Lernplattform

3.1.1 Zwei Prinzipien: Lernerorientierung und Lernerautonomie

Die Lernplattform entspricht den Anforderungen, die man an den SDU stellt und an denen sich das Lehrbuch *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben, A2/B1* (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska, 2010) orientiert. Die zwei miteinander verzahnten Prinzipien – das der Lernerorientierung und das der Förderung von mehr Lernerautonomie – denen hier eine besondere Gewichtung verliehen wird, bedeuten für die Entwickler der Lernplattform-Angebote eine große Herausforderung, da viele Nutzer sich zum ersten Mal mit der

Lernplattform befassen und die Angaben daher auch für Anfänger verständlich sein müssen.

Lernangebote und Aufgaben berücksichtigen verschiedene Veranlagungen und Interessen der Studierenden (Lerntypen), ermöglichen einen Austausch innerhalb der Gruppe(n) sowie ein Mit-/Voneinander-Lernen, indem sie den Studierenden ermöglichen, die eigene Perspektive zu wechseln, sich mit Real-Life-Tasks auseinanderzusetzen und Lösungen zu suchen, indem sie selbst Lerntechniken und Strategien bestimmen. Sie reflektieren in einem Portfolio (Blog) und evaluieren den Lernprozess auf der Lernplattform.

Das Ziel ist das *Lernen zu lernen* und die Entwicklung der Kompetenz des Weiterlernens sowie die Fähigkeit, die Lerntechniken und Strategien auf andere Bereiche zu übertragen, d. h. Flexibilität im Hinblick auf mögliche Berufswechsel zu entwickeln. Der Studierende übernimmt bei der Arbeit mit der Lernplattform die Verantwortung für sein Lernen. Der Lehrende ist sein Tutor, der ihm dabei hilft und ihn motiviert.

Der Studierende kann die von seinem Dozenten zur Verfügung gestellten Aufgaben selbst wählen, sie wiederholen, lösen, zur Kontrolle abgeben, von seinem Tutor und den Mitstudierenden Unterstützung bekommen, sich mit anderen austauschen und über seinen Lernprozess reflektieren. Der Lehrende bestimmt selbst bzw. zusammen mit seinen Studierenden oder überlässt die Wahl den Studierenden, welche Themen, d. h. welche geplanten Einheiten bzw. Kapitel als Online-Unterrichtsmaterial angeboten werden sollen. Das kann in der Präsenzphase durchgeführt werden: Die Online-Materialien können in einer stärker gesteuerten Unterrichtsphase eingesetzt werden (Videos, Podcasts), d. h. sie können den Präsenzunterricht z. B. als Impulsgeber ergänzen. Sie können aber auch in weniger gelenkten Selbstlernphasen verwendet werden: Das betrifft z. B. Filme, Texte, spielerische Aufgaben (Quiz) und Internetrecherchen mit präzisen Arbeitsaufträgen. Weiterführende Aufgaben dienen dazu, eigene Interessenschwerpunkte zu setzen und durch verschiedene und auch widersprüchliche Materialien eine Vorstellung von unterschiedlichen Aspekten der Zielkultur zu vermitteln: Sie können, müssen aber nicht unbedingt erarbeitet werden. Damit wird das Prinzip der Lernerautonomie gefördert und die Lernerorientierung umgesetzt, was zur Veränderung der Rolle des Lehrenden führt.

3.1.2 Prinzip der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit

Das Ziel der Tätigkeiten auf der Lernplattform besteht in der Ausübung von Aktivitäten, die während des Studiums, aber auch später nach Abschluss des Studiums im beruflichen Leben gebraucht werden. Die Verwendung der Sprache muss eine soziale Handlung darstellen, und der Studierende soll als kompetenter, sozial Handelnder ausgebildet werden.

Handlungsorientiertes Lernen ist ganzheitliches Lernen, bei dem kognitive, affektive und psychomotorische Lernprozesse synchronisiert werden. Wenn man auf der Lernplattform offene bzw. geschlossene Aufgaben und Hyper-texte, Bilder, Video- und Audio-Dateien anbietet, werden viele Sinneskanäle angesprochen. Alle Aufgaben auf der Plattform berühren mehrere Wissensbereiche, z. B. Literatur, Musik, Kunst, Erdkunde – alles in und durch die Zielsprache – d. h. die Fremdsprache ist gleichzeitig ein Weg, auf dem alles geschieht, und ein Mittel, durch das alles geschieht.

Hier ein paar Beispiele, wie dies durch verschiedene Aktivitäten geschieht:

SDU-Thema	Aktivität/Tool	auf Lerner-Aktivitäten der Lernplattform
- Studienzeit – eine glückliche Zeit?	(Gruppen-)Forum	Sich zum Thema austauschen: Probleme am Anfang u./o. während des Studiums; Erfahrungen als Austauschstudierende;
- Treffpunkt Erasmus		Essgewohnheiten/-tipps der Studierenden (Interaktion schriftlich/mündlich)
- Mit Bio-Produkten gesünder leben?		

<ul style="list-style-type: none"> - Wege zueinander (Kleingruppen-)Wiki - Mit Bio-Produkten gesünder leben? 	<ul style="list-style-type: none"> - Benimmregeln für die eigene Fakultät/ Hochschule/ Universität erstellen - ein Kochrezept aus dem eigenen Land schreiben; - für ein Biorestaurant eine Speisekarte erstellen - (Rezeption/Interaktion/Produktion schriftlich)
<ul style="list-style-type: none"> - Erneuerbare Energien – eine Hoffnung für die Zukunft 	<p>Glossar</p> <p>Glossar zum Thema erstellen: Wörter sammeln, Sätze schreiben (Rezeption/Produktion schriftlich)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Wohnen und Leben 	<p>Fotoalbum</p> <p>Studentenzimmer beschreiben, kommentieren (Rezeption/Produktion/Interaktion schriftlich)</p>
<p>Austausch zum vorgeschlagenen Thema oder allgemein</p>	<p>NanoGong</p> <p>Sich zu einem bestimmten Thema äußern (Interaktion mündlich)</p>

Tab. 1 – Beispiel für die kooperativen Aktivitäten der Studierenden auf der Lernplattform

Es geht um kooperative Aufgaben, die außer der Aneignung von neuem fachgebundenem Wortschatz auch die Entwicklung von Kompetenzen ermöglichen, wie z. B. etwas in Teamarbeit zu planen, durchzuführen und zu präsentieren. Solche Aufgaben ergänzen soziale Lernprozesse bzw. die individuellen Lernaktivitäten, unter anderem auch durch Projekt-Aufgaben, die die Zusammenarbeit sowie die kooperative Arbeit ermöglichen (Zottmann, Dillenbourg & Fischer, 2007, S. 3). Hierzu gehören auch Foren-Beiträge.

Mit Real-Life-Tasks werden Studierende dazu angeregt, Probleme zu lösen, miteinander zu kommunizieren und dabei sprachlich zu handeln, wie dies im wirklichen Leben passiert, z. B. durch die Aufgabe, eine Werbung für ein

Bio-Restaurant zu machen oder eine Firma bzw. ein Produkt zu präsentieren. Durch das Erleben echter zwischenmenschlicher Beziehungen kann echte Kommunikationskompetenz entwickelt werden. Die oben aufgeführte Tabelle 1 zeigt einige Beispiele, wie die Kommunikation durchgeführt wird.

3.1.3 Prinzip der Sensibilisierung

Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte, ein weiteres Prinzip, wird unter anderem auch durch einen Austausch der internationalen Gruppen gewährleistet, die mit der Lernplattform arbeiten können. Dies geschieht z. B. im allgemeinen Forum, beim Kennenlernspiel, aber auch durch Themen selbst, wie z. B. beim Austausch mit Studierenden aus anderen Ländern über Praktika-Erfahrungen, über die Wohnsituation oder beim Vergleich von Umweltproblemen aus anderen Ländern mit den Problemen im eigenen Land. Interkulturelles Lernen zum Zweck des Sprachenlernens (Haase, 2003, S. 3) wird durch eine Lernplattform leichter sowie sicherer gemacht und fördert kommunikatives Handeln.

3.1.4 Prinzip der Berufs- und Fachbezogenheit

Beruflichen Anforderungen kann man bestimmt durch Praktikumserfahrungen, aber auch durch den gezielten Erwerb von Schlüsselqualifikationen (Mertens, 1974, S. 36; Ehlers, 2005, S. 572) und Kompetenzen begegnen, die man während des Studiums entwickelt. Außer der Aneignung von neuem fachgebundenem Wortschatz ist es z. B. wichtig, etwas in Teamarbeit zu planen, durchzuführen und zu präsentieren oder Informationen per Brief, Telefon, E-Mail bei einer Firma einzuholen. Im fachlichen und beruflichen Bereich sollen die Studierenden lernen, wie man eine Firma präsentiert, was ein Praktikant in Deutschland wissen muss, wie man in einem Telefongespräch nach Informationen sucht und wie man sich in einem Brief bzw. in einer E-Mail für die Informationen bedankt.

Bei der Erarbeitung von Aufgaben, die ein bestimmtes Thema behandeln, fließen das inhaltlich-fachliche Lernen, das methodisch-strategische Lernen und das sozial-emotionale Lernen ineinander. Somit entsteht ein kommunikatives Handeln der Studierenden, wobei die Handlungskompetenz für Beruf, Weiterstudium und Umschulung ermöglicht wird.

3.1.5 Prinzip der Methoden- und Medienvielfalt

Die Angebote der Lernplattform können in den Präsenzunterricht integriert und effektiv eingesetzt werden. Sie können auch außerhalb des Unterrichts verwendet werden – zur Wiederholung, zur Festigung des Gelernten oder zum autonomen Lernen. Um das Prinzip der Methoden- und Medienvielfalt auf der Lernplattform umzusetzen, werden Audio- und Video-Podcasts auf allen Niveaustufen angeboten. Sie können auch als reine Impulsgeber im Präsenzunterricht oder zur individuellen Förderung der verschiedenen Fertigkeiten verwendet werden. Diese Angebote kann man zeitlich und räumlich unabhängig voneinander nutzen: Der Studierende bestimmt selbst, wann und wo er außerhalb der Universität lernt. Er kann z. B. die Lernkarten von der Lernplattform herunterladen und mit seinem Tablet die Vokabeln lernen.

Mit der Lernplattform wird gezielt auf die Internetseiten weitergeleitet, die als Audio-, Video-Podcast oder als Lesetext mit dem Ziel genutzt werden, die Studierenden dazu zu führen, später auch selbst solche Inhalte auf Deutsch zu suchen. Nicht nur das Internet, auch Web-2.0-Tools stellen ein großes Potenzial (Panke, 2007, S. 3) für den kreativen Teil des Unterrichts dar. Hier einige Beispiele:

SDU-Themen	Web 2.0 Tools	Lerneraktivität
Umweltprobleme in meinem Land	Glogster	Poster erstellen: Text/Bild Video/Audio integrieren
Erneuerbare Energien	Toondoo	Comic erstellen
- Benimmregeln - Mein Studentenzimmer - Generalprobe für die Präsentation machen	Voki/Viewpoint/Animoto	Eine Szene vorspielen Das Zimmer beschreiben Präsentieren üben (Audio-/Videopodcast erstellen)

Studentenalltag	Flickr	schreiben anhand einer Bildgeschichte
Präsentieren	Wordl	Präsentationstipps formulieren
Sprachen lernen – eine Brücke zur Welt	Puzzle	eine Kurzgeschichte schreiben

Tab. 2 – SDU-Lernplattform-Beispiele für die Verwendung der Web-2.0-Tools

Bei diesen Aufgaben kann sich der Studierende nicht nur mit Themen aus seiner eigenen Lebenswelt auseinander setzen, sondern auch seine eigene Kreativität zeigen. All diese Web-2.0-Tools können die Studierenden selbst verwenden, entweder für den Unterricht oder privat.



Abb. 1 – Puzzle: Anregung zum Kurzgeschichte-Schreiben

Neben Autorenprogrammen² werden auch andere Internet-Angebote zu Hilfe gerufen, um Studierende zu motivieren, autonom zu lernen und miteinander zu kommunizieren: Sie sollen z. B. einen Blog zum Präsentieren der Ergebnisse erstellen und die Blog-Funktion *Kommentare schreiben* nutzen. Im Blog werden Kurzgeschichten veröffentlicht, Meinungen und Kommentare geschrieben, Projekte durchgeführt und Fotos, Audio- und Video-Podcasts hochgeladen. Die Studierenden werden so darauf vorbereitet, im realen Leben das Internet als Datenquelle zu nutzen, vor allem aber die Verantwortung dafür zu tragen, wenn Fotos, Bilder und eigene persönliche Daten veröffentlicht werden, wobei ihnen ein kritischer Umgang mit der Darstellung von Informationen beigebracht wird (Panke, 2007, S. 5). Sie lernen auch, was Autorenrechte sind und wie man sich selbst als Teil der Internetwelt schützt.

Da der Medieneinsatz im Unterricht an vielen Universitäten immer noch minimal ist, weil es keine gut ausgerüsteten Räume gibt oder aus vielen anderen Gründen, könnte die Lernplattform durch ihr Angebot dem Mangel an Medienvielfalt entgegenwirken, als (außer-)universitärer Lernort betrachtet werden und zur Medienvielfalt im Unterricht beitragen.

3.2 Rollen und Aufgaben der SDU-Lernplattform-Nutzer

Wenn man davon ausgeht, dass die SDU-Lernplattform als Treffpunkt der Studierenden betrachtet wird, dann sollte sie bei ihren Nutzern nicht nur immer wieder Neugierde wecken, sondern ihnen auch die Sicherheit geben, dass sie dort Antworten auf ihre Fragen erhalten. Das Feedback der Lehrenden sollte nicht nur als Bewertung oder Kommentar verstanden werden, sondern als Anlass zur Förderung. Der Lehrende ist stets eine Art Betreuer, der seine Studierende auf ihrem Lernweg begleitet und zum autonomen

2 HotPotatoes ist ein Beispiel eines Autorenprogramms, das ermöglicht, schnell verschiedene Aufgabentypen zu erstellen: Lückentexte, Kreuzworträtsel, Quiz, Zuordnungsaufgaben u. a. Durch *drill and practice* werden die bereits erworbenen Kenntnisse gefestigt und der Lerner bekommt sofort die Rückmeldung, ob seine Antwort richtig ist, bevor die nächste Frage geöffnet wird.

Lernen motiviert. Eine schwere Rolle, wenn man nur Frontalunterricht gemacht hat bzw. noch immer macht, nicht aber für einen Deutschlehrenden, der sich bemüht, seine (nicht nur technischen) Kenntnisse zu erweitern.

Die Studierenden können zwar nach dem Unterricht auf der Lernplattform die Inhalte vertiefen, Lernkontrollen durchführen, aber auch selbstständig oder im Team weiterarbeiten. Schließlich sollte die SDU-Lernplattform die Studierenden dazu motivieren, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Für Lehrende kann die Lernplattform auch eine Unterstützung sein: beim Festlegen von Terminen, Informationen geben, Video- bzw. Audiodateien für den Präsenzunterricht abrufen, aber auch beim Austausch mit Kolleginnen und Kollegen.

4. Zusammenfassung

Studierende als Zielgruppe für Blended-Learning-Szenarien zu haben, bedeutet, dass die Lernplattform auch für die Institution, in unserem Fall die Universität, besonders wichtig ist. Denn nicht nur während des Studiums, sondern auch später in der beruflichen Weiterbildung ermöglichen Online-Angebote hohe Kostenersparnisse und Effizienz.

Studierende haben mit der Lernplattform die Möglichkeit, Lernort und -zeit selbst zu bestimmen. Die Diskussionen laufen asynchron, was Lerneffekte verbessern kann bzw. was zu bedeutsamen Lerneffekten führen kann. Zudem kann die Flexibilität in der zeitlichen Taktung als positiv erlebt werden. Gerade bei jungen Erwachsenen sollten die Lerner-Bedürfnisse besonders berücksichtigt werden. Da die zeitliche Taktung – d. h. welches Lernangebot wann bearbeitet und abgeschlossen werden soll – oft als unflexible Lernumgebung betrachtet wird, ist auf der SDU-Lernplattform absichtlich jegliche Taktung vermieden und die Entscheidung den Studierenden und ihren Lehrenden überlassen worden.

Die Rolle des Dozenten bzw. Tutors wird auf der Lernplattform noch wichtiger als im Klassenunterricht, weil er die Studierenden auf ihren Lernwegen und bei der Auswahl der Methoden begleitet. Bei einigen Aufgaben (Lückentexte, Multiple Choice, Kreuzworträtsel, Zuordnungsübungen) hat er gar

keinen Kontakt zu seinen Studierenden. Doch es gibt auch Aufgaben (Kurzgeschichte schreiben, seine Meinung zum bestimmten Thema äußern), wo es anders läuft. Z. B. kann sich der Lehrende oder Tutor auf der Lernplattform in den Hintergrund zurückziehen und nur bei Bedarf eingreifen oder wenn er sein Feedback gibt und die Aufgaben bewertet, die dem Studierenden mehr Freiraum lassen, wie z. B. bei WebQuests, Projekten³ und komplexen Aufgabenstellungen, bei denen der Studierende selbst die Verantwortung für sein Lernen übernimmt.

Bei der Arbeit mit und auf einer Lernplattform muss man jedoch mit einem Zeitaufwand rechnen, sowohl bei Studierenden (Zeit- und Selbstmanagement muss man üben!) als auch bei Lehrenden (wenn multimediale Lerninhalte erstellt werden müssen und man sich dazu methodisch und technisch weiterbilden muss): Beides ist allerdings nicht nur als Nachteil zu sehen – die Vorteile überwiegen, wie wir oben gesehen haben.

Literaturverzeichnis

- Ehlers, U.-D. (2005). Qualität im E-Learning: Top-Down oder Beteiligung? In M. Schulz & H. Glump (Hrsg.), *Fernbildung ist mehr ..., Auf dem Weg vom technologischen Potenzial zur didaktischen Innovation* (S. 247–260). Augsburg: Ziel.
- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff über www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm
- Goethe-Institut Belgrad. (Hrsg.). (2011). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*. Zugriff über <http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm>

3 Bei solchen Aufgaben recherchieren die Studierenden im Internet, benutzen es als Ressource, sie filtern die Informationen heraus, bearbeiten sie, indem sie sie bewerten und das Thema aus mehreren Perspektiven betrachten, um das Problem bzw. die Aufgabe zu lösen.

- Haase, F. A. (2003). *Interkulturelles Lernen und DaF und eine online-link-Sammlung*. Zugriff am 20.01.2012 über <http://d-nb.info/968519814/34>
- Lévy-Hillerich, D., Serena, S., Barić, K. & Cickovska, E. (Hrsg.). (2010). *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben. Studienbegleitender Deutschunterricht. A2/B1* (Lehrbuch mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten auf CD, Lernplattform, Lehrerhandbuch auf CD-ROM, 1. erweiterte Aufl.). Milano: Arcipelago Edizioni.
- Lévy-Hillerich, D. & Serena, S. (Hrsg.). (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*. Rom: Aracne.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1, 36–43.
- Panke, S. (2007). *Unterwegs im Web 2.0: Charakteristiken und Potenziale*. Zugriff am 13.02.2014 über <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf>
- Staker, H. & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute. Zugriff am 13.02.2014 über <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>
- Zottmann J., Dillenbourg P. & Fischer, F. (2007). *Computerunterstütztes kooperatives Lernen. Eine Einführung in das Forschungsfeld*. Zugriff am 05.11.2013 über <http://www.e-teaching.org/didaktik/kommunikation/cscl.pdf>

Fremdsprachenkompetenz und europäische Mehrsprachigkeit im Rahmencurriculum für den ukrainischen Studienbegleitenden Deutschunterricht

Svitlana Amelina – Nationale Universität für Bioressourcen und Naturnutzung der Ukraine

Vita Hamanyuk – Nationale Universität Krywyj Rih, Ukraine

Natalia Zhdanova – Nationale Linguistische Universität Kiew, Ukraine

Abstract

Das vorliegende SDU-Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an den ukrainischen Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten ist eine Neuauflage des Rahmencurriculums, das 2006 vom Goethe-Institut Kiew und dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine herausgegeben wurde. Die Neufassung wurde notwendig, weil Prozesse wie die Globalisierung und die Integration immer neue Anforderungen an die beruflichen und fachlichen Kompetenzen von Fachleuten, Führungskräften und Entscheidungsträgern stellen. Für sie ist die Fremdsprachenkompetenz inzwischen eine Schlüsselqualifikation geworden. Beim Erwerb von Deutsch als zweiter oder dritter Fremdsprache im Rahmen des Studienbegleitenden Deutschunterrichts in der Ukraine sind die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu berücksichtigen sowie Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit (language awareness) zu fördern. Das heißt, dass Spracherfahrungen und Sprachkenntnisse der Studierenden in L1 (Muttersprache) und L2 (erste Fremdsprache) als Grundlage für die Entfaltung von Sprachfertigkeiten im Deutschen als Folgesprache zu betrachten sind und Transfererscheinungen genutzt werden sollten. Der Beitrag zeigt, wie die Grundsätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik im aktualisierten Rahmencurriculum umgesetzt werden.

1. Fremdsprachenunterricht unter neuen Bedingungen

Die moderne Welt verändert die Perspektive in allen Bereichen des sozialen Lebens. Prozesse wie die Globalisierung und die Integration stellen neue Anforderungen an das Niveau der Fachleute, an ihre persönlichen Eigenschaften sowie an berufliche und fachliche Kompetenzen. Ein qualifizierter Arbeitnehmer braucht, um konkurrenzfähig zu sein, zusätzliche Fremdsprachenkenntnisse, mindestens auf Mittelstufenniveau. Das bedeutet, dass jeder Student im Rahmen der Hochschulausbildung wenigstens eine Fremdsprache beherrschen sollte.

In den letzten zehn Jahren ließen sich zwei Prozesse beobachten, die in Widerspruch zueinander stehen. Einerseits beeinflusst die wirtschaftliche und politische Integration alle Lebensbereiche und ruft neue Konzepte auf dem Gebiet der Sprachausbildung, wie z. B. das Konzept der Mehrsprachigkeit, ins Leben, andererseits, wird die Zahl der Unterrichtsstunden an den Hochschulen, besonders im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht auf ein Minimum reduziert. Diese Situation stellt derzeit weder die Lehrkräfte noch die Studenten zufrieden. Aber man sieht eine Lösung dieses Widerspruchs in der Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts, der Anwendung moderner Methoden, der Einführung des lebenslangen Lernens und der Motivierung der Lerner zum autonomen und online-Lernen (z. B. E-Learning, Tandem, Blended-Learning u. a.).

Englisch als „lingua franca“, die meistgelernte und meistgesprochene Fremdsprache, ist heutzutage so selbstverständlich wie der Führerschein. Die Fremdsprachenkompetenz ist zu einer Schlüsselqualifikation des modernen gut ausgebildeten Arbeitnehmers geworden, und Chancen im Beruf haben diejenigen, die neben dem Englischen noch andere Fremdsprachen beherrschen. Diese Tatsache ist ein Signal für Schulen und Universitäten geworden, für deren Schüler und Studenten und besteht darin, die Bedingungen für das Erlernen einer weiteren Fremdsprache zu schaffen und ihnen dadurch höhere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten.

Diese neuen Anforderungen an die Fachkräfte führten zur Entwicklung eines neuen Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Deutschunter-

richt an den Hochschulen der Ukraine, das dem heutigen Stand der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts entspricht und die neuen sozialen Bedingungen in der Ukraine und der ganzen Welt berücksichtigt.

In der Ukraine schenkt man dem Problem der Standardisierung des Fremdsprachenunterrichts viel Aufmerksamkeit. In den letzten Jahren sind Curricula für den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen und Universitäten entwickelt worden: für philologische Fachrichtungen (Deutsch, Englisch, Französisch); für Übersetzer; für Deutsch als zweite Sprache; für studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (Deutsch, Englisch, Französisch) (vgl. Hamanyuk, 2013). Außerdem ist die Frage der Standardisierung des Wirtschaftsdeutschen sehr aktuell, da die Fremdsprachenkompetenz der Fachleute in diesem Bereich unter Bedingungen der weiteren Integration und Globalisierung zu den Basiskompetenzen gehört und für die Verständigung im interkulturellen Dialog grundlegend ist (vgl. Zhdanova, 2013).

Die neue Fassung des Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Deutschunterricht ist der nächste Schritt in Richtung Standardisierung und Anpassung an die neuen sozialen Entwicklungen und Tendenzen. Die Ukraine ist zweisprachig, Ukrainisch und Russisch werden in allen Regionen gesprochen: Im Westen dominiert Ukrainisch, im Osten Russisch. Beide Sprachen sind Verständigungsmittel und bilden eine feste Grundlage für die weitere Entwicklung der vielsprachigen Persönlichkeit. Die Autoren gehen davon aus, dass diese Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht auszunutzen und zu entwickeln sind. Es geht um die Entwicklung der für Studierende relevanten Teilkompetenzen auf Grund des Transfers von Sprachkenntnissen und der Entwicklung der Sprachaufmerksamkeit (vgl. Amelina, 2013).

1.1 Berufsbezogene interkulturelle kommunikative Kompetenz als Ziel des SDU

Das aktualisierte SDU-Rahmencurriculum beruht auf dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) und bildet die Basis für das Lehren und Lernen der deutschen Sprache an den Universitäten und Hochschulen der Ukraine. Das zentrale Ziel des SDU ist die Entwicklung der

berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz, deren Bestandteile fremdsprachliche, kommunikative und soziokulturelle Fach-, Lern- und Methodenkompetenzen sind (Goethe-Institut Ukraine, 2014, S. 24–26). Die Schnittstellen dieser Kompetenzen bilden Fachsprache, Kenntnisse der Wirtschafts- und Arbeitsbedingungen, Flexibilität und Kooperation. Im Mittelpunkt steht die internationale fachliche Kompetenz, deren Bestandteile Kenntnisse über internationale Normen und Standards, Kenntnisse des ausländischen und internationalen Rechts, Fachwissen und Medienkompetenz sind. Die Bestandteile der Fremdsprachenkompetenz sind nach dem *GeR* Interaktion, Rezeption und Produktion mündlich und schriftlich, Sprachmittlung, sprachspezifische Kommunikationsverfahren und Fachsprache, also Grundkenntnisse einer Fremdsprache und hier insbesondere der Sprachgebrauch.

Ebenso wichtig sind die interkulturelle Kompetenz und Sensibilität, die Bereitschaft zur Anpassung an andere soziokulturelle Bedingungen und die Kenntnisse der Wirtschafts- und Arbeitsbedingungen.

Die persönliche soziale Handlungskompetenz wird im ukrainischen Rahmencurriculum für den SDU als Grundkompetenz betrachtet. Zu deren Komponenten gehören Empathie, Verantwortung, Lernbereitschaft, Flexibilität, Durchsetzungsfähigkeit und Kooperation. Sie sollen die künftigen Fachleute dazu befähigen, sich immer wieder an die wechselnden wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen anzupassen.

Im aktualisierten Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht wird betont, dass das Ziel des SDUs die Entwicklung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz ist. Darunter versteht man „die Gesamtheit von Fertigkeiten, Fähigkeiten und die Aneignung von Wissen, die es ermöglichen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, zu arbeiten und zu kommunizieren sowie gegenseitige Verständigung im gleichberechtigten Dialog mit den Vertretern der anderen Kulturen zu erreichen“ (Goethe-Institut Ukraine, 2014, S. 24)

Diese Kompetenz wird vor allem durch die Entfaltung der Fertigkeiten und Fähigkeiten in den kommunikativen (mündlichen und schriftlichen) Sprachaktivitäten realisiert, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung umfassen. Sie werden in alltäglichen sowie fachbezogenen Kommuni-

kationssituationen eingesetzt, trainiert und gefestigt. Dank der Entwicklung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz kann der Studierende:

- seine Lese-, Hör-, Schreib- und Sprechfertigkeiten erweitern, um auf Grund des schon erworbenen Weltwissens mit Informationen aus verschiedenen Textsorten aller Medien umgehen zu können;
- Informationen entnehmen, analysieren und ordnen, selektieren und weitergeben;
- sich anhand von Informationen seine eigene Meinung bilden, diese begründen und gegebenenfalls hinterfragen;
- die den Textsorten entsprechenden allgemeinsprachlichen Sprachhandlungen (funktionale Grammatik) und Kommunikationsverfahren in der Berufs- und Fachsprache mit ihren grammatischen Strukturen und Regeln (systematische Grammatik) erkennen, verstehen und auf adäquate Situationen übertragen.

1.2 Einzelne sprachbezogene Kompetenzen

1.2.1 Die soziokulturelle Kompetenz

Die soziokulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, die Gesamtheit von soziolinguistischen, soziopsychologischen, landeskundlichen und interkulturellen Kenntnissen einzusetzen, um zwischen Individuen oder Gruppen, die in verschiedenen Kulturen sozialisiert sind, zu vermitteln. Dementsprechend zielt der SDU darauf ab, eine Atmosphäre der Aufgeschlossenheit, der psychologischen Akzeptanz für Sozialnormen, Sitten und Bräuche einer anderen sprachlichen Gemeinschaft zu schaffen, um so das Interesse des Studierenden an der Kultur des Zielsprachenlandes zu stärken. Er soll also:

- den Blick für Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der eigenen und fremden Kulturen öffnen;
- helfen, Vorurteile zu erkennen und abzubauen, Toleranz zu fördern, eine Grundlage für den Austausch zwischen den Kulturen zu schaffen sowie in der eigenen Gesellschaft und international verantwortlich zu handeln;

- Werte entwickeln und Verhaltensweisen fördern, die den Willen und die Fähigkeit zum verantwortlichen Handeln stärken; dazu gehören Interesse am anderen, Einfühlungsvermögen und Empathiefähigkeit;
- Mut zum Einbringen eigener Standpunkte, die Bereitschaft, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen sowie kooperativ, besonders in der Lernergruppe, zu handeln.

1.2.2 Die Fachkompetenz

Fachkompetenz umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft, die berufstypischen Aufgaben fachgerecht, selbstständig und eigenverantwortlich zu bewältigen. Ihre Komponenten sind: Fachwissen und Fachkönnen, d. h. Kenntnisse, Verständnis für fachspezifische Fragestellungen und Zusammenhänge sowie die Fähigkeit, um fachliche Probleme entsprechend der Denkweise, den Mitteilungsabsichten, den Kommunikationsverfahren und Methoden im jeweiligen Fach zielgerecht zu lösen. Die Fachkompetenz wird im Deutschunterricht durch die Entwicklung von folgenden Fertigkeiten und Fähigkeiten gefördert und bedeutet:

- auf der berufsübergreifenden Ebene über bestimmte Kernkompetenzen zu verfügen (Frage-, Gesprächs-, Argumentations-, Moderations-, Visualisierungs- und Präsentationstechniken etc.);
- Fachinhalte zu erschließen und mit fachspezifischen Kommunikationsverfahren (benennen, beschreiben definieren u. a.) wiederzugeben.

1.2.3 Die Lernkompetenz

Lernkompetenz bedeutet, Lehr- und Lernmittel, Lerntechniken und –strategien effektiv zu nutzen. Zur Lernkompetenz gehört die Fähigkeit, mit dem Lehrer und mit anderen Studierenden im Unterricht zusammenzuarbeiten, außerdem unterschiedliche Lernaufgaben zu lösen, sich linguistische, paralinguistische sowie soziokulturelle Kenntnisse anzueignen. Die Förderung der Lernkompetenz erfolgt im Deutschunterricht durch die Entwicklung von folgenden Fertigkeiten und Fähigkeiten:

- verschiedene Verfahren, Lerntechniken und -strategien für die Lösung von Lernaufgaben anzuwenden;
- mit Medien umgehen zu können und unterschiedliche Medien im Unterricht einzusetzen;
- im Unterricht interagieren zu können.

1.2.4 Die Methodenkompetenz

Unter Methodenkompetenz versteht man die Fertigkeiten und Fähigkeiten, sich Strategien bei der Lösung beruflicher Aufgaben und Probleme anzueignen und sowohl das neue Wissen als auch die schon erworbenen Strategien auf andere Bereiche zu übertragen. Hierbei werden die Denkmethode und Arbeitsverfahren bzw. Lösungsstrategien zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen selbstständig ausgewählt, angewandt und weiterentwickelt. Diese Kompetenz wird im Deutschunterricht durch die Entwicklung von folgenden Fertigkeiten und Fähigkeiten gefördert:

- die Lösung praxisnaher Aufgaben zu planen und zu gestalten;
- Lerntechniken und -strategien unter Berücksichtigung der Komplexität der Aufgabe zu wählen;
- eigene Leistungen bei der Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz zu evaluieren, z. B. die Erweiterung der Sprachkenntnisse, die Anwendung der entsprechenden Lerntechniken und -strategien.

1.3 Die persönliche soziale Handlungskompetenz im ukrainischen SDU-Rahmencurriculum

Die Rahmencurricula des SDU, die in den letzten Jahren in verschiedenen Ländern Europas herausgegeben worden sind, scheinen den subjektiven Faktor des Spracherwerbs außer Acht zu lassen. Im ukrainischen SDU werden die sozialen Lebensumstände der Lerner berücksichtigt, denn beim Erwerb einer Fremdsprache hängt das Ergebnis oft von den Rahmenbedingungen ab, in denen die Lerner aufgewachsen sind und leben. Die Startmöglichkeiten der Lerner sind verschieden. Viele Kinder wachsen heute oft in einem zweisprachigen Kontext auf und auch die Gesellschaft wird mehrsprachig, was mit Prozessen wie Integration und Globalisierung verbunden ist. Die Anwesenheit von Menschen mit Migrationshintergrund, die Mög-

lichkeit mobil zu sein (Studium, Arbeit, Urlaub, private Kontakte) und das Internet machen die sprachliche Umwelt einer Gesellschaft bunt und führen zur passiven Mehrsprachigkeit der Person, die in dieser Gesellschaft lebt. Außerdem sind die Menschen schon „mehrsprachig“ in ihrer eigenen Sprache; sie bedienen sich einer Reihe von Varietäten in ihrer Muttersprache (Dialekte, Soziolekte, Mediensprache, Fachsprache). All das hat zur Folge, dass die Sprecher sprachlich flexibel und anderen Kulturen gegenüber tolerant werden, was letztendlich bedeutet, dass sie kommunikativ kompetent handeln.

Das Leben in einer Gesellschaft fordert von den Menschen Eigenschaften wie Verantwortung, Kooperationsfähigkeit und Durchsetzungsvermögen. Dieselben Kompetenzen sind auch für den Beruf wichtig. Deshalb müssen sie auch im Rahmen des SDUs gefördert und entfaltet werden. Der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht hat entsprechende Lernbedingungen zu schaffen, damit die Lerner selbstständig und kreativ im Team arbeiten können. Dazu gehört: fachrelevante Aufgaben zu lösen, Verantwortung für die eigene Leistung zu übernehmen und die Ergebnisse der ganzen Lerngruppe mitzutragen.

Auch die Lernbereitschaft gehört zu den Schlüsselkompetenzen der Lerner. Dabei spielt die Motivation eine wichtige Rolle. Um motiviert zu sein, muss man den Lernern bewusst machen, welche Ziele gesetzt wurden, was die Lerner am Ende erreichen und wie sie an das Ziel gelangen (Lerninhalte, Methoden, Aktivitäten). Dies hängt stark von der Lehrperson ab: davon, wie er/sie den Unterricht gestaltet, wie konkret er/sie die Ziele setzt, inwieweit er/sie die Initiative der Lerner unterstützt und selbst flexibel genug ist, auf die Ideen und Anforderungen der Lerner einzugehen.

2. Grundprinzipien des studienbegleitenden Deutschunterrichts im aktualisierten SDU-Rahmencurriculum der Ukraine

Prinzipien als methodisch-didaktische Grundlagen werden von den Zielen des Fremdsprachenlernens abgeleitet und bilden die Basis für die Planung

des Fremdsprachenunterrichts und seiner Inhalte, für die Methoden sowie für die Leistungsmessung bzw. -bewertung der Studierenden. Im Kontext des Hochschulstudiums sind vor allem folgende Prinzipien einzuhalten:

- Kommunikations- und Handlungsorientierung;
- Berufs- und Fachbezogenheit sowie Nutzung von Netzwerken und Lernplattformen;
- Sozialverhalten (Zusammenarbeit und Kommunikation);
- Plurilinguismus in Hinblick auf den Grundsatz der subordinativen Dreisprachigkeit (vgl. 2.1.1.);
- Lernerautonomie;
- Interkulturelle Sensibilität.

Laut dem Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an den Hochschulen der Ukraine sind diese Prinzipien nicht als Rangordnung zu verstehen.

2.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik im ukrainischen SDU

2.1.1 Zu den Begriffen Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit

Im Curriculum wird betont, dass beim Erwerb der deutschen Sprache auf der Basis der ersten Fremdsprache das Prinzip der subordinativen Mehrsprachigkeit in Betracht zu ziehen ist (Koexistenz von mehreren Sprachen im sprachlich-geistigen Bereich des Studierenden), was mit dem Konzept der plurilingualen Bildung im Einklang steht.

Es gibt viele Definitionen der Begriffe *Mehrsprachigkeit* und *Vielsprachigkeit*. Wir stützen uns auf die im deutschsprachigen Kontext anerkannte Definition von Barkowski und Krumm (2010, S. 207):

Die Mehrsprachigkeit bezeichnet den Umstand, dass einer Person (individuelle Mehrsprachigkeit) oder einem System (gesellschaftliche, lebensweltliche, institutionelle Mehrsprachigkeit) mehrere Sprachen zur Verfügung stehen. Fasst man den Begriff sehr weit, so ist jeder Mensch mehrsprachig, da er schon in seiner Muttersprache über mehrere Varietäten verfügt.

Der Begriff *Vielsprachigkeit* bezeichnet in vielen Veröffentlichungen deutscher Sprachwissenschaftler die Fähigkeit einer Person, sich vieler Sprachen zu bedienen, und ist also synonym zum Begriff „individuelle Mehrsprachigkeit“. Die Begriffe *Mehrsprachigkeit* und *subordinative Dreisprachigkeit* werden im Glossar des ukrainischen Rahmencurriculums für den SDU folgenderweise definiert: „Unter ‚subordinativem Plurilinguismus (subordinativer Mehrsprachigkeit)‘ versteht man das Beherrschen von zwei und mehr Sprachen mit ungleichem sozialem Wert auf verschiedenen Niveaus und ihren adäquaten Gebrauch in verschiedenen kommunikativen Kontexten.“ (Goethe-Institut Ukraine, 2014, S. 27).

Subordinative Dreisprachigkeit als Begriff wird in folgenden Kontexten gebraucht:

- Man bezeichnet damit die Fähigkeit eines Menschen, drei Sprachen zu sprechen;
- Unter diesem Begriff versteht man auch die verbreitete Anwendung von drei Sprachen in einer Gesellschaft, einem Sprachgebiet oder einem Staat;
- Dieser Begriff wird im Schul- und Hochschulbereich in den zweisprachigen Regionen (Belgien, Luxemburg, Südtirol, in der Schweiz u. a.) als Prinzip der Sprachordnung an den berufsbildenden Institutionen verstanden. Das bedeutet, dass zu den in diesem Sprachgebiet gesprochenen Sprachen die Kenntnisse einer weiteren Fremdsprache, oft Englisch, erforderlich sind. Nur die abgelegten Dreisprachigkeitsprüfungen berechtigen laut diesem Prinzip zum Studium, weil die Studenten in drei Sprachen unterrichtet werden (z. B. an der Universität Bozen (Südtirol)).

2.1.2 Mehrsprachigkeit und ihre Folgen für den Fremdsprachenunterricht

Beim Erwerb von Deutsch als zweiter oder dritter Fremdsprache im Rahmen des Studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts in der Ukraine werden die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigt und es wird auch betont, dass Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit (language awareness) zu fördern sind. Das heißt, dass Sprachlernerfahrungen und

Sprachkenntnisse in der L1 (Muttersprache) und der L2 (erste Fremdsprache) als Grundlage für die Entfaltung von Sprachkompetenzen im Deutschen als Folgesprache (Tertiärsprachendidaktik) zu berücksichtigen sind und Transfererscheinungen genutzt werden sollten.

Die Anlehnung an die in der ersten Fremdsprache erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist methodisch zweckmäßig, macht den Prozess des Erlernens der deutschen Sprache effektiver und rationeller und hilft, die entstehenden sprachlichen und psychologischen Schwierigkeiten zu überwinden. Das folgende Schema veranschaulicht die Koexistenz mehrerer Sprachen im Bewusstsein des Menschen in seinem Alltag und deren Zusammenspiel.

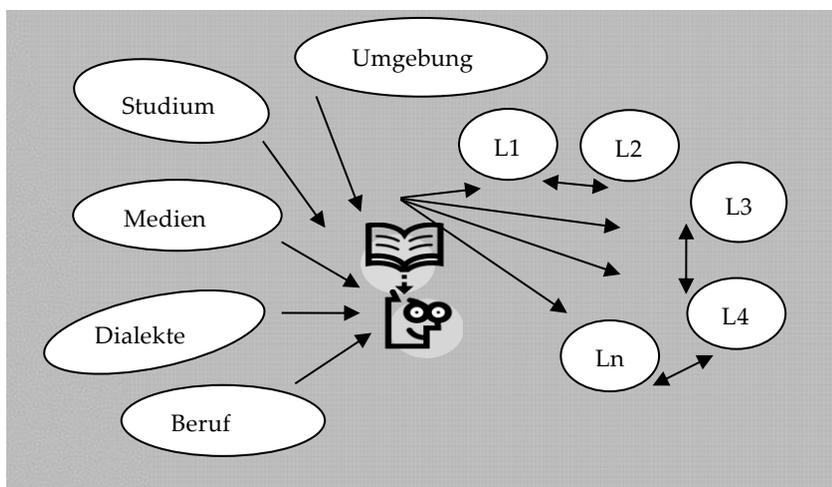


Abb. 1 – Mehrsprachigkeit im Kopf

2.2 Relevante Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Im aktualisierten Rahmencurriculum für den SDU in der Ukraine (Goethe-Institut Ukraine, 2014) werden Grundsätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik umgesetzt. Dadurch erzielt man:

- die Erweiterung des Sprachbesitzes (Wortschatz, Morphologie, Syntax);
- die Erweiterung des Sprachlernbewusstseins (Lerntechniken, Lernstrategien, Kommunikationsstrategien);

denn Fremdsprachen werden heute nicht mehr isoliert voneinander gelernt. Man versucht, im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts die vorhandenen Kenntnisse der gelernten Sprachen sowie auch die Lernerfahrung systematisch zu nutzen (vgl. 2.1.2).

Mehrsprachigkeitsdidaktik (auch Tertiärsprachendidaktik) versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden. (Barkowski & Krumm, 2010, S. 208)

Folgende Grundprinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind für den Studienbegleitenden Deutschunterricht relevant:

- kognitives Lernen (Bewusstheit über den eigenen Lernprozess und das Wissen über Sprachen erweitern);
- Erschließung sprachlicher Parallelen (Paralleltexte vergleichen, Wortschatzlisten vorbereiten, sich auf grammatische und syntaktische Ähnlichkeiten stützen);
- Inhaltsorientierung (relevante Themen auswählen);
- Textorientierung (authentische Texte erschließen: zusammenfassen, auswerten, kommentieren, ergänzen und weiterführen);
- Ökonomisierung des Lernprozesses (Parallelen in Sprachsystemen bewusst machen, effiziente Lernstrategien und -techniken erproben, Hilfsmittel für selbstständige Arbeit zur Verfügung stellen (vgl. Neuner, 2009, S. 1–8).

2.3 Sprachenvielfalt im Unterricht

Im Rahmencurriculum der Ukraine wird auch betont, dass wegen der Heterogenität der Lerngruppen eine Vielfalt der Sprachen im SDU möglich ist. Die Fremdsprache Deutsch ist Kommunikationsmittel im Unterricht. Eine andere Sprache kann immer dann benutzt werden, wenn sie für den Lernprozess förderlich und/oder ökonomisch ist, d. h.:

- bei der Klärung von Wörtern und komplizierten Fachbegriffen, die einsprachig zu umständlich zu erklären sind bzw. nicht eindeutig sind;
- bei der Bewusstmachung von kommunikativen Absichten und entsprechenden Sprachstrukturen;
- beim kontrastiven Vergleich der sprachlichen Regularitäten in der Ziel-, Mutter- und/oder Fremdsprache;
- beim Bewusstmachen von Interferenzfehlern und für die Gewährleistung des positiven Transfers;
- bei der Verständniskontrolle und Verständnissicherung;
- beim Erfahrungsaustausch der Studierenden zu Lerntechniken und Lernstrategien.

Die Neuausgabe des ukrainischen Rahmencurriculums richtet wie das *Curriculum Mehrsprachigkeit* den Blick über die fachliche Dualität von „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ hinaus auf die tatsächliche Vielsprachigkeit, wie sie die sprachliche Situation in der Welt an vielen Orten und in vielen Schulen kennzeichnet (Krumm & Reich, 2011) und ist der erste Schritt zu einem „Rahmencurriculum für den Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen“, wie das D. Lévy-Hillerich in ihrem Artikel in diesem Band, S. 23 ff., fordert. Am zukünftigen Lehrwerk „Mit Deutsch, der Muttersprache und einer weiteren Fremdsprache schneller weiterkommen“, das hoffentlich bald und schnell realisiert wird, sollten nicht nur ukrainische, sondern wie auch in Bozen Kollegen aus möglichst vielen Ländern mitmachen, um das reiche Erbe der Vielfalt von Sprachen und Kulturen in Europa zu schützen und zu entwickeln, um die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, um die Mobilität, das gegenseitige Verstehen und die Zusammenarbeit in Europa zu fördern und hoffentlich auch um Vorurteile und Diskriminierung, ja sogar Kriege¹ zu überwinden (vgl. Neuner et al., 2009, S. 20).

1 Dieser Artikel entstand während der Unruhen und Schießereien im Osten der Ukraine.

Literaturverzeichnis

- Amelina, S. (2013). Entwicklung von Teilkompetenzen im DaF-Unterricht. *Україна та німецькомовні країни в діалозі літератур, мов та культур: Матеріали XX Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів (27–28 вересня 2013р.)*. Львів: ПАІС.
- Barkowski, P. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Franke.
- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff über www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm
- Goethe-Institut Ukraine. (Hrsg.). (2014). *Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten* (aktualisierte Fassung). Zugriff über <http://www.goethe.de/ins/ua/kie/pro/bkd/rahmencurriculum.pdf>
- Hamanyuk, V. (2013). *Standardisierung der Fremdsprachenausbildung im Hochschulwesen der Ukraine*. Zugriff am 05.02.14 über <http://is.muni.cz/do/1496/impact/obsah/ka2/2013-liberec/prispevky/Hamanyuk.pdf>
- Krumm, H.-J. & Reich, H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Zugriff über <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
- Neuner, G. (2009). *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen: Grundlagen – Dimensionen – Merkmale*. Zugriff am 05.02.14 über <http://www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik>
- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursisa, A., Marx, N., Koithan, U. & Erlenwein, S. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache* (Fernstudieneinheit 26). München: Langenscheidt.
- Zhdanova, N. (2013). *Standardisierung der Curricula für Wirtschaftsdeutsch in Hochschulen und Universitäten der Ukraine*. Zugriff am 05.02.14 über <http://is.muni.cz/do/1496/impact/obsah/ka2/2013-liberec/prispevky/Zhdanova.pdf>

Die Sprachmittlung im *GeR* und ihre Anwendung in Fremdsprachencurricula in Deutschland und Italien

Martina Nied Curcio – Università degli Studi Roma Tre, Italien

Abstract

In diesem Beitrag wird gezeigt, dass die *sprachmittelnden Aktivitäten*, die seit dem Erscheinen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR)* – neben der Rezeption, Produktion und Interaktion – zu den kommunikativen Sprachkompetenzen gehören. In Deutschland haben sie in den letzten Jahren Eingang in die Bildungsstandards und Curricula des Fremdsprachenunterrichts gefunden, während sie in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache (DaF) bisher weitgehend vernachlässigt wurden. Obwohl in *Profile deutsch* Kannbeschreibungen ausformuliert sind, wird die Sprachmittlung als Fertigkeit im DaF-Unterricht kaum praktiziert. Ein Vergleich der Rezeption der Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen in Deutschland und der DaF-Didaktik zeigt diese Vernachlässigung. Initiativen, die in der italienischen DaF-Didaktik unternommen wurden, werden in diesem Beitrag vorgestellt. Schließlich werden offene Fragen in Bezug auf Forschung, curricularer Ausarbeitung und didaktischer Applikation für die DaF-Didaktik formuliert.

1. Die Sprachmittlung im *GeR* und in *Profile deutsch*

1.1 Zur Terminologie

Der Begriff *Sprachmittlung* ist nicht neu und auch in der Fremdsprachendidaktik ist er kein gänzlich neues Thema (vgl. Katelhön & Nied Curcio, 2012, S. 18–21). Wurde er anfänglich als Überbegriff für Übersetzen und Dolmetschen, d. h. für die schriftliche und mündliche, textnahe bzw. formadäquate Übertragung verwendet, hat sich die Bedeutung des Begriffs seit

dem *cultural turn* in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts verändert, gerade in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht. Es ging nicht mehr nur um das erfolgreiche Suchen von Äquivalenzen und das Erstellen von fehlerfreien Texten¹. Man wurde sich bewusst, dass sprachmittelnde Fähigkeiten für die Ausarbeitung einer interkulturellen Kompetenz immer mehr an Bedeutung gewinnen. Gerade in einer multilingualen und multikulturellen Welt spielen sie eine immer größere Rolle wie auch in den alltäglichen Kommunikationssituationen, denn jeder, der eine (oder mehrere) Sprache(n) verwendet, ist gleichzeitig Sprachmittler².

1.2 Die Sprachmittlung im *GeR*

Der wichtigste Moment für die Etablierung der Sprachmittlung in der Fremdsprachendidaktik war das Erscheinen des *GeR*. Dort wird die Sprachmittlung folgendermaßen definiert:

Sprachmittlung ist der Oberbegriff für verschiedene Formen der mündlichen und schriftlichen Übertragung von Texten in eine andere Sprache [oder in eine andere sprachliche Varietät, oder in ein anderes sprachliches Kompetenzniveau]. Wichtig ist bei allen Formen, dass der Sprachmittler dabei nicht seine eigenen Absichten zum Ausdruck bringt, sondern Mittler zwischen Gesprächspartnern ist, die einander nicht direkt verstehen können. (Europarat, 2001, S. 89)

Die Sprachmittlung ist im *GeR* gleichrangiger Bestandteil (neben Rezeption, Produktion und Interaktion) der kommunikativen Aktivitäten, die der europäische Fremdsprachenlernende beherrschen sollte (ibid., 2001, S. 25):

-
- 1 Es gibt auch heute keine einheitliche Terminologie, gerade weil die inhaltliche Ausrichtung und Motivation in der Translationswissenschaft und der Fremdsprachendidaktik variieren. In letzterem wird Sprachmittlung als informelles, alltägliches und nicht-professionelles Übertragen von Inhalten verstanden. Die Publikation von Reimann und Rössler (2013) bietet einen umfassenden Überblick über die unterschiedliche Verwendung des Begriffs *Sprachmittlung* und den unterschiedlichen Konzeptionen.
 - 2 Aus Platzgründen kann hier nicht ausführlich auf die Terminologie, Geschichte und Konzeption von Sprachmittlung eingegangen werden. Es wird auf Königs (2010a, 2010b), Katelhön und Nied Curcio (2012) sowie Reimann und Rössler (2013) verwiesen.

Die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden oder Sprachverwendenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung (insbesondere Dolmetschen und Übersetzung) umfassen, wobei jeder dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann.

Zur Sprachmittlung gehören:

[...] Mündliche Sprachmittlung:

- Simultan-Dolmetschen (Konferenzen, Besprechungen, Reden usw.);
- Konsektiv-Dolmetschen (Begrüßungsansprachen, Führungen usw.)
- informelles Dolmetschen: für ausländische Besucher im eigenen Land; für Muttersprachler im Ausland; in sozialen und in Dienstleistungssituationen für Freunde, Familienangehörige, Kunden, ausländische Besucher usw.; von Schildern, Speisekarten, Anschlägen usw.

[...] Schriftliche Sprachmittlung:

- genaue Übersetzung (z. B. von Vorträgen, juristischen und wissenschaftlichen Texten usw.);
- literarische Übersetzung (Romane, Dramen, Gedichte, Libretti usw.);
- Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel usw.)
- in der L2 oder zwischen L1 und L2;
- Paraphrasieren (Fachtexte für Laien) usw. (ibd., 2001, S. 90–98).

In meinen nachfolgenden Ausführungen verwende ich die Definition von Schöpp, Nied Curcio und Katelhön (2013, S. 5), wie sie sich im deutschsprachigen Raum weitgehend für die Fremdsprachendidaktik etabliert hat:

Sprachvermittlung [...] ist der Oberbegriff für verschiedene Formen der mündlichen und schriftlichen Übertragung von Texten aus einer Sprache A in eine Sprache B. Dazu zählt neben der traditionellen Form der – mündlichen oder schriftlichen – textäquivalenten Übertragung bzw. Sprachmittlung (Dolmetschen und Übersetzen) in die oder aus der Fremdsprache auch das sinngemäße Übertragen

bzw. sinngemäße Sprachmitteln. Darunter verstehen wir die *freie, adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung* von Inhalten aus einer Sprache in eine andere.

1.3 Die Sprachmittlung in *Profile deutsch*

In *Profile deutsch* wird die Sprachmittlung entsprechend dem Zieltext in vier Arten unterteilt (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, S. 59–60): Typ 1: Zieltext ins Deutsche, Typ 2: Zieltext in eine andere Sprache, Typ 3: Zieltext Deutsch-Deutsch und Typ 4: Zieltext zwischen Deutsch und einer anderen Sprache (Dialog). Jede dieser vier Typen kann sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form (mit Ausnahme des Dialogs) auftreten. In *Profile deutsch* wurden globale und detaillierte Deskriptoren für diese Typen ausgearbeitet. Auf den Niveaustufen A1 und A2 finden sich diese jedoch nur für die interlinguale mündliche Sprachmittlung. Im Folgenden soll ein Beispiel für die Sprachmittlung mündlich aus einer anderen Sprache (A1) zitiert werden (Glaboniat et al., 2005, S. 115, Kursiv i. O.):

Detaillierte Kannbeschreibung *mit Beispielen*: Sprachmittlung mündlich aus einer anderen Sprache

Kann in sehr vertrauten Situationen geläufige mündliche Informationen oder Fragen aus einer anderen Sprache Deutschsprachigen sehr einfach auf Deutsch weitergeben.

Kann in einem Restaurant helfen, den Getränkewunsch einer Bekannten (z. B. ‚un verre d’eau, s’il vous plaît!’) für die deutschsprachige Bedienung auf Deutsch zu übersetzen.

Kann einem deutschsprachigen Touristen die Wegerklärung eines Polizisten mit sehr einfachen Worten (z. B. ‚rechts’, ‚links’) auf Deutsch weitergeben.

Kann in einem Geschäft einem deutschen Touristen behilflich sein und für ihn auf Deutsch den Preis von Waren nennen.

Erst ab B1 werden Deskriptoren für die schriftliche und die intralinguale mündliche Sprachmittlung Deutsch-Deutsch hinzugefügt. Nachfolgend wird ein Beispiel für die schriftliche Sprachmittlung aus dem Deutschen (B2) zitiert (ibid., 173):

Detaillierte Kannbeschreibungen *mit Beispielen*: Sprachmittlung schriftlich aus dem Deutschen

Kann wichtige Aussagen und Meinungen mündlicher deutschsprachiger Beiträge zu aktuellen Themen oder aus dem eigenen Fach- oder Interessengebiet für anderssprachige Personen in der gemeinsamen Sprache schriftlich festhalten.

Kann die wichtigsten Inhalte eines deutschsprachigen Vortrages über Trends in der Gartenarchitektur für eine erkrankte Arbeitskollegin schriftlich in der gemeinsamen Sprache zusammenfassen.

Kann die wichtigsten Meldungen aus den deutschsprachigen Fernsehnachrichten über einen Militäreinsatz für einen Bekannten in der gemeinsamen Sprache notieren.

Kann die wichtigsten Meinungsäußerungen einer deutschsprachigen Podiumsdiskussion zum Thema ‚Sponsoring‘ für ihren Arbeitgeber in einem schriftlichen Kurzbericht in der gemeinsamen Sprache zusammenfassen.

2. Die Sprachmittlung in der aktuellen Fremdsprachendidaktik und ihre Vernachlässigung in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache

Quetz (2010, S. 45) weist darauf hin, dass das „Kompetenzmodell des GeR auf der Basis von ‘Can do’ statements [...] dem Fremdsprachenunterricht neue Impulse gegeben [hat]“ und dass dieser für Curriculumersteller, Lehrwerksautoren, Testkonstrukteure sowie verschiedene Institutionen, die sich mit der Lehre und dem Zertifizieren von Sprachen beschäftigen, zum Bezugspunkt wurde (vgl. ibd., S. 47). Während man diese Orientierung beispielsweise in Bezug auf die Ausarbeitung von Sprachzertifikaten in Anlehnung an die Referenzniveaus und die Einführung von Sprachenportfolios feststellen kann, ist meiner Ansicht nach die praktische Umsetzung in der (Deutsch-als-)Fremdsprachendidaktik noch nicht in gleichem Maße vollzo-

gen worden³. Man denke nur daran, dass man meist immer noch die traditionellen Begriffe *Hören, Sprechen, Lesen* und *Schreiben* verwendet. Die Differenzierung von Rezeption und Produktion vs. Interaktion wird immer noch nicht konsequent betrieben, auch wenn interaktive Sprachaktivitäten vermehrt in den Lehrwerken auftreten und die *mündliche Interaktion* als abzu prüfende Kompetenz nun im Bereich *Sprechen* der neuen B1-Prüfung Berücksichtigung findet.

In der fachdidaktischen Diskussion wurde die Rolle der Sprachmittlung in den letzten Jahren heftig diskutiert, auch weil sie oft (wieder) mit dem Übersetzen gleichgesetzt wurde, man aber keine neue Grammatik-Übersetzungsmethode heraufbeschwören wollte. Auch die Rolle der Muttersprache, die damit in enger Verbindung steht, wurde kontrovers diskutiert. Der Trend zu einer kommunikativen und interkulturellen Didaktik schloss für viele den Gebrauch der Muttersprache aus⁴. Reimann und Rössler (2012, S. 15) schreiben, dass sich die Fremdsprachendidaktiker heute über das „besonders hohe[s] Potential für die Förderung interkulturellen Lernens“ einig sind. An anderer Stelle schreiben sie (ibid., S. 17–18):

Gut zehn Jahre nach Erscheinen des GeR sind Sprachmittlungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht angekommen. Sie sind fester Bestandteil der neuesten Lehrwerkgeneration für die modernen Sprachen und werden in den Bundesländern zunehmend als Prüfungsformat im schriftlichen Zentralabitur eingesetzt. Das Aufgabenspektrum hat sich deutlich erweitert, immer mehr Textsorten, Sprachen und situative Kontexte finden Berücksichtigung und umfangreiche Aufgabensammlungen erscheinen in Printmedien und auf den Bildungsservern der Bundesländer.

3 Dies hat sicherlich nicht nur mit einer gewissen zeitlichen Verschiebung bei der Umsetzung zu tun, sondern auch mit der mittlerweile inflationären Nutzung der Referenzskalen sowie der generellen Kritik am GeR von Seiten vieler Sprachwissenschaftler („zu wenig wissenschaftlich abgesichert“) und Didaktiker („zu viele normative Wirkungen, die ursprünglich nicht beabsichtigt waren“).

4 Eine umfassende Beschreibung der Rolle der Kontrastiven Linguistik – und damit auch der Muttersprache – sowie der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht vgl. Nied Curcio (2012).

Dies mag für den schulischen Unterricht moderner Fremdsprachen in Deutschland seine Richtigkeit haben; ich bin mir jedoch nicht sicher, ob dies in gleicher Weise auch für den dortigen akademischen Fremdsprachenunterricht gilt.

In Bezug auf die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache sind mir aus dem deutschsprachigen Raum keine vergleichbaren Diskussionen und Initiativen bekannt. Wegweisende Publikationen in diesem Bereich kommen eher aus dem Bereich der Lehr- und Lernforschung und hier ist v. a. Frank G. Königs zu nennen (vgl. 2000, 2003, 2010a, 2010b). Die Diskussion über die Rolle der Sprachmittlung im DaF-Unterricht sowie konkrete Schritte in Bezug auf ihre Umsetzung und Etablierung wurden meines Wissens insbesondere in der italienischen DaF-Didaktik gemacht (vgl. Katelhön & Nied Curcio, 2012). In den beiden nachfolgenden Kapiteln soll verglichen werden, wie sich die Sprachmittlung in der modernen Fremdsprachendidaktik in Deutschland etabliert hat und wie es um ihre Rezeption in der DaF-Didaktik in Italien steht.

2.1 Die Sprachmittlung in der modernen Fremdsprachendidaktik in Deutschland

Wie oben bereits erwähnt wurde, hat die Sprachmittlung in der schulischen Fremdsprachendidaktik moderner Fremdsprachen in Deutschland Einzug gehalten. In den Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss und in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung sowie in den Curricula der Länder hat sie sich etabliert (vgl. Pfeiffer, 2013, S. 45). Ab dem Schuljahr 2016/17 ist sie in allen Bundesländern in der schriftlichen Abiturprüfung in den verpflichtenden Teil *Schreiben* eingebunden. Von den Schülern wird die Erstellung eines längeren Textes in der Zielsprache verlangt sowie einer weiteren Prüfungsaufgabe, die aus den Bereichen Hör- und Hörsehverstehen, Sprechen, Leseverstehen und schriftliche bzw. mündliche Sprachmittlung besteht (vgl. Schrader, 2013).

Die Schülerinnen und Schüler können – auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien – wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher

Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben. (Kultusministerkonferenz [KMK], 2012, S. 19)

Im Lehrplan für die englische Sprache in Bezug auf den allgemeinen Erwerb der Hochschulreife des Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur werden – in Anlehnung an den *GeR* – für die Klassenstufen 5–10 folgende Kannbeschreibungen formuliert⁵:

Der Schüler kann

- unterschiedliche Sprachmittlungssituationen zu vertrauten Themen seines Interessen- und Erfahrungsbereiches, z. B. im Rahmen eines Schüleraustauschs, mündlich und/oder schriftlich, situations- und adressatengerecht bewältigen,
- als Hörer oder Leser weitgehend selbstständig sprachlich und thematisch angemessene Aussagen und deren Intentionen verstehen und vermitteln,
- den Inhalt mündlicher oder schriftlicher, sprachlich und thematisch angemessener Texte in deutscher Sprache oder in den erlernten Fremdsprachen zusammenfassen und sinngemäß übertragen,
- Textabschnitte mit Aussagen zu bestimmten inhaltlichen Details übersetzen,
- die jeweilige Zielsprache angemessen verwenden.

In Bezug auf die Methodenkompetenz soll der Schüler auch verschiedene Strategien verwenden, bestimmte Informationen herausuchen und sprachliches, soziokulturelles und thematisches Wissen sowie Weltwissen einbeziehen und verwenden können. Das Anforderungsniveau auf Klassenstufe 12 ist folgendes:

5 Der Lehrplan ist im Internet herunterladbar. Zugriff am 22.2.2014 über <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1395>. Die hier erwähnten Kannbeschreibungen in Bezug auf die Sachkompetenz finden sich auf S. 15 des Lehrplans. Die Aussagen zur Methodenkompetenz sind auf S. 16 nachzulesen.

Klassenstufe 12	
Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Sachkompetenz	
<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> – in simulierten und realen, im Wesentlichen vertrauten zweisprachigen Situationen funktional angemessen und weitgehend normgerecht vermitteln, – den Informationsgehalt von mündlichen oder schriftlichen, linearen und nicht linearen Äußerungen zu im Wesentlichen vertrauten Themen (vgl. 4.2.1) sinngemäß in die jeweils andere Sprache übertragen, – Informationen aus mündlichen oder schriftlichen, linearen und nicht linearen Texten zu im Wesentlichen vertrauten Themen in der deutschen und auch in der englischen Sprache zusammenfassen, – kurze Textabschnitte mit Aussagen zu bestimmten inhaltlichen Details und/oder zusammenhängenden Gedankengängen ins Deutsche oder Englische übersetzen, 	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> – in simulierten und realen, im Wesentlichen vertrauten und weniger vertrauten zweisprachigen Situationen funktional angemessen und normgerecht vermitteln, – den Informationsgehalt von mündlichen oder schriftlichen, linearen und nicht linearen Äußerungen zu im Wesentlichen vertrauten und weniger vertrauten Themen (vgl. 4.2.1) sinngemäß in die jeweils andere Sprache übertragen, – Informationen aus mündlichen oder schriftlichen, linearen und nicht linearen Texten zu im Wesentlichen vertrauten und weniger vertrauten Themen in der deutschen und englischen Sprache zusammenfassen, – Textabschnitte mit Aussagen zu bestimmten inhaltlichen Details und/oder zusammenhängenden Gedankengängen ins Deutsche oder Englische übersetzen,
englischsprachige Wendungen der Unterrichtssprache verstehen und entsprechend handeln.	

Abb. 1 – Auszug aus den Kannbeschreibungen des Thüringer Lehrplans (s. Fußnote 5) S. 85.

In Bezug auf die Methodenkompetenz werden hier insbesondere Vereinfachen, Paraphrasieren, nonverbales Agieren, Notieren von Stichwörtern zur Übertragung in die andere Sprache, Einbeziehen von sprachlichem, sozio-kulturellem und thematischem Wissen und Weltwissen sowie Kontrolle und Korrektur bzw. Überarbeitung von Gesprochenem und Geschriebenem erwähnt.

Lehrwerksverlage haben gerade in den letzten Jahren auf diese zunehmende Relevanz der Sprachmittlung reagiert, indem sie vermehrt Aufgaben und Übungen in ihre Lehrwerke aufgenommen haben, sogar schon in den Anfängerunterricht. Es ist gerade die neue Lehrwerksgeneration, die die Sprachmittlung konsequent einbezieht. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

14 MEDIATION Best buy! (Understanding and explaining announcements) 

The Walthers are shopping at a big supermarket during their holidays in California. They are listening to the announcements, but Mr Walther can't understand them. Listen to the announcements, take notes on what's important (prices, till when is the offer, what's special, ...), and explain to Mr Walther, in German, the important points in each.

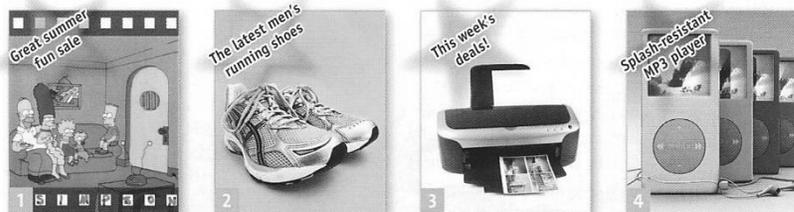


Abb. 2 – Eine Sprachmittlungsaufgabe für Englisch 9. Klasse Gymnasium, aus *English G21*, S. 70 (Schwarz, 2009).



A vous. Faites l'interprète. Jouez la scène.

Deine Mutter hat sich verletzt. Du musst für sie dolmetschen.

- Bonjour! Qu'est-ce que je peux faire pour vous? - ...
- Ich bin gestern hingefallen und mein rechtes Bein tut sehr weh. - ...
- Bon, je vais regarder la jambe. Ça vous fait mal? - ...
- Au! Wenn ich das Bein nach rechts drehe, habe ich Schmerzen. - ...
- Ce n'est pas grave. La jambe n'est pas cassée. Voici quelque chose contre la douleur. Est-ce que vous voulez des béquilles? - ...
- Ich will keine Krücken und bedanke mich. - ...
- Ça fait 28 €. - ...



Abb. 3 – Eine Sprachmittlungsaufgabe für Französisch 9. Klasse Gymnasium, aus dem Arbeitsbuch von *Découvertes 2*, S. 100 (Alamargot et al., 2005).

Das Fehlen derartiger Aufgaben wurde von einzelnen Verlagen durch zusätzliche Materialien kompensiert. Hier ein Beispiel für Italienisch:

2

A Textaufgaben zur Sprachmittlung

Das Museum für Naturkunde in Berlin (D > I)

Material



Aufgaben

Niveau A1 – schriftlich (D > I)

Deine italienische Tandempartnerin, die gerade erst angefangen hat, Deutsch zu lernen, möchte mit ihrer Familie über Ostern nach Berlin fahren. Ihr kleiner Bruder will unbedingt das Museum für Naturkunde besuchen. Sie schreibt dir eine E-Mail:

Pasquetta (f) = Ostermontag

Ciao,
sai che vogliamo andare a Berlino durante le vacanze di Pasqua? Ho guardato il sito Internet del museo di scienze naturali di Berlino perché il mio fratellino vuole andare a visitarlo, ma non ne capisco molto. Mi puoi mandare alcune informazioni? Per esempio: Dov'è il museo? Il museo è aperto tutti i giorni anche a Pasqua e Pasquetta? Quali sono le mostre che ci sono al momento? Quanto costa l'ingresso? Bisogna prenotare in anticipo? Mi puoi aiutare? Ti ringrazio veramente molto. Un abbraccio Elisa

Antworte deiner Tandempartnerin in einer Mail (auf Italienisch).

Abb. 4 – Eine Sprachmittlungsaufgabe für Italienisch auf dem Niveau A1, aus *Kommunikativ stark. Sprachmittlung Italienisch*⁶.

Trotzdem ist die Situation noch nicht zufriedenstellend. Pfeiffer (2013, S. 62) konnte bei der Untersuchung von Lehrwerken feststellen, dass „die existierenden Aufgaben oft dem komplexen Anspruch der Sprachmittlung nur bedingt gerecht werden“. Kolb (2008, S. 11) unterstreicht, dass es oft „an geeigneten Beispielen für die ersten Lernjahre“ fehlt. Auch sind die Beurteilungskriterien noch nicht gänzlich geklärt. Was und wie bewertet wird, ist noch sehr unterschiedlich (Kolb, 2011; Reimann, 2013) und mündliche Sprachmittlungsaufgaben kommen bisher im Zentralabitur in Deutschland noch nicht vor (vgl. Reimann & Rössler, 2013; Caspari, 2013; Fäcke, 2013)

6 Diese Abbildung entstammt einer unveröffentlichten Version. Sie ist inhaltlich jedoch identisch mit S. 20 der Printversion von Schöpp, Nied Curcio & Katelhön, 2013.

weisen darauf hin, dass ein systematischer Aufbau der Sprachmittlungs-kompetenz noch nicht gegeben ist. Dies könnte mitunter auch daran liegen, dass die curricularen Richtlinien oft noch sehr vage sind. Das Hauptproblem liegt m. E. auch darin, dass die Endkompetenz zwar festgelegt, aber der Weg dorthin noch nicht klar ist. Vergleicht man jedoch den Status Quo der Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen in Deutschland mit dem der Sprachmittlung in der DaF-Didaktik, muss man selbstverständlich zugeben, dass Letztere extrem hinterher hinkt.

2.2 Die Sprachmittlung in der italienischen DaF-Didaktik

Nach der Bologna-Erklärung und der Einführung der Universitätsreform 2001 in Italien wurde an der Universität La Sapienza in Rom für die Germanistik bzw. für das Fach *Lingua e Traduzione: Lingua Tedesca* sowie den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache im dreijährigen Studiengang *Lingue e Culture moderne* („moderne Fremdsprachen und Kultur“) auf der Grundlage des *GeR* und *Profile deutsch* ein Curriculum erarbeitet: das *Römische Modell* (vgl. Nied Curcio, Rößler, Schlanstein, Schlicht. & Serra Borneto, 2003, 2005). Für die Sprachmittlung wurden sowohl Kannbeschreibungen für Italienisch-Deutsch, Deutsch-Italienisch als auch für Deutsch-Deutsch ausgearbeitet. Die intralinguale Sprachmittlung wurde eingeschlossen, da „Sprachmittelnde Aktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, [...] eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaft ein[nehmen]“ (Europarat, 2001, S. 26). Den jeweiligen Deskriptoren auf den verschiedenen Niveaustufen wurden verschiedene Textsorten zugeordnet (sowohl Ausgangstexte als auch Zieltexte); die Progression in der Sprachmittlung zeigt sich anhand der Kannbeschreibungen und ihren Beispielen, geht aber auch aus der Auswahl dieser Textsorten hervor. Anschließend wurde eine vom DAAD unterstützte Arbeitsgruppe eingerichtet, die sich der konkreten Umsetzung widmete. Neben einer kritischen Evaluation des Curriculums und der Erarbeitung von konkreten, an die spezifischen Deskriptoren angelehnten Unterrichtsvorschlägen ging es darum,

verstärkt Querverbindungen zwischen den einzelnen Kompetenzen herzustellen und das Modell noch handlungsorientierter auszurichten. Es sollen an dieser Stelle drei Auszüge vorgestellt werden⁷:

Kannbeschreibung	Beispiele	Textsorten
Kann aus kurzen deutschsprachigen schriftlichen Texten wichtige Informationen, die sich auf Personen, Zeiten oder Orte (ggf. mit Hilfe eines Wörterbuchs) beziehen, ins Italienische übertragen .	<p><i>Kann aus einem Lexikon die gebräuchlichsten Abkürzungen ins Italienische übertragen.</i></p> <p><i>Kann in einer Notiz oder E-Mail einem Italiener die biografischen Angaben eines Deutschen übertragen.</i></p> <p><i>Kann aus einem Kursprogramm Kurstyp, Termine, Anzahl und Dauer der Kurseinheiten etc. ins Italienische übertragen.</i></p> <p><i>Kann kleine Anzeigen aus dem Schul- und Uni-Bereich, ggf. mit Hilfe eines Wörterbuchs, ins Italienische übertragen.</i></p>	<p>Abkürzungsverzeichnis</p> <p>Ankündigung</p> <p>Anzeige</p> <p>E-Mail</p> <p>Bekanntmachung</p> <p>Flugblatt</p> <p>Kursprogramm</p> <p>Kurzbiographie</p> <p>Mitteilung</p> <p>Notiz</p> <p>Programmhinweis</p>

Abb. 5 – Schriftliche Sprachmittlung aus dem Deutschen ins Italienische (A1)

Kannbeschreibung	Beispiele	Textsorten
Kann die wichtigsten Informationen aus mündlichen Anweisungen, Aufforderungen oder Mitteilungen aus der italienischen Sprache in Stichworten oder vereinfacht auf Deutsch notieren .	<p><i>Kann wichtige Informationen einer längeren mündlichen italienischen Mitteilung (z.B. auf dem Anruferantworter) auf Deutsch notieren.</i></p> <p><i>Kann nach einer italienischsprachigen Versammlung Stichworte auf Deutsch notieren.</i></p>	<p>Ankündigung</p> <p>Ansage</p> <p>Auftrag</p> <p>Auskunftsgespräch</p> <p>Bekanntmachung</p> <p>Beschwerde</p> <p>Durchsage</p> <p>Besprechung</p> <p>Einladung</p> <p>Notiz</p> <p>Mitteilung</p>
Kann aus dem Italienischen wichtige Teile schriftlicher Mitteilungen, Anweisungen oder Schreiben von persönlichem oder aktuellem Interesse für Deutschsprachige in Stichworten oder vereinfacht auf Deutsch notieren .	<p><i>Kann die Hauptinformationen einer italienischsprachigen Ankündigung stichwortartig auf Deutsch notieren.</i></p>	<p>Auftrag</p> <p>Bekanntmachung</p> <p>Beschwerde</p> <p>Bestätigung Brief (persönlich und formell)</p> <p>Mitteilung</p> <p>Notiz</p>

Abb. 6 – Schriftliche Sprachmittlung aus dem Italienischen ins Deutsche (B1)

⁷ Es ist zu vermerken, dass die erste Ausgabe von *Profile deutsch* (2005) noch keine Kannbeschreibungen für die Niveaustufen A1 und A2 enthielt. Diese wurden von den Autoren des Römischen Modells ausgearbeitet. Die Abbildungen entstammen dem Manuskript, das heute nicht mehr im Internet steht und sich im Besitz der Autorin befindet.

Wie aus dem nachfolgenden Beispiel hervorgeht, wird zum damaligen Zeitpunkt im Römischen Modell der Begriff der Sprachmittlung noch als Oberbegriff für das Übersetzen verstanden. Das formadäquate Übersetzen sollte gerade auf den höheren Niveaustufen gelernt werden.

Kannbeschreibung	Beispiele	Textsorten
<p>Kann aus der deutschen Sprache wichtige Inhalte mündlicher Beiträge oder Medienberichte zu aktuellen Themen oder Themen aus dem eigenen Interessens- und Fachgebiet für Italienischsprachige klar strukturiert auf Italienisch notieren.</p>	<p><i>Kann aus einer deutschsprachigen Reportage über ein aktuelles oder historisches Thema die Hauptaussagen klar gegliedert auf Italienisch zusammenfassen.</i></p> <p><i>Kann die wichtigsten Meinungen einer deutschsprachigen Podiumsdiskussion über ein aktuelles oder historisches Thema in einem schriftlichen Bericht auf Italienisch zusammenfassen.</i></p>	<p>Bericht Besprechung Diskussion Dokumentarfilm Gespräch Interview Kommentar Nachrichten Rede Referat Reportage Stellungnahme Vortrag Zusammenfassung</p>
<p>Kann längere Teile komplexer schriftlicher deutschsprachiger Fachtexte aus dem eigenen Fachgebiet mit Hilfe des Wörterbuchs in die italienische Sprache übersetzen.</p>	<p><i>Kann Artikel aus einer deutschen Fachzeitschrift in die italienische Sprache übersetzen.</i></p> <p><i>Kann zentrale Aussagen eines deutschsprachigen Fachbuchs in der italienischen Sprache schriftlich festhalten.</i></p> <p><i>Kann Ansichten und Meinungsäußerungen einer deutschsprachigen Internetseite in der italienischen Sprache schriftlich notieren.</i></p>	<p>Artikel Aufsatz Bildschrimtext Bericht Erzählung Kommentar Nachrichten Reportage Sachtext Seminararbeit Zusammenfassung</p>

Abb. 7 – Schriftliche Sprachmittlung aus dem Deutschen ins Italienische (B2)

Inwieweit das Modell in Italien rezipiert wurde, kann heute nicht mehr nachvollzogen werden. Fachtagungen an der Universität l'Aquila im Jahre 2007 zum Thema Übersetzen/Sprachmitteln sowie ein Workshop zur Sprachmittlung auf der DAAD-Lektorentagung in Bologna schlossen sich an. Gewiss ist, dass die Sprachmittlung nur punktuell und von einzelnen Lehrpersonen in den schulischen und akademischen DaF-Unterricht eingebaut wurde (vgl. Fetzer, 2008; Curci, 2008; Katelhön & Nied Curcio, 2012).

Ein weiterer wichtiger Schritt für die Etablierung der Sprachmittlung in der italienischen DaF-Didaktik sollte die Publikation von Katelhön und Nied Curcio (2012) werden. Neben einer theoretischen Einführung, wo auch die Entwicklung der Sprachmittlung in Deutschland skizziert wird, werden 111 praxisbezogene Beispiele zur Sprachmittlung Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch und Deutsch-Deutsch vorgeschlagen. Das Buch ist lehrwerks-

unabhängig und versteht sich außerdem als eine Sammlung von Ideen, die sich im akademischen Unterricht bewährt haben. Auch wenn die kontrastive Ausrichtung Italienisch-Deutsch ist, richtet sich dieses Hand- und Übungsbuch an Unterrichtende und Studierende des Fachs Deutsch als Fremdsprache und kann auf Kommunikationssituationen mit anderen Muttersprachen angewandt werden.

3. Die sprachmittelnden Aktivitäten müssen in die DaF-Didaktik integriert werden! – eine Aufgabe der Auslandsgermanistik?

Nach der IDT haben sich im November 2013 Wissenschaftler, Fachdidaktiker und Lehrende moderner Fremdsprachen und von DaF, aus Italien und Deutschland, an der Universität in Rom getroffen, um sich über ihre Forschungen und didaktischen Erfahrungen in Bezug auf die Sprach- und Kulturmittlung im Fremdsprachenunterricht auszutauschen (vgl. Nied Curcio, Katelhön & Bašić, 2015). Es bleibt zu hoffen, dass dieser fruchtbare Austausch auch in Zukunft zwischen Wissenschaftlern und Didaktikern beider Länder stattfinden wird. Meines Erachtens kann dieser Austausch wichtige Impulse für die Etablierung der Sprachmittlung in der DaF-Didaktik geben, gerade im Ausland. Da die Sprachmittlung kontrastiv bzw. bilingual (natürlich auch intralingual und multilingual) ausgerichtet ist, sollte es gerade Aufgabe der Auslandsgermanistik sein, länderspezifische schulische und universitäre Curricula für Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln. Weiterhin sollten spezifische Aufgabentypologien für die Sprachmittlung im DaF-Bereich erarbeitet und konkrete Aufgaben und Übungen für die Unterrichtsrealität vorgeschlagen werden. Die Lehrenden sollten zudem gemeinsam mit ausländischen Lehrwerksverlagen Unterrichtsmaterialien entwickeln, die die kontrastiven linguistischen und interkulturellen Aspekte stärker berücksichtigen. Die Auslandsgermanistik könnte außerdem einen Beitrag bei der Erarbeitung einer systematischen Progression von Sprachmittlungsaufgaben und -strategien leisten, die für die Entwicklung einer sprachmittelnden Kompetenz unabdingbar sind. Wie auch für die modernen Fremdsprachen sollte ein

überzeugendes Modell zur Evaluation schriftlicher und mündlicher Sprachmittlungsaufgaben entwickelt werden⁸. Empirische Forschungen zur Sprachmittlungscompetenz und zu Sprachmittlungsstrategien sollten zudem vermehrt durchgeführt werden. Auch hier sind die Wissenschaftler und Didaktiker für Deutsch als Fremdsprache gerade im Ausland gefragt.

Wie aus dem Beitrag hervorgeht, hat die Sprachmittlung in der DaF-Didaktik zwar einzelne Wurzeln geschlagen, aber von einer Verwurzelung kann noch keine Rede sein. Sie wird – obwohl sie im *GeR* gefordert wird und *Profile deutsch* ausführliche Kannbeschreibung präsentiert – zum größten Teil noch aus der Unterrichtspraxis ausgeschlossen. In der DaF-Didaktik ist es nicht die „sechste“ (vgl. Rössler, 2008), sondern die *vernachlässigte* Fertigkeit. Es wird Zeit, dass wir beginnen, sie gleichrangig neben Rezeption, Produktion und Interaktion auch in die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache zu integrieren, curriculare Richtlinien zu erarbeiten und sie mit wissenschaftlichen Diskussionen und empirischen Forschungen zu begleiten.

Literaturverzeichnis

- Alamargot, G. et al. (2005). *Découvertes*, 2. Stuttgart: Klett.
- Caspari, D. (2013). Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In D. Reimann & A. Rössler, *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (S. 27–43). Tübingen: Narr.
- Curci, A. M. (2008). „Gut begonnen...“ – Wege zur Sprachmittlung für junge Erwachsene. *daf-Werkstatt. Übersetzen/Tradurre*, 11-12, 49–60.
- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff über www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm

8 2012 wurde eine DAAD-Arbeitsgruppe in Italien gegründet, die sich mit der Leistungsmessung in Deutsch als Fremdsprache an italienischen Hochschulen beschäftigt. Es soll ein universitäres Prüfungsmodell für DaF auf den Niveaustufen A2 bis C1 erarbeitet werden. Mündliche und schriftliche Sprachmittlungsaufgaben werden dabei integriert.

- Fäcke, C. (2013). Aufgabenformate zur Sprachmittlung in Französisch- und Spanischlehrwerken seit den 1980er Jahren. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (S. 117–130). Tübingen: Narr.
- Fetzer, S. (2008). Von Kontrasten zur bewussten Performanz. Überlegungen und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung in den Kursen *Mediazione linguistica scritta italiano-tedesco* im Bachelor-Studiengang. *DaF-Werkstatt. Übersetzen/Tradurre*, 11-12, 5–22.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2* (Version 2.0). Berlin: Langenscheidt.
- Katelhön, P. & Nied Curcio, M. (2012). *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.
- Kolb, E. (2008). ‚Almabtrieb‘ is something like a cattle drive: Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 93, 11–19.
- Kolb, E. (2011): Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2, 177–194.
- Königs, F. G. (2000). Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch*, 23, 6–13.
- Königs, F. G. (2003). Übungen zur Sprachmittlung. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 315–317). Tübingen: Francke.
- Königs, F. G. (2010a). Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Band 1, S. 1040–1047). Berlin: de Gruyter.
- Königs, F. G. (2010b). Sprachmittlung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 96–100). Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (Hrsg.). (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012*. Zugriff am 27.11.2013 über

- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- Nied Curcio, M. (2012). Was können Kontrastive Linguistik und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht leisten? Sprachwissenschaftliche und sprachpraktische Überlegungen zur DaF-Didaktik an italienischen Universitäten. In L. Cinato, M. Costa, D. Ponti & M. Ravetto (Hrsg.), *Intrecci di lingue e culture. Festschrift für Sandra Bosco Colettos* (S. 223–244). Roma: Aracne.
- Nied Curcio, M., Katelhön, P. & Basic, I. (Hrsg.). (2015). *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank & Timme.
- Nied Curcio, M., Rößler, E., Schlanstein, L., Schlicht, M. & Serra Borneto, C. (2003). Ein „europäisches“ Curriculum für den Studiengang „Lingua tedesca“. Unveröffentlichtes Manuskript. Roma.
- Nied Curcio, M., Rößler, E., Schlanstein, L., Schlicht, M. & Serra Borneto, C. (2005). Ein Curriculum für DaF an italienischen Hochschulen. Das Römische Modell. *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 136–142.
- Pfeiffer, A. (2013). Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (S. 44–64). Tübingen: Narr.
- Quetz, J. (2010). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 45–49). Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett.
- Reimann, D. (2013). Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (S. 194–226). Tübingen: Narr.
- Reimann, D. & Rössler, A. (Hrsg.). (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Rössler, A. (2008). Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2(1), 53–77.

- Schöpp, F., Nied Curcio, M. & Katelhön, P. (2013). *Kommunikativ stark – Sprachmittlung Italienisch*. Stuttgart: Klett.
- Schrader, H. (2013). Schriftliche Sprachmittlung im Abitur Französisch. Eine Aufgabe mit Anspruch. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (S. 169–183). Tübingen: Narr.
- Schwarz, H. (Hrsg.). (2012). *English G21, A4*. Berlin: Cornelsen.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Englisch*. Zugriff am 22.02.2014 über <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1395>

Curriculare Entwicklungen für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) an Universitäten und Hochschulen in Frankreich

Elisabeth Jakob – Ecole des Mines und Goethe-Institut Nancy, Frankreich

Abstract

Während in verschiedenen Ländern im Rahmen des Internationalen Hochschulprojekts Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache (DaF) entstanden, arbeiteten die französischen Ingenieur- und Wirtschaftshochschulen an einem Konzept für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. In diesem Beitrag soll gezeigt werden, wie sich die Diskussion um Prinzipien, Lernziele, Inhalte, Methoden und Evaluation in Frankreich entwickelt hat. An Lehrwerkmodulen (A1-B1-C1) wird dann dargestellt, wie die Umsetzung im Studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) erfolgt.

1. Einführung

Im Januar 2012 entstand die „Université de Lorraine“, die zehn Ingenieurhochschulen und die Universitäten von Nancy und Metz umfasst.

Dazu gehört auch ARTEM, ein Projekt, das drei Hochschulen auf einem Campus vereint:

- die Ecole des Mines de Nancy, eine der zehn besten Ingenieurhochschulen Frankreichs,
- die ICN Business School,
- die Ecole nationale supérieure d'art de Nancy (die Hochschule der schönen Künste).

Dazu einige Zahlen:

- 52.000 Studierende, davon 4000 zukünftige Ingenieurinnen und Ingenieure,
- 3700 Unterrichtende und Forschende,
- 82 Forschungslabore.

ARTEM zeichnet sich durch seine Zusammenarbeit im Bereich Kunst, Technologie und Industrie aus. Es vereint – im Sinne des Jugendstils, der in Nancy eine eigene Richtung, die „Ecole de Nancy“, entwickelt hat, – die drei Fachrichtungen.

Diese Idee der Synergie spiegelt sich auch im «Maison des Langues», dem Haus der Sprachen, wider, in dem sich sowohl Unterrichtende aller Sprachen als auch Studierende aller Fachrichtungen treffen.

Diese Kooperation von ARTEM wird auch auf nationaler Ebene in dem schon 1975 gegründeten Verein UPLEGESS (Union des professeurs de Langues des Grandes Ecoles) deutlich, dessen Mitglieder sowohl aus zahlreichen Ingenieurhochschulen als auch aus Managementschulen kommen.

Der Verein hat sich folgende Ziele für den Fremdsprachenerwerb gesetzt:

- Berufsbezogen und berufsübergreifend,
- Größtmögliche Sprachenvielfalt,
- Aktive Sprachenpolitik,
- Forschung in den Bereichen Didaktik, Lernerautonomie, Selbst- und Fremdevaluation,
- Ausbau der internationalen Beziehungen,
- Interkulturelle Verständigung.

2. Kursbeschreibung

In der Sprachabteilung (Département des Langues et Cultures Etrangères: DLCE) der Ecole des Mines in Nancy gibt es – wie in den naturwissenschaftlichen Fächern – Kursbeschreibungen, die z. B. für den Anfängerkurs,

der für alle Sprachen (Deutsch, Spanisch etc.) gilt, wie folgt aufgebaut sind (siehe Abb. 1: Original auf Französisch).

PARCOURS XXXXXXXX

	LV2 Débutants 1A	S5	S6
--	------------------	----	----

Lehrpersonen: Illuminada Mata ;Elisabeth Jacob; Motoko Ishikawa; Daping Song.

ECTS : 2+2

Dauer: 1,5 Stunden pro Woche

PARCOURS XXXXXXXX

Ziel: Grundkenntnisse der Grammatik. Erreichen des Niveaus A2

Programm und Inhalt:

Die Studierenden haben 2 Sitzungen Deutsch à 1,5 Stunden pro Woche. Die grammatikalische und lexikalische Progression wird am Anfang des Semesters festgelegt. Der Schwerpunkt liegt auf der globalen Rezeption mündlich und auf der Interaktion mündlich. Sehr schnell sollten die Studierenden kurze Texte verfassen können.

Abb. 1 – Kursbeschreibung Teil I (nach franz. Original)

Im Sinne der Ziele der UPLEGESS ist die Erstellung eines sprachenübergreifenden Rahmencurriculums zu überlegen, das z. B. die Prinzipien, Ziele und Bewertungskriterien für alle angebotenen Sprachen formuliert (siehe Beitrag von D. Lèvy-Hillerich in diesem Band, S. 23 ff.); dagegen sollten sich die Inhalte und Methoden nur auf die jeweilige Sprache beziehen, weil die Textsorten und der methodisch-didaktische Umgang damit an deren Kultur und Lerntradition gebunden sind.

Kompetenzen:

Niveaustufen	Beschreibung
Kenntnisse	Erlernen der besonderen Zeichen bei einigen Sprachen, phonetische, lexikalische, syntaktische Grundlagen, landeskundliche und kulturelle Informationen
Verstehen	In Alltagssituationen kurze, ganz einfache Fragen, Anweisungen und Mitteilungen und einfache Texte verstehen. Einige kulturelle Aspekte verstehen.
Anwenden	An einem einfachen Gespräch teilnehmen, kleine Texte verfassen
Analysieren	Die neue Sprache mit der eigenen Sprache und bekannten Sprache vergleichen und ihre Besonderheiten erkennen

Abb. 2 – Kursbeschreibung Teil II (nach franz. Original)

3. Ein Versuch in diese Richtung: Deutsch für Berufseinsteiger ohne Vorkenntnisse

Auch wenn es sich um eine andere Zielgruppe handelt, stellt das Projekt in der BOD-Bildungsoffensive Deutsche Sprache, eine Initiative des Auswärtigen Amtes (Frankreich 2011/2012 „Deutsch für Berufseinsteiger ohne Vorkenntnisse“) einen Versuch dar, die oben genannten Anforderungen umzusetzen und gleichzeitig auf andere Sprachen übertragbar zu machen.

Es handelt sich hierbei um einen Modellkurs für Berufsschüler oder Auszubildende, die ein Praktikum in einem deutschen Unternehmen machen möchten und nur über sehr geringe bzw. gar keine Deutschkenntnisse verfügen. Das Goethe-Institut Nancy hat dafür in Zusammenarbeit mit der französischen Education Nationale 14 Unterrichtseinheiten entwickelt.

3.1 Das Konzept

Wie ein roter Faden zieht sich der typische Alltagsablauf der Jugendlichen durch den Kurs: Wie sie allmählich ihre neue Umgebung erkunden, wie sie lernen, sich auf Deutsch zu verständigen, z. B. wenn sie eine Jugendherberge oder ihre Gastfamilie aufsuchen, ihre Arbeit in dem neuen Unternehmen beginnen oder abends mit ihren Kollegen oder Freunden ausgehen. Hierbei

spielt vor allem die Kommunikation im Unternehmen eine zentrale Rolle, die den Jugendlichen die Integration in ihr neues Berufsumfeld erleichtern soll.

3.2 Inhalte der Unterrichtseinheiten

Die Inhalte der Unterrichtseinheiten sind:

- Lernziele und Kannbeschreibungen
- Einstieg ins Thema mit Wortschatzstationen und Übungen
- Dialoge zum Hörverstehen
- Hinweise auf kulturelle Aspekte
- Grammatische Schwerpunkte
- Wiederholung und Training, interaktive Aufgaben, spielerische Formen
- Rollendialoge und Spiele
- Autonomer werden
- eine Rubrik „SMS“
- Selbstevaluation und Tests

3.3 Kursmaterial

Dieses Kursmaterial (PDF, Audio, Powerpoint) wird vom Goethe-Institut Nancy kostenlos auf einer Internet-Plattform zur Verfügung gestellt: <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/lhr/sek/mat/dfb/deindex.htm>.

3.4 Sprachhandlungen verstehen und anwenden

Am Beispiel der Einheit 6 „Transport“ kann man sehen, wie Lernende mit Hilfe des zweisprachigen Glossars und der interkulturellen Information verschiedene Sprachhandlungen nicht nur verstehen, sondern auch anwenden werden.



TRANSPORT JE ME RENDS SUR LE LIEU DE TRAVAIL

- Dialogue -

Le transport en train. Emilie cherche la gare.

A Entschuldigung, wie finde ich den Bahnhof?
 B Das ist nicht kompliziert. Sie gehen 300 m geradeaus und gehen an der Ampel nach rechts. Dann 100 m geradeaus und der Bahnhof ist links.
 A Vielen Dank!

Emilie a raté son train à Bielefeld.

A Entschuldigung, wie komme ich nach Köln?
 B Das ist einfach! Sie müssen den Zug auf Gleis 9 nach Dortmund nehmen und in Dortmund steigen Sie nach Köln um.
 A Vielen Dank!

Le transport en bus. Emilie est à l'arrêt de bus et veut se rendre en ville.

A Entschuldigung, wie komme ich in die Stadt? Welchen Bus muss ich nehmen?
 B Ins Zentrum? Richtung Zentrum fährt der Bus 120, aber Sie müssen bei der nächsten Haltestelle umsteigen.
 A Und welche Linie fährt bis zu dieser Haltestelle?
 B Hier können Sie mit der Linie 100 oder 130 fahren.
 A Gut! Danke.

- Vocabulaire -

der Bahnhof: la gare
 das Zentrum: le centre-ville
 das Gleis: le quai
 die Ampel: le feu (tricolore)
 die Richtung: la direction
 die Haltestelle: l'arrêt de bus

rechts: à droite (pas de préposition en allemand)
 geradeaus: tout droit
 links: à gauche

um/steigen:
 changer la correspondance
 in die Stadt kommen:
 aller en ville
 verpassen (den Bus):
 rater (le bus)



- Info -

Les transports publics / die « Öffentlichen Verkehrsmittel »

En Allemagne le réseau est très développé. Il existe beaucoup de solutions pour se déplacer à moindre coût comme par exemple les billets pour 5 personnes valables sur le réseau régional (Wochenendticket). Les informations relatives à ces solutions peuvent être consultées dans les « Reisezentren » dans les gares où le personnel parle plusieurs langues.

En cas de besoin, vous pouvez emprunter des taxis qui pratiquent des tarifs très raisonnables en comparaison avec la France.

DEUTSCH IM BERUF

GOETHE
INSTITUT

Abb. 3 – Bildseite „Deutsch im Beruf“ – Einheit 6 „Transport“

4. SDU-Vorkurs „Mit Deutsch schneller weiter kommen!“¹

In Anlehnung an dieses Projekt ist eine Autorengruppe aus verschiedenen Ländern, unter anderem aus Frankreich, Serbien und der Ukraine, dabei, einen Vorkurs zu *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska, 2010) mit schneller Progression A1/A2 im Sinne des sprachenübergreifenden Konzepts der UPLEGESS für die Zielgruppe der Studierenden an Hochschulen und Universitäten zu entwickeln (vgl. Punkt 8 im Beitrag von Lévy-Hillerich in diesem Band, S. 23 ff.).

In der Einleitung zum Modellkurs für Studierende heißt es:

Ihre Studentinnen und Studenten wollen möglichst schnell an einem Deutschunterricht teilnehmen, der sie auf die in Ihrer Hochschule vorgeschriebenen Prüfung vorbereitet. Sie verfügen aber nur über sehr geringe bzw. gar keine Deutschkenntnisse.

Damit Sie die Studierenden auf diese neue Situation vorbereiten können, wird das SDU-Team in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Paris einen Vorkurs mit 10 Unterrichtseinheiten und Info-Kästen (Interkulturelles) entwickeln, die die Studierenden in etwa 60 Stunden auf das Niveau A2 bringen und auf das Lehrbuch *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (autonom angelegtes Lehrwerk A2/B1 mit Interaktiver CD-ROM, Lernplattform und Glossaren in 19 Sprachen) vorbereitet.

4.1 Das Konzept des Modellkurses

Wie ein roter Faden zieht sich der typische Alltagsablauf eines Studierenden (siehe 3. Deutsch für Berufseinsteiger), der in einem deutschsprachigen Land ein Praktikum oder ein Erasmus-Semester macht, durch den Kurs: Wie er allmählich seine neue Umgebung (wohnen, essen und trinken, Hobbys) erkundet, wie er lernt, sich auf Deutsch zu verständigen, z. B. wenn er sich an der Universität einschreibt, sein Praktikum, einen Semesterferienjob oder

1 In Vorbereitung.

eine Arbeit in einem Unternehmen beginnt oder abends mit seinen Kollegen oder Freunden ausgeht. Hierbei spielt vor allem die Kommunikation im Unibereich und im Unternehmen eine zentrale Rolle, die dem Studierenden die Integration in sein neues Umfeld erleichtern soll.

Da die Studierenden Englisch beherrschen sollten, werden Kenntnisse und Lerntechniken aus diesem Spracherwerb genutzt. Auch die Muttersprache (Glossar auf den Arbeitsblättern, zweisprachige Aufgabenstellungen und Lernhilfen, Grammatikerklärungen) dient der schnellen und steilen Progression. Von Anfang an erfahren die Studierenden in kurzen authentischen Lesetexten, wie viel sie schon verstehen, wenn sie Sprach- und Lernerwerbsstrategien bewusst anwenden. In einem Test am Ende jedes Kapitels testen sie, ob sie die vor jeder Unterrichtseinheit angeführten Lernziele erreicht haben.

4.2 Aufbau einer Einheit

- Inhalt der Unterrichtseinheiten
- Lernziele und Kannbeschreibungen
- Einstieg ins Thema mit Wortschatzstationen und Übungen
- Dialoge
- Grammatische Schwerpunkte
- Wiederholung und Training, spielerische Formen
- Rollendialoge und Spiele
- Autonomer werden
- Selbstevaluation und Tests

4.3 Erste Lektion

Es folgt der Einstieg in die erste Lektion dieses Kurses:

Internationale Wörter hören und lesen

1) Hören Sie die internationalen Wörter. Welche verstehen Sie, kreuzen Sie an! *Ecoutez les mots et pointez ceux que vous comprenez!*

<p>Medien Medien</p>	<p>Universitäten und Hochschulen Universitäten und Hochschulen</p>
<p>das Handy der Fernseher die Medien das Radio, die Presse, die Zeitung, die Illustrierte der MP3-Player das Programm die Software, der Computer, der Laptop/das Notebook</p> <p>hören, lesen, sprechen, informieren organisieren programmieren aktiv informativ laut leise</p>	<p>der Kurs das Seminar die Aula die Mensa die Vorlesung das Diplom die Prüfung das Examen die Klausur der Master der Bachelor</p> <p>die Hochschule die Universität der Professor für Mechatronik der Student die Studentin</p> <p>Architekturstudieren pünktlich # unpünktlich intelligent fleißig # faul</p>

Technik und Ökologie

das Wasser der Wind die Sonne
das Klima das Ökosystem die Photovoltaik
die Atomenergie die Solartechnik die Geothermie
die Biomasse die Energiewende
die Biotechnologie die Atomkraft die Wasserkraft
ökologisch konsumieren
kompostieren (Energie) produzieren
(Abfall) reduzieren, recyceln
nuklear hydraulisch heiß # kalt

Wie man sieht, ist der Vorkurs so angelegt, dass er problemlos auf andere Muttersprachen übertragbar ist und somit in mehreren Ländern zeitgleich

erscheinen kann. Hier folgt noch ein Beispiel mit einem Textauszug in drei Sprachen aus dem interkulturellen Infoblock:

INFO - Interkulturell

a) *Unterstreichen Sie alles, was Sie schon verstehen, auch ohne die Übersetzung.
Soulignez tout ce que vous comprenez sans la traduction.*

b) *Suchen Sie im Internet weitere Informationen / Cherchez dans l'Internet des informations complémentaires concernant / zu
Schönau im Schwarzwald, Ritter Sport und / et der Drogeriemarktkette dm und seinem Gründer Götz W. Werner.*

Hier ein Auszug:

Ursula Sladek, Umweltaktivistin aus Schönau im Schwarzwald hat 2011 in den USA den Goldman Environment Prize bekommen, einen der weltweit wichtigsten Umweltpreise.

Er gilt als „Grüner Nobelpreis“. Ursula Sladek, militante écologiste de Schönau en Forêt Noire, a reçu aux USA le Goldman Environment Prize, l'un des prix les plus importants au niveau mondial. Il est considéré comme le „Prix Nobel Vert“.

Ursula Sladek, environmental activist who lives in Schönau in the Black Forest, received the Goldman Environment Prize in 2011 in the USA. The prize is considered to be one of the most important environmental prizes in the world and is also known as the Green Nobel Prize.

Da die erste Lektion inzwischen auch auf Serbisch vorliegt, folgt hier ein weiterer Auszug:

START INS PRAKTIKM ODER INS ERASMUSSEMESTER

📖 Rollendialoge – Spielerische Formen – Autonom lernen

Aufgabe / Zadatak 6.1

Schreiben und spielen Sie Rollendialoge! Napišite dijaloge i odigrajte ih po ulogama.

Aufgabe / Zadatak 6.2.1 *Schreiben Sie Sätze. Punkte nicht vergessen. Satzanfänge und Nomen groß!*
 Napišite rečenice. Ne zaboravite tačke. Početak rečenice i imenice velikim slovom!

Wortschlange

Eheißtimmerkommatauskanadaerstudiertanderuniversität münchenmakrobiologieundmachbaldeinenmagisterer
 kommtimmerpünktlichindievorlesungeristimmerfreundlichundfroh

Aufgabe / Exercice/ Zadatak 6.2.2

Machen Sie selbst eine Wortschlange mit ca. 3 Sätzen./ Napravite sami zmiju od reči sa jedno 3 rečenice.

Aufgabe/ Zadatak 6.3.1

Hier einige Adjektivpaare. *Suchen Sie im Glossar die Entsprechung auf Französisch, Englisch, Serbisch.*

Evo, nekoliko parova prideva. Pronađite u rečniku kako oni glase na francuskom, engleskom, srpskom.

pünktlich ≠ unpünktlich	glücklich ≠ unglücklich
freundlich ≠ unfreundlich	attraktiv ≠ unattraktiv
schön ≠ hässlich	jung ≠ alt

Aufgabe/ Zadatak 6.3.2 *Und wie sind Ihre Freunde/ Ihre Kollegen? Fragen Sie sie! — A kakvi su Vaši prijatelji/ Vaše kolege? Pitajte ih!*

Beispiele/ Primeri:

1. Bist du eher (plutôt/ pre) pünktlich? - Ja, ich bin immer (toujours/ uvek) pünktlich./ Nein, ich bin (eher/ immer/ nie (jamais/ nikada)) unpünktlich.

Aufgabe/ Zadatak 3.3:

Beschreiben Sie jetzt einen Freund/ eine Freundin/ einen Chef/ eine Chefin. / Décrivez un ami/é/ un chef/ une directrice!/ Opišite sada nekog prijatelja/prijateljicu/ šefa/ šeficu.

Beispiel/ Primer:

Er/Sie ist immer/ nie/ oft (souvent/ često)/ eher/ manchmal (parfois/ ponekad)

5. Zusammenfassung

Auf der Internationalen Deutschlehrertagung im August 2013 in Bozen wurden in der Sektion B1 „Gesamtsprachenkonzepte und Curricula für DaF und DaZ in Lehre, Leistungsbewertung und Ausbildung“ Ideen, Projekte und Lehrmaterialien vor- und zur Diskussion gestellt. Da inzwischen auch

an den französischen Ingenieur- und Wirtschaftshochschulen ein Gesamtsprachenkonzept existiert, konnte es im Rahmen der Tagung mit dem SDU-Projekt und Projekten aus anderen Ländern vernetzt werden. Zu wünschen wäre, diesen Vorkurs für DaF zu einem sprachenübergreifenden Vorkurs an Universitäten und Hochschulen, eventuell auch an Berufsschulen, auszubauen und mit *Actulang* zu vernetzen (siehe Beitrag von D. Lévy-Hillerich in diesem Band, S. 23 ff.).

Diese geplanten Lehrwerke würden sicherstellen, dass alle Bevölkerungsgruppen Kenntnisse der Sprachen der Mitgliedsstaaten oder anderer Sprachgemeinschaften innerhalb des eigenen Landes erwerben. Sie befähigen sie dazu, ihre kommunikativen Bedürfnisse zu befriedigen, insbesondere um das tägliche Leben in einem anderen Land zu meistern, Ausländern im eigenen Land zu helfen, sich mit jungen Menschen und Erwachsenen auszutauschen, die eine andere Sprache sprechen, und schließlich um ein besseres und tieferes Verständnis für die Lebensart und die Denkweisen anderer zu gewinnen (vgl. Europarat, 2001, S. 15).

Ein fremdsprachenübergreifendes Rahmencurriculum würde endlich die grundlegenden Empfehlungen vom Ministerrat des Europarats (2002) ernst nehmen und das reiche Erbe der Vielfalt von Sprachen und Kulturen in Europa schützen und entwickeln, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen erleichtern, die Mobilität, das gegenseitige Verstehen und die Zusammenarbeit in Europa fördern und hoffentlich Vorurteile und Diskriminierung überwinden (vgl. Neuner et al., 2009, S. 20).

Literaturverzeichnis

- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff über www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm
- Goethe-Institut Frankreich. (Hrsg.). (2016). *Deutsch für Jugendliche*. Zugriff über <https://www.goethe.de/ins/fr/de/spr/unt/kum/jug.html>
- Lévy-Hillerich, D., Serena, S., Barić, K. & Cickovska, E. (Hrsg.). (2010). *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben. Studienbegleitender Deutschunterricht. A2/B1*

(Lehrbuch mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten auf CD, Lernplattform, Lehrerhandbuch auf CD-ROM, 1. erweiterte Aufl.). Milano: Arcipelago Edizioni.

Neuner, G., Hufeisen, B., Kursisa, A., Marx, N., Koithan, U. & Erlenwein, S. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache* (Fernstudieneinheit 26). München: Langenscheidt.

DaF-Prüfungsmodalitäten an italienischen Hochschulen: Einsichten und Aussichten

Marita Kaiser – Sapienza, Università di Roma, Italien

Abstract

Auch zwölf Jahre nach Einführung des *GeR* an italienischen Hochschulen mangelt es den Sprachprüfungen an Transparenz, Kohärenz zum *GeR* selbst und vor allem an Vergleichbarkeit. Dies bestätigte ein Fragebogen, der im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung für Lektoren durchgeführt wurde. Bevor der folgende Beitrag die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie aufzeigt, versucht er, das Phänomen in dem Kontext von Bildungstheorie, -verwaltung und -praxis zu eruieren.

Die deutsche Sprache wird an italienischen Universitäten als Fremdsprache (DaF) in verschiedenen Ausbildungskanälen mit unterschiedlichen Zielen und Schwerpunktsetzungen unterrichtet und evaluiert. Welche unterrichtlichen Voraussetzungen die Universitäten den Deutschlernenden innerhalb des Lektorats bieten und wie die Prüfungen im Einzelnen konzipiert sind, untersuchte die Autorin 2011 im Rahmen der Tagung „Sprachprüfungen: erstellen – durchführen – einstufen – benoten“¹. Die Daten aus dem von 23 Teilnehmer/-innen beantworteten Fragebogen eröffnen einen Einblick in die von Universität zu Universität sehr unterschiedlichen Prüfungsbedingungen und -praktiken: Auch elf Jahre nach Einführung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR)* (Europarat, 2001) zeichnen sich die

1 Die vom Deutschen Akademischen Austauschdienst finanzierte Tagung (27.–28.10.2011, Università degli Studi Roma Tre, Rom) richtete sich zur Fortbildung an Lektor/-innen. Des Weiteren bezeichnet *Lektoren* die gesamte Berufsgruppe, die an italienischen Universitäten die deutsche Sprache unterrichtet und evaluiert.

DaF-Prüfungsmodalitäten an italienischen Hochschulen durch einen gewichtigen Mangel an Transparenz, Kohärenz und Vergleichbarkeit aus. Bevor dieser Beitrag die Ergebnisse der Studie illustriert, versucht er das Phänomen in den Kontext von Bildungstheorie, -verwaltung und -praxis einzuordnen.

1. Einsichten in den Hintergrund

1.1 Bildungstheorie

Der Begriff *Deutsch als Fremdsprache* beschreibt „alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder [...] beschäftigen“ (Krumm, 2010, S. 47). Nach der Gründung der ersten Lehrstühle in den 60er Jahren in der ehemaligen DDR und den 70er Jahren in der BRD (s. a. Götze et al., 2010, S. 20 ff.) ist DaF als wissenschaftliches Fach

in unterschiedlichen Ausprägungen, unter verschiedenen Bezeichnungen (Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Germanistik, Ausländer- oder Migrationspädagogik, Interkulturelle Kommunikation) und in verschiedenen fachlichen Kontexten (in der germanistischen und allgemeinen Sprachwissenschaft, innerhalb der Literaturwissenschaft, im Rahmen von Sprachlehrforschung, Fremdsprachendidaktik und in der Erziehungswissenschaft) erst Ende der 70er und zu Beginn der 80er Jahre im deutschen Sprachraum etabliert worden, oft abhängig von den Zufällen gerade verfügbarer Professuren, örtlicher Interessen einzelner Fakultäten, im Besonderen aber in Abhängigkeit von praktischen Erfordernissen, z. B. der Ausbildung von Lehrkräften für Migrantenkinder oder der Vorbereitung von Lehrern und Lektoren für die Sprachvermittlung in nichtdeutschsprachigen Ländern [...]. (ebd., S. 19)

Durch die Vielfalt an wissenschaftlichen Interessengebieten und praktischen Handlungsfeldern haben sich im Wechselspiel von Theorie und Praxis Studienfelder unter linguistischer, lehr- und lernwissenschaftlicher, landeskundlich-kulturwissenschaftlicher und literaturwissenschaftlicher Schwer-

punktsetzung (vgl. Götze et al., 2010, S. 24) wie auch im Gebiet der Leistungsmessung und Testentwicklung herausgebildet. Sie haben zu einem Wissensstand geführt, der beste Voraussetzungen für die Entwicklung von Bildungsstandards und Testverfahren schafft, die bei dem unterrichtsgestützten, gesteuerten Erlernen des Deutschen und dessen Verifizierung im Kontext Universität bedarfsorientierte und gesicherte Standards garantieren können.

Darüber hinaus fördert und unterstützt der Europarat „das Erlernen mehrerer Sprachen im Verlauf des Lebens durch ein ganzes Paket politischer Initiativen“ (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, S. 5). Dazu gehört der *GeR*, der unter Berücksichtigung der Hoheit nationaler Bildungssysteme ein sprach- und länderübergreifendes Grundlagendokument darstellt, das im Bereich des Fremdsprachenlernens und -unterrichtens, der Lehrplan- und Lehrwerksentwicklung und der Erstellung von Prüfungen und curricularen Richtlinien zu Transparenz, Kohärenz und Vergleichbarkeit im gesamteuropäischen Raum beitragen soll. Grundsätzlich verfolgt er das Ziel der (vgl. Europarat, 2001, S. 17 ff.):

- Koordination aller am Sprachlernprozess Beteiligten: Lernenden und Lehrenden, Autoren von Sprachkursen, Prüfungsanbietern und der Bildungsverwaltung
- Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen
- Verstärkung von Mobilität und lebenslangem Lernen
- gegenseitigen Vergleichbarkeit und Anerkennung von sprachlicher Qualifikation
- Weiterentwicklung von Vernetzung und Austausch im Bildungswesen.

Ein zentrales Element des Referenzrahmens bilden die *Gemeinsamen Referenzniveaus*, d. h. nach Schwierigkeit und Kategorien geordnete Sprachkompetenzbeschreibungen.

In *Profile deutsch* finden diese dann eine erste sprachbezogene Konkretisierung in Form von Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Zuordnung sprachlicher Mittel, grammatischer Strukturen und Textsorten, einem vollständigen Wörterbuch und auch einem Modell zur „präzisen Anpassung

und Beschreibung bedarfsorientierter Profile“ (Glaboniat et al., 2005, S. 6). Als grundlegende Arbeit bildet sie bei der Curricula- und Lehrplanentwicklung, der inhaltlichen Gestaltung von Lehrbüchern und Prüfungen und der Planung und Durchführung von Sprachkursen eine „unschätzbare Handreichung“ (ebd., S. 5).

Forschungsstand, *GeR* und *Profile deutsch* haben in der Lehrwerksentwicklung zu Transparenz, Kohärenz und weitgehender Vergleichbarkeit geführt. Der Sprachlernprozess entwickelt sich in den für die DaF-Didaktik an Universitäten gängigsten Lehrwerken im Großen und Ganzen in Konformität zum Referenzrahmen.

Auch vonseiten der offiziellen Prüfungsanbieter (u. a. Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom, TestDaF-Institut) wurden bedarfsorientierte und transparente Tests entwickelt, die über zum *GeR* kohärente Strukturen und Items vergleichbare Aussagen zur evaluierenden Sprachkompetenz treffen.

Bieten also Forschungsstand und praxisorientierte Handreichungen die besten Voraussetzungen für eine fachlich fundierte, mit dem *GeR* kohärente und bedarfsorientierte Planung und Durchführung der DaF-Unterrichts- und Prüfungstätigkeit, so drängt sich an diesem Punkt die Frage auf, warum die Prüfungsmodalitäten an italienischen Hochschulen den Bestrebungen des *GeR* gegenüber so resistent sind.

1.2 Bildungsverwaltung

Die Universitätsreform infolge des Bologna-Prozesses bewirkte zum Hochschuljahr 2001/2002 die prompte Umstellung auf den Bachelor- (BA) und Masterstudiengang (MA). Gleichzeitig wurde der *GeR* als Empfehlung des Ministeriums (MIUR) an den meisten italienischen Universitäten zu einem Grundlagendokument, an dem sich die Ausbildung und Verifizierung fremdsprachlicher Kompetenz orientieren sollte. Der Beschluss vom 04. 10. 2000 ordnete auch die wissenschaftlichen Disziplinen neu, wodurch Sprache und Literatur innerhalb des Fachbereichs *Sprachwissenschaften (Scienze linguistiche L/LIN)* zwei eigenständige Disziplinen wurden. Von der Einführung

des GeR war also ein neues, in der Konstituierung befindliches Fach *Sprache und Übersetzung – Deutsche Sprache (L/LIN 14)* betroffen, das durch neue Professuren zu besetzen war und seine Identität erst finden musste (vgl. Di Meola, 2004; Foschi, 2005).

Eine als Bestandsaufnahme von seiten des italienischen Germanistenverbands (AIG) durchgeführte Umfrage (2006/07) zeigt, dass entsprechend der ministeriell vorgesehenen Vielfalt von Optionen das Fach L/LIN 14 an den 48 evaluierten Fakultäten hochschulspezifische, wenig konforme Charakteristiken aufweist: u. a. in seiner personellen Besetzung und Qualifikation, fachlichen Ausrichtung, d. h. Einbettung in verschiedenartige Studiengänge mit unterschiedlichem Fokus, in seiner Unterrichtspraxis, Kursgestaltung, seinen Lehrplänen und Prüfungsformen wie auch bei der Zuordnung von Credits (ECTS) und deren Umrechnung (s. Foschi, 2007).

Inhaltlich konzentrieren sich die Kurse größtenteils auf die theoretische Sprachwissenschaft (34) mit Akzent auf Übersetzungstheorie und -technik (27), Kontrastive Grammatik (26) und Diachronie (21), wobei *DaF* als wissenschaftliches Fach (15) weniger vertreten ist (ebd., S. 156). Fast allseitig zum Lernziel erklärt wird außer der Entwicklung der vier Fertigkeiten (40) auch die Ausbildung metalinguistischer Sprachbewusstheit (39) (ebd., S. 157).

Einen Meilenstein in der Brandung von Umstrukturierung und Neugestaltung bilden die ca. 170 Lektoren, die ungefähr an 44 Standorten an 54 Universitäten in 60 meist geistes-, aber auch natur-, politik-, rechts- und erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in unterschiedlichen Studiengängen und an 17 Sprachenzentren tätig sind². Sie haben – wie auch Foschis Artikel bestätigt – innerhalb der *DaF*-Didaktik die Funktion, Sprachkompetenz und damit auch -bewusstheit auszubilden (2007, S. 158). Personell nicht in das

2 Diese o. g. Angaben resultieren aus einer von der Redaktion der *Deutschlektoren-Homepage* durchgeführten, nur auf der internen Seite zugänglichen Umfrage (www.deutschlektoren.it, Stand: März 2012).

Fachgebiet L/LIN 14 eingegliedert, und durch das Gesetz 236/95 und den ersten nationalen Arbeitsvertrag (1994–97) in die Kategorie des technischen und Verwaltungspersonals abqualifiziert, versagt ihnen das italienische Bildungsministerium trotz richterlicher Entscheidungen auf europäischer und nationaler Ebene zu ihren Gunsten konsequent die Anerkennung als Lehrkräfte. In der Folge existieren Arbeitsbedingungen, die privaten Charakters und sehr unterschiedlich sind (z. B. Vertragstypologie, Arbeitsstunden, Bezeichnung des Arbeitsgebietes, Vergütung).

Arbeitsrechtlich entsteht dadurch eine sehr unklare Situation, sowohl für Lektoren als auch für Dozenten (L/LIN 14), die keine genaue Beschreibung von Kompetenzgebieten und Verantwortlichkeiten zulässt, Berührungspunkte erzeugt und Grauzonen auch rechtlicher Art hinterlässt. Das Ergebnis sind mangelnde Koordination, Kooperation, Transparenz und Kohärenz. Also keine institutionellen Voraussetzungen, um einer per se plural angelegten Bildungsaufgabe nachzukommen, die in einem universitären System als solche nur demokratisch konzipiert sein kann.

1.3 Bildungspraxis

Trotz dieses Hintergrunds arbeitet das Lektorat an der Mehrzahl der Hochschulen autonom und unabhängig (ebd., S. 158). Es steht für Fremdsprachendidaktik im Ausland, d. h. für die Konzeption der Sprachvermittlung und ihre Umsetzung in Lernziele, die Stoffauswahl und -gliederung auf sprach- und sprachlerntheoretischen Grundlagen und didaktisch-methodischen Konzepten und für die praktische Entwicklung von Lehr-, Lern- und Evaluierungsverfahren (vgl. Tschirner, 2010, S. 91), die zielgruppengerecht den kulturellen, sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen der spezifischen Lerngruppe angepasst werden.

Zu Praktikern des *GeR* wurden die Lektoren dort, wo die entsprechenden universitären Gremien in den Studienordnungen festlegten, welches Referenzniveau am Ende eines jeden Studienjahres zu erreichen und zu verifizieren war. Aufgrund ihres Status aus diesen Gremien ausgeschlossen, konnten die betroffenen Lektoren – als Unterrichtende und Prüfende –

keinen Einfluss nehmen, weder auf die Vorgaben noch auf die formalen Konditionen ihrer Umsetzung. Orientierte sich das vorgegebene Lehr- und Lernziel nun an den präzise definierten, klar umrissenen Sprachkompetenzbeschreibungen, so erforderte dies nicht nur eine formale und inhaltliche Neugestaltung der Didaktik, sondern auch – in der Konsequenz – der Evaluierung.

So wie *GeR* und *Profile deutsch* (Glaboniat et al., 2005, S. 58) sprachliches Handeln auf der Basis der vier Aktivitäten definieren, musste in der Folge auch die Didaktik der Ausbildung dieser in jedem Studienjahr gerecht werden. Für eine folgerichtige, interne Zertifizierung des Niveaus wurde auch eine Prüfungskonzeption notwendig, die die vier Aktivitäten gleichwertig bedachte. Gerade auch weil der *GeR* „Praktikern *nicht* sagen (will), was sie tun sollen, oder wie sie etwas tun sollen“ (Europarat, 2001, S. 8), bedurfte es der individuellen Erarbeitung angemessener Unterrichts- und Evaluierungsverfahren, die einer Fremdsprachenausbildung und Sprachkompetenzverifizierung im Kontext Universität angemessen waren. Waren Lehr- und Lernziel, wie auch das Prüfungsniveau in Anlehnung an den *GeR* definiert, so blieb die inhaltliche Konkretisierung und Realisierung den Lektoren überlassen; individuell, wegen der fehlenden Verankerung im System ohne Kooperations- und Koordinationsmöglichkeiten, darüber hinaus unter institutionellen Bedingungen, die den Zielen vor allem eines handlungsorientierten Ansatzes oft nicht genügen konnten und können.

Als Kursabschlussexamen stehen die Sprachprüfungen am Ende eines jeden Studienjahres in direktem Bezug zur Didaktik. Ihre Erstellung, Durchführung und Bewertung zeichnen ein inhaltlich umfangreiches und zeitlich intensives Arbeitsfeld. Durch mangelnde Kooperation zwischen Bildungsverwaltung und -praxis, unzureichende Koordination zwischen Ziel und Weg, fehlende Konsequenz in der Umsetzung und Anwendung des *GeR* und durch ungenügenden Austausch und Dialog wird die Lektorentätigkeit vor diesem Hintergrund einem ständigen Balanceakt vergleichbar und dies nicht nur im Fach DaF, wie sich im Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen zeigt.

Zwölf Jahre danach erweist sich also die Einführung des *Referenzrahmens* in Italien als eine wenig ernst gemeinte, sehr oberflächliche Ausrichtung. Durch das Fehlen eines adäquaten Berufsprofils und der Einbindung des Lektorats in die Lehre und die wissenschaftliche Disziplin bleiben in der Konsequenz auch in Bezug auf Unterrichts- und Prüfungskonzeption Transparenz, Kooperation, Koordination, Kohärenz und Vergleichbarkeit Worte, die – wie auch der Fragebogen zeigt – keine wirkliche Anwendung finden können.

2. Einsichten in DaF-Prüfungsmodalitäten

Der Fragebogen wurde von 23 Lektoren ausgefüllt, die insgesamt 17 Institute an 15 Universitäten³ vertreten, die dem Fachgebiet L/LIN 14 vornehmlich in literatur- oder sprachwissenschaftlichen Studiengängen⁴ zuarbeiten oder an zwei Sprachenzentren (SZ)⁵ tätig sind. Nicht immer wurden alle Fragen beantwortet. Die Bezugsgröße wird in der Tabellenunterschrift, z. B. (14), vermerkt.

Die Daten wurden erhoben zu:

- Verhältnis Niveaustufe/Studienjahr/Zahl der Unterrichtsstunden
- Welche Sprachaktivitäten werden auf welchem Niveau getestet
- Dauer der Gesamtprüfung
- Form der mündlichen Prüfung
- Produktion schriftlich (Ps): Mindestwortzahl
- Metalinguistische Kompetenz prüfen
- Produktion/Interaktion mündlich (P/Im): Aufgabenstellung

3 Bologna, Catania, Florenz, Florenz-SZ, Macerata, Neapel (Suor Orsola Benincasa, L'Orientale), Padova, Parma, Perugia, Pisa, Rom (Tor Vergata, Roma Tre, Roma Tre-SZ, Pontificia Urbaniana), Siena, Turin.

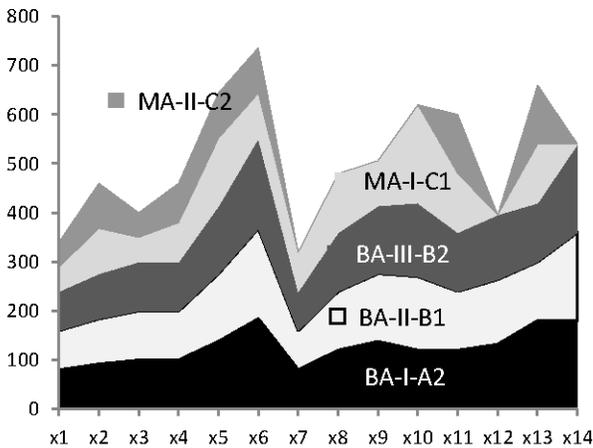
4 z. B. Lingue e Culture/Letterature, Lingua e Mediazione etc.

5 Universitäten mit einem Sprachenzentrum bieten für Studierende anderer Fachgebiete (Jura, Medizin etc.) studienbegleitende Sprachkurse als fakultative Module an.

- Bewertungskriterien Ps und P/Im
- Notensystem
- Erstellung und Durchführung

Die letzten zwei Punkte weisen große Konformität auf, sodass sie hier aus Platzgründen nicht beachtet werden.

2.1 Niveaustufen – Studienjahr – Unterrichtsstunden



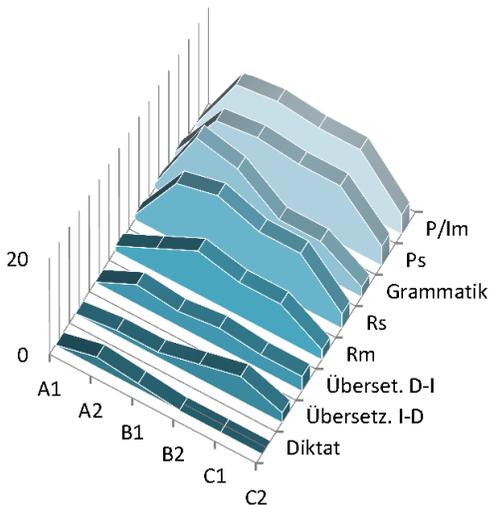
Tab. 1 – Niveaustufen/Studienjahr/Unterrichtsstunden in BA und MA (14)

Bei der Festlegung der Zielniveaus besteht im BA relative Vergleichbarkeit: 10 Universitäten streben B2, vier C1 an. Im MA bieten zwei keinen Sprachunterricht an und 5 nur im ersten Studienjahr. Als Zielniveau sehen sieben C2, fünf C1 vor. Dagegen ist das Bild der Unterrichtsstunden (US), die zur Erreichung des vorgegebenen Niveaus angeboten werden, eher bewegt.

Als Kursabschlussprüfung in direktem Bezug zur Didaktik wird getestet, was vermittelt wurde. Im BA variiert die Gesamtzahl der US von 240 bis 552 und im MA von 50 bis 240 US. Studienanfänger, denen z. B. zur Ausbildung einer selbstständigen Sprachverwendung (B2) an einer Universität 240, an einer anderen 500 Stunden Unterricht zur Verfügung stehen, können durch gezielte Vorbereitung diese sicher auch kurzfristig nachweisen, aber ganz

sicher erweist sie sich nicht als eine auf gesunden Beinen stehende Sprachhandlungsfähigkeit. Diese zu sichern, bedürfte es im akademischen Kontext mindestens 750 bis 800 US.

2.2 Geprüfte Aktivitäten, Formen und Fertigkeiten⁶



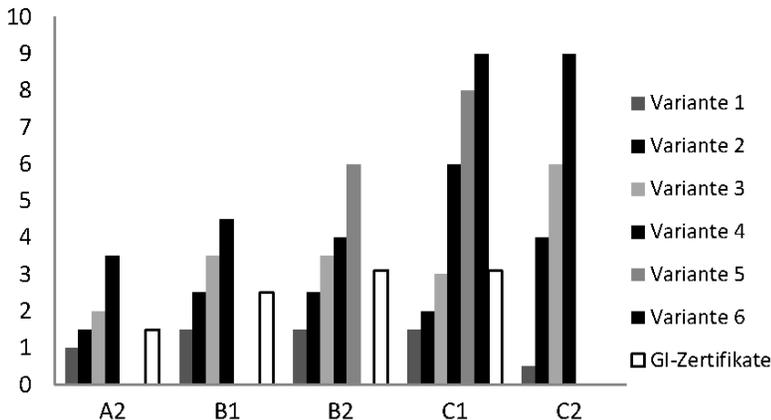
Tab. 2 – Geprüfte Sprachaktivitäten/Niveaustufe (15)

Den Prüfungen gemeinsam ist die Einteilung in einen schriftlichen und mündlichen Teil und das Ziel, eine umfassende Aussage über die erworbene Sprachhandlungsfähigkeit zu treffen. Konsequenterweise gehören P/Im und Ps zu den auf allen Niveaus konstant evaluierten Leistungen. Die Rezeption schriftlich nimmt jedoch mit steigendem Niveau ab, die Rezeption mündlich wird generell wenig geprüft. Im Kontext des Fachgebiets *Sprache und Übersetzung*, häufig integriert in Studiengänge mit der Bezeichnung *Sprachen und Sprachmittlung*, erscheint diese allerdings nur in Form zweigleisiger Übersetzungsaufgaben und in geringer Zahl. Auffällig ist, dass das Diktat auf

6 Effektiv geprüft werden: P/Im (Produktion/Interaktion mündlich; Ps (Produktion schriftlich); Rs (Rezeption schriftlich); Rm (Rezeption mündlich) und Grammatik.

dem Niveau der elementaren, aber auch selbstständigen Sprachverwendung zwar in geringem Ausmaß, aber doch als Prüfungsteil präsent ist. Das relativ konsequente Testen metalinguistischer Kompetenz erklärt sich im Ausbildungskontext als bedarfsorientierte Teilprüfung.

2.3 Dauer der Gesamtprüfung



Tab. 3 – Dauer der Gesamtprüfung in Stunden im Vergleich zu GI-Zertifikatsprüfungen (17)

Während der mündliche Prüfungsteil übereinstimmend 15 bis 20 Minuten dauert, verdeutlichen die Daten hingegen große Unterschiede im schriftlichen Teil. Um z. B. das Niveau B2 zu evaluieren, variiert die Prüfungsdauer von 1,5 bis 6 Stunden mit weiteren drei Varianten (2,5 - 3,5 - 4 Stunden); bei C1 von 1,5 bis 9 Stunden (zwei Tage) mit vier weiteren Varianten (2 - 3 - 6 - 8 Stunden).

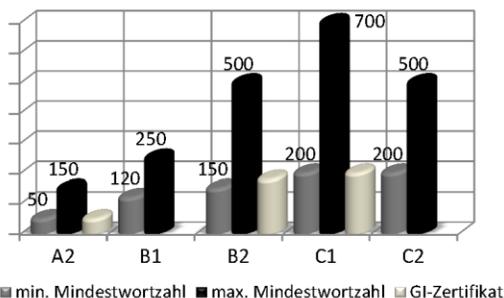
Um eine Aussage über einen Test in Bezug auf seine Objektivität, Reliabilität und Validität treffen zu können, müsste der Faktor Zeit u. a. auch in Bezug zu den Teilprüfungen, deren Gewichtung und der Anzahl der Items gesetzt werden. Dies ist hier nicht erfolgt. Dennoch erlaubt m. E. die Gesamtdauer einen Einblick in die Grundkonzeption.

2.4 Produktion/Interaktion mündlich: Form, Aufgabe, Bewertung

Ist der Zeitrahmen gleich, so variiert doch die Form ganz erheblich. Die sich in Echtzeit verifizierende kommunikative Kompetenz wird zu 58 % in der Form von Einzelprüfungen (Lektor-Student), 34 % in Paar- (Student-Student) und 8 % in Gruppenprüfungen (X Studenten) getestet. In der Konsequenz begünstigt die Mehrzahl der Aufgaben das monologische Sprechen und sie sind wenig nach Niveau differenziert. Entsprechend sind Kurzreferat, Bildbeschreibung, Inhaltsangabe, Lektüre und Äußerung zu literarischen Texten wie auch das Erklären der deutschen Grammatik auf Italienisch auf allen Niveaus (A2–C2) vertreten und werden ab B2 mitunter durch studienspezifischere Sprechansätze ergänzt, wie z. B. Textanalyse literarischer Texte, multimediale Übersetzung, Dolmetschen, Firmenpräsentation.

Die zu 70 % angewandten Bewertungskriterien evaluieren Sprechflüssigkeit, Lexik, Themenentfaltung, Aufgabenerfüllung und auch Interaktion.

2.5 Produktion schriftlich: Geforderte Mindestwortzahl und Bewertungskriterien



Tab. 4 – Produktion schriftlich: Spanne der min. und max. Mindestwortzahl im Vergleich zu GI (15)

Wo eine Mindestwortzahl festgelegt wird, geschieht dies offenbar auf der Basis sehr unterschiedlicher Leistungserwartungen, die zu extrem kontrastreichen Daten führen. Auch bei gleicher Aufgabenstellung erlaubt die geforderte Wortzahl Rückschlüsse zur zeitlichen Gewichtung der Teilprüfung

und zu Anforderungen an Lexik, Textstruktur, Themenentfaltung, kommunikative Angemessenheit und inhaltliche Ausführlichkeit, die allgemein als Bewertungskriterien bestätigt werden und bei wachsender Textlänge die schriftliche Ausdrucksfähigkeit sicher auf eine härtere Probe stellen.

2.6 Metalinguistische Kompetenz

Diese in einer dafür explizit vorgesehenen Teilprüfung zu testen, rechtfertigt sich aus der im akademischen Kontext stehenden Sprachausbildung. Als sprachrelevante Einzelqualifikation gibt sie Auskunft über das Verstehen und Anwenden von Strukturbausteinen, dem Ziehen von Analogieschlüssen, formallogischem Denken und Abstraktionsvermögen und ist wichtig auch für die DaF-Didaktik, einem möglichen Berufsfeld der Studierenden.

Eher traditionell, aber wenig innovativ sind die Items. Hauptsächlich auf den Niveaus A2 bis B2 getestet gehören Multiple Choice, Lückentexte, das Herstellen von Satzverbindungen wie auch Umwandlungen zu den meist vertretenen Formen. Das bedarfsorientiertere Erkennen und Umwandeln gegebener Strukturen, das theoretische Erklären und Belegen oder Unterrichten kommen weniger vor. Die Textgrammatik fehlt komplett.

3. Aussichten

Die hier beschriebenen Einsichten – sicher durch wesentliches erweiterbar, aber doch repräsentativ – zeichnen eine Situation, die deutlich vor Augen führt, dass es nicht reichen kann, Ziele vorzugeben bzw. sich an der Oberfläche einem Konzept anzuschließen. Die bildungspolitisch wohlgemeinte Absicht, durch eine Intensivierung des Sprachlernens und –unterrichtens wie auch die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen zu einer effektiveren Kommunikation unter den Mitgliedsstaaten und einer verstärkten Mobilität beizutragen, bedarf konsequenter Umsetzung – gerade durch jene Institutionen, die sich einen demokratischen Bildungsauftrag stellen.

Eine angemessene berufliche Anerkennung und institutionelle Einbindung der Lektoren in Universität und Interessenverbände wäre ein erster Schritt auf dem Weg zur Ausbildung von Gemeinschaft auch auf landesweiter Ebene. Nur vor dem Hintergrund von Vernetzung und Austausch, Kooperation und Koordination und durch relativ stabile, bildungspolitisch, geistig und moralisch dauerhafte Gemeinsamkeiten verbunden, kann Fortschritt erarbeitet und durchgesetzt werden.

Die Entwicklung längst überfälliger, bedarfsorientierter, transparenter und kohärenter Unterrichts- und Prüfungscurricula als Rahmenrichtlinien wäre unter objektiven Interessen und der Einbeziehung aller Beteiligten ein weiterer Schritt zur Begründung von Gemeinschaft.

2012 wurde eine vom DAAD finanzierte Lektorenarbeitsgruppe gegründet, die unter dem Thema *Leistungsmessung in DaF an italienischen Hochschulen* ein bedarfsorientiertes Prüfungsmodell für die Niveaus A2 bis C1 ausarbeitet. Sie sieht darin einen Beitrag, den Weg zur Gemeinschaft nicht nur zu projizieren, sondern auch begehbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- Di Meola, C. (2004). Perspektiven der deutschen Sprachwissenschaft in Italien: Universitätsreform und aktuelle Forschungstendenzen. In W. Roggusch (Hrsg.), *Germanistentreffen Deutschland – Italien (Bari, 8.– 12.10.2003). Dokumentation der Tagungsbeiträge* (S. 233–242). Bonn: DAAD.
- Foschi Albert, M. (2007). Gli insegnamenti di Lingua e Traduzione - Lingua Tedesca (L/LIN 14) nelle università italiane: un sondaggio. *DaF-Werkstatt*, 9-10, 149–164.
- Foschi Albert, M. (2005). Auslandsgermanistik in Italien. *Deutsch als Fremdsprache*, 42(3), 131–135.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2 (Version 2.0)*. Berlin: Langenscheidt.
- Götze, L., Helbig, G., Henrici, G. & Krumm, H.-J. (2010). Entwicklungslinien des Faches. Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte. In C. Fan-

- drych, B. Hufeisen, H.-J. Krumm & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband, S. 19–88). Berlin: de Gruyter.
- Krumm, H.-J. (2010). Deutsch als Fremdsprache (DaF). In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 47–48). Tübingen: Francke.
- Europarat. (Hrsg.). (2011). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff am www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm
- Tschirner, E. (2010). Fremdsprachendidaktik. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 91–92). Tübingen: Francke.

Zur Qualität des studienbegleitenden Deutschunterrichts nach der Bologna-Reform am Beispiel Sloweniens

Margit Horvath – Fakultät für Verwaltung, Universität Ljubljana, Slowenien

Abstract

Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt auf der Bewertung von Daten aus zwei Untersuchungen, die innerhalb von vier Jahren (2009-2013) unter den Deutschlektoren stattfanden, die an verschiedenen slowenischen Hochschulen den studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) durchführen. 2010 wurden slowenische Hochschulen Mitglied des offenen und konkurrierenden Europäischen Hochschulraums, der Studierenden bessere Mobilität und Beschäftigung ermöglichen sollte. Aus diesem Grund war zu erwarten, dass dem Deutschunterricht auf der tertiären Ebene eine größere Bedeutung zugeschrieben wird. Im Beitrag werden die Ergebnisse von beiden Untersuchungen verglichen und die Situation des SDU nach der Bologna-Reform erörtert. Es wird erforscht, ob die Anpassung der Studiengänge an die Bologna-Richtlinien zur Qualitätssteigerung des Fremdsprachen- bzw. Deutschunterrichts beigetragen hat.

1. Einleitung

Die Richtlinien der Bologna-Erklärung – autonomes, begleitendes Selbststudium, Bewertung der Eigenleistungen der Studenten mit Leistungspunkten, Tipps zum selbstständigen Lernen, Praxisorientierung und Interdisziplinarität – stellen die Rahmenbedingungen für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (SFU) dar. Die Mobilität ist immer noch eines der Hauptziele des Bologna-Prozesses, weil sie die Mehrsprachigkeit fördert und die Zusammenarbeit und den Wettbewerb unter den Hochschulen (HE) intensi-

viert (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, S. 4). Das Sprachangebot der Bildungseinrichtungen muss den Lernenden ermöglichen, eine mehrsprachige Kompetenz zu erwerben, die ihre Spracherfahrung in kulturellen Kontexten erweitert und kommunikative Kompetenzen entwickelt (Europarat, 2001, S. 103).

Nach Weskamp (2003) bekommt das Fremdsprachlernen eine zusätzliche Bildungsfunktion, die den persönlichen Horizont der Studierenden erweitert und die Möglichkeit zur Teilhabe an anderen Kulturen schafft. Es reicht nicht mehr, dass die Hochschulen nur die gesetzten Ziele der Bologna-Reform erfüllen. Sie müssen daran arbeiten, in allen Bereichen der Ausbildung nach Exzellenz zu streben, d. h. also auch im Studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU).

Seit Beginn des Bologna-Prozesses in Slowenien (2004/05) wurden einige Untersuchungen über die Auswirkungen der Reform auf das Fremdsprachenlernen an slowenischen Fakultäten durchgeführt (Jakoš, 2007; Svetlin-Gvardjančič & Ignjačević, 2009; Horvath, 2009). Sie ergaben, dass es zu vielen Veränderungen im SFU kam, wie z. B. allgemeine Reduzierung der für den Fremdsprachenunterricht bestimmten Lehrstunden innerhalb des Diplomstudiums (im Durchschnitt um 30 %) und die Umwandlung eines Pflichtfachs in ein Wahlfach.

Die Ergebnisse von zwei Erhebungen des SDU in Slowenien, die 2008/09 und 2012/13 durchgeführt wurden, zeugen von Änderungen im Organisations-, Personal- und Inhaltsbereich als Folge der Bologna-Reform. Der Organisationsbereich umfasst die Form des Fachs¹, die Unterrichtsplanung mit der Anzahl der Unterrichtsstunden und Leistungspunkte, die Gruppengröße, die Durchführung des Unterrichts², die Arbeitsweise mit Unterrichtsmaterialien sowie den Status des Deutschen im Vergleich zu anderen Fremdsprachen³. Unter dem Personalbereich versteht man die Situation und die Rolle der Deutschdozenten vor und nach der Bologna-Reform, während zum Inhalts-

1 Pflicht- oder Wahlfach.

2 In einem oder mehreren Semestern bzw. im 1., 2. und/oder 3. Jahrgang.

3 Deutsch wird als 1. oder 2. Fremdsprache angeboten.

bereich die Antworten auf die Fragen über Lehrpläne, Zielsetzungen, Inhalte, Auswahl der Unterrichtsmaterialien und -methoden zählen (Horvath, 2013, S. 42).

Eine nähere Analyse der Antworten auf die Fragen über den Organisations- und Personalbereich aus den beiden Erhebungen zeigte, dass der Trend an slowenischen HE negativ ist und zur Abschaffung des SDU führt (ebd., S. 45). Bei der Wiederholung der Erhebung (2012/13) teilten 7 von 18 Befragten⁴ mit, dass der Deutschunterricht (DU) an ihrer Institution seit 2008 abgeschafft wurde. In allen Fällen handelte es sich um das Pflichtfach, bei dem eine kontinuierlich abnehmende Zahl der Studierenden verzeichnet wurde (ebd.).

Dort, wo der SDU als Wahlfach eingeführt und von einer größeren Studierendenzahl belegt wurde, zeigten die beiden Erhebungen positive Auswirkungen. Die meisten Befragten waren sich darüber einig, dass die negativen Folgen der Bologna-Reform im SDU lauten: Reduzierung des Stundenvolumens (besonders für den Präsenzunterricht), immer größere Heterogenität der Gruppen (meistens wegen der Statusänderung zum Wahlfach), Senkung des Stellenwerts des Deutschen (im Vergleich zum Englischen) und Verschlechterung der Lage der Deutschdozenten.

Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt auf der Beantwortung der Frage, ob die Bologna-Reform trotz der erwähnten negativen Folgen (Stundenreduzierung, Einführung des Wahlfachs und Abschaffung des Pflichtfachs) dennoch zur Qualitätssteigerung des Fremdsprachenunterrichts beitragen kann.

Im theoretischen Teil werden zuerst die Merkmale des universitären Fremdsprachenunterrichts zusammengefasst, wobei ermittelt wird, wovon seine Qualität abhängt und wie sie verbessert werden kann. Danach werden anhand eines praxisnahen Rahmencurriculums für das studienbegleitende Fremdsprachenlernen Bedürfnisse der Studierenden der Bologna-Studien-

4 Es geht um die gleichen HE und in den meisten Fällen auch die gleichen Deutschdozenten, die in die erste Erhebung eingeschlossen wurden.

programme ermittelt, die den Anforderungen der neuen Rahmenbedingungen des Bologna-Prozesses entsprechen und bei der Gestaltung des SFU berücksichtigt werden sollten. Nach der Zusammenfassung der relevanten Informationen über die Durchführung der beiden Untersuchungen werden die Antworten aus dem Inhaltsbereich analysiert und mit den Ergebnissen von 2008/09 verglichen. Zum Schluss wird versucht, auf die Kernfrage zu antworten, ob bzw. inwiefern die neuen Rahmenbedingungen des SFU zur Qualitätssteigerung des SDU beitragen.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Spezifika des SDU

Der hochschulische, hier mit „studienbegleitend“ bezeichnete, Fremdsprachenunterricht⁵ unterscheidet sich vom Fremdsprachenlernen im Voruniversitätsbereich durch mehrere Merkmale.

2.1.1 Autonomiestatus der HE und nationale Fremdsprachenpolitik

Der erste große Unterschied ist der Autonomiestatus, der es jeder HE überlässt, selbst zu entscheiden, ob das Fremdsprachenlernen in die Studiengänge integriert wird bzw. welche Fremdsprache die Studierenden unter welchen Rahmenbedingungen studienbegleitend angeboten bekommen. Das geht auch aus den Ergebnissen der ersten Untersuchung des SDU (Horvath, 2009) an 55 slowenischen HE hervor: an 14 % der slowenischen Fakultäten gibt es gar keinen Fremdsprachenunterricht, während an 29 % nur Englischunterricht angeboten wird (Horvath, 2009, S. 380). Das Fremdsprachenangebot an technischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten ist geringer als an sozialwissenschaftlichen (ebd.).

Die Ermittlung des Organisations- und Personalbereichs des SDU ergab einerseits, dass die unterschiedlichen Fremdsprachenangebote an sloweni-

5 Der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht (SFU) muss vom Studium der Germanistik unterschieden werden.

schen Hochschulen auf das Fehlen einer nationalen Fremdsprachenpolitik für den Universitätsbereich zurückzuführen ist (Horvath, 2013). Auf der anderen Seite spielt die nationale Fremdsprachenpolitik an slowenischen Grund- und Mittelschulen für die künftige Entwicklung des SDU eine wichtige Rolle, weil dadurch Gruppengröße, Vorkenntnisse, Interesse und Motivation der Studienanfänger beeinflusst werden (Skela & Sešek, 2012, S. 64). Der „neue“ Fremdsprachenunterricht in der reformierten Grundschule wurde stufenweise und behutsam eingeführt. Die Implementierung bestand aus vier Phasen (Unterrichtsplanung, -durchführung, -beobachtung und -evaluation) und lief unter Aufsicht des Schulamts der Republik Slowenien⁶ ab (Kač, 2009).

2.1.2 Uneinheitlichkeit und Vielgestaltigkeit des SDU

Bisherige Untersuchungen des SFU in Slowenien (Djurić, Godnič-Vičič & Jurković, 2008; Perović, Svetlin-Gvardjančič & Ignjačević, 2009) ergaben, dass der Fremdsprachenunterricht an Hochschulen und Universitäten, ähnlich wie in Deutschland (Vogel, 2003, S. 215), durch Uneinheitlichkeit und Vielgestaltigkeit von Lehr- und Lernformen, Lerninhalten sowie Prüfungs- und Studienanforderungen geprägt ist. Darüber hinaus gibt es eine Besonderheit des slowenischen Hochschulsystems. Im Rahmen der Grundstudiengänge unterscheidet man zwischen den längeren, anspruchsvolleren Universitätsstudiengängen und kürzeren, mehr berufs- und praxisbezogenen Fachhochschulstudiengängen. Erstere immatrikulieren hauptsächlich Gymnasiasten und für Letztere interessieren sich eher Studienanfänger aus technischen oder Berufsschulen (Horvath, 2009, S. 378). Aufgrund der unterschiedlichen Stundenzahl des DU während der Sekundärausbildung⁷ (Goethe-Institut Ljubljana, 2010) sind die Unterschiede bei den Deutschkenntnissen zwischen den beiden Gruppen der Studierenden sehr groß.

6 Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

7 Gymnasiasten haben im Durchschnitt insgesamt 420 und Schüler aus den beruflichen Schulen 280 Stunden Deutschunterricht. Nach dem Abschluss der Sekundärausbildung haben erstere Deutschkenntnisse auf der Niveaustufe zwischen B1 und B2 des GeR und letztere zwischen A1 und A2 des GeR.

Auch die Motivation und das Interesse der Studierenden aus den Berufsschulen, eine Fremdsprache zu lernen, sind in der Regel viel geringer (ebd., S. 379).

2.1.3 Zur historischen Entwicklung des SDU

Der Fremdsprachenunterricht an deutschen Hochschulen ist eine Kombination aus historischer, bildungs- und kulturpolitischer Entwicklung (Vogel, 2003, S. 215). Durch eine ähnliche Entwicklung scheint auch die Situation im slowenischen Hochschulraum geprägt zu sein. Die Ereignisse nach der Trennung Sloweniens vom ehemaligen Jugoslawien wirkten sich auf die Entwicklung des Fremdsprachenlernens so aus, dass sich der Stellenwert des Deutschen als Fremdsprache grundlegend veränderte: vom Boom in den 90er Jahren wegen der neuen Orientierung Sloweniens in Richtung der deutschsprachigen Märkte bis zur immer geringer werdenden Bedeutung des Deutschen als erste Fremdsprache bzw. größere Dominanz des Englischen im letzten Jahrzehnt.

Im slowenischen Hochschulbereich gibt es kein ähnliches Kontrollinstrument der Einführung von Fremdsprachenprogrammen nach den Bologna-Richtlinien wie bei der Implementierung der neuen Fremdsprachenprogramme in der Grund- und Mittelschule durch das Schulamt der Republik Slowenien. Darum gibt es auch, ähnlich wie in Deutschland (Vogel, 2003), keine Einheitlichkeit bezüglich der Lehr- und Lernformen, Lerninhalte sowie Prüfungs- und Studienanforderungen im Bereich des Fremdsprachenlernens.

3. Zur Qualität des SFU

3.1 Die Rolle der Informations- und Kommunikationstechnologie

Obwohl die Lehrer-Lerner-Beziehung im FU eine entscheidende Rolle für die Zufriedenheit der Lerner mit der erbrachten Leistung spielt (Handt, 2003,

S. 390), ist das Lernergebnis im großen Maße vom Lerner und seinen Bedürfnissen sowie Lernerfahrung, Zeit, Beweglichkeit und Investitionsbereitschaft abhängig⁸. Insofern stellen der FU und die daran beteiligten Personen (Lehrer und Lerner) ein relativ komplexes System dar (Weskamp, 2003, S. 2), das nicht statisch ist und erst in der pädagogischen Praxis entsteht. Das ist auch den Ergebnissen der letzten SDU-Untersuchungen in Slowenien zu entnehmen.

Die zweite Untersuchung des SDU bestätigte, dass die Bologna-Reform die Komplexität des SFU bzw. SDU beeinflusste, indem die Lernenden aufgrund der allgemeinen Reduzierung der für den FU bestimmten Unterrichtsstunden immer größere Verantwortung für den eigenen Lernerfolg übernehmen müssen.

Den Ergebnissen konnte auch entnommen werden, dass bei der Vermittlung der Inhalte die Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) für die Studierenden eine immer wichtigere Rolle spielt. Neue Technologien haben ein besonderes Potenzial zur Verbesserung von Sprachlernprozessen (Rüschhoff, 2003). Ihre Strukturmerkmale führen zu einer potentiellen Flexibilisierung der Lernprozesse selbst. Es stellte sich heraus, dass das Internet ein geeignetes Medium für die Projektarbeit und die Recherche in der Zielsprache ist und im FU immer häufiger eingesetzt wird.

Podgoršek, (2011, S. 2) stellt fest, dass der Einsatz von IKT im Unterricht besonders sinnvoll ist, wo Lernziele wegen der Stundenreduzierung nicht mehr auf traditionelle Weise erreicht werden können. Darüber hinaus zeigt die Untersuchung der Europäischen Kommission (2013), dass die Lernenden motivierter sind, wenn im Unterricht IKT gebraucht wird. Dadurch entwickeln sie in der Fremdsprache auch ihre digitale Kompetenz (als eine der Schlüsselkompetenzen jedes EU-Bürgers), die aus der Kompetenz der Online-Kommunikation und Kollaboration sowie des Suchens, Sammelns, Bear-

8 Das kommt besonders beim FU im Hochschulbereich zum Ausdruck, wo die meisten Lernstunden für die individuelle Arbeit der Studierenden an der Entwicklung ihrer Sprachaktivitäten (Lesen, Hören und Schreiben) vorgesehen sind.

beitens und Beurteilens von Daten, Informationen und Konzepten besteht (Kač & Pšunder, 2013).

3.2 Das SDU-Rahmencurriculum

Es gibt ein hochschulspezifisches und hochschuladäquates Rahmencurriculum für den SDU⁹, das die Richtlinien der Bologna-Erklärung umsetzt und sich an Studierende von Hochschulen wendet, die DU studienbegleitend haben (Goethe-Institut Krakau, 2006, S. 1). Im Rahmen eines internationalen Hochschulprojekts erschienen weitere nationale Ausgaben auch in anderen Ländern: Kroatien, Serbien, Makedonien, Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Rumänien, Belarus und in der Ukraine (Lèvy-Hillerich im Band von Lèvy-Hillerich & Serena, 2009, S. 9). Ein solches SDU-Rahmencurriculum hilft den Deutschdozenten bei der Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien und bei der Gestaltung des Sprachunterrichts.

Bedauerlicherweise gibt es bis heute (noch) keine Übersetzung für Slowenien, die den Deutschdozenten neben den Deskriptoren des *GeR* und *Profile deutsch* als Instrument für die Erstellung von Lehrplänen, zur Ausarbeitung von Aufgaben, Übungen und Prüfungen dienen könnte. Das wäre für die slowenischen Deutschdozenten nützlich, besonders weil die Untersuchung 2008 zeigte, dass sie im SDU am häufigsten (in 60 % der Fälle) für das jeweilige Fachgebiet ein selbstentwickeltes Lehrwerk einsetzen (Horvath im Band von Lèvy-Hillerich & Serena, 2009, S. 392).

Mit der Einführung der Stabilitätspaktgelder für Südosteuropa und damit der 2. Phase des Projektes wurde 2005/06 auch Slowenien eingeladen, an dem SDU-Hochschulprojekt, das von Warschau nach Belgrad verlegt wurde, teilzunehmen, sich allerdings niemand gemeldet hat, daran teilzunehmen (siehe Beitrag von D. Lèvy-Hillerich in diesem Band, S. 23 ff.).

9 Es wurde vor zwei Jahrzehnten an polnischen, slowakischen und tschechischen Hochschulen und Universitäten entwickelt.

3.3 Förderung der Handlungsfähigkeit

Das Rahmencurriculum beruht auf den Grundsätzen, die mit den Richtlinien der Bologna-Erklärung zusammenhängen. Darin findet man u. a. auch Hinweise zu verschiedenen Kompetenzen, von denen die Handlungsfähigkeit eine wichtige Rolle spielt (Goethe-Institut Krakau, 2006, S. 1–17). Damit ein Studierender in einer Fremdsprache handlungskompetent sein kann, muss er über fundiertes Fachwissen und Fachkönnen verfügen, aktiv zuhören, Vorschläge präsentieren, argumentieren und im Team arbeiten können, und dazu fähig sein, Informationen zu gewinnen und zu verarbeiten, Arbeitsziele zu erkennen, etwas selbstständig zu planen und durchzuführen (nach Serena, 2006, S. 3). Die erste Untersuchung des SDU in Slowenien (2008/09) ergab, dass unter den wichtigsten Zielsetzungen Kommunikation, Fachsprache, selbstständiges Sprechen, Wortschatz und Geschäftsgespräche zu nennen sind (Horvath, 2009, S. 390). 2013 berichteten die Befragten über wesentlich mehr Praxisorientierung im SDU, der mehr auf die kommunikative Kompetenz im Arbeits- bzw. Berufsfeld sowie Projektarbeit ausgerichtet ist. Darüber hinaus gaben sie weitere positive Auswirkungen der Reform auf den SDU an: Aktivitätssteigerung im Präsenzunterricht, größeres Engagement der Studierenden und größere Flexibilität der Arbeitsformen sowie interdisziplinäre Kooperation zwischen den Dozenten verschiedener Fachgebiete (Horvath, 2013, S. 10).

4. Untersuchungen des SDU in Slowenien

Als 2008/09 die Auswirkungen der Bologna-Reform auf den SDU in Slowenien untersucht wurden, stellte sich heraus, dass von 21 HE, die befragt wurden, fast die Hälfte noch vor der Einführung der Reform stand. Nur an elf HE (45,8 %) wurde der SDU im Rahmen der umstrukturierten Studienprogramme durchgeführt, da an diesen Hochschulen die Bologna-Reform in der Zeit von 2004/05 bis 2008/09 stattfand. An vier HE fand die Reform in der Zeit der Untersuchung statt und an neun bereitete man sich erst darauf vor (Horvath, 2009, S. 385). Das bedeutet, dass 2008/09 die Hälfte der Befragten noch keine Erfahrungen mit den Auswirkungen der Bologna-Reform auf den

SDU hatte und die Antworten im Fragebogen, die sich darauf bezogen, nur ihre Vermutungen waren.

Deshalb war es sinnvoll, die Erhebung zu wiederholen bzw. die gegenwärtige Situation des SDU objektiv aufzunehmen und zu überprüfen, inwiefern die Antworten der Befragten mit ihren ersten Angaben übereinstimmen. Die erste Erhebung (2009) ergab, dass der SDU an einigen Fakultäten als Pflichtfach entweder durch die Abschaffung einiger Studiengänge oder einfach zugunsten des Englischen als Pflichtfach abgeschafft wurde (ebd.).

Für die zweite Erhebung (2012/13) wurde der gleiche Fragebogen verwendet und per E-Mail an die Deutschdozenten derselben vier Universitäten verschickt. Es ging um dieselbe Gruppe der Befragten. Einige Befragte der 2. Erhebung gaben an, dass sie die Stelle gewechselt haben (als Folge der Abschaffung des SDU). Von den 54 Fragen wurden 36 in den Organisations-, Inhalts- und Personalbereich des SDU eingeordnet. Im Juni 2013 wurde der Fragebogen wieder an 22 HE verschickt. Es kamen 18 Antworten zurück. Davon teilten sieben Befragte mit, dass der SDU an ihren HE 2008 abgeschafft wurde: Fakultät für Elektrotechnik, Pädagogische Fakultät, Fakultät für Organisationswissenschaften und Fakultät für Sicherheitswissenschaften (Universität Maribor), Fakultät für Sozialarbeit, Fakultät für Gesundheitswesen (Universität Ljubljana), Fakultät für Management (Universität Primorska). In Nova Gorica wurde der SDU nach der Bologna-Reform eingeführt. Darum fanden es die Befragten sinnlos, an der Umfrage teilzunehmen. Ein Befragter erwiderte, dass er nichts Neues zu sagen habe, während sich drei – obwohl sie ursprünglich zugesagt hatten – sich nicht mehr meldeten. Trotz der geringen Anzahl der Antworten (11), kann die Umfrage als repräsentativ gelten, weil es um ein vielfältiges Erhebungsmuster von 70,83 % geht. In der Analyse konnten 41,67 % der Antworten ausgewertet werden, woraus eine Schlussfolgerung in Bezug auf die Situation im Inhaltsbereich des SDU in Slowenien gezogen werden konnte (vgl. Horvath, 2013).

5. Bewertung und Vergleich der Daten

Die Analyse der Ergebnisse der beiden Erhebungen im Organisations- und Personalbereich ergab, dass die Mehrheit der Befragten die Auswirkungen der Reform auf den SDU 2012/13 sowohl positiv als auch negativ fand, während sie 2008/09 hauptsächlich als negativ bezeichnet wurden. Der Grund dafür war eine starke Reduzierung von Unterrichtsstunden, die verschiedene Änderungen im SDU zur Folge hatte, wie z. B. Statusänderung zum Wahlfach¹⁰ und größere Heterogenität der Gruppen, weil der SDU den Studenten verschiedener Studienrichtungen in einer Gruppe angeboten wird (Horvath, 2013, S. 43 f.).

In diesem Beitrag werden die Daten der beiden Erhebungen aus dem Inhaltsbereich des SDU analysiert und verglichen. Es wird ermittelt, ob die Qualität des SDU aufgrund der Bologna-Richtlinien in den letzten vier Jahren verbessert werden konnte.

Bereits bei der ersten Erhebung stellte sich heraus, dass die Verringerung der Kontaktstunden verschiedene Veränderungen im Inhaltsbereich des SDU verursachte.

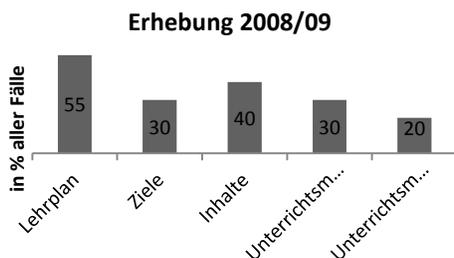


Abb. 1 – Auswirkungen der Bologna-Reform auf den Inhaltsbereich des SDU (eigene Quelle)

10 Das wird aber wegen der Unsicherheit, wie viele Studierende sich für den SDU als Wahlfach entscheiden werden, nicht unbedingt negativ, sondern wegen einer größeren Motivation der Studierenden, die das Fach gewählt haben, auch positiv bewertet.

Mehr als die Hälfte der Befragten (55 %) berichtete damals über die Auswirkungen auf die Erstellung der Lehrpläne für den SDU, weil einige Inhalte wegen der Reduzierung der Unterrichtsstunden entfallen mussten. Die Lehrpläne mussten auch an die Bologna-Richtlinien angepasst werden, wobei man Anforderungen wie mehr Autonomie beim Lernen, selbstständiges Lernen, mehr Hausaufgaben, Einführung des computergestützten E-Lernens, engere Verzahnung mit anderen Fächern und Einführung neuer Inhalte hinsichtlich des interkulturellen Lernens berücksichtigen musste (Horvath, 2009, S. 389).

Die wiederholte Erhebung (2013) zeigt, dass Lehrpläne für den SDU neue praxisorientierte Themen beinhalten, was die Berufs- und Fachorientierung des Fremdsprachenunterrichts fördert. Darüber hinaus berücksichtigen sie flexiblere Arbeitsformen und mehr individuelle Arbeit der Studierenden.

Die Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Definition der Ziele für den SDU waren 2009 etwas geringer als bei den Lernplänen. Knapp ein Drittel der Befragten berichtete über die Veränderung der Ziele wegen der Anpassung an die Richtlinien der Bologna-Reform. Die Befragten gaben an, dass sie Kommunikation (40 %), Fachsprache (35 %) und Leseverstehen (15 %) als die wichtigsten Zielsetzungen im SDU finden, während die zweitwichtigsten selbstständiges Sprechen, Grammatik und Übersetzungen sind. Die Befragten wiesen auch auf mehr selbstständige Arbeit der Studierenden in allen Sprachfertigkeiten hin (ebd., S. 390).

Die Ergebnisse der zweiten Erhebung hinsichtlich der Zielsetzungen der Deutschdozenten im SDU zeigen, dass für die meisten die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Arbeits- und Berufsfeld am wichtigsten ist. Da die Studienprogramme immer praxisorientierter sind, liegt der Schwerpunkt des SDU auf der Berufssprache, auch wenn das Leseverstehen und das systematische Fachwortschatzlernen weiterhin sehr wichtig sind. Die Befragten gaben auch an, dass sie im SDU immer weniger Theorie und Grammatik vermitteln und viel mehr an Projekten arbeiten, um die Handlungskompetenz der Studierenden zu fördern. Das bedeutet, dass die Studierenden oft in Teams arbeiten, relevante Informationen gewinnen und verarbeiten, Arbeitsziele erkennen und das Projekt selbstständig planen und durchführen (müssen). Die Zielsetzungen wurden auch dadurch praxis-

orientierter, dass sie Präsentationen, Verhandlungen und Geschäftsbesprechungen (als Bestandteil der Endnote) einbeziehen.

Die erste Erhebung ergab, dass sich die Reform auch auf die Auswahl der Inhalte des SDU ausgewirkt hat. Einerseits mussten aufgrund der Stundenreduzierung einige Einheiten ausgelassen und andererseits der Fachwortschatz regelmäßig aktualisiert werden (ebd.). Wegen der Rationalisierung wurden Gruppen heterogener, sodass die Inhalte daran angepasst werden mussten.

Die zweite Erhebung zeigte, dass die Inhalte als Folge einer intensiveren Zusammenarbeit mit anderen Studienfächern berufsbezogener wurden. Die Befragten berichteten auch über eine größere Flexibilität bei der Auswahl der Lernmaterialien.

Aufgrund der Festlegung der Stundenanzahl für die selbstständige Arbeit der Studierenden musste auch der Lehrplan durch verschiedene interaktive Aufgaben ergänzt werden. Es musste genau überlegt werden, welche Themen in der Präsenzphase und welche von den Studierenden selbst bearbeitet werden. Es wurden auch Themen eingeführt, die direkt mit der neuen Form des Studiums zusammenhängen – wie z. B. Aufenthalt im Ausland.

Die Befragung 2008/09 zeigte, dass die Deutschdozenten verschiedene Materialien im SDU einsetzen. Mehr als die Hälfte verwendet ein selbstentwickeltes Lehrwerk¹¹, das oft durch zusätzliche Zeitungsartikel und fachbezogene Onlinetexte ergänzt wird. Fast ein Drittel der Befragten berichtete über die Änderungen bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien für den SDU wegen der Ergänzung des bereits bestehenden Lehr- und Lernstoffes, der Entwicklung neuer Lehrwerke, der Zusammenarbeit mit anderen Fächern und der Einführung selbstständiger Arbeit mit Onlineübungen für das Lese- und Hörverstehen.

11 z. B. Deutsch für Komparatisten (vergleichende Literaturwissenschaften), Deutsch für Kunsthistoriker, Deutsch für Historiker, Deutsch für Architekten, Deutsch für Studenten der Sozialarbeit, Deutsch für Studenten des Gesundheitswesens, Deutsch für Maschinenbauer, Deutsch für Studenten der Fakultät für Verwaltung.

2012/13 teilten die Befragten mit, dass sie gezielt für ihr Fachgebiet neue Lehrwerke entwickeln, weil es auf dem Markt keine geeigneten für ihre Fachrichtung gibt. Viele gaben an, Podcasts, Onlinetexte oder bestimmte Webseiten sowie eine Lernplattform einzusetzen. Sie sind der Ansicht, dass der Einsatz moderner Technologien und des Onlinelernens auch eine leichtere Anpassung des Lernstoffes an aktuelle Gegebenheiten ermöglicht, da das World Wide Web vielfältige und tagesaktuelle Informationsangebote bereitstellt. Laut einigen Befragten bedeutete die Bologna-Reform für den SDU die Gelegenheit, alte Lehrmaterialien zu aktualisieren.

Nach den Ergebnissen der ersten Erhebung hatte die Reform die geringsten Auswirkungen auf die Auswahl der Arbeitsformen (Abb. 1 – Unterrichtsmethoden). Die Einführung einer neuen Arbeitsform¹² musste zunächst gut durchdacht werden und war deshalb zeitaufwendiger als die Anpassung des Lehrplans und der Inhalte an die neuen Rahmenbedingungen (Horvath, 2009, S. 405).

Nur 20 % der Befragten gab an, nach der Bologna-Reform auch andere Unterrichtsmethoden anzuwenden. Hier ging es um die Einführung des Onlineunterrichts.

Die Ergebnisse der zweiten Erhebung bestätigen die Vermutung, dass Informations- und Kommunikationstechnologien im SDU eine viel größere Rolle spielen als früher. Die Präsenzphase wird mit online-unterstütztem Lernen kombiniert. Einige Dozenten bieten den Studierenden sogar den SDU als Fernunterricht an. Herkömmlicher Frontalunterricht wird immer häufiger durch Paar-, Team- und Projektarbeit ersetzt. Die Studierenden haben viel mehr Hausaufgaben als früher, die Bestandteil der computerunterstützten Lernmaterialien sind und extra bewertet werden.

12 z. B. Paar-, Team- und Projektarbeit, integrierendes Lernen, mehr selbstständige Arbeit, Exkursionen

6. Zusammenfassende Schlussfolgerung

Die gegenwärtige Situation des SDU an slowenischen HE ist die Folge einer Kombination aus historischer, bildungs- und kulturpolitischer Entwicklung. Der SFU wurde keiner Instanz unterstellt, die dafür hätte sorgen können, dass er sich nach der Reform an den Zielen der EU, des Bologna-Prozesses und des GeR orientiert. Infolgedessen wird die Situation im Bereich des SDU noch immer von einem negativen Trend geprägt.

Um die Bologna-Richtlinien berücksichtigen zu können, waren einige Änderungen des Inhaltsbereichs des SDU erforderlich. Die wiederholte Erhebung bestätigte, dass die Reform trotz einiger negativer Auswirkungen¹³ auch eine Gelegenheit zur Qualitätssteigerung des SDU¹⁴ war (vgl. Horvath, 2013, S. 115).

Die beiden Erhebungen wiesen auf den Bedarf an Innovation und Qualitätsverbesserung im Bereich des studienbegleitenden Fremdsprachenlernens hin. Trotz der negativen Änderungen von Zeitgegebenheiten verschlechterte sich die Beziehung zwischen Lehrern und Lernern nicht. Die Präsenzphase des SDU wird mit online unterstütztem Lernen kombiniert. Die Deutschdozenten können in heterogenen Gruppen auf diese Weise leichter differenziert arbeiten. Sie können die Studierenden auf ihre Schwächen hinweisen und ihnen helfen, beim Fremdsprachenlernen eigene Bedürfnisse zu erkennen, sich konkrete Ziele zu setzen und sie zu erreichen. Also ziehen sie sich aus der Position des Allwissenden zurück und werden zum Beobachter und Berater.

13 Der Verzicht auf die Darstellung thematischer Zusammenhänge aufgrund der geringeren Anzahl der Kontaktstunden.

14 Bei der Entwicklung neuer Lernmaterialien (Lehrwerke), der Auswahl der Lerninhalte in der Zusammenarbeit mit den Dozenten anderer Studienfächer, der Aufgabenvorbereitung im Rahmen von e-Schulungen sowie bei der Einleitung der Fallbeispiele und des interkulturellen Lernens.

Die wiederholte Erhebung ergab, dass der SDU durch Paar-, Team- und Projektarbeit ersetzt wird. Dadurch wird die Lernerautonomie entfaltet und die Entwicklung der Handlungskompetenz von Studierenden in der Fremdsprache gefördert.

Dort, wo der SDU als Wahlfach eingeführt wurde, kam es zur Qualitätsverbesserung wegen der Motivation und des Interesses der Studierenden am Sprachenlernen. Durch die Rationalisierung wurde die Arbeit mit ihnen in der Präsenzphase konzentrierter und zielgerichteter. Die Lernfortschritte der Studierenden beim Fremdsprachenlernen hängen nun zum größten Teil davon ab, wie ernst sie selbst eigene Lese-, Hör- und Schreibkompetenzen entwickeln. Ihre schriftlichen Arbeiten werden auf der Lernplattform korrigiert und bewertet.

Im SDU werden computergestützte Lernmaterialien für das selbstständige Lernen und Üben eingesetzt. Sie eignen sich für das fremdsprachliche Lernen besonders gut (Rüschhoff, 2003), weil es um bekannte Übungstypen geht (wie z. B. Lückentexte, Multiple-choice-Übungen und Zuordnungsaufgaben), die in computergestützte Interaktionen übertragen werden. Für die Erstellung solcher Übungen reichen allgemeine Computerkenntnisse der Deutschdozenten (ebd., S. 427 f.). Trotzdem brauchen sie regelmäßige Fortbildungen zum computergestützten und kombinierten Lernen, damit sie Erfahrungen austauschen können und über neue Entwicklungen und Materialien auf dem Gebiet informiert werden.

Die Untersuchungen zeigten, dass das Erzielen von Qualität im Fremdsprachenunterricht ein dynamischer Vorgang ist, der von den Änderungen in der Umgebung beeinflusst wird. Eine der größten Änderungen des gegenwärtigen SDU in Slowenien (nach der Bologna-Reform) ist ohne Zweifel ein intensiverer Einsatz der IKT im Fremdsprachenunterricht. Die IKT sind schon zu einem zukünftig unverzichtbaren Medium geworden, das sehr gut für das SFU geeignet ist. Der Schwerpunkt des zukünftigen SDU liegt außer-

dem auch auf der Entwicklung aller kommunikativen Sprachaktivitäten¹⁵; und zwar der Kommunikation in der Präsenzphase und des Lese- und Hörverstehens sowie des Schreibens durch die individuelle Arbeit an der Lernplattform.

Literaturverzeichnis

- Djurić, M., Godnič-Vičič, Š., & Jurkovič, V. (2008). Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu: poimenovanje, ravni, obseg, cilji in učna gradiva [Fachbezogene Fremdsprachen im slowenischen Hochschulwesen: Benennung, Niveaus, Umfang, Ziele, Lehr- und Lernmaterialien]. In J. Skela (Red.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* [Fremdsprachenlernen und -unterrichten in Slowenien] (S. 523–542). Ljubljana: Tangram.
- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff über www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm
- Goethe-Institut Krakau. (Hrsg.). (2006). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. Zugriff über http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%2012_12_06.pdf
- Goethe-Institut Ljubljana. (Hrsg.). (2010). *Curricula für Deutsch als Fremdsprache in Slowenien, Arbeitsmaterialien, Lehrpläne für Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien* [Broschüre]. Ljubljana: Goethe-Institut.
- Handt, G. (2003). Qualitätssicherung und -entwicklung. In K. R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 390–394). Tübingen: Francke.
- Horvath, M. (2009). SDU in Slowenien. In D. Lévy-Hillerich & S. Serena (Hrsg.), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa, Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung* (S. 371–416). Roma: Aracne.

15 Jeweils schriftlich und mündlich: Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung.

- Horvath, M. (2013). Zukunftsperspektive des studienbegleitenden Deutschunterrichts in Slowenien. *Scripta Manent*, 8(2), 36–48. Zugriff am 26.6.2014 über http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2013_8_2/ Horvath.pdf
- Jakoš, Z. (2007). The role of ESP in the newly developed Bologna study programmes at Slovene faculties. In E.-M. Graf & J. Allen (Hrsg.), *English studies in flux* (S. 149–157). Tübingen: Narr.
- Kač, L. (2009). Obvezni 2. tuji jezik v osnovi šoli: nuja na poti do večjezičnosti ter priložnost za oblikovanje šolske politike učenja jezikov, (2. Fremdsprache als Pflichtfach in der Grundschule: Notwendigkeit auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit und Gelegenheit zur Gestaltung einer Schulpolitik des Fremdsprachenlernens). *Sodobna pedagogika*, 60(1), 82–93.
- Kač, L. & Pšunder, M. (2013). Die Rolle der IKT in der Lehrerfortbildung beim Einsatz der Neuheiten. *Media, culture and public relations*, 4(2), 115–126. Zugriff am 26.6.2014 über <http://hrcak.srce.hr/file/163458>
- Lévy-Hillerich, D. & Serena, A. S. (Hrsg.). (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa, Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*. Roma: Aracne.
- Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué. (2009). *Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009*. Zugriff über http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf
- Perović, S., Svetlin Gvardjančič, P. & Ignjačević, A. (2009). Strani jezik struke u bolonjskom procesu: status predmeta in organizacija nastave (Fachbezogene Fremdsprachen im Bologna-Prozess: Status des Faches und Organisation des Unterrichts). In J. Vučo, A. Ignjačević & M. Mirić (Hrsg.), *In Jezik struke: Teorija i praksa. Zbornik radova* (S. 721–735). Univerzitet u Beogradu.
- Podgoršek, S. (2011). Pouk nemščine s podporo IKT na osnovnih in srednjih šolah. (Deutschunterricht unterstützt durch die IKT an Grund- und Mittelschulen). *Pedagoška obzorja*, 26(1-2), 55–77.

- Rüschhoff, B. (2003). Fremdsprachenunterricht an Hochschulen in deutschsprachigen Ländern. In K. R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 426–430). Tübingen: Francke.
- Serena, A. S. (2006). *Berufs- und Fachorientierung im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: Ein Rahmencurriculum zwischen Rückblick und Ausblick*. Zugriff am 26.6.2014 über <http://www.dswi.org/documents/Serena.pdf>
- Skela, J. & Sešek, U. (2012). Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji (Von globalen Richtlinien zu lokalen Kontexten: Fremdsprachenlernen und -lehren in Slowenien). *Jezik in slovstvo*, 57(3–4), 63–82.
- Vogel, K. (2003). Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. In K. R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 214–218). Tübingen: Francke.
- Weskamp, R. (2003). Zur Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts: Essentials – Entwicklung – Sicherung. In M. K. Legutke & M. Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff* (S. 155–169). Tübingen: Narr. Zugriff über <http://home.arcor.de/rweskamp/Qualit%E4t%20des%20FU.pdf>

E-Learning im Curriculum Wirtschaftsdeutsch

Irena Vičková – Tschechische Universität Liberec, Tschechien

Abstract

Im Rahmen des Projektes IMPACT (Innovation, Methodik und Qualität der sprachlichen Ausbildung und der Fachausbildung in den Fremdsprachen im tertiären Bereich in Tschechien), das durch den Europäische Sozialfonds unterstützt wird, erfahren die Lehrpläne am Lehrstuhl für Fremdsprachen der Technischen Universität Liberec eine Erneuerung und Modernisierung. Es werden auch die Bewertungen der sprachlichen Fertigkeiten der Studierenden im Bereich der Fachsprache gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) standardisiert. Dieser Beitrag befasst sich mit der Vorgehensweise und der Bewertung der Einführung des Blended-Learnings in den Sprachunterricht und der neuen Standards in den Fachsprachen-Abschlusstests an der der TU Liberec.

1. Einleitung

Gemeinsam mit der Medizinischen Fakultät der Karls-Universität Prag und der Organisation CASAJC (Tschechischer und slowakischer Verband von Lehrkräften an universitären Sprachenzentren) ist die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Technischen Universität Liberec als Partnerinstitution in das Projekt IMPACT eingebunden. Leadpartner dieses Projektes ist die Masaryk-Universität Brunn. Das Projekt IMPACT, im vollen Wortlaut *Innovation, Methodik und Qualität der Fremdsprachenausbildung sowie der Fachausbildung in Fremdsprachen* im tertiären Bildungsbereich in der Tschechischen Republik, befasst sich mit folgenden Themen:

- methodische Unterstützung des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen
- Innovation konkreter Sprachkurse – neues Curriculum

- standardisierte Bewertung der sprachlichen Kompetenzen in der Fachsprache
- Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften sowie Verbesserung der Sprachkompetenzen.

Projektziele:

- Schaffung von Bedingungen für die Entwicklung eines methodischen Fachsprachenunterrichts sowie des Unterrichts der akademischen Sprache an Hochschulen in der Tschechischen Republik,
- Verbesserung der Kompetenzen von Lehrkräften und der Methodik,
- Erarbeitung neuer Curricula für die Fachsprachenkurse sowie der Kurse der akademischen Sprache an den teilnehmenden Hochschulen in Übereinstimmung mit den Anforderungen an die Praxis,
- Schaffung einer komplexen Methode der kollaborativen Lehre im tertiären Bildungsbereich,
- Schaffung eines Evaluationssystems und eines Instrumentariums für die Standardisierung der Qualitätsbeurteilung des Fachsprachenunterrichts sowie des Unterrichts der akademischen Sprache und einer effektiven Evaluation des sprachlichen Abschlussniveaus der Absolventen für eine vergleichbare Bewertung unter den Fakultäten innerhalb einer Hochschule bzw. zwischen den Hochschulen,
- Stärkung der Sprachkompetenzen von Fachsprachenlehrkräften sowie von Lehrkräften der akademischen Sprache bzw. der Fremdsprachenfachkurse im tertiären Bildungsbereich in der Tschechischen Republik

Dieser Beitrag beschäftigt sich lediglich mit einem Projektziel, und zwar mit jenem der Innovation der fremdsprachlichen Fachkurse an der Technischen Universität Liberec durch Blended-Learning-Methoden sowie durch die Einführung neuer Standards bei den Sprachabschluss-tests.

Die Innovation erfolgt bei den Englisch- und Deutschkursen, wobei die Vorgehensweise bei beiden Sprachen ähnlich ist. In den folgenden Kapiteln wird jedoch nur die deutsche Fachsprache thematisiert.

Der Innovation der einzelnen Kurse ging eine mehrjährige methodische Vorbereitungsphase der deutschen Lehrkräfte an der TUL im Rahmen vorangegangener Projekte voraus:

- 1999–2006: Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an den tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten (Goethe-Institut Prag, 2002),
- 2003–2010: Projekte aus dem Hochschulentwicklungsfonds des Ministeriums für Schulwesen, Jugend und Leibeserziehung (weiter unter MŠMT),
- 2006–2008: Projekt zu elektronischen Medien im Unterricht, Europäischer Sozialfonds (ESF) und Ministerium für regionale Entwicklung
- 2009–2012: Projekt zur Erstellung gemeinsamer Lehr- und Studienmaterialien, Programm zur Förderung der grenzübergreifenden Zusammenarbeit zwischen dem Bundesland Sachsen und der Tschechischen Republik (Cíl3/Ziel3),
- 2010–2012: Projekt zum Einsatz von PC und Internet im Unterricht, ESF und MŠMT.

Die in den Jahren 2003–2012 realisierten Projekte ermöglichten den Deutschlehrkräften den Erwerb medialer Kompetenzen, die für die Arbeit mit elektronischen Medien und für die Erstellung elektronischer Lehrmaterialien notwendig sind. Die elektronischen Lehrmaterialien waren zusammen mit den Lehrmitteln bzw. elektronischen Kursen Ergebnis dieser Projekte.

Die durch die vorigen Projekte erworbenen Erfahrungen und Kenntnisse werden nun bei der Erstellung der innovierten Fachsprachenkurse für Deutsch im Rahmen des Projektes IMPACT eingesetzt.

Der erste Teil der Kurse begann im Wintersemester (WS) 2012/2013, im Sommersemester (SS) erfolgte die erste Pilotphase. Im SS 2012/2013 wurden von den Lehrkräften gleichzeitig die Kurse für das kommende Hochschuljahr, und zwar für das WS 2013/2014, erneuert, wobei diese Pilotphase auch im WS des genannten akademischen Jahres erfolgte.

Die Inhalte der Innovation sind:

- Modernisierung der Unterrichtsmethoden durch den Einsatz multimedialer Erfahrungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Erstellung von E-Learning-Unterrichtsmaterialien; durch den Einsatz des Web 2.0 (Borrmann & Gerdzien, 1998),
- Neue Kursinhalte, Aktualisierung der Themen und damit verbundener Einsatz neuer Unterrichtsmaterialien (neue Lehrmaterialien, Internetquellen),
- Aktualisierung der Abschlusstests (Bachelor-Prüfung). Neben den bestehenden Teilen der Abschlusstests – Grammatik, Lexik, Leseverstehen, Schriftlicher Ausdruck – wurde das Hörverstehen neu in den Test aufgenommen.

Nach der ersten Pilotphase erhielten die Studierenden einen Fragebogen, in dem sie sich zum Einsatz der E-Learning-Methoden und deren Effektivität im Fremdsprachenunterricht äußern sollten. Mit dem Fragebogen wollte man die subjektive Meinung der Studierenden hinsichtlich neuer Methoden im Fremdsprachenunterricht erfragen. Die Ergebnisse in Bezug auf den Einsatz von E-Learning-Methoden im Fremdsprachenunterricht wurden durch Sprachtests ermittelt. Die Resultate der Fragebögen sowie der Sprachtests werden in den folgenden Teilen des Beitrags beschrieben.

2. Ergebnisse des Fragebogens zum Einsatz von E-Learning-Methoden beim Fremdsprachenerwerb in Kursen an der TUL sowie die Erfolgsquote der Studierenden bei der Bachelor-Abschlussprüfung

Insgesamt haben 55 Studierende des 3. Studienjahres die Abschlussprüfung der deutschen Sprache abgelegt. Die objektiven Ergebnisse, d. h. die Ergebnisse der Abschlussprüfung (Bachelor-Sprachprüfung) zeigten, dass von diesen 55 Studierenden 36 Studierende (65,5 %) die Prüfung beim ersten Termin, 8 Studierende beim zweiten Termin (14,5 %) und 5 Studierende

(9 %) beim dritten Termin bestanden haben. 6 Studierende (11 %) haben die Prüfung nicht bestanden.

Der Fragebogen wurde von insgesamt 725 Befragten ausgefüllt, davon waren 238 Deutsch-als-Fremdsprache-Studierende. Diese Gruppe besteht aus 192 Studierenden im Präsenz-Studium, d. h. sie besuchen die Kurse, und 46 Studierenden im Fernstudium. Die Daten in den Grafiken betreffen die Studierenden im Präsenzstudium. Neben den Studierenden des 3. Studienjahres, die die Abschlussprüfung abzulegen hatten, haben auch Studierende des 1. und 2. Studienjahres, die erst auf die Abschlussprüfung vorbereitet werden, den Fragebogen ausgefüllt. Der Fragebogen hatte insgesamt 25 Fragen. Die interessantesten Antworten werden im Folgenden präsentiert¹:

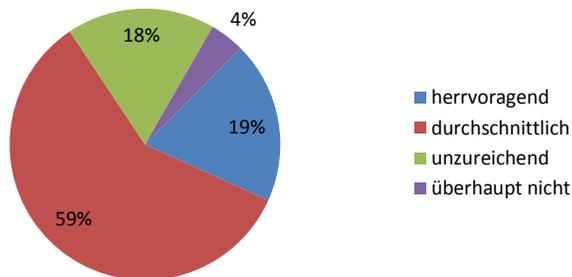


Abb. 1 – Wie hat Sie der Fremdsprachenunterricht auf die Semesterprüfung/Abschlussprüfung vorbereitet?

Die Mehrheit der Befragten sagt aus, dass sie in den Sprachkursen hervorragend oder durchschnittlich auf die Semester- oder Abschlussprüfung vorbereitet wurden (Abb. 1). Über 20 % führten an, dass sie nicht oder eher nicht vorbereitet wurden. Dieses Ergebnis muss unbedingt in den folgenden Phasen der Syllabi-Verarbeitung von den Lehrern reflektiert werden.

1 Die folgenden Grafiken sind interne Quellen des Projektes IMPACT.

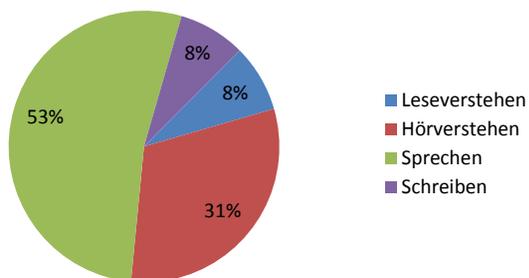


Abb. 2 – Welche Sprachkompetenz sollte mehr geübt werden?

Aus dieser Graphik geht hervor, dass dem mündlichen Ausdruck im Sprachunterricht mehr Zeit gewidmet werden soll (Abb. 2).

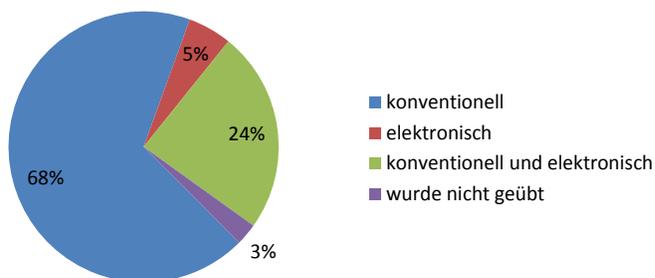


Abb. 3 – Das Leseverstehen wurde folgendermaßen geübt. (konventionell = herkömmlich)

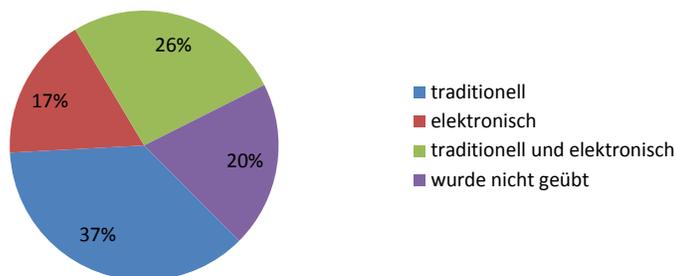


Abb. 4 – Das Hörverstehen wurde folgendermaßen geübt.

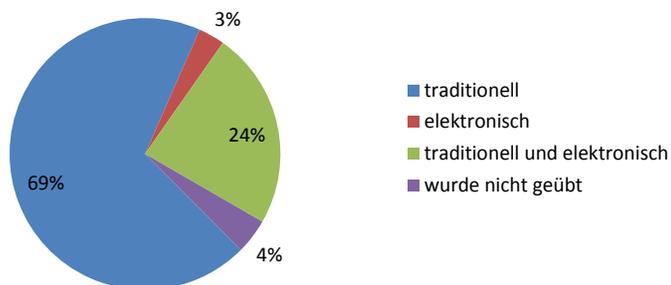


Abb. 5 – Die Kompetenz Sprechen wurde folgendermaßen geübt.

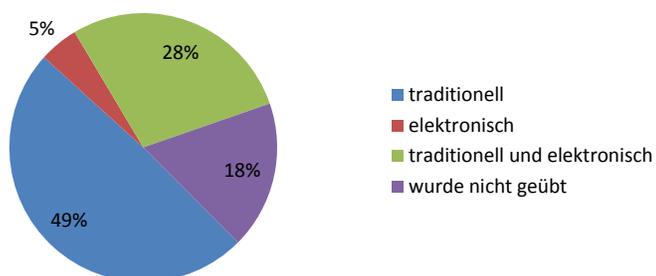


Abb. 6 – Die Kompetenz Schreiben wurde folgendermaßen geübt.

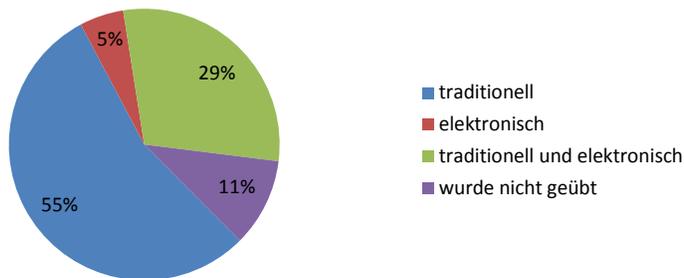


Abb. 7 – Grammatik wurde folgendermaßen geübt.

Die Sprachkompetenzen werden an der TU Liberec eher konventionell oder in Blended-Learning-Form geübt. Eine Ausnahme ist das Üben von Hörverstehen, bei dem sich die E-Übungen sehr stark durchsetzen. Die Studierenden nutzen zum Üben Podcasts oder Rundfunk- und TV-Sender (Včková, 2007).. Dies ist ein idealer Ersatz für die oft unzureichende Anzahl der Hörverständnisübungen in den Lehrwerken (Abb. 3–7).

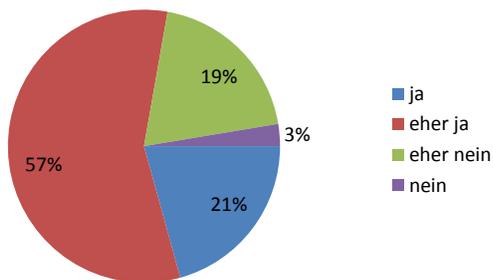


Abb. 8 – Wird der Fachsprache im Syllabus ausreichend Platz eingeräumt?

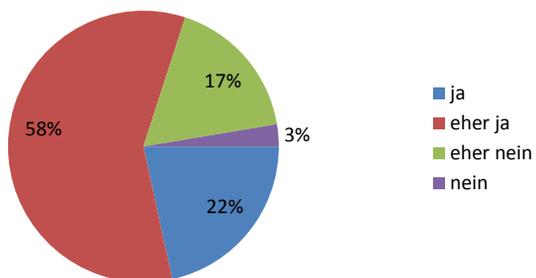


Abb. 9 – War das Angebot an durchgenommenen Fachthemen ausreichend?

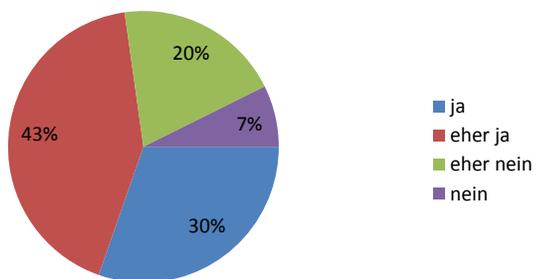


Abb. 10 – Die Materialien waren aktuell.

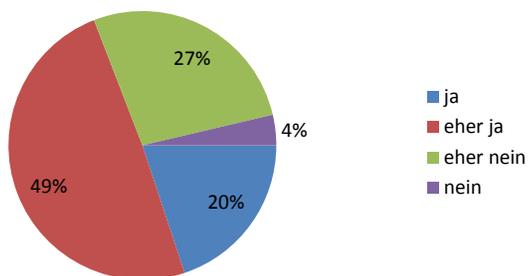


Abb. 11 – Die Materialien waren fachorientiert.

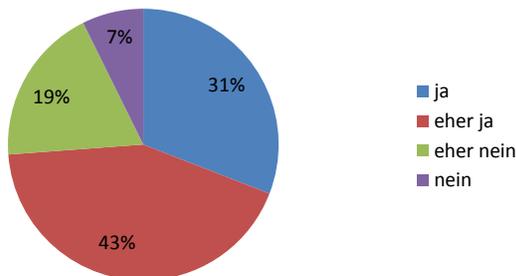


Abb. 12 – Werden von der Lehrkraft weitere Materialien verwendet? (über die üblichen Unterrichtsmaterialien hinaus)

Die negativen Antworten in den Abbildungen 8 und 9 weisen darauf hin, dass in den Syllabi der Fachthemenauswahl mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. In Frage käme auch eine detaillierte Umfrage nur zu diesem Thema.

Die Aussagen, dass die Materialenauswahl von 27 % eher nicht oder nicht aktuell war (Abb. 10) und von 31 % eher nicht oder nicht fachorientiert war (Abb. 11), führen zu der Frage, ob die Syllabi in dieser Hinsicht aktualisiert werden müssen. Die gesellschaftlichen Veränderungen, Neues in den Technologien, in der Wirtschaft usw. sollten in den Unterrichtsthemen stärker berücksichtigt werden (Vlčková, 2000). Es ist klar, dass man die aktuellen Themen noch nicht in allen Lehrwerken findet. Deshalb ist zu empfehlen, zusätzliche Unterrichtsmaterialien zu verwenden, was an der TU Liberec mit 26 % (Abb. 12) leider nicht der Fall ist. Aktuelle Materialien könnte der Lehrer ohne großen Aufwand im Internet finden (Funk, Tschirner, 1999).

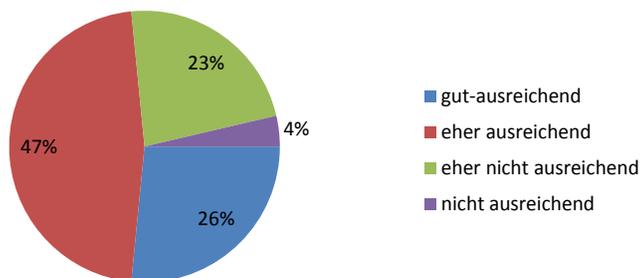


Abb. 13 – Die technische Ausstattung der Unterrichtsräume halte ich für...

Aus dieser Grafik geht hervor, dass es immer noch viele Unterrichtsräume gibt, die nicht oder eher nicht ausreichend technisch für den Sprachenunterricht ausgestattet sind (Abb. 13).

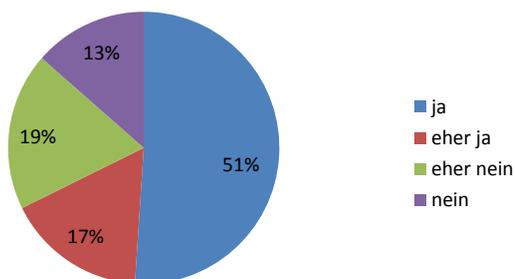


Abb. 14 – Elektronischem Unterricht bin ich begegnet.

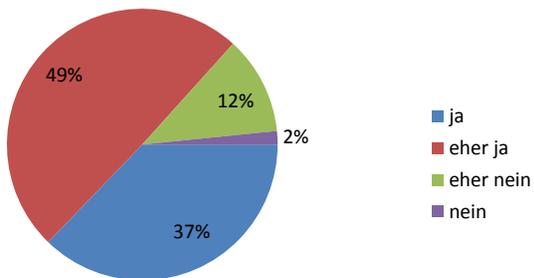


Abb. 15 – Halten Sie elektronische Materialien im Fremdsprachenunterricht für effektiv?

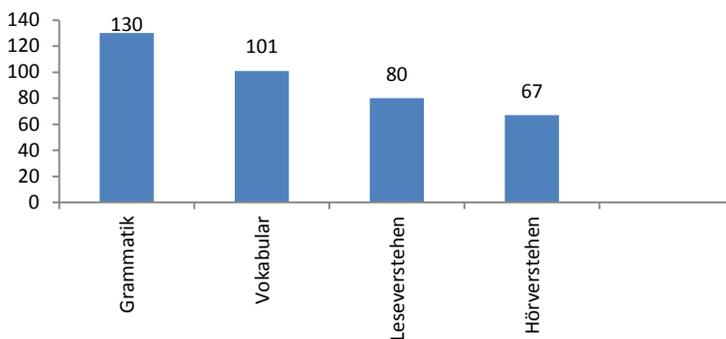


Abb. 16 – Die E-Learning-Methode halte ich zum Üben geeignet.

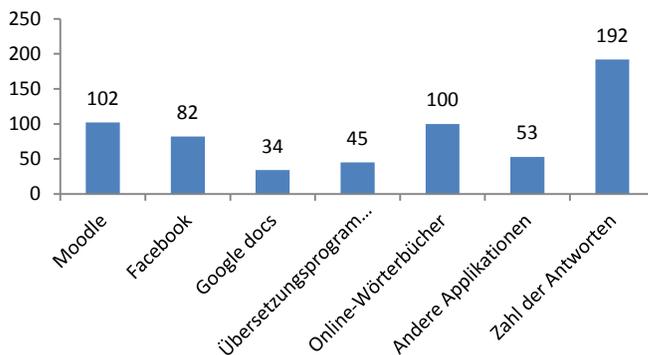


Abb. 17 – Welche Instrumente/Applikationen haben Sie im Unterricht verwendet?

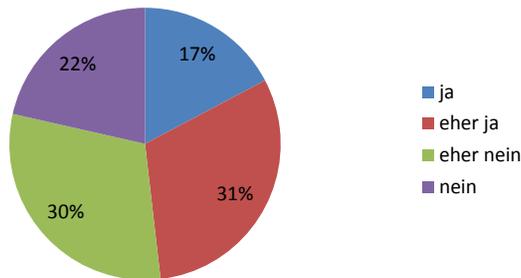


Abb. 18 – Mit der Lehrkraft kommunizierte ich auf elektronische Weise.

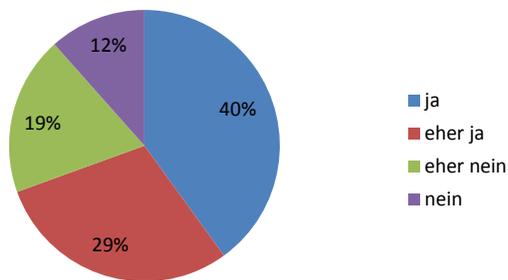


Abb. 19 – Mit den Mitstudierenden kommunizierte ich auf elektronische Weise.

Was den Unterricht mit elektronischen Medien betrifft, geht aus den Grafiken hervor, dass noch viele Lehrer diese Methode nicht oder eher nicht benutzen – 32 % (Abb. 14), obwohl die Studenten angegeben haben (86 %), dass sie diese Methode im Sprachenunterricht für effektiv halten (Abb. 15). Am meisten benutzen die Studierenden Online-Übungen für das Üben von Grammatik und Vokabular (Abb. 16).

An der TU Liberec wird die Moodle-Plattform von den meisten Studenten genutzt. Weiter geben die Studenten an, dass ihnen auch andere Online-Instrumente oder Applikationen nicht fremd sind (Abb. 17).

Und schließlich weisen die Abbildungen 18 und 19 auf die Tatsache hin, dass elektronische Kommunikation eher unter den Studenten als zwischen Lehrern und Studenten üblich ist.

3. Schlussbemerkungen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es folgende positive und negative Ergebnisse gibt:

Positive Ergebnisse (Antworten mit ja und eher ja)

- 79 % der Studierenden wurden gut oder eher gut auf die Abschlussprüfung (Bachelor-Abschlussprüfung) vorbereitet. Dies scheint hinsichtlich der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung ein insgesamt solides Ergebnis zu sein (Abb. 1).
- 78 % der Studierenden gaben an, dass sich die Lehrkraft der Fachthematik ausreichend gewidmet hat (Abb. 8).
- 80 % der Studierenden gaben an, dass die gewählten Fachthemen den Bedürfnissen der Studierenden entsprachen (Abb. 9).
- 73 % der Studierenden gaben an, dass die Lehrkräfte aktuelle Materialien verwendet haben (Abb. 10) und dass sie auch fachorientiert waren (69 %, Abb. 11).
- 74 % der Lehrkräfte verwendeten laut der Studierenden zusätzliche Unterrichtsmaterialien, die über die herkömmlichen Lehrbücher hinausgehen (Abb. 12).
- 73 % der Studierenden halten die technische Ausstattung der Unterrichtsräume für entsprechend bzw. für eher entsprechend (Abb. 13).
- 68 % der Studierenden gaben an, dass im Unterricht mit E-Learning gearbeitet wurde (Abb. 14).
- 86 % der Studierenden sind der Meinung, dass elektronische Materialien für das Studium/den Unterricht effektiv sind (Abb. 15).
- Die Mehrheit der Befragten (Deutsch-Studierende) hält E-Learning für das Üben/Testen (Abb. 16) geeignet, und mehr als die Hälfte der Befragten verwendet die E-Learning-Plattform Moodle. Bei den Studierenden

sind auch die Online-Wörterbücher sehr beliebt (Abb. 17). Über die Hälfte der Studenten gibt an, dass sie auch andere Applikationen im Unterricht verwendet haben. Diese wurden nicht weiter spezifiziert (Abb. 17).

Negative Ergebnisse (Antworten mit nein und eher nein):

- 22 % der Studierenden führen an, dass sie nicht oder eher mangelhaft auf die Abschlussprüfung vorbereitet wurden (Abb. 1).
- Die Studierenden nennen Mängel beim Üben des mündlichen Ausdrucks (53 %) und beim Hörverstehen (31 %) – (Abb. 2).
- 20 % der Studierenden sind mit der Auswahl der Fachthemen unzufrieden (Abb. 9).
- 31 % der Studierenden gaben an, dass keine praxisorientierten Fachmaterialien zum Einsatz kamen (Abb. 11).
- 26 % der Studierenden gaben an, dass die Lehrkraft keine weiteren Unterrichtsmaterialien verwendet, die über das im Unterricht verwendete Lehrbuch hinausgehen (Abb. 12). Damit hängt die Aussage zusammen, dass die Unterrichtsräume zu 27 % mangelhaft ausgestattet sind (Abb. 13). Die Kurse finden in Unterrichtsräumen statt, die über keinen PC, keinen Diaprojektor, keinen Internetanschluss etc. verfügen. Davon ist auch abhängig, dass 32 % der Studierenden angaben, dass im Unterricht nicht mit elektronischen Materialien gearbeitet wurde (Abb. 14).
- 52 % der Studierenden kommunizieren mit der Lehrkraft nicht auf elektronische Weise (Abb. 19).

Die anderen Daten sind nur schwer den positiven oder negativen Ergebnissen zuzuordnen. Beim Fremdsprachenunterricht ist in einigen Bereichen der traditionelle Unterricht vorteilhafter, vor allem was das Üben des mündlichen Ausdrucks betrifft. Bei anderen Kompetenzen ist selbstverständlich wieder die Blended-Learning-Methode von Vorteil. Bei der Grammatik tendieren in letzter Zeit sowohl Studierende als auch Lehrkräfte zum elektronischen Üben. Aus den Abbildungen 2–6 geht hervor, wo es in den Studienplänen noch Lücken gibt und was für die nächste Phase an den Methoden und Inhalten in den Syllabi zu ändern wäre.

Die nicht kommentierten Ergebnisse der Grafiken, ebenso wie die negativen Ergebnisse wie zum Beispiel, dass den Studierenden zufolge die inhaltliche Ausrichtung der Kurse seitens der Lehrkräfte verbesserungswürdig ist, werden als Anstoß für eine weitere Phase der Innovation (Überarbeitung) des Syllabus genommen. Ein Teil der Daten wird für das Management der TUL aufbereitet und soll zur Modernisierung der Unterrichtsräume dienen.

Im Rahmen des Projektes IMPACT werden die Ergebnisse der ersten Pilotphase, die im SS LS 2012/2013 erfolgte, mit den Ergebnissen der zweiten und dritten Pilotphase, die in den akademischen Jahren 2013/2014 und 2014/2015 stattfinden, verglichen. Ziel ist die Innovation der Studienpläne sowie der Abschlusstests, die die Studienergebnisse der Studierenden beeinflusst und zu einem erfolgreichen Studienabschluss bei den Abschlusstests für die mündliche Kommunikation führen soll.

Literaturverzeichnis

- Funk, H. & Tschirner, E., (Hrsg.). (1999). Neue Medien im Deutschunterricht [Themenheft]. *Fremdsprache Deutsch*, 21.
- Goethe-Institut Prag. (Hrsg.). (2002) *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*. Prag: Goethe-Institut.
- Borrmann, A. & Gerdzen, R. (1998). *Vernetztes Lernen, Hypertext, Homepages ... und was man im Sprachunterricht damit anfangen kann*. Stuttgart: Klett.
- Vlčková, I. (2000). Nové pojetí výuky německého jazyka na vysokých školách nefilologického zaměření. In *Vstup České republiky do evropské unie - otázky a problémy*. Liberec: TU Liberec.
- Vlčková, I. (2007). *Sprachkompetenzen Lesen, Hören und Schreiben online trainiert. E-learning pro učitele*. Liberec: TU Liberec.

Curriculum-Analyse als Instrument zur Beschreibung von Studiengängen

Paul Voerke – Friedrich-Schiller-Universität Jena

Abstract

Vor dem Hintergrund der IDT-Sektionsarbeit zu Gesamtsprachenkonzepten und Curricula in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschäftigt sich dieser Beitrag mit der *Curriculum-Analyse*. Hierbei geht es nicht um die Entwicklung, sondern um die Beschreibung bzw. Evaluierung von Curricula mit dem Ziel, Potenziale und Innovationsmöglichkeiten von Studiengängen sichtbar zu machen. Zunehmend relevant wird dies vor dem Hintergrund der Umstellung von Lehrplänen und Curricula für Fremdsprachen in zahlreichen Ländern. Der Beitrag setzt zunächst einen theoretischen Rahmen, um dann am Beispiel der Deutschlehrausbildung in Brasilien die Möglichkeiten und Grenzen der Curriculum-Analyse aufzuzeigen. Den Abschluss bilden Überlegungen zu den Ergebnissen der Curriculum-Analyse.

1. Curriculum-Analyse als Forschungsgegenstand

1.1 Relevanz von Curriculum-Analysen

Seit der Jahrtausendwende gibt es sowohl in Europa als auch darüber hinaus zahlreiche Versuche von Seiten der Schulen und Universitäten, sich dem wachsenden Bedarf der Gesellschaft an grenzüberschreitender Kommunikation anzupassen. Ein zentrales Ziel dabei sind Verbesserungen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, was sich in fortdauernden Reformen und

Neuerungen der Fremdsprachencurricula äußert – auch und gerade im Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Mit richtungsweisenden Publikationen¹ hat die Diskussion um die Rolle von Curricula für den Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahren einerseits eine fundierte theoretische Basis gewonnen (siehe u. a. Schmidt, 2010, S. 923), andererseits liegen mit grenzübergreifenden Projekten wie „Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – SDU“ umfangreiche praktische Erfahrungen vor, was die Implementierung von Curricula über einen längeren Zeitraum hinweg angeht². Doch neben der Einführung neuer Curricula gewinnt die Revision, Evaluierung und Vergleichbarkeit von Fremdsprachenunterricht zunehmend an Gewicht (id., S. 922). Für die Umsetzung dieses zentralen Aspekts der Unterrichtsplanung gibt es bisher nur wenige Instrumente und Erfahrungen, weshalb die Analyse bestehender Curricula als Möglichkeit der Evaluierung und Innovation von Fremdsprachenkursen bis hin zu philologischen Studiengängen eine stärkere Rolle spielen sollte als bisher. Die Analyse dient in diesem Falle dann nicht der Entwicklung neuer Curricula, sondern der Einschätzung und ggf. Verbesserung bestehender Angebote.

Ohne Zweifel spielt bei der Curriculum-Analyse die Frage nach der Aussagekraft über einen bestimmten Kurs oder Studiengang eine zentrale Rolle: Was kann das Curriculum über einen Kurs mitteilen und was nicht? Auf den folgenden Seiten vertrete ich die Auffassung, dass sich über Curricula-Analysen auch Rückschlüsse auf die übergeordneten Bildungskonzeptionen ziehen lassen (Königs, 2001, S. 29) sowie Schwerpunktsetzungen, Ziele und die gesellschaftlichen Bedingungen des Lehr- und Lernumfelds beschrieben werden können (Roggausch, 1997, S. 470). Ein besonderes Potenzial sehe ich dabei für die Einschätzung und den Vergleich von Studiengängen. Sicherlich

1 Aus der großen Menge an Erscheinungen seien an dieser Stelle nur exemplarisch die Ausführungen zur Curriculum-Konstruktion von Richards (2001) sowie von Nation und Macalister (2010) genannt.

2 Für weitere Informationen zum SDU verweise ich auf den Artikel von Dorothea Hillerich in diesem Band (S. 25 ff.) sowie auf den von ihr und Silvia Serena herausgegebenen SDU-Sammelband (Lévy-Hillerich & Serena, 2009).

liegt einem Studiengang, um mit Krumm (2010, S. 918) zu sprechen, ein ganzes *Faktorenbündel* für den Ablauf von Lehr- und Lernprozessen zugrunde und es wird kaum möglich sein, die Realität eines Studiums umfassend abzubilden. Nichtsdestotrotz wird durch das Curriculum der Aufbau eines Studiengangs sichtbar und damit deutlich gemacht, welche Schwerpunkte im entsprechenden Studiengang gesetzt werden.

1.2 Formen der Curriculum-Analyse

Eine Evaluierung – und als grundlegender Schritt dafür eine Analyse – sollte bei der Planung von Curricula bereits vorgesehen sein (Richards, 2001, S. 286) und gehört inzwischen weitgehend zum Instrumentarium von Lehrplänen und Kursangeboten (Krumm, 2010, S. 916). Mögliche Indikatoren für eine Curriculum-Analyse (genannt u. a. bei Richards, 2001, S. 295) hängen dabei selbstverständlich von der Zielsetzung und der Form der Analyse ab.

Für die Betrachtung eines Studiengangs bietet sich zuerst die *summative Evaluierung* an (id., S. 291), bei der es um die Nützlichkeit der einzelnen Teile und Elemente für das Erreichen der Ziele in einem oder mehreren Kursen geht. Als Indikatoren können hier das Erreichen der Kursziele, Testergebnisse, Akzeptanz des Kurses, Abbrecher- bzw. Anmeldequote, Kurseffizienz etc. genannt werden. Auch die von Lévy-Hillerich in diesem Band vorgestellten Bestandteile eines SDU-Rahmencurriculums (S. 23 ff.) sind mögliche Indikatoren, sowohl für die Beschreibung als auch für den Vergleich von Curricula. Zentraler Betrachtungsgegenstand für eine Analyse bleibt aber nach wie vor die Frage nach der Schwerpunktsetzung eines Studiengangs durch die Gewichtung seiner Lehrveranstaltungen. Diese Schwerpunkte werden über das Curriculum öffentlich zugänglich gemacht und sind damit meist transparenter als andere Indikatoren handhabbar

Zur Einschränkung muss gesagt werden: Wie exakt ein Curriculum den tatsächlichen Kurs- bzw. Studienverlauf widerspiegelt, ist objektiv kaum

messbar³, denn curriculare Vorgaben können in der Praxis immer nur eingeschränkt umgesetzt werden. Insofern sollte eine Curriculum-Analyse nicht die alleinige Grundlage für die Einschätzung eines Kurses oder Studiengangs sein. Jedoch wird der in der Didaktik zu hörenden Meinung, Lehrer hielten sich nur ungenügend an vorhandene Curricula, auch dezidiert widersprochen, v. a. für den außereuropäischen Kontext: Zum Teil werden die vorgegebenen Curricula in der Praxis sogar noch strenger befolgt als das zunächst intendiert ist (Yoshida, 2011, S. 136, 138).

1.3 Gegenstand der Curriculum-Analyse

Um eine Curriculum-Analyse sinnvoll durchführen zu können, müssen zunächst einige grundsätzliche Fragen geklärt werden. Im Folgenden möchte ich a) die Verfügbarkeit von Daten, b) die Auswahl der Indikatoren und c) die Abgrenzung der zu untersuchenden Kategorien ansprechen, da diese Aspekte (neben möglichen anderen) die Prämissen für eine nachvollziehbare und ergebnisorientierte Curriculum-Analyse darstellen.

- a. Bei der Evaluierung von Kursen und Studiengängen geht es, verstärkt noch einmal durch die Ergebnisse der einschlägigen internationalen Vergleichsstudien, vornehmlich um die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen von Lernern (u. a. Funk, 2003, S. 68). Diese Daten sind allerdings aufwändig zu erheben und oft wenig transparent. Sehr viel einfacher zugänglich, da in der Regel öffentlich, sind die dem Unterricht zugrunde liegenden Curricula, mit denen deswegen in diesem Artikel gearbeitet wird.
- b. Fremdsprachen-Curricula unterliegen weder einheitlichen Formen noch gleichen Inhalten, sondern sind ausgesprochen heterogen aufgebaut. Oft, aber keinesfalls immer, werden Angaben zu Zielgruppe, Prinzipien,

3 Wie eng sich Lehrer am Curriculum orientieren, kann beispielsweise durch *illuminative Evaluation* (Richards, 2001, S. 289) herausgefunden werden – dabei geht es um die Frage, wie bestimmte Teile des Curriculums funktionieren oder umgesetzt werden (id., S. 289 f.).

Zielen, Inhalten, Methoden und Bewertungen gemacht. Was sich allerdings in allen Curricula finden lässt, sind Angaben zu Schwerpunkten und Stundenzahlen. Auch wenn diese Angaben isoliert gesehen erst einmal wenig aussagekräftig sind, so stellen sie doch einen „kleinsten gemeinsamen Nenner“ dar und können ein wesentlicher Indikator für eine Curriculum-Analyse sein.

- c. Wenn wir nun (wie bspw. Schmidt, 2010, S. 926) mögliche Indikatoren weniger auf einzelne Komponenten der Sprachentwicklung beziehen, sondern, wie im folgenden Kapitel, auf die Erfassung und Bewertung ganzer Studiengänge, ist die Frage nach einer schlüssigen Kategorisierung relevant: Mit diesen Kategorien sollen die Schwerpunkte des Untersuchungsgegenstands erfasst werden, in diesem Falle diejenigen der Deutschlehrerausbildung in Brasilien. Nur beispielhaft seien hier einige mögliche Untersuchungskategorien umrissen, die auch in der Bezugswissenschaft Deutsch als Fremdsprache rege diskutiert werden:
- Welche Rolle nimmt die *Sprachwissenschaft* ein? So sehr Krumm (1996, S. 529) ein auf den Spracherwerb konzentriertes, kurzes und intensives Sprachstudium nach dem Ausbildungsmodell lobt, räumt er gleichzeitig dem (empirisch begründeten) Wissen um Sprache einen großen Raum ein, denn Fremdsprachenlehrer müssen die Zielsprache nicht nur beherrschen, sondern auch beschreiben können (Roggausch, 1997, S. 477).
 - Umstritten ist auch die passende Einbindung der *Didaktik* in die Lehrerausbildung (Königs, 2001, S. 24 f). Der bundesdeutschen Realität einer zweistufigen Lehrerausbildung (mit einer dem Studium nachgeschalteten Praxisphase: dem Referendariat) steht die Forderung gegenüber, zukünftige Lehrer nach einem einstufigen, die Unterrichtspraxis integrierenden Konzept auszubilden (Krumm bereits 1992, S. 115 und 1996, S. 528, 531, 538; auch Königs, 2001, S. 24 und Krumm & Riemer, 2010, S. 1347), denn Anwendungsbezug und Praxisrelevanz werden gerade bei der Lehrerausbildung von Anfang an als essenziell angesehen und sollten von Beginn an genuiner Teil des Deutschstudiums sein (Funk, 2003, S. 72).

- Sowohl allgemein in allen Bereichen der (Auslands-)Germanistik (Fandrych & Hufeisen, 2010, S. 36, 38) als auch konkret bei der Ausbildung von Deutschlehrern im Ausland ist die *Sprachkompetenz* ein zentrales Anliegen: So sehen Krumm & Riemer (2010, S. 1346) die Deutschkenntnisse bei einer Auflistung von Kernelementen⁴ in der Ausbildung von DaF- und DaZ-Lehrkräften an erster Stelle. Roggausch (1997, S. 477) unterstreicht plakativ: „Sprachliche Qualifizierung gehört ins Zentrum der Studiengänge!“ Vor allem um ein souveränes Handeln der zukünftigen Lehrer im Unterricht sicherzustellen, ist die Sprachbeherrschung zentral (Krumm, 1996, S. 529 f.; ebenso Lévy-Hillerich & Serena, 2009, S. 11).
- Letztendlich geht es bei den hier aufgeworfenen Fragen um die Suche nach dem *richtigen Konzept* für die Lehrerausbildung, die schon seit Humboldts Zeiten die Gemüter bewegt (Funk, 2003, S. 76): Soll das Studium seinen Schwerpunkt anwendungsbezogen auf die Praxis richten oder stärker auf die Theorie (Königs, 2001, S. 13 ff.)? Zwar stellen Anwendungsbezug und Wissenschaft an sich keinen Gegensatz dar (Roggausch, 1997, S. 473 ff.), jedoch ist fraglich, ob eine so breite, alle wünschenswerten Aspekte von Theorie und Praxis berücksichtigende Ausbildung überhaupt umsetzbar ist (Krumm, 1990, S. 117).

1.4 Vorgehen und Ziele der Curriculum-Analyse

Sicher erscheint zumindest: Eine rein quantitative Betrachtung von Studienschwerpunkten und Stundenangaben reicht für eine profunde Auseinandersetzung mit einem Studiengang nicht aus – dafür wären im Idealfall z. B. Interviews mit Lernern und Lehrern sowie Stundenmitschnitte (nebst umfassender Auswertung) vonnöten. Angesichts des begrenzten Rahmens muss an dieser Stelle jedoch eine exemplarische Auseinandersetzung genügen, die

4 Die *Kernelemente* werden für eine effiziente DaF-/DaZ-Lehrerausbildung als elementar angesehen und umfassen laut Krumm & Riemer (2010, S. 1345–1348) die Bereiche Sprachkompetenz, Lehren & Lernen, Landeskunde, interkulturelle Kompetenz, Berufsorientierung, Prüfungskompetenz, Sprachpolitik, Kontrastsprache(n), Unterrichtsplanung und Praktika.

sich (zumindest in einem ersten Schritt) auf leicht zugängliche Daten beschränkt.

Aus der Liste der im vorigen Abschnitt erwähnten möglichen Indikatoren sollen deswegen vor allem die *Sprachliche Qualifizierung*, die *Didaktik* und die *Sprachwissenschaft* genauer betrachtet werden. Konkret wird die Frage nach dem Gewicht der einzelnen Bereiche in den Curricula ähnlicher Studiengänge gestellt. Dieser Vergleich von Anteilen im Studium ist vor allem dann angebracht, wenn nach der Ähnlichkeit von Curriculum-Strukturen und Unterschieden für eine weitergehende Betrachtung gefragt wird. Beide Aspekte sollen anhand eines praktischen Beispiels im Kontext von Brasilien exemplarisch dargestellt werden. Mit der exemplarischen Curriculum-Analyse wird gezeigt, wie ein Studiengang strukturiert ist, welche Fragen diese Strukturen aufwerfen und damit letztendlich, an welchen Stellen die Notwendigkeit für Anpassungen oder Verbesserungen besteht – ganz bewusst auch im Rückgriff auf die Standards der Fremdsprachendidaktik, die sich mittlerweile in der Curriculum-Konstruktion widerspiegeln.

2. Beispiel-Analyse: Curricula der brasilianischen Deutschlehrerausbildung im Vergleich

2.1 Erläuterungen zur Beispiel-Analyse

Die Auseinandersetzung mit Curriculum-Analysen wird klarer, wenn sie nicht nur in der Theorie erfolgt, sondern – wie in diesem Kapitel – auch in der Praxis gezeigt werden kann. Nach einer Einführung zum Untersuchungsgegenstand, der Deutschlehrerausbildung⁵ in Brasilien, wird eine

5 Ich spreche in diesem Kapitel bewusst von „Deutschlehrerausbildung“, da diese sich von einem Germanistikstudium im deutschsprachigen Raum deutlich unterscheidet (vgl. Hilerich & Serena, 2009, S. 12). Zwar werden auch außerhalb des deutschsprachigen Raums und Europas wesentliche Techniken und Inhalte der Germanistik genutzt, dies jedoch aus der Perspektive der Auslandsgermanistik und gerade am Anfang mit starkem DaF-Bezug. Selbstverständlich könnte man auch vom „Germanistikstudium“ sprechen, da es nie nur um

Beispielanalyse durchgeführt: Zunächst anhand eines einzelnen Studiengangs, in einem weiteren Schritt dann im Vergleich zwischen mehreren Universitäten, da in dieser Form das Potenzial der Analyse am deutlichsten zum Tragen kommt.

Einschränkend sei erwähnt, dass die folgenden Überlegungen ausschließlich aus der Perspektive von Deutsch als Fremdsprache heraus erfolgen, da zwar zahlreiche Brasilianer Deutsch als Zweit- oder Muttersprache gebrauchen (siehe u. a. Kaufmann, 2003, S. 29), dies aber weitgehend regional begrenzt ist und im Bildungssystem nur eine marginale Rolle spielt. Ebenso wird es nicht um Deutsch an Schulen gehen (wo in Brasilien quantitativ die Mehrheit des Unterrichts stattfindet), sondern vornehmlich um das Deutschstudium an den Universitäten. Die Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer in den Mittelpunkt zu stellen, finde ich insofern gerechtfertigt, als es sich um die wesentlichen Multiplikatoren für die deutsche Sprache und Kultur im Land handelt (vgl. u. a. Krumm & Riemer, 2010, S. 1342) und diese wiederum das eigene Fach⁶ beeinflussen.

2.2 Struktur der Deutschlehrausbildung in Brasilien

Über die Stellung der deutschen Sprache und Kultur in Brasilien wurde in den letzten zwei Dekaden verschiedentlich geschrieben (Altenhofen, 1996; Ziegler, 1996). So muss darauf an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Ebenso ist die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Brasilien und der dortigen Deutschlehrausbildung bereits ausreichend begründet worden (u. a. bei Soethe, 2010). Deswegen soll nun genauer auf die Institutionen und die einzelnen Studiengänge geblickt werden.

sprachliche Inhalte geht – jedoch erscheint mir die entsprechende Unterscheidung hier gerechtfertigt.

6 Der Fachbereich *Letras Alemão* beinhaltet, wie in der vorangehenden Fußnote angerissen, wesentliche Elemente der Germanistik, erweitert diese aber bewusst um die fremdphilologische und -kulturelle Perspektive – dies ist immer mitgedacht, wenn im Folgenden von *Germanistik* die Rede ist.

Die Deutschlehrerausbildung ist in Brasilien an den Fremdsprachenfakultäten verortet und damit in ihrem spezifischen institutionellen Kontext ebenso strukturiert wie andere Philologien auch (Roggausch, 1997, S. 472): In der Regel wird eine Trennung in Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Didaktik/Methodik vorgenommen, wobei man manchmal eng verzahnt arbeitet, manchmal aber auch deutlich voneinander getrennt. Zwar wird Deutsch (meist in offenen Sprachkursen auf den Niveaus A1 bis B1) an 34 Universitäten Brasiliens angeboten (Heise & Aron, 2002, S. 54; etwas höhere Zahlen bei Soethe, 2010, S. 1624), als eigener Studiengang findet sich Deutsch hingegen nur an 16 Universitäten⁷, die bis auf eine Ausnahme alle öffentlich sind⁸. Wenn Universitäten sich dafür entschieden haben, einen Deutschstudiengang anzubieten, dann meist in mehreren Ausrichtungen: Die Germanistik steht in Brasilien entsprechend vor der Aufgabe, nicht nur die Lehrerausbildung abzudecken, die an allen Standorten angeboten wird⁹. Zusätzlich muss ebenso die Ausbildung von Dolmetschern, Übersetzern, Literaturexperten, Kulturmittlern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs bewältigt werden (Roggausch, 1997, S. 470, ähnlich Kaufmann, 2003, S. 35) – eine wahrhaft umfassende Aufgabe.

2.3 Beispielanalyse: Das Deutschlehrerstudium an der *Universidade Federal do Pará* (UFPA) am Amazonas

Die Möglichkeit, über eine Curriculum-Analyse Rückschlüsse auf einen Studiengang zu ziehen, soll nun anhand eines Beispiels weiter vertieft wer-

7 Bei Heise und Aron (2002, S. 54) sind 13 Universitäten genannt, allerdings wurden zwei seit über 40 Jahren bestehende Studiengänge vergessen (in Belém und Fortaleza im Norden bzw. Nordosten des Landes) und es gab im Süden Brasiliens zwei Neugründungen sowie eine Schließung.

8 Der Grund dafür liegt nicht zuletzt darin, dass Deutschstudiengänge in aller Regel ein finanzielles Verlustgeschäft sind (Kaufmann, 2003, S. 35).

9 Geografisch gesehen gibt es die klare Tendenz, dass die Deutschlehrerausbildung sich zu mehr als 80 % im Süden und Südosten des Landes konzentriert (mit 7 bzw. 6 Universitäten von insgesamt 16).

den. Stellvertretend für andere Curricula ziehe ich die Angaben aus der Bundesuniversität UFPA in Belém (Nordbrasilien) heran¹⁰.

Der Deutschstudiengang (auf Portugiesisch *Licenciatura em Letras: Habilitação em Língua Alemã*) präsentiert sich dort folgendermaßen:

1. Semester		2. Semester		3. Semester		4. Semester		
Deutsch 1	136	Deutsch 2	136	Deutsch 3	136	Deutsch 4	136	
Phonetik & Phonologie	68	Sprachphilosophie	68	Phonetik & Phonologie (Dt.)	34	Dt. Kultur	34	
Literaturtheorie	68	2. Fremdsprache	68	Dt. Literatur	34	Deutsche Morphosyntax	68	
Wiss. Schreiben	68	Morphologie	68	Lernpsychologie	68	Syntax	68	
Portugiesische Literatur	68	Literaturtheorie: Poesie	68	Literaturtheorie: Narrativik	68	Korrektive Phonetik	34	
							Soziolinguistik	68
5. Semester		6. Semester		7. Semester		8. Semester		
Lehren & Lernen Deutsch 1	102	Lehren & Lernen Deutsch 2	102	Praktikum Grundschule	102	Praktikum Mittelschule	102	
Methodik Deutsch	68	Materialanalyse	34	Dt. Theater	68	BA-Arbeit	68	
Didaktisierung von Texten	68	Literaturdidaktik	34	Wissenschaftl. Arbeiten	68	Weiterbildung im FSU	34	
Übung Mündliche Kommunikation	68	Übung Schriftl. Ausdruck	68	Medien und Technik im FSU	34			
Deutsche Prosa	68	Deutsche Poesie	68					
Semantik & Pragmatik	68	Bildungspolitik	68					
		Psycholinguistik	68					

Abb. 18 – Kursübersicht an der UFPA nach Seminaren und Stundenanzahl (Übers. vom Autor)

Die zunächst wenig aussagekräftige Kursübersicht wird klarer, wenn die Seminare einem spezifischen Themenfeld zugeordnet werden: Spracherwerb (850 Stunden), Sprach- und Literaturwissenschaft (612 bzw. 544 Stunden), Methodik/Didaktik (476 Stunden) und Praktikum (204 Stunden) sowie „anderes“ (Bildungspolitik, Wissenschaftsbezug, BA-Arbeit; 204 Stunden).

10 Das Vorgehen, eine Hochschule exemplarisch zu analysieren, ist nicht neu (siehe Heise & Aron, 2002, S. 55).

Ausrichtung	Stunden	Prozent
Spracherwerb	850	29,5 %
Sprachwissenschaft	612	21,2 %
Literaturwissenschaft	544	18,8 %
Methodik/Didaktik	476	16,5 %
Praktikum	204	7,0 %
anderes	204	7,0 %
gesamt	2.890	100,0 %

Abb. 19 – Schwerpunkte im Deutschlehrerstudium der UFPA nach Schwerpunkten

Anhand des Curriculums lassen sich für die Deutschlehrausbildung an der UFPA folgende Charakteristika zusammenfassen:

- Der Spracherwerb konzentriert sich auf den Anfang des Studiums, ebenso sind dort sprachwissenschaftliche Seminare verstärkt zu finden. Hingegen setzen methodisch-didaktische Veranstaltungen erst mit dem fünften Semester ein.
- Vor allem in den ersten vier Semestern werden viele Veranstaltungen als *tronco comum* angeboten, also als gemeinsame Seminare mit den anderen Fremdsprachen (an der UFPA zum Beispiel Phonetik & Phonologie, Literaturtheorie, Wissenschaftliches Schreiben, Sprachphilosophie, Morphologie, Syntax und Lernpsychologie).
- Bemerkenswert ist der hohe Anteil an Literatur. Gemeinsam machen literatur- und sprachwissenschaftliche Veranstaltung 40 % des Studienpensums aus. Mit dieser Tendenz wird die Nähe zur Germanistik innerhalb des deutschsprachigen Raums deutlich.

Nach dieser kurzen Analyse stellt sich die Frage, in wieweit die Ergebnisse aus Belém im Norden Brasiliens kennzeichnend für das ganze Land und somit auf andere Universitäten übertragbar sind. Lassen sich in ausreichendem Maße Parallelen in der Struktur der Deutschlehrerstudiengänge im Land finden, die ggf. die Etablierung eines einheitlichen Curriculums rechtfertigen? Dieser Frage wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

2.4 Ein Blick auf die Deutschlehrerausbildung in Brasilien

Der Nutzen einer Curriculum-Analyse besteht m. E. darin, dass Studiengänge – bei allen Einschränkungen – durch nachvollziehbare Kriterien mit einander vergleichbar gemacht werden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über den Anteil, der in ausgewählten Deutschstudiengängen Brasiliens nach vorgesehenen Stunden auf die einzelnen Lehrbereiche entfällt. Grundlage dafür sind die Daten, die auf den Webseiten der jeweiligen Universitäten veröffentlicht sind¹¹, und Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen der entsprechenden Institutionen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde an dieser Stelle nicht versucht, alle Universitäten zu erfassen, sondern stattdessen Tendenzen aufzuzeigen – bewusst auch im Vergleich von staatlichen Universitäten aus einer Stadt¹².

Die Tabelle orientiert sich an der Übersicht des Deutschlehrerstudiums an der UFPA und nimmt – gemäß der *summativen Evaluierung* – noch einige weitere Angaben wie etwa die Gesamtstundenzahl¹³ hinzu.

Institution \ Indikator	UERJ	UFF	UFMG	UFPA	UFRJ	UNISINOS
Studiendauer (in Semestern)	8 – 18	10	10	8	8	7 – 16
Gesamtstunden	3.800	2.980	3.330	2.890	3.930	3.462
Anteil Spracherwerb	720	660	360	850	750	420
Anteil Sprachwissenschaft	210	360	420	612	210	480
Anteil Literaturwissenschaft	480	420	480	544	480	240
Anteil Didaktik	180	180	300	476	390	480
Praktikum	150	400	210	204	400	180
Didaktik + Praktikum	330	580	510	680	790	660

Abb. 3 – Studienschwerpunkte ausgewählter Deutschlehrerstudiengänge (mit Stundenzahl)

11 vgl. Angaben der Webseiten im Literaturverzeichnis.

12 Als Beispiele wurden folgende Universitäten erfasst: die *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ), die *Universidade Federal Fluminense* (UFF) und die *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ) im Großraum Rio de Janeiro, die *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG) in Belo Horizonte und die *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (UNISINOS) nahe Porto Alegre (auch wenn sich an letzterer die Deutschlehrerausbildung gerade im Umbruch befindet).

13 Pflichtstundenanteil wie im Studienprogramm angegeben. Die fehlenden Stunden entfallen auf das Fach Portugiesisch oder auf wissenschaftliches Arbeiten.

Der Blick auf die Tabelle macht deutlich: Ebenso wie in Europa sind auch in Brasilien die Deutsch-Studiengänge eines Landes nicht gleich strukturiert. Neben den sehr unterschiedlichen Gewichtungen der Stundenzahlen lassen sich noch weitere Indikatoren finden, die deutliche Unterschiede zwischen den Universitäten und den Studiengängen erkennen lassen, zum Beispiel in:

- *Modalität*: An der UFPA wird Deutsch als alleiniges Fach studiert, an den Universitäten UFF, UFRJ und UNISINOS ist eine Doppelausbildung in Deutsch und Portugiesisch vorgesehen. Die UFMG überlässt den Studierenden die Wahl zwischen Einfach- und Doppelstudium.
- *Zugangsvoraussetzung*: An der UFPA erhalten auch Kandidaten mit schwachen Ergebnissen im Studieneingangstest oft noch einen Studienplatz und beginnen ihr Studium ohne jede Kenntnis der Sprache (vgl. Kaufmann, 2003, S. 34). Die UNISINOS hat hingegen die Wahl unter vielen Kandidaten und fordert bereits am Anfang Deutschkenntnisse.
- *Ziel*: Am Ende des Studiums werden an der UFPA Deutschkenntnisse auf B1-Niveau angestrebt, an der UNISINOS auf C1. Die Absolventen der UFPA unterrichten v. a. Erwachsene (obwohl die Praktika auf die Schule ausgerichtet sind), die der UNISINOS finden sich meist an Schulen wieder.
- *Latein* wird an der UFPA und der UNISINOS nicht angeboten, ist aber an der UFF (mit 120 Stunden) und der UFRJ (mit 240 Stunden) verpflichtend.

Die brasilianischen Deutsch-Studiengänge spiegeln also die große Heterogenität des Landes wider. Das überrascht nicht: Heißt es doch bei Krumm und Riemer (2010, S. 1340): „[...] selbst in den Ländern, die die Lehrerausbildung staatlich regeln, herrschen höchst unterschiedliche lokale, regionale und nationale Strukturen“. Brasilien ist ein anschauliches Beispiel dafür, wie unterschiedlich die Studiengänge trotz einer zentralen staatlichen Verwaltung und Finanzierung ausgeprägt sein können (Heise & Aron, 2002, S. 53). Ein Grund bspw. für die stärkere Präsenz von Deutsch im Süden und Südosten ist die beinahe 200-jährige Tradition der deutschen Sprache und Kultur

in der Region, die einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Motivation hat, Deutsch zu lernen bzw. zu studieren (Soethe, 2010, S. 1624).

3. Weiterführende Überlegungen

3.1 Möglichkeiten und Grenzen der Curriculum-Analyse

Das vorliegende Beispiel zeigt, dass eine Curriculum-Analyse durchaus gute Möglichkeiten für die Einschätzung von Studiengängen bietet, vor allem wenn es um quantitative Angaben geht: So lässt sich bspw. die Gewichtung des Spracherwerbs feststellen oder aufzeigen, wie sehr ein Studiengang sich an Germanistik- oder DaF-Inhalten orientiert.

Gleichzeitig wird klar, dass bei einer Curriculum-Analyse immer auch nach dem Ziel gefragt werden muss: So sehr diese Möglichkeit sich einerseits für einen ersten Überblick und die Ausrichtung eines Studiengangs anbietet, ist sie andererseits nur begrenzt aussagekräftig, wenn es um qualitative Ergebnisse geht. Das beginnt beim Vergleich von Stundenzahlen, die nur eine begrenzte Validität haben, da bspw. 300 Stunden Sprachunterricht in der Praxis sowohl höchst effektiv genutzt werden können oder nur minimale Lernfortschritte bewirken.

Wenn das Ziel also eine umfassende Evaluierung von Studiengängen ist, dann ist mehr nötig als eine rein quantitative Curriculum-Analyse: So muss jeder Studiengang genauer beschrieben werden, bspw. nach der Anzahl der Lehrkräfte und deren Qualifikation. Idealerweise sollte es darüber hinaus Mitschnitte von Unterrichtseinheiten geben, dazu auch Interviews von Dozenten und Studenten, und nicht zuletzt Studien über den Verbleib der Absolventen und zu ihren Tätigkeiten.

Werden aussagekräftige Ergebnisse erwartet, dann muss eine Curriculum-Analyse neben den spezifischen Aspekten des Studiengangs zusätzlich auch noch weitere Parameter erfassen (z. B. der Bildungspolitik), denn nur so entsteht ein vollständig(er)es Bild. Was mit diesen Parametern gemeint ist, kann an dieser Stelle nur kurz anhand unseres Beispiels angerissen werden: Obwohl Brasilien inzwischen für die sechstgrößte Volkswirtschaft der Erde

steht und gemeinhin als Erfolgsmodell gilt, ist der Bildungssektor durch folgende Tatsachen bestimmt:

- Fast 50 % der jungen Brasilianer verlassen die Schule nur mit dem Grundschulabschluss, und nur 16 % der 18- bis 24-Jährigen besuchen eine Hochschule (Yahn de Andrade & Dachs, 2008, S. 38).
- In Brasilien bestimmen Hautfarbe und Geld ganz wesentlich den Zugang zu höherer Bildung: Für weniger Privilegierte ist es bis zu 40 Mal schwieriger, an einer öffentlichen Universität zu studieren (id., S. 42).
- Der Bildungssektor ist – auch schon im Schulbereich – stark privatisiert: Nur etwas mehr als 20 % der Studierenden sind an öffentlichen Universitäten eingeschrieben, beinahe 80 % an privaten (und damit zumeist kostenintensiven) Institutionen, sodass sie überwiegend parallel zum Studium arbeiten müssen (id., S. 36, 43).
- Der Hintergrund der Schüler und Studenten ist sehr heterogen: Prägend für Zugang zu Bildung und Lernerfolg ist damit nicht in erster Linie ein Curriculum, sondern der Unterschied zwischen Stadt und Land, reich und arm, Zugang zu Kommunikationsmedien (oder nicht) und die oftmals bildungsferne Lebensrealität.

3.2 Curriculum-Analyse „plus“

Gehen wir – wie gerade angedeutet – von der Idee aus, dass eine Curriculum-Analyse umfassender strukturiert sein muss als hier gezeigt wird, um zu sinnvollen Ergebnissen zu kommen, so stößt sie doch auf Fragen (bspw. zu Spracherwerb und Schwerpunktsetzung eines Studiengangs), die durch zusätzliche Quellen und Erfahrungen beantwortet werden können. Auf diese Weise lässt sich für die Deutsch-Studiengänge an brasilianischen Universitäten folgendes feststellen:

- Der Spracherwerb steht im Mittelpunkt der Studiengänge (vgl. Fandrych & Hufeisen, 2010, S. 37), doch sind die Ergebnisse ausgesprochen heterogen und die Studienabschlüsse deswegen nur bedingt vergleichbar.
- Fachinhalte und Didaktik werden meist getrennt vermittelt, die Didaktik oft erst in der zweiten Studienhälfte – im internationalen Vergleich nicht ungewöhnlich (Fandrych & Hufeisen, 2010, S. 38).

- Die Verbindung mit anderen Sprachen und Fächern ist nicht ausgeprägt, z. B. der Ansatz „Deutsch nach Englisch“. Auch die Dialektsprecher des Deutschen werden nur wenig wahrgenommen (Kaufmann, 2003, S. 31 f.)¹⁴.
- Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR)* (Europarat, 2001) und *Profile Deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005), die für den europäischen bzw. deutschsprachigen Raum prägend sind, kommen bisher nur zögerlich in (curricularer) Planung, Lehre, Leistungsmessung, Aus- und Fortbildung zum Einsatz. Der Einfluss des GeR erfolgt eher über standardisierte (europäische) Lehrmaterialien.
- Kaum relevant sind in der Deutschlehrerausbildung sprachpolitische Instrumente wie das *Europäische Sprachenportfolio (ESP)* oder *europass* sowie inhaltliche Bezüge zur Arbeitswelt (z. B. über Fachsprache) – die entsprechenden Kurse finden deswegen kaum im universitären Kontext statt, sondern oft bei privaten Anbietern oder Mittlerorganisationen (z. B. am Goethe-Institut).
- In der Regel gibt es nach dem Studium keine Möglichkeit mehr, Praxiserfahrung zu sammeln (bspw. durch ein Referendariat) – dies muss schon während des Studiums geschehen. Deswegen gibt es momentan Modellversuche, die Lehrkompetenzen nach dem Studium auszubauen.

3.3 Konsequenzen der Curriculum-Analyse am Beispiel der Deutschlehrerausbildung

Die nun folgende relevante Frage, welche Herausforderungen und Potenziale sich aus den Ergebnissen der Curriculum-Analyse für die Deutschstudiengänge an brasilianischen Universitäten ergeben, kann aufgrund des Formats an dieser Stelle nicht weiter behandelt werden¹⁵. Nichtsdestotrotz sollen ab-

14 Immerhin gibt es inzwischen wieder *Heritage-Schulen* in Gebieten deutschsprachiger Minderheiten (Fandrych & Hufeisen, 2010, S. 41), auch wenn diese nicht unumstritten sind.

15 An dieser Stelle kann ich auf den 2014 erschienenen Tagungsband der DAAD-Netzwerkkonferenz in Brasilien verweisen, in welchem aus der Sicht brasilianischer und europäischer Experten ganz explizit auf die Herausforderungen für die brasilianische Germanistik eingegangen wird.

schließlich noch einige praktische Implikationen genannt werden, die sich aus der Beschäftigung mit einer Curriculum-Analyse im brasilianischen Kontext ergeben:

- In der Realität eines so kontrastreichen Landes wie Brasilien und seiner heterogenen Universitätsstruktur mit unterschiedlichen Grundbedingungen ist die Idee eines gemeinsamen, verbindlichen Curriculums auf nationaler Ebene sicher nur schwer umzusetzen (Roggasch, 1997, S. 473). Ein Rahmencurriculum (wie etwa zum SDU) als Hilfe zur Planung, zur (methodischen) Umsetzung des Lehr- und Lernprozesses sowie zur Evaluierung könnte jedoch hilfreich sein (Lévy-Hillerich & Serena, 2009, S. 11) – auch für die Deutschstudiengänge.
- In jedem Falle erscheint es sinnvoll, bestimmte internationale Standards (z. B. bei der Sprachvermittlung) stärker zu reflektieren, schon allein, um eine bessere Vergleichbarkeit der Abschlüsse und Qualitätsstandards der Ausbildung sicherzustellen (Funk, 2003, S. 75).
- Längst nicht alle Absolventen der Studiengänge arbeiten auch als Deutschlehrer. Insofern erscheint es notwendig, auch in lehrerausbildenden Studiengängen berufsunabhängige und berufsübergreifende Qualifikationen zu vermitteln (Krumm & Riemer, 2010, S. 1349) und diese zunächst einmal zu systematisieren.
- Universitäten sind in Brasilien und Europa unterschiedlich strukturiert und differieren zum Teil deutlich in ihren Funktionen. Schon allein deshalb verbietet sich ein Export eurozentristischer bzw. deutscher Überzeugungen in Richtung Lateinamerika (Kaufmann, 2003, S. 31 f.). Das soll jedoch nicht bedeuten, dass ein fachlicher, wissenschaftlicher und praktischer Austausch nicht wichtig wäre – im Gegenteil! Für die in Brasilien angestoßenen Reformen im Fach Germanistik/DaF ist jedoch eine partnerschaftliche, fundierte empirische Begleitung elementar, bei der die brasilianischen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Forschungen mindestens genauso beachtet werden sollten wie fachliche und wissenschaftliche Impulse aus den deutschsprachigen Ländern.

Literaturverzeichnis

- Altenhofen, C. V. (1996). *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul*. Stuttgart: Steiner.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (Hrsg.). (2014): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (Hrsg.). (2014). *Deutschlehrerstudium an der UERJ*. Zugriff am 20.03.2014 über http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/letras_portugues_alemao_licenciatura.pdf
- Universidade Federal Fluminense. (Hrsg.). (2014). *Deutschlehrerstudium an der UFF*. Zugriff am 20.03.2014 über http://www.letras.uff.br/graduacao/sites/default/files/letras_portugues_alemao_licenciado_novo.pdf
- Universidade Federal de Minas Gerais. (Hrsg.). (2014). *Deutschlehrerstudium an der UFMG*. Zugriff am 20.03.2014 über <http://grad.letras.ufmg.br/o-curso-de-letras/projeto-pedagogico-arquivos-parciais/4-%20As%20Matrizes%20Curriculares%20da%20FALE.pdf>
- Universidade Federal do Pará. (Hrsg.). (2014). *Deutschlehrerstudium an der UFPA*. Zugriff am 20.03.2014 über http://www.ilc.ufpa.br/ensino/falem_habilitacao_alemao.pdf
- Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Hrsg.). (2014). *Deutschlehrerstudium an der UFRJ*. Zugriff am 20.03.2014 über http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=157
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (Hrsg.). (2014). *Deutschlehrerstudium an der UNISINOS*. Zugriff am 20.03.2014 über <http://www.unisinos.br/aplica/ementas/downpdf.php>
- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff über www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm
- Fandrych, C. & Hufeisen, B. (2010). Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 34–43). Berlin: de Gruyter.
- Funk, H. (2003). Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremd-*

- sprachenlehrerausbildung – Konzepte, Modelle, Perspektiven* (S. 68–78). Tübingen: Narr.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2* (Version 2.0). Berlin: Langenscheidt.
- Heise, E. & Aron, I. (2002). Germanistik in Brasilien. In DAAD (Hrsg.), *Germanistentreffen São Paulo 2001* (S. 53–67). Bonn: DAAD.
- Kaufmann, G. (2003). Deutsch und Germanistik in Brasilien. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, 35(1), 29–39.
- Königs, F. G. (2001). Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht's da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In F. G. Königs (Hrsg.), *Impulse aus der Sprachlehrforschung – Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachelehrerinnen und -lehrern* (S. 9–37). Tübingen: Narr.
- Krumm, H.-J. (1990). Die wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – Anspruch und Wirklichkeit. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung* (S. 113–121). Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
- Krumm, H.-J. (1996). Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen? *Info DaF*, 23(5), 523–540.
- Krumm, H.-J. (2010). Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 907–921). Berlin: de Gruyter.
- Krumm, H.-J. & Riemer, C. (2010). Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1340–1351). Berlin: de Gruyter.
- Lévy-Hillerich, D. & Serena, S. (Hrsg.). (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*. Rom: Aracne.

- Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York et al.: Routledge.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roggasch, W. (1997). Deutschlehrerausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung. *Info DaF*, 24(4), 470–479.
- Schmidt, R. (2010). Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 921–932). Berlin: de Gruyter.
- Soethe, P. (2010). Deutsch in Brasilien. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1624–1627). Berlin: de Gruyter.
- Yahn de Andrade, C. & Dachs, N. (2008). Uma análise do acesso à educação no Brasil por jovens de 18 a 24 anos no período de 1995 a 2006. *Revista USP*, 78.
- Yoshida, T. (2011). Moodle as a Mediatonal Space. Japanese EFL Teacher's Emerging Conceptions of Curriculum. In K. E. Johnson & P. R. Golombek (Hrsg.), *Research on Second Language Teacher Education* (S. 136–152). New York: Routledge.
- Ziegler, A. (1996). *Deutsche Sprache in Brasilien*. Essen: Blaue Eule.

Das Verhältnis des ivoirischen Deutschprogramms zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (GeR) und *Profile Deutsch 2.0*

**Charles Antoine Djokouehi – Ivoirischer Deutschlehrerverband (AGERESCI),
Abidjan, Elfenbeinküste**

Abstract

Obwohl die Elfenbeinküste keine deutsche Kolonie gewesen ist, wurde Deutsch als Fremdsprache sehr früh (1957) vor der Erlangung ihrer politischen Unabhängigkeit – und dies, bevor DaF zu einem formellen Schulfach wurde – ein beliebtes Fach in ihrem Schulsystem. Von 1957 bis ungefähr 1980 entschied das Land nicht selbst über Methoden und Inhalte der Schulprogramme. Sie wurden vom Kolonialherrn – Frankreich – stark beeinflusst. Erst ab den 1980er Jahren hat das Land sich ein eigenes Curriculum verschaffen können, das sich auch auf internationale Normen bezieht, wie zum Beispiel den *GeR* und *Profile deutsch 2.0*. Wie verhält sich das ivoirische Deutschprogramm zum *GeR* und zu *Profile deutsch*? Was, wie und mit welchen Zielen wird in der Elfenbeinküste Deutsch unterrichtet? Wie wird die Qualität des Deutschunterrichts in diesem Land gesichert? Dies sind die Schwerpunkte, die in diesem Beitrag dargestellt werden.

1. Einleitung

Als Deutsch 1957 ins ivoirische Schulsystem durch den Ministerialerlass Nr. 256 IA-ME vom 12. September 1957 eingeführt wurde (Arrêté n° 256, 1957), waren die Schulprogramme noch stark vom Kolonialismus beeinflusst (vgl. Ministère de l'Éducation Nationale [MEN]/Coordination Nationale Disciplinaire d'Allemand [CND], 2002, S. 2). Seit ungefähr drei Jahrzehnten entscheidet das Land selbst über die Lehrmethoden und die Inhalte der Lehrwerke.

Seit dem Jahr 2002 gilt für die Bildung des ivoirischen Staatsbürgers ein Curriculum (vgl. MEN/CND, 2002, S. 3), dessen Inhalte, Ziele und Lehrmethoden sich auf internationale Normen beziehen, u. a. auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*

für Sprachen (GeR) (Europarat, 2001) und *Profile deutsch 2.0* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005).

Wie verhält sich das ivorische Deutschprogramm zum *GeR* und zu *Profile deutsch*? In diesem Beitrag habe ich die Absicht, zuerst das ivorische Deutschprogramm mit den Zielen, den Inhalten und der angewandten Unterrichtsmethode zu beschreiben, danach sollen dessen Verhältnis zu den internationalen Normen und die vom Land getroffenen Maßnahmen für die Sicherung der Unterrichtsqualität dargelegt werden

2. Das ivorische Deutschprogramm

Das Land Côte d'Ivoire hat sich zum Ziel gesetzt, in einem Jahrzehnt zu einem Schwellenland zu werden. Im Entwicklungsprozess des Landes nimmt die Schule eine zentrale Rolle ein. Für die Schule sind Ziele sowie Lehr- und Lerninhalte festgelegt, die die Erreichung der Entwicklungsziele ermöglichen können. Zum Gelingen dieser Ziele trägt auch das Deutschprogramm durch die Ziele, die es verfolgen soll, bei.

2.1 Ziele des ivorischen Deutschprogramms

Durch das Deutschlernen wird beabsichtigt, dass die Lernenden in allen Lebenssituationen ihre Meinung äußern, sie ihre Eigenart aufgrund ihrer kulturellen Spezifität bestimmen und somit ihre Kultur und die ihrer Mitmenschen aufwerten.

2.2 Inhalte des ivorischen Deutschprogramms

Die Inhalte des Deutschprogramms werden nach Handlungsfeldern definiert, die nach den jeweiligen Lektionen beherrscht werden sollen. Die Handlungsfelder sind:

- zwischenmenschliche Beziehungen (sich begrüßen, sich bzw. jemanden vorstellen, jemanden höflich ansprechen ...) beschreiben,
- die Schule (Schulsachen und -aktivitäten nennen und beschreiben),
- Reisen (Reisen vorbereiten, Reisepläne machen),
- das Familienleben beschreiben, sich eine Meinung über die Dinge des Lebens (wie Mode, Geld, Freunde, Sport, Familie ...) bilden.

Zum Inhalt jeder Unterrichtsstunde muss die folgende Checkliste ausgefüllt werden:

Datum:

Name der lehrenden Person:

Qualifikation:

Schule, Klasse:

Klassenstärke: Mädchen Jungen

Thema:

Lektion:

Medien/Materialien:

Kompetenz:

Lernsituation:

Zudem sollen die für das Sprachkönnen notwendigen Kenntnisse (Wortschatz, Grammatik, soziale und kulturbezogene Verhaltensweisen) in einer Tabelle erfasst werden.

2.3 Methodisches Vorgehen

Der Unterricht ist handlungsorientiert (vgl. MEN/CND, 2002, S. 4). Im Unterricht wird das Handlungsfeld beschrieben, in dessen Rahmen sich der Lernprozess abspielen soll. Dann werden der notwendige Wortschatz und die erforderlichen Grammatikstrukturen gelernt. Der Wortschatz und die Grammatik sind kein Selbstzweck, sondern nur Mittel, um die jeweiligen Tasks (Aufgaben in den Handlungsfeldern) sprachlich effektiv zu bewältigen. Im Unterricht wird den Lernenden stets die Möglichkeit geboten, Kommunikationssituationen zu simulieren, damit sie den gelernten Begriff nicht nur angemessen aussprechen, sondern auch kontextuell richtig anwenden können.

2.4 Die Unterrichtsphasen

In unserer Schule unterscheiden wir drei Unterrichtsphasen:

1. Die Präsentation
2. Die Phase der Verwendung des Wortschatzes und der Anwendung der Grammatikregeln
3. Die Evaluationsphase: Wiederholung, Übung und Transferphase.

2.4.1 Die Präsentationsphase

Sie lässt sich in drei Unterphasen einteilen:

- Die Einstiegsphase: Bei dieser Phase wird die Atmosphäre der Klasse entspannt, damit der Unterricht Spaß macht.
- Die Wiederholungs- und Übungsphase: Entweder werden Hausaufgaben verbessert oder das schon Gelernte wird wiederholt.
- Einführung in den Tageslernstoff bzw. ins Tagesthema: Das ist die Übergangsphase zwischen dem schon Gelernten und dem Tageslernstoff. Eine echte Kommunikationssituation wird vorgestellt. Das motiviert die Lernenden. Man geht davon aus, dass die Lernenden erst motiviert sind und sich anstrengen, das angestrebte Ziel zu erreichen, wenn ihnen der Sinn des neuen Stoffs und das zu erreichende Unterrichtsziel klar sind (oder einleuchten).

2.4.2 Phase der Verwendung des Wortschatzes und der Anwendung der Grammatikstrukturen

In dieser Phase bietet die Lehrkraft Hilfen zur Bildung von Assoziationen an, um den Lernerfolg und die Chancen zur Erreichung der erzielten Kompetenzen zu steigern.

2.4.3 Evaluationsphase

Hier werden Übungen angeboten, um Neues assoziativ im Gehirn zu verankern. Die vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) werden ebenfalls trainiert. Transferphase: Hier werden natürliche Sprechanlässe geschaffen, die es den Lernenden ermöglichen, als sie selbst sprachlich zu agieren.

3. Wie verhält sich das ivoirische Deutschprogramm zu den internationalen Normen?

3.1 Die Mehrsprachigkeit im ivoirischen Deutschprogramm

Die Übersetzung vom Deutschen ins Französische und umgekehrt ist einer der Schwerpunkte des Deutschunterrichts. In der Côte d'Ivoire ist Französisch die Amtssprache. Französisch ist nämlich die Sprache, welche die Lernenden im Prinzip bereits können und die sie ins Deutsche übersetzen sollen. Die Lehrkraft versucht, wenn nötig, die deutschen Wörter und Redewendungen, die dem Lernenden nicht klar genug sind, ins Französische zu übertragen.

Es kommt auch regelmäßig vor, dass ein Lernender die Übersetzung einer Wendung auf Französisch nicht versteht. Wenn die Lehrkraft die Muttersprache des Lernenden spricht, übersetzt sie die Wendung direkt. Auch die Mitschüler können helfen, die Bedeutung der Sprachmittel zu klären.

3.2 Das ivoirische Deutschprogramm – *GeR* – *Profile deutsch*

Unser Deutschprogramm stützt sich auch auf die Normen des *GeR*.

In der Côte d'Ivoire wird Deutsch im Allgemeinen ab der 9. Klasse gelernt. In der Unterstufe des Gymnasiums (9. und 10. Klasse) wird die elementare Sprachverwendung (A1–A2) erzielt. Am Ende der Oberstufe (11.–13. Klasse) soll der Lernende die Sprache selbstständig verwenden können (B1–B2) (Anoumatakky et al., 2011, S. 3). Tatsächlich haben die meisten Lernenden bis zur 13. Klasse höchstens das Niveau A2 bis B1 erreicht.

Die Qualität des Unterrichts wird durch Lehrerfortbildungen und Unterrichtshospitationen gesichert.

3.2.1 Die Lehrerfortbildung

Die Côte d'Ivoire verfügt über eine Lehrerfortbildungseinrichtung namens Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC) (vgl. Décret no. 564, 2004). Diese Einrichtung hat in den Regionen landesweit Außenstellen, in denen Fachberater sitzen. Die Fachberater sind für die Fortbildung der Lehrer in den jeweiligen Bezirken zuständig. Sie organisieren Fortbildungsveranstaltungen (Seminare, Workshops) zur Unterrichtspraxis.

3.2.2 Unterrichtshospitationen

Sie bestehen darin, einer Unterrichtsstunde beizuwohnen, um sie dann gemeinsam mit der Lehrperson zu besprechen, die Lehrkraft zu beraten und ihr die nicht beherrschten Aspekte im Unterricht bewusst zu machen und den Unterricht zu verbessern. Die Nachbesprechung der Stunde dient unter anderem der Professionalisierung der Lehrerpersönlichkeit, der Feststellung von Defiziten bei Fachkenntnissen, der Hilfe bei konkreten Praxisfragen und der Förderung von Reflexionsbereitschaft. Bei der Nachbesprechung der Stunde nimmt die Lehrkraft Stellung zu ihrem Unterricht, stellt die hospitierende Person die positiven Aspekte heraus, legt Schwerpunkte fest und tauscht sich mit der Lehrkraft über die Verbesserungsmöglichkeiten aus. Die Schwerpunktsetzung ist sinnvoll, da nicht alles in einer Stunde besprochen werden kann. Zum Schluss schließt die hospitierende Person das

Gespräch positiv mit dem Angebot der Hilfestellung für die Weiterentwicklung ab. Falls die Beherrschung bestimmter Schwerpunkte nicht sicher ist, entwickelt die hospitierende Person/der Fachberater daraus den Stoff weiterer Workshops bzw. anderer Fortbildungsseminare.

4. Schlussfolgerungen

Damit das Fach Deutsch sinnvoll dazu beitragen kann, die Entwicklungsziele der Côte d'Ivoire zu verwirklichen, haben die ivorischen Schulexperten für das Land ein Deutschprogramm konzipiert, das auf den modernsten Lehrprogrammen und Anforderungen der internationalen Normen basiert. Zur Sicherung der Bildungsqualität hat das Land weitere Maßnahmen getroffen. Das Land wird bei seinem Bildungsauftrag für die ivorischen Lernenden vom Goethe-Institut durch Bücherspenden an Schulen und durch Stipendien für Lehrkräfte und Lernende unterstützt.

Dennoch sind die bestehenden schwierigen Arbeitsbedingungen (große Klassen, Mangel an Arbeitsmaterialien), die mangelhafte technische Ausstattung der Schulen, die Vorurteile gegenüber der deutschen Sprache und der Mangel an beruflicher Perspektive für die Deutschlernenden in einem französischsprachigen Land Hürden, die den Anstrengungen der Entscheidungsträger und der Entwicklungspartner des Landes entgegenwirken. Es gibt trotzdem Hoffnung, weil die Zahl der Deutschlernenden immer weiter ansteigt. Heute haben wir ca. 250.000 Schüler und 4350 Studenten (vgl. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique [MENET]/Direction de la Planification, de l'Évaluation et des Statistiques [DPES], 2014a, 2014b).

Literaturverzeichnis

- Anoumataky, M., Kpogli, E., Ndao, M., Nyankam, J., Ngatcha, A., Ouédraogo, D. et al. (2011). *Ihr und Wir plus. Textbuch 3*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Décret no. 2004-564 du 07 octobre 2004 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire (2004). Zugriff über <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/85103/95087/F1955713808/CIV-85103.pdf>
- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff über www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm

- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P, Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2* (Version 2.0). Berlin: Langenscheidt.
- Arrêté n° 256 IA.ME. du 12 septembre 1957 portant certaines modifications à l'Enseignement secondaire public en Côte d'Ivoire (1957). *Journal Officiel de la Côte d'Ivoire*, 26, 627.
- Ministère de l'Education Nationale (MEN)/Coordination Nationale Disciplinaire d'Allemand (CND). (Hrsg.). (2002). *Curriculum de Formation par Compétences, classes de troisième, domaine des langues / Allemand*. Cote d'Ivoire : Ministère de l'Education Nationale.
- Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique (MENET)/Direction de la Planification, de l'Evaluation et des Statistiques (DPES). (Hrsg.). (2014a). *Statistiques scolaires de poche 2013–2014*. Cote d'Ivoire : Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique. Zugriff über http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/poche/poche_20132014.pdf
- Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique (MENET)/Direction de la Planification, de l'Evaluation et des Statistiques (DPES). (Hrsg.). (2014b). *Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 2013–2014*. Cote d'Ivoire: Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique. Zugriff über <http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/annuaires/secondaire/20132014.pdf>

Germanistische Ausbildung: Selbstziel oder Medium – Überlegungen über die Zukunft der Germanistik in Georgien

**Marina Andrazashvili – Ivane-Javakhishvili-Universität Tbilissi,
Georgien**

Abstract

Seit einigen Jahren ist in Georgien ein rapider Rückgang der früheren Akzeptanz des Deutschen als Kultursprache zu beobachten. Das einst vielbegehrte Germanistikstudium wird jetzt als zukunftslos erachtet. Zur Lösung des Problems schlägt das zur Debatte gestellte Konzept das Einrichten interdisziplinärer Module vor. Das Prinzip ist, Germanistik mit einem anderen aktuellen Fach (Logopädie, Publizistik, Museologie etc.) zu verknüpfen, das sich in irgendeiner (phonologischen, textlinguistischen, kulturellen) Hinsicht mit Germanistik überschneidet und bis jetzt nur wenig bzw. gar nicht angeboten wird.

Die Realisierung dieser Idee verlangt, das funktionale Gewicht germanistischer Ausbildung umzudenken und zwar so, dass sie dem praktischen Erwerb des jeweils anderen Fachs unterordnet und daher nicht mehr als Selbstzweck, sondern eher als Medium zum Erwerb der Kompetenzen des anderen Fachs betrachtet wird. Das interdisziplinäre Modul ist nicht als eine Wiederholung des bereits praktizierten studienbegleitenden Deutschunterrichts zu verstehen, denn in diesem Fall wird der Erwerb der fachsprachlichen Kompetenzen vorrangig als Selbstzweck erachtet, nicht aber als ein funktionaler Aspekt bzw. ein sekundäres Anliegen im Deutschunterricht.

Die Einführung des vorgeschlagenen Modells könnte nicht nur den oben dargestellten Prozess stoppen, sondern darüber hinaus auch dazu beitragen, die gemeinsame deutsch-georgische kontrastiv-vergleichende Forschung in den betreffenden Disziplinen zu fördern.

1. Einleitung/Voraussetzungen

Bevor wir das Ziel des vorliegenden Beitrags formulieren, wollen wir einen kurzen Blick auf den Stand der Germanistik in Georgien werfen und dadurch auch die Voraussetzungen klären, von denen der folgende Beitrag ausgeht.

Die Fachrichtung für Deutsche Philologie besteht an der Staatlichen Ivane-Javakhishvili-Universität Tbilissi seit 1935, ursprünglich im Rahmen der Fakultät für Westeuropäische Sprachen und Literatur, seit der Umstrukturierung im Jahre 2006 (d. h. seitdem die Universität sich an den Bologna-Prozess angeschlossen hat) allerdings im Rahmen der Fakultät für Geisteswissenschaften. Acht Jahrzehnte des Bestehens sind einerseits keine so lange Zeit, dass man mit den germanistischen Traditionen der jahrhundertealten westlichen Universitäten konkurrieren könnte, aber sie ist lang genug, um in dieser Zeit eine solide germanistische Schule mit sprachwissenschaftlicher, literatur- und übersetzungstheoretischer Ausrichtung aufzubauen und das Germanistikstudium, vor allem aber das Erlernen des Deutschen als Kultursprache im Lande begehrenswert zu machen.

In allen diesen Jahren konnte man eine stabile, kontinuierliche Entwicklung der Germanistik in Georgien verfolgen. Georgische Germanisten waren immer darum bemüht, Kontakte mit germanistischen Schulen innerhalb der damaligen Sowjetunion, nach Möglichkeit aber auch außerhalb seiner Grenzen (z. B. mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der Universität des Saarlands, der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf usw.) aufrechtzuerhalten und sich am aktuellen Stand der In- und Auslandsgermanistik zu orientieren. Die Fachrichtung für Deutsche Philologie verstand sich als ein unerlässlicher Bestandteil des Curriculums, nicht nur an der Tbilisser Universität, sondern auch an allen anderen regionalen Universitäten des Landes (wie z. B. Shota-Rustaveli-Universität Batumi, Akaki-Zereteli-Universität Kutaisi, Jakob-Gogebashvili-Universität Telavi, Staatliche Universität Gori usw.). Man hat die Popularität der Germanistik sowie des Deutschen als eine selbstverständliche Gegebenheit empfunden, ohne sich vorstellen zu können, dass sie irgendwann nachlassen oder gar verschwinden würde. Deutsch war neben Englisch gleichberechtigt

vertreten – im schulischen und universitären Bereich, primär und sekundär. Das hat auch die aufwändige Recherche bewiesen, die wir im Auftrag des Goethe-Instituts (Bezugsperson Herr Dr. Horst Breitung) in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts durchgeführt haben. Die damals erstellte Statistik hat gezeigt, dass Deutsch, regional betrachtet, in den peripheren Schulen Georgiens eine uneingeschränkte Dominanz genoss, während es in der Hauptstadt mit dem Englischen Schritt hielt. Französisch stand in dieser Tabelle an letzter Stelle und war (wie merkwürdig das auch klingen mag) nur in den entfernten Bergdörfern Georgiens vertreten.

Das oben geschilderte Bild hat sich jedoch in den letzten vier bis fünf Jahren im Zusammenhang mit der neuen weltweiten Sprachenpolitik schlagartig zugunsten des Englischen verändert, sodass heutzutage ein rapider Rückgang der früheren Akzeptanz des Deutschen als Kultursprache zu beobachten ist. Dieser Prozess war auf allen Ebenen des Bildungssystems gleichermaßen spürbar. Dass sich Deutsch im schulischen Bereich gegenwärtig schon offiziell mit dem Status der zweiten Fremdsprache abzufinden hat, ist eine unbestreitbare Tatsache. Jetzt muss es darum gehen, dass ihm wenigstens diese Position erhalten bleibt und es nicht durch Russisch bzw. Französisch ersetzt wird. Ein ähnliches Bild ist auch im universitären Bereich zu beobachten: Studienbegleitend, also als Fach- bzw. Wissenschaftssprache, wird Deutsch nur noch an den wenigen Prestigefachrichtungen (Rechts- bzw. Wirtschaftswissenschaften, Medizin) unterrichtet, die ein Zusatzstudium oder ein praktisches Semester in Deutschland anbieten. Das Germanistikstudium selbst wird aber als zukunftslos erachtet, wovon auch die sinkende Zahl der Studierenden an der Fachrichtung für deutsche Philologie zeugt: Sie hat sich seit 2006 von 150 auf 20 reduziert.

Es ist nicht unser Ziel, die auf verschiedenen Ebenen befindlichen Gründe für die nachlassende Motivation herauszudestillieren (was aber nicht besagt, dass diese Gründe nicht zum Gegenstand einer speziellen Studie aus georgischer sowie aus deutscher Perspektive werden könnten, und zwar aus politischem, sozialem, demographischem, kulturellem und psychologischem Blickwinkel, und sicherlich aufschlussreiche Ergebnisse brächten). Wir wollen uns lediglich auf die Tatsache konzentrieren, dass der Germanistik das Verschwinden aus dem universitären Curriculum droht und dass man

nicht unbegründet den Eindruck bekommt, man könnte diesen Prozess nicht mehr aufhalten.

2. Grundidee des Konzepts

Umso gewagter mag in dieser Situation das Ziel des vorliegenden Beitrags bzw. das zur Debatte gestellte Konzept erscheinen, das sich auf den Hochschulbereich bezieht und zur Lösung des Problems die Einrichtung interdisziplinärer Module bzw. Studiengänge in Kooperation mit deutschen Universitäten im Rahmen eines DAAD-Programms vorschlägt. Dahinter steht das Prinzip, die Germanistik mit einem anderen Fach – wie z. B. Logopädie, Museologie, Museumspädagogik, Musikpädagogik, Sozialpädagogik, Publizistik, Auslandsjournalismus, Tourismus etc. – zu verknüpfen, das an und für sich gefragt ist, bis jetzt aber wenig bzw. einseitig oder gar nicht angeboten wird. Eine wichtige Voraussetzung für diese Art der Verknüpfung ist, dass das jeweilige Fach gewisse Berührungspunkte mit der Germanistik hat oder sich sogar mit ihr in irgendeiner (phonologischen, textlinguistischen, ästhetischen, ethischen, kulturellen) Hinsicht überschneidet. Die Realisierung dieser Idee verlangt, das funktionale Gewicht der germanistischen Ausbildung neu zu überdenken und zwar so, dass sie den praktischen Interessen des anderen Fachs untergeordnet wird und daher nicht mehr als Selbstzweck, sondern eher als Mittel bzw. Medium zum Erwerb der Kompetenzen des jeweiligen bzw. anderen Fachs erachtet wird.

3. Die mit der Umsetzung der Idee zusammenhängenden Probleme

Dieses unkonventionelle Konzept wird gewiss für Diskussionen sorgen, denn es wirft eine Reihe von Fragen auf, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

- hinsichtlich der Germanistik:

Würde eine Neuausrichtung der germanistischen Ausbildung nicht schon von vornherein

- als Diskreditierung der existierenden Fachrichtung empfunden?
- die Zerstörung des klassischen Musters des germanistischen Curriculums mit sich ziehen?
- einen indirekten Imperativ bzw. einen Zwang zum Erlernen des Deutschen implizieren?
- hinsichtlich des studienbegleitenden Deutschunterrichts:
 - Wäre der interdisziplinäre Studiengang keine Wiederholung des bereits (wenn heutzutage auch nur episodisch) praktizierten studienbegleitenden Deutschunterrichts?
 - Was würde ihn vom Fachsprachenunterricht unterscheiden?
- hinsichtlich des Managements:
 - Auf welcher Ebene der universitären Ausbildung wären die potenziellen interdisziplinären Studiengänge anzusiedeln?
 - Wäre es nicht einfacher, das jeweilige Fach nicht unbedingt mit der Germanistik, sondern mit einer anderen inhaltsverwandten Fachrichtung zu verkoppeln (z. B.: Logopädie mit georgischer Philologie, Museologie mit Kulturologie, Tourismus mit Wirtschaftswissenschaften, Sozialpädagogik mit Erziehungswissenschaften usw.) oder ihr, noch besser, eine selbstständige Existenz zu gönnen?
 - Gäbe es ein Vorbild an den europäischen Universitäten?
 - Wäre die Aufgabe organisatorisch, die Fachkräfte betreffend, finanziell unter den Bedingungen unserer Universität zu bewältigen?
 - Weshalb wäre die Kooperation mit der deutschen Seite vorteilhaft?
 - Wo lägen bei dieser eventuellen Kooperation die Schwerpunkte für die deutsche und die georgische Seite?
- in pragmatischer Hinsicht:
 - Welche Vorteile hätten die Absolventen der interdisziplinären Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt?
 - Was wäre bei dieser Neuausrichtung für die georgische, was für die deutsche Seite motivierend?

Dieses provisorische Verzeichnis könnte sicherlich durch weitere Fragen ergänzt werden, wenn man nur versuchen würde, sich ernsthaft mit der Idee auseinanderzusetzen, um aus diesem Konzept bzw. Entwurf ein keineswegs

unrealistisches Projekt zu entwickeln. Das wäre freilich keine Aufgabe für einzelne Personen, sondern müsste eher die einer möglichst internationalen, deutsch-georgischen Projektgruppe sein. Unsere Aufgabe auf dieser Etappe sehen wir nur darin, das Konzept in allgemeinen Zügen zu präsentieren, ohne auf jeden Punkt im Detail einzugehen und ohne der Reihenfolge der Fragen zu folgen, die ohnehin miteinander verknüpft sind.

Kehren wir zu den oben empfohlenen Fachrichtungen zurück, die zwar den realen Bedarf der Gesellschaft reflektieren, keinesfalls aber als Zwang zu verstehen sind. Einige von ihnen wie z. B. Logopädie, Publizistik, Auslandsjournalismus, die sogenannten „ewigen Berufe“, hatten auch in Georgien Tradition. Sie sind nur in der Krisenphase der 90er Jahre aus unterschiedlichen (vorwiegend finanziellen) Gründen abgeschafft worden, ohne dass sie an Aktualität verloren hätten. Es wäre also zweifelsohne vernünftig, sie wiederzubeleben. Desgleichen lässt sich aktuell beobachten: das Interesse für andere „jüngere“ Berufe wie z. B. Museologie, Museumspädagogik, Musikdidaktik, Sozialpädagogik, Tourismus etc. wächst. Unser Konzept lässt zu, zunächst ein Pilotprojekt zu starten, in dem die Germanistik nur mit einer ihr besonders nahestehenden Fachrichtung gekoppelt wird (beispielsweise mit Logopädie, einem Fach, das keinesfalls als Luxus erachtet werden kann). Die Wahl der Fachrichtungen kann auf jeden Fall individuell erfolgen und in gewissen Abständen aktualisiert werden, je nach Bedarf auf dem georgischen Arbeitsmarkt sowie nach den Bedingungen der deutschen Partneruniversitäten, denn diese Idee ergibt nur dann einen Sinn, wenn sie in Kooperation mit der deutschen Seite umgesetzt wird. Die ausschlaggebenden objektiven Voraussetzungen dafür wären die grundlegenden sowie richtlinienbestimmenden Fachkompetenzen der deutschen Universitäten in den betreffenden Disziplinen, ihre Erfahrung hinsichtlich des Aufbaus interdisziplinärer Module und nicht zuletzt ihr eventuelles Interesse an einer gemeinsamen Arbeit. Selbstverständlich wären auch die Gegebenheiten der Heimatuniversität einzubeziehen, etwa was das konkrete Fachwissen und die auf die georgische Realität bezogenen spezifischen Inhalte bzw. Sachkenntnisse betrifft. Auch die gegenwärtige Mobilität im Rahmen des Bologna-Prozesses innerhalb sowie außerhalb des Landes würde die Verwirklichung dieser

Idee in jeder Hinsicht begünstigen. Und der DAAD mit seinen zahlreichen Kontakten, Kompetenzen und Konditionen wäre sicher eine wichtige Stütze für das Zustandekommen des Projekts.

Das interdisziplinäre Modul ist nicht als eine Wiederholung des studienbegleitenden Deutschunterrichts zu verstehen, denn es verfolgt eine andere, prinzipiell entgegengesetzte Herangehensweise, indem es den Erwerb der fachsprachlichen Kompetenzen vorrangig als Selbstzweck erachtet, nicht aber als einen funktionalen Aspekt bzw. ein sekundäres Anliegen im Deutschunterricht wie das regelrecht beim studienbegleitenden Deutschunterricht der Fall ist. Außerdem darf (wie oben schon angedeutet) nicht vergessen werden, dass die anvisierten Fachrichtungen in unserer universitären Landschaft noch nicht existieren; und wenn es sie auch gäbe, dann wäre die minimale, permanent reduzierte Stundenzahl im Deutschunterricht eine un stabile bzw. unzuverlässige Voraussetzung für den Erwerb fachsprachlicher Grundkompetenzen. Ein Beweis dafür sind jene sog. Prestigefachrichtungen (Jura, Wirtschaftswissenschaften, Medizin), an denen der fachsprachliche Deutschunterricht zwangsläufig an die Bedürfnisse der Studierenden mit sprachlichen Vorkenntnissen angepasst wird, während den Studierenden ohne bzw. mit minimalen Deutschkenntnissen die Chancen des Fachsprachenerwerbs von vornherein versagt bleiben (auch dies ist ein Problem, das gleichfalls einer Lösung harret).

Interdisziplinäre Module könnten unseres Erachtens vor allem als Bachelor-, aber auch als Fortsetzung, also als Masterstudiengänge, angeboten werden, je nach der Spezifik der Disziplin sowie unserer Zielsetzung. Das bedeutet, auf der unteren Ebene läge der Akzent z. B. mehr auf dem Erwerb praktischer Fachkompetenzen, d. h. Basisfähigkeiten und -fertigkeiten. Die Prioritäten auf der oberen Stufe lägen hingegen eher auf der Entwicklung der Forschung. Gute Deutschkenntnisse wären auf beiden Ebenen erforderlich, und dies im Zusammenhang mit der im weitesten Sinne philologischen, im engeren Sinne aber germanistischen Ausbildung. In diesem Kontext würde man das Germanistikstudium unseres Erachtens nicht mehr mit Zwang von außen assoziieren, sondern eher mit einem willkommenen inneren Impera-

tiv. Das soll dadurch bekräftigt werden, dass im oben angeführten Verzeichnis vor allem die Fächer bzw. Berufe genannt wurden, in deren Entwicklung Deutschland (aber auch andere deutschsprachige Länder) in Europa als tonangebend gilt; hoffentlich ist auch dies eine Rechtfertigung für unser Vorhaben.

4. Voraussetzungen zum Einrichten eines interdisziplinären Moduls in Georgien

Interdisziplinäre Module werden in Georgien gegenwärtig noch nicht praktiziert. Vielleicht sollten wir uns aber diese Gelegenheit nicht entgehen lassen und trotz der Schwierigkeiten sowie einer gewissen Skepsis versuchen, einen ersten Schritt in diese Richtung zu tun. Die Umsetzung der Idee würde bestimmt viel Kompetenz, Flexibilität, Kreativität, vor allem aber Begeisterung für die Sache verlangen. Dafür wäre es aber gewiss inspirierend, dass unsere Absolventen sowohl in praktischer als auch in theoretisch-wissenschaftlicher Hinsicht bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten. Für die jungen Leute könnte es sich als motivierend erweisen, einen Beruf von innen und von außen zu beherrschen, dazu auch noch durch die Sprachkenntnisse befähigt zu sein, kontinuierlich auf dem aktuellen professionellen Stand zu bleiben. Die Einführung des vorgeschlagenen Modells könnte uns nicht nur helfen, den oben dargestellten Prozess des Rückgangs der Germanistik in Georgien zu stoppen, sondern darüber hinaus auch dazu beitragen, eine gewisse Grundlage für die Entwicklung der gemeinsamen deutsch-georgischen kontrastiv-vergleichenden Forschung in den betreffenden Disziplinen (auch interdisziplinär) zu bereiten.

Die Kehrseite der Medaille ist, dass das klassische, in Georgien favorisierte germanistische Curriculum eventuell selbst unter der Bürde eines anderen Fachs leiden müsste, denn die Umstrukturierung würde für die Fachrichtung im Grunde genommen das Umsteigen von der „Deutschen Philologie“ in die sog. „Angewandte Germanistik“ bedeuten. Andererseits wäre es aber für die Auslandsgermanistik vielleicht gar nicht so verkehrt, das Curriculum für den Bachelorstudiengang von manchen traditionellen germanistischen

Fächern (wie z. B.: Sprachgeschichte, Mediävistik, Indogermanistik, Komparatistik, Sprachvarietäten/Sprachwandel, Stilkunde etc.) zu entlasten, dafür aber in Magisterstudiengängen zwei deutschsprachige Module anzubieten – das eine für die reine Germanistik und das andere für die angewandte Germanistik. Man muss auf den Wandel der Zeit eingehen und kann nicht immer auf dem beharren, was man einst hatte. Man muss versuchen, in anderen Dimensionen zu denken: Gäbe es keine Germanistik mehr, dann gäbe es auch keine Vermittler der Sprache; gäbe es keinen Deutschunterricht, dann nützten auch die besten Unterrichtsmethoden (die auch im Rahmen unserer diesjährigen IDT von den georgischen Kolleginnen in anderen Sektionen besprochen wurden) nicht mehr viel.

Wir wollen die Hoffnung nicht völlig aufgeben, dass sich irgendwann auch in der Sprachenpolitik Georgiens etwas ändern wird. Die Weltgeschichte kennt genug Beispiele dafür, wie politische Prozesse indirekt die Favorisierung einer Sprache steuerten. Aber das alles sind Modalitäten, über die wir hier nicht spekulieren möchten. Die Wahrheit ist: Im Augenblick geht es in Georgien um das Überleben der Germanistik, um das Überleben des Deutschen als Kultur- und Wissenschaftssprache und nicht zuletzt um das Überleben der Vertreter des Faches.

5. Fazit

Zum Schluss würden wir uns wünschen, dass es unter den Lesern möglichst wenig unmittelbare Adressaten des präsentierten Konzepts gäbe. Denn es wäre traurig, wenn die Germanisten auch aus anderen Ländern zu ähnlichen entscheidenden Maßnahmen gezwungen wären. Wir würden uns aber freuen, wenn der eine oder andere sich zur Diskussion inspiriert fühlte und sind für jede sachliche Anmerkung bzw. Anregung dankbar.

Sektion B2
Integrierte/integrierende Sprachendidaktik

Sektionsleitung:
Rita Gelmi

Einleitung

Rita Gelmi, Freie Universität Bozen, Italien

In dieser Sektion wurden insgesamt elf Referate gehalten, die auf sechs Blöcke von jeweils zwei Stunden und 45 Minuten verteilt waren. Für jeden Beitrag waren 30 Minuten anberaumt und jeweils 45 Minuten für die Miniworkshops. Nach jeder Präsentation waren 15 Minuten Diskussion vorgesehen. Die Vorträge waren alle am Vormittag angesetzt, so dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Sektion sich am Nachmittag anderen Veranstaltungen widmen konnten.

Die Beiträge Sektion B2 wiesen eine gute Mischung zwischen Theorie und Praxis auf. Zu Beginn wurde unterstrichen, dass in der Spracherwerbsforschung der letzten Jahre ein Paradigmenwechsel in Bezug auf den Spracherwerb stattgefunden hat. In den Schulen werden heute meist mehrere Fremdsprachen gelehrt, und das Erlernen weiterer Sprachen bezieht das in der ersten Fremdsprache Gelernte mit ein. Es entstehen somit Gesamtsprachencurricula oder integrierte Sprachendidaktiken, die neuen Spracherwerbsmodellen zu Grunde liegen. Die Curricula der einzelnen Sprachen werden nicht mehr getrennt betrachtet, sondern als Teile eines Ganzen.

Einen holistischen Ansatz zur Integrierten Sprachendidaktik hat ein DAF-Anfängerkurs im universitären Bereich erstmals erprobt. Das Modell nimmt die Mehrsprachigkeitskompetenz als Grundlage zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und stützt sich vor allem auf die Förderung von interlingualen Transferstrategien und Sprachbetrachtungsaktivitäten innerhalb handlungsorientierter Aufgaben. Die Ergebnisse zeigen das Potential, das in diesem didaktischen Modellansatz liegt. Dabei wird der Lerner und sein Fremdspracherwerb unterstützt (Olga Esteve Ruescas und Rebecca Walter).

Ein Experiment zum sprachenübergreifenden L3-Lernen an der Juridischen Fakultät Zagreb kam ebenfalls zur Sprache. Der Versuch stützt sich auf die Hypothese, dass der zusätzliche sprachliche Input, ausgerichtet auf vergleichende Spracharbeit, die Nutzung sprachlicher Vorkenntnisse intensivieren kann und somit die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in der L3 positiv beeinflusst (Irena Horvatic Bilic).

Man hat sich auch mit dem Thema der Sozio-Pragmatik in verschiedenen Sprachen auseinandergesetzt: An der Nationalen Universität von Mexiko wird zur Zeit versucht, Richtlinien zu erarbeiten, die sowohl sprachliche und kulturelle Inhalte bestimmen als auch einen pädagogischen und technischen Rahmen bieten sollen. Das Material sieht auch ein Glossar vor, in dem die verschiedenen Begriffe definiert werden (Diana Hirschfeld).

Einem Bericht der medizinischen Universität von Taiwan zufolge hat dort ein Projekt stattgefunden, bei dem die Dialoge der Operette „Die Fledermaus“ von Johann Strauss von den Studierenden ins Chinesische übersetzt wurden. Dieses Projekt wurde als Immersion und integrierter Fremdsprachenunterricht definiert. Schlussendlich kam es auch zur Aufführung der Operette (Yn-Shing Wu).

Materialien für den integrierten Sprachunterricht hat die ladinische Schule in Südtirol präsentiert, die mit drei Projekten vertreten war: Als erstes wurde das multimediale Lehrmittel *Stories, 7 Geschichten in 4 Sprachen* vorgestellt. Es handelt sich um ein Set bestehend aus einer CD-ROM, einem Bilderbuch und einer Broschüre mit didaktischen Anregungen (Gretl Senoner). Weiters wurden die Materialien *METGEO* präsentiert, die das Klima, deren Veränderungen in den Dolomiten und andere damit verbundene Themen zum Inhalt haben, wobei die Verwendung der vier Sprachen (Italienisch, Deutsch, Englisch und Ladinisch) und die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Vordergrund stehen (Claudia Schrott).

Schließlich wurde noch ein Arbeitskoffer mit den Materialien für die mehrsprachige Alphabetisierung in der ersten Klasse der Grundschule vorgestellt,

wobei die Arbeitsweise anhand der Unterlagen gezeigt wurde (Brigitte Pezzei).

Von den Vorträgen, die nicht in diesem Band enthalten sind, sollen noch erwähnt werden: Ein Modell eines Gesamtsprachencurriculums für die schulische Praxis wurde von Britta Hufeisen vorgestellt, Ute Henning hat von dessen Erprobung im Projekt PlurCur berichtet. In Verbindung mit diesem Projekt stand auch das mehrsprachige Theaterspiel, das in einem Gymnasium in Köln als Idee entstand, realisiert und schließlich ausgewertet wurde. Darüber hat Gisela Fasse berichtet, die dabei den hohen Grad an Motivation der Mitspielenden Schülerinnen und Schüler hervorhob.

Stefania Torri hat die Integrierte Sprachendidaktik am konkreten Beispiel eines Sommerkurses für Kinder mit Migrationshintergrund vorgestellt, in dem sich die Sprachen alternieren und miteinander verglichen werden.

Die deutsche Schule hat das Projekt „Sprache erleben“ aus einer niederorganisierten Schule (Bergschule) vorgestellt: Dabei handelt es sich um ein CLIL-Projekt, in dem die Sprachen Deutsch, Italienisch und Englisch sowie das Fach Naturkunde in das Konzept einbezogen wurden (Elisabeth Stampfer, Maria Oberhöller, Johanna Pirpamer).

Die Beiträge dieser Sektion ließen folgende Tendenzen zu Tage treten: einmal die starke Projektorientierung, dann das Sprachen- und Sprachenlernbewusstsein, die Textorientierung und nicht zuletzt das entdeckende und autonome Lernen. Man konnte auch sehen, wie im Bereich der integrierenden und integrierten Sprachendidaktik die theoretischen Ansätze in den Klassen und in den Kursen auf verschiedenen Ebenen verwirklicht wurden.

Ein holistischer Ansatz zur integrierten Sprachendidaktik

Olga Esteve – Universität Pompeu Fabra, Barcelona, Spanien

Rebecca Walter – Universität Pompeu Fabra, Barcelona, Spanien

Abstract

Mehrsprachige Erziehung ist schon seit langem kein unbekannter Begriff mehr. Sowohl in den verschiedenen Bildungseinrichtungen als auch im Forschungsbereich ist sie zum Mittelpunkt unterschiedlicher Interessen geworden; eine Herausforderung, die nach neuen Konzepten in der Sprachenlehre verlangt. Obwohl sich bis jetzt zwei methodologische Stränge herausgebildet haben (CLiL und die integrierte Sprachendidaktik), fehlt es zum einen immer noch an Realisierungen von Konzepten zur integrierten Sprachendidaktik sowie an praktischen Unterrichtsvorschlägen und zum anderen sind immer noch einige Fragen ungeklärt bezüglich *Was versteht man unter einer integrierten Sprachendidaktik? Wie kann solch ein pädagogischer Ansatz aussehen? Wie setzt sich solch eine integrierte Sprachendidaktik zusammen?*

Eine der Voraussetzungen für solch einen Ansatz zur integrierten Sprachendidaktik ist unseres Erachtens, dass unter anderem bereits vorhandene Sprachen und metasprachliches Bewusstsein im Spracherwerbsprozess anerkannt und in solch einen didaktischen Ansatz integriert werden müssen, was nur anhand eines holistischen Sprachlehriansatzes möglich ist.

In unserem Beitrag präsentieren wir die Auswertung eines solchen holistischen Fremdsprachenlehrmodells, das in einem DaF-Anfängerkurs im universitären Bereich eingeführt und erprobt wurde. Das Modell nimmt die Mehrsprachigkeitskompetenz als Grundlage zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und stützt sich vor allem auf die Förderung von interlingualen Transferstrategien und Sprachbetrachtungsaktivitäten innerhalb handlungsorientierter Aufgaben.

Die Ergebnisse zeigen, welches Potenzial dieser didaktische Modellansatz besitzt, um den Fremdspracherwerb und den Lerner wesentlich zu unterstützen. Auch geben die Daten Aufschluss über die Konditionen, die dieser Ansatz erfüllen sollte, damit er optimal in den Sprachenunterricht eingebettet werden kann.

1. Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitskompetenz und Mehrsprachigkeitskompetenz-fördernder Unterricht

Die Begriffe Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitskompetenz haben zwar etymologisch den gleichen Ursprung, doch liegen ihnen unterschiedliche Ansätze zugrunde. Mehrsprachigkeit ist zwar ein gängiger Begriff, doch herrschen bezüglich seiner Bedeutung heterogene Interpretationen und Definitionen. Es ist fast unmöglich, ihn hier in allen auf seine Systematisierung bezogenen Aspekten zu erfassen. Während sich einige Theorien auf soziokulturelle und soziolinguistische Faktoren stützen, beziehen sich andere auf solche aus der Psycholinguistik.

Um den Begriff enger einkreisen zu können, muss zunächst einmal eine klare Linie zwischen Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit gezogen werden. Vielsprachigkeit (Multilingualismus) bezieht sich auf den Gebrauch verschiedener Sprachen im gleichen geografischen Raum. Die Rede ist hierbei von der isolierten Koexistenz verschiedener Sprachen, ohne gegenseitige Verbindung zwischen ihnen (Lasagabaster & Sierra, 2005).

Im Gegensatz dazu bezieht sich der Begriff der Mehrsprachigkeit auf die Fähigkeit der Personen, verschiedene Sprachen kommunikativ effektiv neben ihrer eigenen, bereits erworbenen Sprache zu nutzen. Mehrsprachig ist demnach der Sprecher, der neben seiner L1 wenigstens eingeschränkte sprachliche Kenntnisse in zwei oder mehr Sprachen im gleichen oder in verschiedenen Diskursen aufweist (Christ, 2004, S. 31) Dabei bedient er sich regelmäßig verschiedener Sprachen und wechselt zwischen ihnen (*code-switching*), wenn es die Umstände verlangen, unabhängig von der jeweiligen sprachlichen Kompetenz, über die er in diesen Sprachen verfügt.

Ferner beinhaltet der Begriff Mehrsprachigkeit eine weitere Komponente, die sogenannte funktionelle Sprachkompetenz. Hier findet sich der Begriff der „Mehrsprachigkeitskompetenz“, nach der die verschiedenen Sprachkenntnisse sowie -erfahrungen, auch wenn sie in separaten mentalen Bereichen abgespeichert sind, eine gemeinsame Komponente bilden, indem sie miteinander in Beziehung treten und miteinander interagieren. Somit beschränkt sich das Individuum bei Annäherung an ein neues Sprachsystem nicht nur auf eine Sprache, sondern es bezieht alle bereits erworbenen oder erlernten

Sprachen mit ein. Durch die Förderung der Mehrsprachigkeit entwickelt sich eine Multikompetenz, die Einfluss auf die kognitive Entwicklung hat. In diesem Sinne muss hervorgehoben werden, dass eine mehrsprachige Kompetenz nicht addiert, sondern kombiniert, integriert und vernetzt wird (Coste & Gajo, 2009; Coste, Moore & Zarate, 2009; Le Pape Racine, 2010; Stratilaki 2011a, 2011b). Demzufolge ist die Mehrsprachigkeitskompetenz ein komplexes Gefüge vieler einzelner Komponenten (deklaratives Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, Lernstrategien), die alle miteinander in Beziehung stehen und die es gilt, strategisch zu managen (Coste & Gajo, 2009; Coste, Moore & Zarate, 2009; Stratilaki 2011a, 2011b).

Nach dieser Auffassung stehen die sprachlichen Erfahrungen eng in Verbindung mit der Interaktion der verschiedenen linguistischen Systeme, wobei darauf zu verweisen ist, dass gerade diese Interaktion, die zum einen individuell und kollektiv und zum anderen funktionell ist, strategisch *gemanagt* wird. Das bedeutet, dass beim Erlernen einer neuen Sprache auf vorhandene, bereits erworbene sprachliche Kenntnisse zurückgegriffen werden kann und dadurch kognitive Prozesse gefördert werden können, *die den Sprachlernprozess begünstigen* (Europarat, 2001).

Hinsichtlich des Fremdsprachunterrichts stellt sich nun folgende Frage:

- Wie kann die Mehrsprachigkeitskompetenz im Unterricht gefördert werden, sodass sie zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in allen Sprachen verhilft und beiträgt?

Dabei wirft dieser Fragenkomplex wiederum folgende relevante Teilfragen auf:

- Wie kann eine solche Kompetenz beim schulischen Fremdsprachenlernen gefördert werden?
- Was sind die Merkmale eines Mehrsprachigkeitskompetenz fördernden Unterrichts?
- Inwieweit begünstigt ein solches Unterrichtsverfahren den Lernprozess im Fremdsprachunterricht?

Bis jetzt haben sich zwei methodologische Stränge einer plurilingualen Erziehung herausgebildet: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) und *Integrierte Sprachendidaktik*.

Der CLIL-Ansatz verfolgt das inhaltsbezogene Lernen in der Fremdsprache. Das heißt, neben Fachinhalten wie z. B. Erdkunde, Geschichte, Mathematik, etc. vermittelt er ebenfalls Fachsprachenverständnis in der jeweiligen Fremdsprache¹. CLIL integriert also Sachinhalt und Sprache. Dementgegen strebt der zweite Strang, die *Integrierte Sprachendidaktik*² im Sprachunterricht, laut Esteve (2010), Guasch (2010) und Roche (2013) zusätzlich eine Integration inter- und intralinguistischer Transferaufgaben sowie kontrastiver Sprachanalysen in kommunikativen Sprachaufgaben an. Das Ziel ist die Aneignung der interlinguistischen Transferstrategien seitens der Lernenden zu fördern und somit ihre plurilinguale Kompetenz (Esteve, 2010; Meissner, 1999) zu entwickeln und zu stärken.

Das Sprachlehrkonzept, das diesem zweiten Strang zugrunde liegt, basiert auf der Annahme, dass es, um eine Fremdsprache zu lernen, nicht ausreicht, die Sprache in kommunikativen Situationen anzuwenden, sondern dass es auch nötig ist, bewusst über das neue Sprachsystem kontrastiv zu reflektieren (Cots, Vila Rubio & Vázquez García, 2007; Esteve, 2008; van Lier, 2004; Wolff & Legenhausen, 1992). Diesbezüglich ist zum einen die Rede von der sozialen Dimension der Interaktion, die sich auf den Sprachgebrauch in kommunikativen Situationen bezieht. Zum anderen wird die kognitive Dimension des Lernens angesprochen; eine Dimension, die sich auf die mentalen Mechanismen bezieht, die der Lerner während seines Versuchs, etwas in der „fremden“ Sprache auszudrücken, aktiviert. Diese Mechanismen werden mehr oder weniger explizit auf eine metalinguistische Reflexion über-

1 Hauptsächlich in Englisch (vgl. Marsh, 2002).

2 Zu diesem Bereich wird momentan im spanischen Raum ein Forschungsprojekt durchgeführt, das sich auf die Konzipierung und das Experimentieren eines didaktischen, mehrsprachigkeitsorientierten Sprachlehrmodells ausrichtet. Das Projekt wird vom Ministerio de Economía y Competitividad der spanischen Regierung finanziert und hat eine Dauer von 3 Jahren (Diseño y Experimentación de un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. REF: EDU2012-38452). Projektleiterin: Prof. Dr. Olga Esteve (Universität Pompeu Fabra).

tragen. Obwohl diese metalinguistische Reflexion nicht verbalisiert wird, ist dieser Prozess beim Erlernen einer Fremdsprache immer allgegenwärtig. In Anbetracht dessen sollten in den kommunikativen Fremdsprachenunterricht reflexive Sprach- und Sprachlernaktivitäten integriert werden, weil beim Erwerb einer neuen Sprache, – wie oben angeführt – sowohl der verbale Gebrauch als auch die kognitive Handhabung bzw. das kognitive Management, das während des Sprachlernprozesses stattfindet, berücksichtigt werden muss (Cots & Nussbaum, 2003; Cots et al., 2007; Esteve & Borrás, 2003; Esteve, 2008; van Lier, 2004):

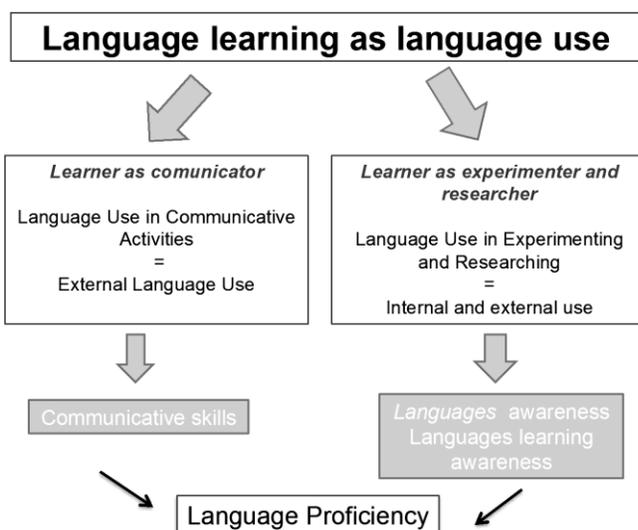


Abb. 1 – vgl. Wolff & Legenhausen, 1992

Wie sich aus dem Schema entnehmen lässt: Um eine Fremdsprache zu erlernen, soll der Lerner hier nicht nur die Rolle des Kommunikators (*Sprachgebrauch in authentischen kommunikativen Situationen*) spielen, sondern auch die Rolle des Sprachforschers (*Sprachgebrauch beim Experimentieren und Analysieren*). Gerade hier befindet sich das Prinzip des reflexiven Lernens und des Lernen-Lernens (Esteve, 2008).

Im Folgenden präsentieren wir die praktische Materialisierung sowie die Auswertung eines solchen Unterrichtsverfahrens, das in einem DaF-Anfängerkurs im universitären Bereich eingeführt und erprobt wurde. Das Modell nimmt die Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz als Grundlage zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und stützt sich vor allem auf die Förderung von interlingualen Transferstrategien und von Sprachbetrachtungsaktivitäten innerhalb handlungsorientierter Aufgaben.

Die Ergebnisse zeigen, welches Potenzial dieser didaktische Ansatz besitzt, um den Fremdspracherwerb und den Lerner wesentlich zu unterstützen bzw. zu begünstigen. Auch geben die Daten Aufschluss über die Bedingungen, die ein solcher Ansatz erfüllen sollte, um ihn in den Sprachenunterricht optimal einzubetten.

2. Materialisierung

Die praktische Materialisierung enthält Sprachprojekte, denen ein holistischer Ansatz zugrunde liegt. Ein Sprachprojekt besteht aus einer Reihe von Aktivitäten³, die aufeinander abgestimmt sind und miteinander in Beziehung stehen. Diese Aktivitäten orientieren sich an einer *Endtask*⁴ und sollen dazu verhelfen, dass sich eine sprachliche Grundbasis entwickelt, die zur Bewältigung der *Endtask* dient; in unserem Fall handelt es sich bei der *Endtask* um eine schriftliche Produktion. Die verschiedenen Aktivitäten sollen also schrittweise die notwendige Unterstützung leisten, damit die Lernenden so sicher und erfolgreich wie möglich das Endziel erreichen bzw. umsetzen können (Ruiz, 2011).

In Anlehnung an den Vorschlag von Teresa Ruiz (2011) kann man sich ein Sprachprojekt als eine aus ähnlichen Aufgaben bestehende Einheit vorstellen, die sogar teilweise eine Verbindung zwischen den Aufgaben begünstigt.

3 Aktivitäten vs. Aufgaben: Aufgaben liegt ein Ziel zu Grunde. Aktivitäten sind verschiedene Tätigkeiten, um eine Aufgabe zu lösen.

4 Endtask = Endaufgabe.

gen und gleichzeitig neue Herausforderungen präsentieren, die den Schüler während der Ausarbeitung eines Textes oder mehrerer Texte dazu verpflichten, die applizierten sprachlichen Mitteln zu recyceln, wiederzuverwerten und anzupassen, um schlussendlich einen komplexeren bzw. ausführlicheren Text auszuarbeiten.

3. Methodisches Verfahren

Jedem Sprachprojekt liegt das von Kast erläuterte Prinzip *Vom Text zum Satz zum Wort zum Text* zugrunde (Kast, 1999) und folgt einem zyklischen Ablauf, der mehrere Arbeitsphasen vorsieht:

- Arbeitsphase 1: Arbeit an Texten
- Arbeitsphase 2: Reflexionsphase auf Text-, Satz- und Wortebene
- Arbeitsphase 3: Eigene Textproduktion – kreativer Textaufbau

Ausgangspunkt der ersten Arbeitsphase ist die Präsentation des Sprachprojekts sowie die Aufgabenkontextualisierung der Lerner. Der Lerner wird hier in einen thematischen Rahmen versetzt und mit einem kommunikativen Produktionsauftrag– der *Endtask* – konfrontiert.

Wir stellen unsere Gruppe kreativ vor:

Context (Kontext):

Vosaltres sou un grup d'alumnes d'alemany i voleu contactar i interactuar amb altres estudiants d'alemany de la vostra edat. A la plataforma d'internet Alumnes d'alemany de tot el mon teniu l'oportunitat de fer-ho. El primer que heu de fer és una presentació original del vostre grup.

Ihr seid eine Gruppe von Deutschlernern und möchtet mit anderen Deutschlernern eures Alters in Kontakt treten und euch austauschen. Auf der Internetplattform ‚Deutschler aus aller Welt‘ habt ihr die Möglichkeit dazu. Als erstes müsst ihr eine originelle Gruppenpräsentation machen.

Tasca (Aufgabe):

Elaboreu un text de presentació del grup amb PowerPoint que incorporareu al vostre blog. Aquesta presentació es presentarà oralment el divendres.

Aufgabe: Erstellt eine Präsentation mit PowerPoint (für den Blog), in der ihr euch als Gruppe präsentiert und diese Präsentation wird am Freitag auch mündlich vorgestellt.

Danach sollen die verschiedenen Ausgangstexte (Lese- und Hörtexte), die jedem Sprachprojekt zu Grunde liegen, in ihrer Globalität mittels Lese- und Hörstrategien, die auf der Mehrsprachigkeitskompetenz basieren, erfasst und verstanden werden. Dafür wird der Lerner mit folgenden Fragen konfrontiert, die er mit anderen Mitschülern beantworten soll:

- Um welche Textart handelt es sich?
- Welche Situation wird dargestellt?
- Wer ist daran beteiligt?
- Was machen die Personen?
- Was glaubt ihr: Wovon sprechen sie?
- Welche Kenntnisse/Elemente haben euch geholfen, den Text zu erkennen bzw. die Textart zu bestimmen?

Hierbei wird der Lerner erstmals dazu angeleitet, strategisch mit Sprache umzugehen und sein Vorwissen zu aktivieren. Da von Nullkenntnissen in der Fremdsprache ausgegangen wird, erfolgt diese Analyse *interlingual* und findet mit Hilfe des Kontexts, der Intonation, der Vorkenntnisse über solche Situationen in der Muttersprache sowie der Internationalismen, der Eigennamen usw. statt.

An dieser Stelle beginnt bereits das entdeckende Lernen auf der Basis von Transferstrategien auf der Textebene, die dann weiterhin in der nächsten Phase auf der Satz- und Wortebene fortgesetzt werden.

Im Anschluss an die erste Phase findet also die forschende Auseinandersetzung mit der Sprache auf der Satz- und Wortebene statt, die auf die inter- und intralinguistische Spracharbeit sowie kontrastive Sprachanalyse auf der

Diskurs-, Pragmatik-, Wortschatz- und Grammatikebene zielt. Behandelt werden u. a. Konnektoren, Diskursmarker, semantische, lexikalische, syntaktische sowie morphologische Elemente. Dazu sollen in Kleingruppen die grammatikalischen Strukturen sowie der Wortschatz, der in den Ausgangstexten vorzufinden ist, kontrastiv analysiert werden. Je nach Inhaltsschwerpunkt (Syntax, Tempus, Wortbildung, Pragmatik etc.) wird der Lerner hierfür mit einem Satz oder Abschnitt aus dem ihm schon bekannten Text konfrontiert. Dieser wird je nach Schwerpunkt in die L1 übersetzt und dem L2-Ausgangssatz gegenübergestellt und auf verschiedene Aspekte verglichen bzw. untersucht. Folgende Fragen bzw. Impulse sollen den Lerner dabei unterstützen:

- Wie sind die Satzglieder im L1- und L2-Satz positioniert?
- Gibt es Gemeinsamkeiten?
- Gibt es Unterschiede?
- Was ist auffällig?
- Kennt ihr eine ähnliche syntaktische Struktur in einer anderen Fremdsprache?
- Welche Satzstruktur(en) ist/sind der L2 ähnlich?

Im Folgenden soll ein Beispiel der Veranschaulichung dienen.

Der Ausgangssatz in der L2 lautet: *Wir haben den Bus verpasst*, der dann ins Spanische (L1) übersetzt wird: *Hemos perdido el bus*.

Der Lerner soll nun anhand der oben genannten Fragen folgende „Entdeckungen“ machen: Im Deutschen wird das Substantiv *Wir* immer angezeigt, während das spanische *Wir* *Nosotros* nicht angezeigt wird. Das Prädikat besteht sowohl im Spanischen als auch im Deutschen aus einem Hilfsverb und einem Vollverb, aber das zusammengesetzte Prädikat im Spanischen *hemos perdido* wird nie getrennt, hingegen rahmt das deutsche zusammengesetzte Prädikat *haben verpasst* das Objekt ein. Im Sinne des *language learning affordance* kann an dieser Stelle ein weiterer Satz im Perfekt gebildet werden, welcher die Konstruktion des Hilfsverbs *sein* enthält. So soll der Lerner zum einen erkennen, dass im Deutschen das Perfekt mit *haben* und

sein und zum anderen im Spanischen das Perfekt nur mit dem Hilfsverb haben *haber* gebildet wird.

Durch dieses kooperative Lernen wird die Sprachbewusstheit gefördert und gestärkt. In diesem Schritt sammeln die Lernenden alle Redemittel, die sie für die verschiedenen Phasen des nächsten Schrittes benötigen. Dieser Prozess besteht aus Entdecken, Erkennen, Analysieren und Aufschreiben der Sprachmittel.

Im Anschluss daran findet auf der Wortebene eine Online-Arbeit mit Selbstlernmaterialien, abgestimmt auf die vorangegangene inter- und intralinguistische Spracharbeit, in Kleingruppen statt. Das bedeutet, dass die zuvor bearbeiteten Inhalte (Grammatik, Wortschatz etc.) wieder aufgenommen und verinnerlicht, geübt und automatisiert werden. Diese sprachlichen Reflektionsphasen dienen zur Bewältigung der *Endtask*. Hierbei wird der Lerner von der Lehrkraft zur autonomen Arbeit angeleitet.

Nun findet die Vorbereitung der eigenen kreativen Textproduktion in Kleingruppen statt. Hierbei stehen dem Lerner die ihm vertraut gewordenen bzw. bekannten sprachlichen Ressourcen – Redemittel – zur Verfügung, die er umsetzen und anwenden soll, um die *Endtask* zu bewältigen. Die Lehrkraft leistet hierbei im Sinne des Autonomiebegriffs Hilfestellung, das heißt, sie übernimmt die Rolle des Mediators, Beraters oder Initiators. Erneut auf der Ausgangsbasis, der Textebene, angelangt, erfolgt die Präsentation der eigenen Textproduktion sowie die anschließende gemeinsame Fehlerkorrektur.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses methodische Vorgehen nicht nur eine kontextualisierte Sprachreflexion während und nach der Arbeitsphase, sondern auch einen zielgerichteten kommunikativen Sprachgebrauch auf allen linguistischen Ebenen (Textebene, pragmatische Ebene, lexikalische Ebene, Satz- und Wortebene) verfolgt.

In unserem Kontext handelte es sich um einwöchige Sprachprojekte. Somit wurde der oben aufgezeigte zyklische Ablauf, das heißt die Phasen 1–3, auf die Wochentage übertragen.

Phase 1		Phase 2	Phase 3	
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Vom Text	Zum Satz	Zum Wort	Zum Satz	Zum Text
Präsentation des Sprachprojekts	Entdeckendes Lernen durch kontrastive Sprachanalyse	Online-Arbeit in Kleingruppen	Kreativer Textaufbau	<i>Präsentation der eigenen Textproduktion</i>
Globales Verstehen.	Sprachanalyse auf Diskurs-, Pragmatik-, Wortschatz- und Grammatikebene:			
Sprachsensibilisierung auf der Textebene	Förderung von Transferstrategien			

Durch diese Arbeitsweise kann eine kontinuierliche, integrierte, kontrastive Spracharbeit auf der Text-, Satz- und Wortebene gewährleistet werden. Dabei werden sowohl Verstehensprozesse und demzufolge Verstehensstrategien (*Top-down-Prozesse*) als auch Verarbeitungsstrategien und Produktionsprozesse (*Bottom-up-Prozesse*) gefördert.

4. Durchführung und Ergebnisse

Dieser Sprachprojekttyp – vielmehr dieses holistische Fremdsprachenlehrmodell – wurde in einem DaF-Anfängerkurs im universitären Bereich eingeführt und erprobt.

Damit die Ergebnisse des Modells bewertet werden können, wurden die Daten anhand eines multimodalen Verfahrens erhoben (das heißt, mit verschiedenen Instrumenten und aus unterschiedlichen Perspektiven).

An diesem Experiment nahmen 35 Studenten ohne Deutschkenntnisse der Studiengänge *Angewandte Sprachen* sowie *Übersetzen und Dolmetschen* teil.

Ziel des Sprachkurses war die Erlangung der Zugangsberechtigung A1+/A2 in Deutsch; das Niveau ist auf die Inhalte der Studiengänge zugeschnitten. Die Dauer des Sprachkurses umfasste 60 Stunden, jeweils 4 Stunden täglich über 3 Wochen hinweg. Am Ende des Kurses wurden die Studenten mit fünf verschiedenen Texten unterschiedlichen Niveaus (A1, A2, B1) bezüglich des globalen Verstehens anhand der erworbenen Strategien sowie bezüglich ihrer eigenen Textproduktionen evaluiert.

Bei der Auswertung konnte ermittelt werden, dass bezüglich des Leseverständnisses alle Studenten die Texte der Niveaustufen A1 und A2 mit Hilfe der erworbenen Strategien global und detailliert verstehen konnten. Weiter konnte festgestellt werden, dass 22 % der Studenten den B1-Text verstehen konnten.

Im Hinblick auf die 33 abgegebenen Textproben konnten folgende Sprachniveaus festgestellt werden:

Ein A1-Niveau erreichten 45,4 % der Studenten, ein A1/A2-Niveau erlangten 30,3 % und ein A2-Niveau 12,1 % (siehe Textproben).

Hallo Olga und Rebecca,

ich schreibe euch einen Brief über meinen Urlaub. Im Sommer habe ich viele Dinge gemacht. Ich bin in die Schweiz mit meinen Vater gefahren um zu arbeiten. Ich habe auch einen Deutschkurs und eine Englischprüfung gemacht. Ich war in Roses mit meinen Eltern und meiner Cousine und ich war an dem Strand. Meine Familie und meine Freunde haben mir eine Geburtstagparty gemacht und ich war sehr froh. Ich habe auch Madrid besucht und ich habe drei Bücher gelesen.

Liebe Grüße

Barcelona, den 19.09.2012

Liebe Olga,

wie geht es dir? Ich schreibe dir einen Brief über meinem Urlaub.

Im August bin ich nach Bulgarien gefahren. Ich habe drei Tage in die Berge und drei Tage in den Schwarzmeer verbracht.

Meine Familie und ich sind mit einer bulgarische Freundin gegangen, denn wir haben nicht die Sprache verstanden. Sie hat viele Plätze uns gezeigt, zum Beispiel: die Siebenseesberg und das Rilakloster. Alle waren sehr schönes und ruhiges.

Auch haben wir nach Schwarzmeer geflogen. Dort sind wir am Strand gegangen und wir haben ein klein Dorf besucht. Es heißt Nessebar.

Im Sommer bin ich auch nach Barcelona gefahren, denn ich musste eine Wohnung gesucht. Es war schwer, dass alle Wohnungen sehr teuer waren. Ich wohne jetzt mit einer Freundin in Sagrada Família. Wir mögen unsere Straße und es ist nahe an der Universität.

Kurz und gut, ich habe viel Spaß mit Friends und Verwandte gehabt!

Hast du einen guten Urlaub gehabt?

Liebe Grüße

Anabel Moreno

Liebe Olga,

ich schreibe dir einen Brief um meinen Sommerurlaub zu erzählen. Zuerst sind meine Eltern, mein Bruder und ich nach Rom verreist. Dort haben wir die größten Plätz aus Rom besucht und wir haben das Kolosseum gesehen. Ich liebe die Pizzen und deshalb habe ich vielen gegessen.

Wir sind müde gewesen aber habe viel Spaß gehabt.

Liebe Grüße,

Martí

Wie aus den folgenden Kommentaren (siehe Tabelle⁵) der Studenten zu entnehmen ist, fand dieses methodologische Vorgehen nicht nur großen Anklang, sondern trug auch dazu bei, dass die Studenten diese auch weiterhin verwendeten.

5 Die Kommentare wurden auf Katalanisch/Spanisch verfasst und anschließend von der Lehrkraft übersetzt.

“Està molt bé treballar amb textos perquè crec que és una manera d’aprendre vocabulari i veure com és la llengua que estem aprenent.”

Das Arbeiten mit Texten ist sehr gut, weil es eine Art und Weise ist Vokabeln, zu lernen; man sieht wie Sprache, die man lernt, funktioniert.

“Habéis usado técnicas de aprendizaje que han hecho que estemos en continuo contacto con el alemán en todos los sentidos, hablando, leyendo, escribiendo etc ...la gramàtica sí és important estudiar-la però pel fet de saber comprendre, interpretar i traduir un text en un sentit ampli i general no ho és tant perquè amb el vocabulari bàsicTambé ens han ajudat a relacionar les paraules que no enteniem amb el context en general, i d’aquesta manera, desxifrar un significat aproximat a la traducció real.”

...aufgrund dieser Technik waren wir im ständigen Kontakt mit dem Deutschen (Sprechen, Schreiben, Lesen etc.)... einen Text im weitesten und im allgemeinen Sinne zu interpretieren und zu übersetzen, ist nicht nur wegen des Grundwortschatzes... auch hat uns geholfen, die Wörter, die wir nicht verstanden haben in Verbindung mit dem Kontext zu setzen, die wir damit entschlüsseln konnten und uns somit an die Bedeutung der Übersetzung annähern konnten.

“Començar a partir de textos semblava que no havíem d’entendre ni una d’aquelles paraules però, amb una mica d’ajuda de l’anglès i de la nostra intuïció, se’ns va fer mitjanament fàcil. D’entrada, he conegut una nova forma de treballar que em pot servir en l’aprenentatge d’una altra llengua europea com ara italià, portuguès, una mica d’holandès... Tot seguit, m’he adonat que Deutsch ist nicht kompliziert, sinó que solament cal agafar-li el sentit i posar-hi entusiasme en l’estudi. Deutsch ist schön und interessant!”

...mit Hilfe des Englischen und unserer Intuition konnten wir Texte verstehen. Ich habe von vornherein eine neue Arbeits- bzw. Lernform, die mir auch beim Erlernen andere Sprachen wie z. B. Italienisch, Portugiesisch, Holländisch hilft, kennen gelernt.

“...un mètode molt interactiu...”

...eine sehr interaktive Methode...

*„[...]reballant a partir dels textos s’aprèn molt més ràpid.
Sabent com funcionen les subordinades de bon principi s’entén el doble.”*

...man lernt viel schneller...

“He vist una mica com és l’estructura de [...] wie die sprachliche Struktur gestaltet l’alemany i quines coses d’aquest idioma puc ist, welche sprachlichen Aspekte dieser relacionar amb d’altres.”

Sprache ich mit anderen Sprachen in Verbindung setzen bzw. verbinden kann.

Literaturverzeichnis

- Christ, H. (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 30–38). Tübingen: Narr.
- Coste, D. & Gajo, L. (2009). Introducing: French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism* 6(2), 137–153.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. With a Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Zugriff am 07.03.2013 über https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf
- Cots, J. M. & Nussbaum, L. (Hrsg.). (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Cots, J. M., Vila Rubio, N. & Vázquez García, G. (2007). Una nueva formación para lo profesionales de lengua. Diseño de una titulación por competencias. Zugriff am 26.02.2016 über <http://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/264/1B5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Esteve, O. & Borrás, J. (2003). Lerner als Sprachanalytiker: Zum Einsatz metasprachlicher Reflexionen im DaF-Unterricht. *Interkulturell und Global*, 1-2, 124–140.
- Esteve, O. (2008). Die Rolle der Interaktion zur Förderung selbstregulierender Prozesse. In R. Arntz & B. Kühn (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung* (S. 33–46). Bochum: AKS.
- Esteve, O. (2010). Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles? *Perspectiva Escolar*, 337, 31-40.

- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Guasch, O. (2010). *El Tractament Integrat de llengües*. Barcelona: Graó.
- Le Pape Racine, C. (2010). *Mehrsprachigkeitscurriculum und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Interview mit dem Goethe-Institut in Prag*. Zugriff am 06.05.2012 über <http://www.goethe.de/ins/cz/pra/lhr/msp/mvr/de6972424.htm>
- Marsh, D. (2002). *CLILE/EMILE – The European Dimension*. Finland: University of Jyväskylä.
- Meißner, F.-J. (1999). Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Grenzgänge* 6 (12), 62-80.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeit – Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Ruiz, T. (2011). El tratamiento integrado de lenguas: los proyectos de comunicación. In U. Ruiz (Hrsg.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Stratilaki, S. (2011a). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Stratilaki, S. (2011b). *Identität, mehrsprachige Kompetenz und Repräsentationen von Sprachen deutsch-französischer Schüler*. Université Sorbonne Nouvelle: Paris. Zugriff am 03.03.2013 über http://kongress.dgff.de/uploads/media/Sektion3_Stratilaki.pdf
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective*. Boston; Dordrecht: Kluwe Academic.
- Wolff, D. & Legenhausen, L. (1992). STORYBOARD and Communicative Language Learning: Results of the Düsseldorf CALL Project. In M. L. Swartz & M. Yazdani (Hrsg.), *Intelligent Tutoring Systems for Foreign Language Learning* (S. 9–25). Berlin: Springer.

Sprachenübergreifendes L3-Lernen: Ergebnisse eines Experiments

Irena Horvatic Bilic – Rechtswissenschaftliche Fakultät der Universität Zagreb, Kroatien

Abstract

Im Beitrag wird über ein Experiment berichtet, das auf der Hypothese beruht, dass der zusätzliche sprachliche Input ausgerichtet auf vergleichende Spracharbeit die Nutzung sprachlicher Vorkenntnisse (der Muttersprache und der ersten Fremdsprache) intensivieren und die Entwicklung der Kompetenz in der zweiten Fremdsprache (L3) positiv beeinflussen kann. Am Experiment nahmen 15-jährige Deutschlernende teil (DaFnE-Konstellation mit Kroatisch als L1). Die Experimentalgruppe arbeitete fünf Monate lang an sprachvergleichenden Aufgaben. Vor dem Experiment wurden folgende Instrumente eingesetzt: ein Fragebogen, ein Test des interlingualen Transfers und das Inventar der Sprachlernstrategien (Oxford, 1990). In der Abschlussuntersuchung kam außer den erwähnten Instrumenten noch ein Test der Sprachkompetenz in Deutsch als L3 dazu. Bei der Experimentalgruppe wurde im Gegensatz zu der Kontrollgruppe ein statistisch signifikanter Unterschied auf der lexikalischen Ebene bei der Anwendung des sprachlichen Transfers festgestellt, und dass die Experimentalgruppe mehr kognitive und kompensatorische Sprachlernstrategien einsetzte und dass ihr Resultat im Test der L3-Kompetenz besser war als bei der Kontrollgruppe.

1. Einführung

In der heutigen globalisierten Welt, in der im Kultur-, Wirtschafts- sowie im Bildungsbereich die Zusammenarbeit immer enger wird, sind fremdsprachliche Kenntnisse eine der Schlüsselkompetenzen, um die Konkurrenzfähigkeit zu steigern. Im europäischen Kontext setzt Mehrsprachigkeitskompetenz als ein anerkanntes Bildungsziel Kenntnisse in der Muttersprache und

noch mindestens in zwei Fremdsprachen voraus (vgl. Europäische Kommission, 1995). In dem vorliegenden Beitrag wird über die Entwicklung der Mehrsprachigkeitskompetenz von kroatischen Lernenden berichtet, die neben der slawischen Muttersprache Kroatisch (L1)¹ bis zum 18. Lebensjahr während der zwölfjährigen regelmäßigen Ausbildung zwei Fremdsprachen lernen. Da zwei Fremdsprachen in der Regel nacheinander gelernt werden, stellt sich die Frage, ob sich der Lern- und Lehrprozess bei der zweiten Fremdsprache (L3) nach denselben unterrichtsmethodischen Prinzipien abspielen sollte wie bei der ersten Fremdsprache (L2) oder aber auf Grund der vorhandenen L1- und L2-Kenntnissen und -erfahrungen anders zu gestalten ist. Im weiteren Verlauf werden einige theoretische Überlegungen zu Besonderheiten des L3-Lernens dargelegt sowie Ergebnisse eines Experiments, bei dem die Frage im Mittelpunkt stand, ob Lernende gezielt dazu ermuntert werden können, ihre sprachlichen Vorkenntnisse zwecks eines effizienteren L3-Lernprozesses einzusetzen.

1.1 Spezifika des L3-Lernens

Im Unterschied zum L2-Lernprozess, durch den Lernende zum ersten Mal erfahren, was es heißt, sich in einer anderen Sprache als der Muttersprache auszudrücken, bringen sie in den L3-Lernprozess nicht nur die Erfahrung der Kommunikationsmöglichkeit in einer Fremdsprache mit, sondern auch konkrete sprachliche Vorkenntnisse und Lernstrategien. Hufeisen (2003, S. 9) beschreibt diese Situation folgendermaßen:

1 Die numerischen Bezeichnungen für Sprachen (L1, L2, L3) werden in diesem Beitrag in der chronologischen Bedeutung gebraucht. L1 bezeichnet die Muttersprache, die in der natürlichen Umgebung erworben wurde, während L2 als erste Fremdsprache und L3 als zweite Fremdsprache im schulischen Kontext gelernt werden. Dabei beginnt der L3-Lernprozess, nachdem die L2 schon eine Zeit lang gelernt wurde. Mit Ln werden die Sprachen bezeichnet, die unter Umständen nach L3 kommen. Zur Problematik der Definition von L1 bis L3 vgl. Hammarberg (2014).

Wenn nun ein Lerner mit dem Lernen einer L3 beginnt, so ist diese Situation nicht mehr unbekannt: Er kennt schon das Gefühl, nicht alles gleich sagen zu können, er hat (vielleicht) spezifische Fremdsprachenlernstrategien entwickelt und kann sie zur Beschleunigung des Lernprozesses einbringen. Er ist ein kompetenterer Fremdsprachenlerner als ein L2-Lerner.

In ihrem Faktorenmodell (2003) beschreibt Hufeisen die Faktoren, auf denen diese Kompetenz beruht und bezeichnet sie als fremdsprachenspezifische Faktoren. Sie sind ausschlaggebend für die Schnittstelle zwischen L2 und L3 und spielen bei keiner weiteren Ln eine so große Rolle wie bei der L3. Zu dieser Faktorengruppe gehören individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, die zwischensprachliche Vergleichs- und Transfermöglichkeiten ermöglichen. Der von Kellerman und Sharwood Smitt (1986) vorgeschlagene Begriff *interlingualer* oder *zwischen sprachlicher Einfluss* ist entscheidend für die Beschreibung der Spezifika des L3-Lernens. Obwohl zwischensprachliche Einflussmöglichkeiten schon bei der L2 möglich sind, denn „second language learners have two systems that can potentially influence each other (L1 ↔ L2)“ wie Cenoz, Hufeisen und Jessner (2001, S. 2) betonen, sind die Richtungen des möglichen Einflusses bei einer L3 noch komplexer. Im Weiteren wird kurz dargestellt wie zwischensprachlicher Transfer im L3-Lernprozess zum Tragen kommt und welche Rolle er in der Entwicklung der Mehrsprachigkeitskompetenz spielt.

1.1.1 Zwischensprachlicher Transfer

Unter dem Begriff des zwischensprachlichen Transfers werden laut Odlin (2003) die Einflussmöglichkeiten verstanden, die aus „...similarities and differences between the target language and any other language that has been previously [...] acquired“ (S. 436) hervorgehen. Übertragung von vorhandenen sprachlichen Kenntnissen kann zum positiven Resultat – zur korrekten zielsprachlichen Form – führen, oder aber zu den von der Zielsprache abweichenden Ergebnissen bzw. zur Interferenz. Die Fähigkeit der Lernenden, an den Lernprozess analytisch heranzugehen, Sprachphänomene bewusst zu beobachten und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen, verbindet den Transferbegriff mit dem Begriff der Inferenz, mit der die Verknüpfung von vorhandenen und neuen Informationen unterstützt wird. Bär (2009,

S. 45) unterscheidet drei Kategorien der Inferenz: erstens anhand der Vergleichsprozesse innerhalb einer Zielsprache (intra-lingual), zweitens auf zwischensprachlichem Vergleich beruhende Schlussfolgerungen (inter-lingual) und drittens sich auf den Kontext stützende Schlussfolgerungen (extra-lingual). In der hier dargestellten Untersuchung liegt der Fokus auf der interlingualen Inferenz. Die Frage, ob sich diese Vergleichs- bzw. Schlussfolgerungsprozesse bei Lernenden spontan abspielen oder aber auf einer entwickelten Fähigkeit beruhen, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

1.1.2 Mehrsprachigkeitskompetenz

Die Mehrsprachigkeitskompetenz umfasst zwei Aspekte. Erstens versteht man in praktischer Hinsicht darunter die Fähigkeit des produktiven und rezeptiven Einsatzes von Kenntnissen der Muttersprache und zweier oder mehrerer Fremdsprachen zu kommunikativen Zwecken. Zweitens können die Gesamtkenntnisse in einem Sprachrepertoire einem helfen, „den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich ‚unbekannten‘ Sprache verfasst wurde“ (vgl. GER, Kapitel 1.3). Die Mehrsprachigkeitskompetenz umfasst also auch die Fähigkeit, das mehrsprachige Potential bzw. vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen der L1 und L2 im L3-Lernprozess einzusetzen. „Das Potential der Synergiebildung kann in den Lernenden geweckt und gefördert werden. [...] Lernende sollen angehalten und ermuntert werden, stets auf ihr bereits vorhandenes Potential zurückzugreifen“ (Hufeisen 2006, S. 114). Dieses Potential bezieht sich nicht nur auf sprachliches Wissen, sondern auch auf die metasprachliche Fähigkeit, die durch Sprach- und Sprachlernbewusstheit geprägt ist. Gnutzmann (2003) betont in der Diskussion über die metasprachliche Kompetenz die Wichtigkeit „sprachreflexiver Inhalte und Übungsformen“ (S. 335) im fremdsprachlichen Unterricht. Das im zweiten Teil dieses Beitrags dargestellte Experiment beruht gerade auf dem Einsatz sprachreflexiver Übungsformen mit dem Ziel, Lernende zum sprachenübergreifenden Denken und Handeln anzuregen und dadurch den zwischensprachlichen Transfer zu fördern.

2. Das Experiment

Ausgehend von der Idee, dass mit einem auf sprachenübergreifende Arbeit zielenden Input Lernende für zwischensprachlichen Transfer sensibilisiert werden können, wurde ein Experiment mit 15-jährigen Jugendlichen durchgeführt, die auf dem Mittelschul-Niveau² begannen, Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen. Das Ziel des Experiments war zu untersuchen, ob sich die Variable des zusätzlichen Inputs auf die Entwicklung der Mehrsprachigkeitskompetenz so auswirkt, dass Lernende das mehrsprachige Potential intensiver einsetzen und ein höheres Kompetenzniveau in der L3 erreichen.

Die Ausgangshypothese lautete: Der gezielte zusätzliche Input führt zum Unterschied in der Entwicklung der Mehrsprachigkeitskompetenz der Lernenden, die nach dem Experimentalprogramm arbeiten, und der Lernenden, deren Unterricht nach dem Standardprogramm abläuft. Das Experimentalprogramm enthielt fünf Module mit Aufgaben, die sprachenübergreifende und sprachreflexive Arbeit verlangten. Die Versuchspersonen in der Experimentalgruppe (EG) arbeiteten in der regelmäßigen Unterrichtszeit parallel zu dem Standardprogramm fünf Monate lang an den Modulen, während der Input der Kontrollgruppe (KG) nur auf dem Standardprogramm beruhte. An dieser Stelle folgen zwei Aufgabenbeispiele³ aus dem Modul 5:

-
- 2 Im kroatischen Bildungssystem gibt es eine achtjährige Grundschule, auf die der Übergang an ein Gymnasium oder eine berufsbildende Schule folgt. Da die zweite Fremdsprache in der Grundschule ein Wahlfach ist, gibt es Schüler, die erst auf Mittelschul-Niveau mit dem Lernen einer L3 beginnen. Der fremdsprachliche Unterricht beginnt in den kroatischen Schulen schon in der ersten Klasse, die zweite Fremdsprache (als Wahlfach) kommt in der vierten Klasse dazu. Die meist vertretene Sprache ist Englisch, an zweiter Stelle steht Deutsch, gefolgt von Italienisch und Französisch. Während der vierjährigen Mittelschulzeit sind zwei Fremdsprachen in den meisten Programmen Pflichtfach. In allgemeinen und im Sprachgymnasien sowie in Hotellerie- und Tourismusschulen kann noch eine dritte Fremdsprache als Wahlfach gelernt werden.
 - 3 In der ursprünglichen Aufgabengestaltung wurden Aufgabenanweisungen sowohl auf Deutsch als auch auf Kroatisch gegeben. Kommentare durften Lernende auch auf Kroatisch schreiben.

III.

Hans ist Anfänger in Englisch. Stimmt alles in seinen Englischsätzen?

Erkläre deine Antwort.

1. Zum Geburtstag wird Peter ein neues Fahrrad bekommen.

Peter will become a new bike for his birthday.

2. Lisa hat immer gute Noten in Mathe.

Lisa has always good notes in maths.

Kommentar: _____

IV.

c. Vergleiche folgende Sätze und unterstreiche Nebensätze.

Ne osjećam se dobro jer imam strašnu glavobolju.

I don't feel well, because I've got a horrible headache.

Ich fühle mich nicht gut, weil ich schreckliche Kopfschmerzen habe.

d. Führe deine Beobachtungen auf: _____

In der dritten Aufgabe vergleichen Lernende zwei deutsch-englische Satzpaare mit dem Ziel, falsche Freunde zu identifizieren (*bekommen – become; Noten – notes*) und um unmittelbar danach darüber zu reflektieren und ihren Kommentar aufzuschreiben. In der vierten Aufgabe werden drei Sprachen auf der syntaktischen Ebene verglichen und danach notieren Lernende ihre Beobachtungen über Kausalsätze in ihrer Muttersprache.

2.1 Methode

Im folgenden Absatz wird über die Teilnehmer und über die eingesetzten Untersuchungsinstrumente berichtet.

2.1.1 Versuchspersonen

Die Versuchspersonen (VP) für das Experiment wurden aus einer größeren Teilnehmerzahl der Initialuntersuchung ausgesucht, wobei das Kriterium der möglichst großen Ähnlichkeit der EG und KG am Anfang des Experi-

ments befolgt wurde⁴. Dieses Kriterium erfüllten zwei Klassen in Zagreb, in zwei naturwissenschaftlich orientierten Gymnasien, und zwei Klassen in Pula in der Schule für Tourismus, Gastgewerbe und Handel. An der Abschlussuntersuchung im Juni 2011 nahmen 84 Personen teil (45 in der EG und 39 in der KG). Die VP bildeten dem Alter nach eine homogene Gruppe (Geburtsjahr 1995: 75 %, Geburtsjahr 1996: 22,6 %, Geburtsjahr 1994: 2,4 %) und mit dem Chi-Quadrat-Test wurde dies auch in Hinblick auf das Geschlecht (Chi-Quadrat = 0,643, mit dem p-Wert > ,05) und auf den Schultyp (Chi-Quadrat = 0,345, mit dem p-Wert > ,05) bestätigt.

Eine Klasse aus Zagreb und eine Klasse aus Pula bildeten die EG und arbeiteten von Januar bis Mai 2011 an den fünf Modulen. Die betreuenden Lehrkräfte führten Protokolle über die Arbeit.

2.1.2 Erhebungsinstrumente

Vier verschiedene Instrumente wurden eingesetzt: erstens Fragebögen vor und nach dem Experiment, mit denen demographische Daten und Informationen über Sprachlernerfahrungen gesammelt wurden; zweitens zwei unterschiedliche Tests des interlingualen Transfers (TIT) vor und nach dem Experiment (sie enthielten ähnliche sprachvergleichende Aufgaben wie die fünf Module auf der Lexik-, Morphologie-, Syntax- und Textebene). Die Konstruktvalidität dieses Instruments wurde durch den Vergleich der Aufgaben mit ähnlichen Aufgaben bei anderen Autoren⁵ geprüft sowie durch Korrelationsanalyse der Ergebnisse in den Ergänzungsaufgaben auf allen Sprachebenen und der Antworten, die in den Post-hoc-Fragen über das

4 Dabei gab es erschwerende Umstände, denn selten gibt es ganze Klassen, in denen alle Lernenden Anfänger in der L3 sind. Auch hat ein und dieselbe Lehrerin selten zwei Parallelklassen, damit die KG und die EG möglichst vergleichbare Rahmenbedingungen haben. Es musste auch gesichert werden, dass es außer den Modulen keine anderen Quellen (Lehrwerke, zusätzliche Arbeitsblätter) mit sprachenübergreifenden Aufgaben gab.

5 Vgl. z. B. die Sammlung *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen* von Behr (2005, S. 3). Deren Ziel war es „sprachliches Schubkastenlehren und -lernen aufzubrechen, Synergien zwischen Mutter- und erlernten Fremdsprachen aufzubauen sowie entdeckendes Lernen und reflexives Handeln zu fördern“. Vgl. auch *Deutsch ist easy!* von Kursiša und Neuner (2006), die dem DaF/E-Konzept (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) folgten.

Lösungsvorgehen nach jeder Aufgabe gegeben wurden. Drittens wurde das ins Kroatische übersetzte Inventar der Sprachlernstrategien von Oxford (1990) vor und nach dem Experiment eingesetzt. Seine Reliabilität und Validität wurden zusätzlich geprüft. Das vierte Instrument war der Test der Sprachkompetenz in Deutsch als L3, der aus Materialien des Goethe-Instituts bestand, die als Vorbereitung auf die Prüfung *Fit in Deutsch 1* dienen und dem Kompetenzniveau A1 entsprechen. Dieser Test ermöglicht die Überprüfung des Hör- und Leseverstehens, der Schreibfähigkeit und des Sprechens. Aus organisatorischen Gründen und vor dem Hintergrund dessen, dass zwischensprachlicher Transfer eher bei rezeptiven als bei produktiven Fertigkeiten zum Tragen kommt, wurden nur die ersten drei Bereiche getestet.

2.2 Ergebnisse

Neben dem Resultat im Test der Sprachkompetenz werden hier drei weitere Indikatoren für den Einfluss des gezielten zusätzlichen Inputs dargestellt. Erstens konnten dem Fragebogen, den die VP nach dem Experiment ausfüllten, Fragen und Antworten über fazilitierende bzw. interferierende Wirkungen von L1- und L2-Vorkenntnissen im L3-Lernprozess entnommen werden, die auf die Entwicklung des Sprachlernbewusstseins hinweisen. In der Tabelle 1 folgt die Darstellung der Ergebnisse für die EG und die KG.

Fragen über fazilitierende/ interferierende Wirkung von L1/L2 beim L3-Lernen	Gruppe	N	Mittlerer Rang	Rang- summe	Mann- Whitney U	p-Wert
Helfen dir	EG	40	43.99	1759.50	420.500	< 0.01
Kroatischkenntnisse beim Lernen der deutschen Sprache?	KG	34	29.87	1015.50		

Helfen dir	EG	41	42.93	1760.00	495.000	< 0.05
Englischkenntnisse beim Lernen der deutschen Sprache?	KG	34	32.06	1090.00		
Stören dich	EG	40	42.33	1693.00	487.000	< 0.05
Kroatischkenntnisse beim Lernen der deutschen Sprache?	KG	34	31.82	1082.00		
Stören dich	EG	41	37.48	1535.50	675.500	> 0.05
Englischkenntnisse beim Lernen der deutschen Sprache?	KG	34	38.63	1313.50		

Tab. 1 – Unterschiede zwischen der EG und der KG in Bezug auf metasprachliches Bewusstsein

Der Wert des Mann-Whitney-U-Tests zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der EG und der KG bei den ersten drei Fragen. Die VP, die an sprachenübergreifenden, ihre L1 und L2 umfassenden Aufgaben arbeiteten, bemerken beim L3-Lernen eine fazitätierende Wirkung ihrer L1 Kroatisch ($U = 420.500$, $p < 0.01$) und ihrer L2 Englisch ($U = 495.000$, $p < 0.05$) sowie eine störende Wirkung ihrer L1 Kroatisch ($U = 487.000$, $p < 0.05$) häufiger als VP in der KG. Was die störende Wirkung des Englischen betrifft, gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Gruppen.

Zweitens wurden Ergebnisse des Tests des interlingualen Transfers berücksichtigt, die in der graphischen Darstellung 1 zusammengefasst sind.

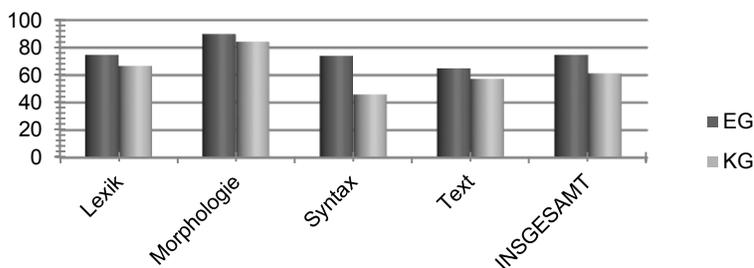


Abb. 1 – TIT-Ergebnisse nach Sprachebenen

Die EG scheint auf allen Sprachebenen ein besseres Resultat erreicht zu haben. Um aber diese Ergebnisse interpretieren zu können, müssen die Resultate des ersten Tests des interlingualen Transfers vor dem Experiment herangezogen werden. Folgenden Ergebnissen des t-Tests (Lexik: t-Test = 1.229, $p > 0.05$; Morphologie: t-Test = 4.415, $p < 0.01$; Syntax: t-Test = 4.694, $p < 0.01$; Textebene: t-Test = 3.838, $p < 0.01$; Gesamtergebnis: t-Test = 6.140, $p < 0.01$) kann entnommen werden, dass im ersten TIT Unterschiede zwischen der EG und der KG auf allen Sprachebenen außer der Lexik schon vorhanden waren. Daher konnten Veränderungen nach dem Experiment nur auf der Lexikebene analysiert werden. Wie aus der Tabelle 2 ersichtlich wird, hat die Analyse mithilfe des t-Tests gezeigt, dass nach dem Experiment zwischen der EG und der KG ein signifikanter Unterschied in Bezug auf den zwischensprachlichen Transfer im Lexikbereich besteht.

Sprachebene	Gruppe	N	Mittelwert	Standardabweichung	t-Test ⁶	p-Wert
LEXIK	EG	41	4.1463	0.823	2.482	< 0.05
	KG	34	3.6471	0.917		

Tab. 2 – Unterschiede zwischen der EG und der KG im interlingualen Transfer auf der Lexikebene

6 Statistisch signifikanter Unterschied bei folgenden Grenzwerten des t-Tests 1.96 ($p = 0.05$), bzw. 2.58 ($p = 0.01$).

Drittens wurden mithilfe des Inventars der Sprachlernstrategien Entwicklungstendenzen bei der Anwendung der Sprachlernstrategien beobachtet. Vor dem Experiment gab es diesbezüglich keine Unterschiede zwischen der EG und der KG, was folgenden Werten in den sechs Subskalen des Inventars entnommen werden kann: Gedächtnisstrategien: t-Test = 0.387, $p > 0.05$; kognitive Strategien: t-Test = 1.328, $p > 0.05$; Kompensationsstrategien: t-Test = 0.966, $p > 0.05$; metakognitive Strategien: t-Test = 0.853, $p > 0.05$; affektive Strategien: t-Test = -1.000, $p > 0.05$; soziale Strategien: t-Test = -0.261, $p > 0.05$. Nach dem Experiment wurden signifikante Unterschiede zugunsten der VP in der EG in der Subskala der kognitiven Strategien und der Kompensationsstrategien festgestellt, wie aus der Tabelle 3 ersichtlich wird.

Subskalen des Inventars	Gruppe	N	Mittelwert	Standardabweichung	t-Test	p-Wert
Kognitive Strategien	EG	38	3.481	0.603	2.371	< 0.05
	KG	30	3.136	0.588		
Kompensationsstrategien	EG	35	3.738	0.735	2.069	< 0.05
	KG	29	3.362	0.710		

Tab. 3 – Unterschiede zwischen der EG und der KG im Einsatz von Sprachlernstrategien

In den anderen vier Subskalen wurden folgende Werte ermittelt: Gedächtnisstrategien: t-Test = 1.428, $p > 0.05$; metakognitive Strategien: t-Test = 0.286, $p > 0.05$; affektive Strategien: t-Test = -0.046, $p > 0.05$; soziale Strategien: t-Test = 1.094, $p > 0.05$.

Das vierte Segment der Ergebnisse bezieht sich auf die Resultate im Test der Sprachkompetenz in der L3, die in der Tabelle 4 dargestellt sind. Für jede der drei Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben) gab es 12 Punkte. Jede Fertigkeit wurde getrennt nach der folgenden Skala benotet: 6 Punkte – 2 (*genügend*),

7 und 8 Punkte – 3 (*gut*), 9 und 10 Punkte – 4 (*sehr gut*), 11 und 12 Punkte – 5 (*ausgezeichnet*)⁷. Für das Gesamtergebnis wurde der Durchschnittswert von drei Noten genommen.

Getestete Sprachfertigkeiten/ Gesamtergebnis	Gruppe	N	Mittelwert	Standardabweichung	t-Test	p-Wert
HÖREN	EG	40	4.025	0.660	1.531	> 0.05
	KG	35	3.714	0.885		
LESEN	EG	40	3.625	1.055	2.968	< 0.01
	KG	35	2.914	1.011		
SCHREIBEN	EG	40	3.775	0.733	3.957	< 0.01
	KG	24	3.042	0.690		
GESAMT- ERGEBNIS	EG	40	3.808	0.559	4.476	< 0.01
	KG	24	3.111	0.671		

Tab. 4 – Resultate im Test der Sprachkompetenz in L3

Die Ergebnisse zeigen, dass zwischen der EG und der KG ein signifikanter Unterschied in der Lese- und Schreibfertigkeit sowie im Gesamtergebnis festgestellt wurde. Innerhalb der Arbeit an Modulen hatte die EG keine Hörübungen gemacht und der zwischensprachliche Transfer kommt am meisten bei der Bearbeitung von Lesetexten⁸ zum Ausdruck. Daher überraschen die Ergebnisse im Bereich Lesen und Schreiben nicht.

7 Im kroatischen Notensystem ist 5 die beste Note – *ausgezeichnet*, und 1 bedeutet *ungenügend*.

8 Über die Bedeutung der Textorientierung, Prinzipien der Inhaltsorientierung und der Tertiärsprachendidaktik vgl. Hufeisen und Neuner (2003, S. 27–32).

2.3 Diskussion

Sowohl die drei Indikatoren für den Unterschied bei der Anwendung des interlingualen Transfers als auch der Test der Sprachkompetenz haben gezeigt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen der EG und der KG im Einsatz von vorhandenen Sprachkenntnissen und Lernerfahrungen bzw. Lernstrategien als auch im erreichten Niveau der L3-Kompetenz gibt. Die VP in der EG haben ein höheres metasprachliches Bewusstsein gezeigt, sie wenden häufiger kognitive Strategien, aber auch Kompensationsstrategien an und können im Lexikbereich intensiver sprachenübergreifend handeln und zwischensprachliche Verbindungen herstellen. Die Frage ist, ob dieser Unterschied im Zusammenhang mit dem Einsatz des interlingualen Transfers, unterstützt durch das Experimentalprogramm, steht. Um dies festzustellen, wurde die Korrelationsanalyse zwischen dem Gesamtergebnis im Test der L3-Kompetenz und unterschiedlichen anhand beschriebener Instrumente gewonnenen Variablen durchgeführt. Hier werden die Variablen angeführt, für die signifikante Korrelationskoeffizienten nachgewiesen wurden: Teilnahme am Experiment ($r=0,494^{**}$)⁹, TIT-Gesamtergebnis vor dem Experiment ($r=0,552^{**}$), TIT-Gesamtergebnis nach dem Experiment ($r = -0,599^{**}$), Deutschlehrende weisen auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Deutschen sowie anderen Fremdsprachen hin ($r=0,272^*$), Häufigkeit der Wahrnehmung der interferierenden Wirkung von L1 auf L3 ($r=0,351^{**}$), Häufigkeit der Wahrnehmung der fazilitierenden Wirkung von L1 auf L3 ($r=0,318^*$), Häufigkeit der Wahrnehmung der fazilitierenden Wirkung von L2 auf L3 ($r=0,262^*$) sowie Einsatz von kognitiven Sprachlernstrategien ($r=0,273^*$). Die angeführten Korrelationskoeffizienten sprechen dafür, dass ein Zusammenhang zwischen der sprachenübergreifenden Arbeit bzw. dem Einsatz vorhandener Sprachkenntnisse und der erreichten Kompetenz in der Zielsprache besteht.

9 Signifikanzniveau 1 % (**), 5 % (*).

2.4 Zusammenfassende Bemerkungen

Obwohl die präsentierten Ergebnisse einen Anhaltspunkt dafür bieten, dass systematische sprachenübergreifende Arbeit und Brückenbildung zwischen vorhandenen Sprachkenntnissen und den Strukturen der neu zu erlernenden Zielsprache zur Effizienz des Lernens und zur höheren L3-Kompetenz führen können, müssten für generalisierende Schlussfolgerungen weitere Voraussetzungen erfüllt werden. Dazu gehören größere Gruppen von Versuchspersonen, möglichst große Kontrollen über die Rahmenbedingungen sowie ein längerer Zeitraum für die Durchführung des Experiments (longitudinale Untersuchungen). Wichtig wäre es auch, in weiteren Experimenten andere Sprachkombinationen und Sprachfamilien einzubeziehen. Außerdem sollten die bei der EG beobachteten positiven Tendenzen in der Entwicklung der Mehrsprachigkeitskompetenz nicht nur als Anregung für neue Untersuchungen dienen, sondern auch die Offenheit für den mehrsprachigen Ansatz zum schulischen Fremdsprachenunterricht fördern.

Literaturverzeichnis

- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz*. Tübingen: Narr.
- Behr, U. (Hrsg.) (2005). *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen*. Berlin: Cornelsen.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Hrsg.). (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europäische Kommission (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Zugriff am 20.04.2014 über http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_bildungspolitik/1995_11_kom_weissbuch_lehrenundlernen_1995_de.pdf
- Gnutzmann, C. (2003). Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 335–339). Tübingen: Francke.

- Hammarberg, B. (2014). Problems in Defining the Concepts of L1, L2 and L3. In A. Otwinowska & G. De Angelis (Hrsg.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts. Sociolinguistic and Educational Perspectives* (S. 3–18). Bristol: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lerninterne und lernerne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97–109. Letzter Zugriff am 20.04.2013 über <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/TOC.htm>
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat.
- Hufeisen, B. (2006). DaFnE, EuroComGerm, EaG – Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculums. In H. Martinez & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag* (S. 111–123). Tübingen: Narr.
- Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. (1986). *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kursiša, A. & Neuner, G. (2006). *Deutsch ist easy!* Ismaning: Hueber.
- Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. In C. Doughty & M. H. Long (Hrsg.), *The Handbook of SLA* (S. 436–485). Malden: Blackwell.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

Sozio-Pragmatik in verschiedenen Sprachen – Wie kann man Richtlinien dazu erarbeiten?

Diana Hirschfeld – Nationale Universität Mexiko (UNAM)

Abstract

In der Nationalen Universität Mexiko wird zurzeit ein Projekt durchgeführt, das kostenloses Online-Material zum Thema Sozio-Pragmatik für verschiedene Sprachen, darunter auch Deutsch, anbieten soll. Ziel dieses Projekts ist es, das Bewusstsein über soziopragmatische Unterschiede zwischen der Muttersprache und der jeweiligen Zielsprache bzw. auch zwischen verschiedenen Sprachen zu fördern. Um dieses Vorhaben zu steuern, wurden zunächst Richtlinien erarbeitet, die an dieser Stelle vorgestellt werden. Als Beispiel für die Verwirklichung dieses Rahmens werden anschließend die Grundlagen des Pilot-Projekts für Deutsch vorgestellt, für das bereits eine erste Version einer virtuellen Lernumgebung ausgearbeitet und unter folgendem Namen eingerichtet wurde: „Nein, so geht das wirklich nicht. Oder doch?“¹

1. Einführung

Beim Sprachenlernen im Ausland entsteht ein Problem, das von den meisten Lehrwerken nicht abgedeckt wird oder werden kann: Durch die fehlende Immersion gibt es wenig direkten Kontakt zu den Sprechern. Zusätzlich muss man davon ausgehen, dass es auch innerhalb der jeweiligen Sprachkulturen enorme Unterschiede gibt; sei es aufgrund von verschiedenen Varietäten in einem Sprachraum, durch Altersunterschiede, durch verschie-

1 <https://sites.google.com/a/cele.unam.mx/nein-so-geht-das-wirklich-nicht-oder-doch-la-negacion-como-un-problema-socio-pragmatico/>

dene soziale Niveaus, durch unterschiedliche Beziehungen im privaten Bereich oder in Arbeitsverhältnissen.

Wie kann dann ein Sprachlerner lernen, sich in diesem Dschungel von Verhaltens- und Höflichkeitsregeln zurechtzufinden? Zum Beispiel stellt sich schnell die Frage, wie man wen grüßt oder was man zum Abschied sagt. Ein in Mexiko typisches „bis später“ stiftet meist Verwirrung. Auch ist es schwierig zu erraten, über welche Themen man plaudern darf und was dagegen im jeweiligen Land tabu ist. Da diese Verhaltensregeln selbst innerhalb der gleichen Kultur große Unterschiede aufweisen, scheint es sinnlos, dem Lerner oder der Lernerin „gute Umgangsformen beibringen“ zu wollen. Vernünftiger wäre die Idee, ihm oder ihr Strategien mit auf den Weg zu geben, beispielsweise um Andere beobachten zu lernen und deren Verhalten daraufhin zu interpretieren ohne dabei gleich in Vorurteile und Klischees abzurutschen. Doch nicht immer löst dieses Vorgehen alle auftretenden Probleme. Es geht also nicht nur darum, wie man vermeidet „ins Fettnäpfchen zu treten“, sondern auch zu wissen, wie man reagieren kann, wenn es trotzdem passiert. Ziel des Projekts ist es daher, die Lerner an eine Auswahl dieser Situationen heranzuführen und sie darauf vorzubereiten, das Eigene und das Fremde zu vergleichen und dabei bewusst kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken. So, hoffen wir, lernt man sprachliche und kulturelle Vielfalt als Chance zu verstehen.

2. Das Projekt

Zu dem bereits genannten Zweck der Annäherung und der (inter-) kulturellen Verständigung wird zurzeit in der Nationalen Universität Mexiko ein Projekt durchgeführt, das kostenloses Online-Material zum Thema Sozio-Pragmatik für verschiedene Sprachen, darunter auch Deutsch, anbieten soll. Für dieses Projekt, das auf drei Jahre geplant ist, hat sich eine Arbeitsgruppe gebildet, in der im Moment folgende Sprachabteilungen vertreten sind: Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Neugriechisch und Deutsch sowie Vertreter des Studiengangs „Übersetzen und Dolmetschen“. Außer den bereits genannten Sprachen werden im CELE auch Schwedisch, Katala-

nisch, Rumänisch, Hebräisch, Russisch, Chinesisch, Koreanisch, Japanisch und eine landeseigene Sprache, Nahuatl, gelehrt.

Zunächst wurden dazu Richtlinien erarbeitet, die sowohl sprachliche als auch kulturelle Inhalte bestimmen, aber auch einen pädagogischen und technischen Rahmen bieten sollen. Am Anfang des Jahres 2013 lag der Schwerpunkt des Projekts vor allem auf der Weiterbildung im Thema Sozio-Pragmatik, sowohl durch die Lektüre von spezifischer Bibliografie als auch durch Kurse mit Spezialisten des Themas. Ab August wurden dann die ersten Pilotprojekte erarbeitet und im Laufe des Jahres 2014 werden die ersten Aktivitäten und Materialien erstellt und erprobt. Anschließend sollen diese Produkte in der Institution zunächst intern vorgestellt werden. In der letzten Phase sollen dann auch andere Lehrer aus weiteren Sprachabteilungen fortgebildet werden.

Die Ergebnisse des Projekts sollen jeder Sprachabteilung erlauben, ihre eigenen Aktivitäten und die entsprechenden Materialien zu wählen, zu entwickeln und zu bewerten. Dazu wurden zunächst folgende Richtlinien entworfen, die bereits während der Fortbildungsphase mehrmals bearbeitet werden mussten und sicherlich auch in den kommenden Phasen der Verwirklichung noch einige Veränderungen erleben werden.

Im Folgenden werden daher zunächst die erarbeiteten Richtlinien vorgestellt, anschließend die Bewertungsgrundlage zur Auswahl des Materials und zum Schluss wird das Pilotprojekt für Deutsch beschrieben, um zu zeigen, wie die Richtlinien in der Praxis verwirklicht werden können.

2.1 Theoretisch-methodologische Richtlinien

Alle Aktivitäten, die im Rahmen des Projekts geplant werden, sollten sich an den jeweiligen Lehrplan der Sprachabteilung halten und die dort vorgesehenen methodologischen Richtlinien respektieren. Gleichzeitig sollten sie immer darauf ausgerichtet sein, die jeweiligen sprachlichen Lehrziele zu erreichen. Diese Grundprinzipien sollen vermeiden, ein Projekt zu entwerfen, dessen Inhalt stark von den Lehrzielen einer Hochschule abweicht. Natürlich muss das Design die Vorkenntnisse der Lerner respektieren und dementsprechend unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bieten. Auch sollte das Design flexibel sein, sodass verschiedene Lernwege zugänglich sind und

damit unterschiedliche Lernstile berücksichtigt werden können. Der Inhalt der Aktivitäten soll einerseits die Integration verschiedener Wissensarten, unter anderem deklaratives, konzeptuales, prozedurales, strategisches und persönlichkeitsbezogenes Wissen, ermöglichen und andererseits die Reflexion, Autonomie, Selbstevaluation und das kritische Denken fördern. Sicherlich kann nicht jedes Projekt alle Richtlinien in gleichem Maße erfüllen, aber auf jeden Fall sind diese Prinzipien wenigstens grundlegend anzustreben.

2.2 Richtlinien zum Inhalt der Materialien

Im Rahmen dieses Projekts wird vor allem darauf Wert gelegt, dass das in den Aktivitäten verwendete Material authentisch ist, d. h. im Falle, dass es entwickelt werden müsste, sollte es zumindest in quasi authentischer Weise dargestellt werden. Auch muss darauf geachtet werden, dass die Auswahl des Materials keine Stereotypen und Vorurteile verstärkt. Dieses Prinzip spielt z. B. bei der Auswahl des Bildmaterials eine große Rolle. Die Inhalte sollen kulturell relevant sein und verschiedene Perspektiven erlauben. Wenn das in einem Text nicht möglich ist, dann könnte ein anderer Text als Kontrast angeboten werden. Bei der Auswahl sollen auch die verschiedenen Varietäten der jeweiligen Sprache und unterschiedliche Register miteinbezogen werden. Gerade die Wahl des richtigen Tons je nach Gesprächssituation hilft bei der Kommunikation. Außerdem soll das Material kommunikative Situationen darstellen und unterschiedliche Textsorten beinhalten, sowohl mündliche als auch schriftliche. Das dazu verwendete Bildmaterial sollte möglichst Situationen zeigen, die Rückschlüsse auf den jeweiligen Kontext zulassen. Dazu sollte das Material für die Lerner attraktiv sein und ihre Gefühlswelt ansprechen.

Beim Verwenden von authentischem Material ergibt sich natürlich auch das Problem, dass die Autorenrechte berücksichtigt werden müssen. Daher sollte das Material frei zur Verfügung stehen oder es muss um die Rechte angesucht werden. Das Material soll längere Zeit attraktiv bleiben und in verschiedenen Versionen, z. B. sowohl gedruckt als auch online, zur Verfügung stehen, und so die jeweilige Infrastruktur der Institution zu bereichern.

2.3 Richtlinien zum Gebrauch

Zusätzlich zur Entwicklung der Aktivitäten und des entsprechenden Materials gibt es einen weiteren wichtigen Punkt: Die Ausbildung des Lehrpersonals und die Vorbereitung der Lerner. Beide Seiten sollten die notwendigen technischen Fähigkeiten besitzen, um das Material in der digitalen Form zu benutzen. Außerdem sollte der Gebrauch die Interaktion zwischen den Teilnehmern fördern. Sprachenlernen und ganz besonders soziopragmatische Aspekte basieren auf den sozialen Strukturen der Kommunikation. Gleichzeitig soll diese Erfahrung mit der Interaktion zur Entwicklung von neuen Ideen anregen, nicht nur zur Wiederholung bereits bekannter Daten. Ein weiterer Punkt ist die Forderung, dass alle Aktivitäten und Materialien intern und extern validiert werden. Momentan wird untersucht, ob diese Materialien auch für Lerner mit besonderen technischen Notwendigkeiten, zum Beispiel für blinde Lerner, aufbereitet werden können.

2.4 Weitere Ergebnisse des Projekts

Bei der Bearbeitung der Richtlinien wurde klar, dass es große Unterschiede in der Interpretation verschiedener Konzepte gab. Daher wurde parallel dazu ein Glossar erstellt, in dem alle Begriffe, die zu unterschiedlichen Interpretationen führen könnten, von der Arbeitsgruppe definiert wurden. Dieses Glossar soll mit den Richtlinien vernetzt werden und gleichzeitig den Benutzern der Internetseite dazu dienen, weiterführende Bibliografie zu jedem Konzept zu finden.

2.5 Evaluationsraster für Aktivitäten und Materialien

Auf der Suche nach einem geeigneten Modell zur Beurteilung von Aktivitäten und Materialien wurde zunächst einmal das von Hymes (1972) angebotene SPEAKING-Raster gewählt, weil es momentan einen Überblick über den Nutzen der geplanten Aktivitäten erlaubt. Mit der Zeit soll allerdings ein eigenes Raster entwickelt werden, das den aufgestellten Richtlinien entspricht. An dieser Stelle soll nur ganz kurz auf die von Deppermann und Spranz-Fogasy (2001, S. 1154) angebotene Übersetzung und Zusammenfas-

sung des genannten Rasters hingewiesen werden. Folgende Aspekte werden dabei berücksichtigt:

Situation (räumliche Situation und zeitliche Grenze, emische Definition (aus Sicht eines Teilnehmers) des Kommunikationsanlasses)

Participants (Sprecher bzw. Emissor, Hörer bzw. Adressat)

Ends (Konsequenzen und Zwecke)

Act sequences (Abfolge von Interaktionsbeiträgen, Spielraum möglicher, geforderter oder auch tabuisierter Themen, Inhalte und Ausdrucksformen)

Key (Art und Weise, Modalität, in der die Aktivitäten vollzogen werden)

Instrumentalities (Besonderheiten des Kommunikationskanals und der linguistischen Formen, die verwandt werden dürfen)

Norms (Handlungs- und Interpretationsregeln)

Genres (meist mit Kommunikationsereignissen identisch)

Die in diesem Raster aufgeführten Gesichtspunkte sind für eine kritische Auswahl von geeigneten Materialien durchaus nützlich.

Um die Anwendung dieser Richtlinien zu zeigen, wird im Folgenden das Projekt vorgestellt, das für die Zielsprache Deutsch erarbeitet wurde, auch wenn die Internetseite noch im Aufbau ist. Dieses Material ist in google-sites als virtuelle Lernumgebung unter folgendem Namen einsehbar. „Nein, so geht das wirklich nicht. Oder doch?“²

2 <https://sites.google.com/a/cele.unam.mx/nein-so-geht-das-wirklich-nicht-oder-doch-la-negacion-como-un-problema-socio-pragmatico/>

3. Das Projekt für Deutsch

Als Projekt für Deutsch wurde das Thema der Negation gewählt, also die sehr unterschiedlichen Möglichkeiten „Nein“ zu sagen. Dieses Projekt entstand aus der Erfahrung, dass einerseits die Möglichkeit „nicht einverstanden“ zu sein in den meisten Lehrwerken selten in Betracht gezogen wird und andererseits dieses Thema häufig zu interkulturellen Missverständnissen führt. Beim Sprachenlernen werden zwar die Formen des Nein-Sagens erlernt, aber nicht unbedingt ihr Gebrauch. So ist es z. B. in Mexiko höflich, eine Frage bzw. Bitte negativ zu stellen: „Willst du mir nicht helfen?“, eine Form, die von einer deutschsprachigen Person eher als Reklamation verstanden werden würde. Auch in einer Situation, in der jemand einem Mexikaner etwas anbietet, wird dieser zunächst einmal dankend ablehnen und dann erwarten, mindestens noch einmal aufgefordert zu werden, doch etwas zu essen oder zu trinken. Was für den unerfahrenen Lerner einfach ein Ausdruck seiner „guten Erziehung“ war, führt schnell zu Frustration und der Annahme, der andere sei „schlecht“ erzogen.

3.1 Der Inhalt der Lernumgebung

Aus der Erfahrung mit diesen Kommunikationsschwierigkeiten wurde ein Projekt konzipiert, das allen Deutschlernern und -lehrern online zur Verfügung stehen soll. Ziel dieser Internetseite ist es, zunächst verschiedene Denkanstöße zu bieten, welche Funktionen eine Verneinung haben kann: etwas ablehnen, sich weigern, anderer Meinung sein, ein Fehlen beschreiben, nachfragen, klarstellen, kritisieren und vieles mehr. Das heißt, die Ordnung der Beiträge wurde aus der Perspektive einer funktionalen Grammatik angelegt: nicht Formeln und Regeln stehen im Vordergrund, sondern Funktion und Bedeutung. Daher stehen nicht einzelne Wörter im Vordergrund sondern kleine Sätze im Kontext. Die Funktion und Bedeutung soll anhand von Auszügen aus literarischen Texten, Gedichten, Fotos von Graffitis, Hinweisen auf Liedtexte und verschiedenen anderen Ausdrücken von Kunst erschlossen werden. Zusätzlich gibt es auch einige Erklärungen zum Gebrauch, zur Form und zu Redemitteln.

Der wichtigste Teil besteht jedoch aus einer Sektion, in der die Lerner von

eigenen Erfahrungen im Umgang mit kommunikativen Situationen, in denen eine Verneinung zu Differenzen in der Interpretation geführt hat, erzählen und mit Anderen diskutieren können. Das wichtigste Ziel besteht nämlich darin, den Teilnehmern verschiedene Perspektiven der Interpretation zu bieten und sie daran zu gewöhnen, jede oberflächliche Interpretation zu hinterfragen, nach anderen Gesichtspunkten zu suchen oder um Erklärungen zu bitten. Nur so werden sie ihre eigene Kultur und Sprache analysieren und gleichzeitig andere Kulturen akzeptieren und hoffentlich auch schätzen lernen. Deshalb gibt es auch Raum für Fragen und Antworten, in dem sich eine Diskussion über unterschiedliche Themen entwickeln soll. Hier dürfen auch Fragen gestellt werden, die von anderen Teilnehmern beantwortet werden können.

3.2 Das didaktische Design

Das didaktische Design der E-Learning-Umgebung bietet eine offene Lernsituation auf der Grundlage der Interaktivität und des Feedbacks. Schulmeister (2004, S. 19–49) weist darauf hin, dass sich das Paradigma für die Gestaltung von hypermedialen Lernumgebungen gewandelt hat:

Statt eine Anpassung des Systems an den Lerner anzustreben, bevorzugen Lernprogramm-Autoren offene Umgebungen, in denen der Lernende die nötigen Anpassungsprozesse selbst vornehmen kann, indem er das Niveau der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Lernobjekt je nach seinen Lernvoraussetzungen selbst bestimmt, dort beginnt, wo es seiner Motivation entspricht, die Art und Strategien der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Lernobjekt eigenständig variiert etc.

Das bedeutet, dass eine Lernumgebung, vor allem auf dem Hochschulniveau, so gestaltet werden sollte, dass jeder Lerner je nach seinem Lernstil selbst entscheiden kann, welche Themen ihn besonders interessieren, wie er an diese Themen herangehen möchte und welchen Lernweg er einschlagen will. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es nicht nur neuer Informationen, sondern auch der Möglichkeit, sich selbst Wissen anzueignen und dann auch mit anderen zu teilen.

Scardamalia und Bereiter (1994) empfehlen „knowledge building communities“, also Gemeinschaften, die Wissen erzeugen. Gleichzeitig kritisieren sie, dass viele Erzieher oder Dozenten kaum die sozialen Strukturen und die damit verbundene Dynamik verstehen. Denn um gemeinsam Wissen zu erzeugen, braucht man zunächst einmal eine Gemeinschaft und die Interaktivität muss auch in Lernplattformen gegeben sein. Daher sollen virtuelle Lernumgebungen nicht nur bereits bekanntes Wissen anbieten, sondern Prozesse beschleunigen, um gemeinsam Probleme zu lösen. Erst wenn wir als Lehrer und als Lerner akzeptieren, dass Wissen eine Konstruktion bedeutet und jeder seinen Teil dazu beiträgt, können wir uns auf das Verstehen und Lösen von Problemen konzentrieren.

Jonassen (2000, S. 227) schlägt vor, für eine konstruktivistische Lernumgebung Modelle zu schaffen, in denen ein Problem erkannt werden kann, das eine zentrale Frage aufwirft und das verschiedene Interpretationssysteme zulässt. Das Ziel der Lerner ist es, das Problem zu interpretieren und zu lösen. Dabei unterstützen praktische Beispiele und zusätzliche Informationsquellen das Verstehen des Problems und bieten auch eventuelle Lösungen an, während kognitive Hilfsmittel bei der Interpretation und der Manipulation unterschiedlicher Aspekte helfen. Die angebotenen Mittel für die Kommunikation und Kooperation erlauben ihrerseits den Lernern, die Interpretation auszuhandeln.

Unter diesen Gesichtspunkten des didaktischen Designs sollen die bereits aufgeführten Richtlinien verwirklicht werden, immer mit dem Hauptziel, das strategische Handeln der Lerner zu fördern und die Problemlösung bei kommunikativen Missverständnissen in den Vordergrund zu stellen.

Literaturverzeichnis

- Deppermann, A. & Spranz-Fogasy, T (2001). Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik/Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Band 2; S. 1148–1161). Berlin: de Gruyter.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35–71). New York: Holts Rinehart & Winston.
- Jonassen, D. (2000). El Diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. In Ch.M Reigeluth (Ed.), *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (S. 225–249). Madrid: Santillana. (Originaltitel: Instructional-Design. Theories and Models. A new Paradigm of Instructional Theory. 1999).
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265–283.
- Schulmeister, R. (2004). Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht. Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In U. Rinn & D. M. Meister (Hrsg.), *Didaktik und neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (S. 19–49). Münster: Waxmann.

Übersetzung der Dialoge der Operette „Die Fledermaus“ von J. Strauss als integrierter Fremdsprachenunterricht an einer Medizinischen Universität in Taiwan

Yn-shing Wu – Kaohsiung Medical University, Taiwan

Abstract

Beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen haben Immersion, Projektmethode sowie Integrierter Fremdsprachenunterricht (FU) jeweils eine eigene Bedeutung. Begrifflich stützt sich dieser Beitrag auf die Projektmethode nach Karl Frey (2007), weiters auf das Übersetzungsprojekt der Dialoge aus der Operette „Die Fledermaus“ von Johann Strauss und schließlich auf den Integrierten Fremdsprachenunterricht an einer Medizinischen Universität in Taiwan. Theorie und Praxis der Projektmethode wurden im Deutschunterricht zwei Semester lang zum Thema gemacht. Die Operette „Die Fledermaus“ ist ein großes Projekt der Kunstfakultät der National Kaohsiung Normal-Universität in Kaohsiung, Taiwan, das im Juni 2010 im Chiang-Kai-Shek Kulturzentrum Kaohsiung vorgestellt worden ist. Die Gesangspartien dieser Operette erfolgten auf Deutsch, die Texte und Dialoge hingegen wurden auf Chinesisch gesprochen. Es handelte sich dabei um ein Lehrprojekt, das vom Kultusministerium Taiwans aus allen Vorschlägen der Hochschulen Taiwans ausgewählt und jeweils für ein Jahr gefördert und unterstützt wurde. Gastprofessoren aus Deutschland, Österreich und Schweden wurden von der Universität eingeladen und stellten sich als Regisseure, Bühnenbildner, Tanzlehrer und Choreographen für die Studenten von sieben Hochschulen Taiwans zur Verfügung. Für die Inszenierung standen auch chinesische Musiker den Studenten für sieben Wochen mit Rat und Tat zur Seite. Die Zusammenarbeit ergab sich aus der gemeinsamen Planung der Unterrichteinheiten. Die Autorin und ihre Studenten der Grundstufe II der Medizinischen Universität in Kaohsiung hatten die Ehre, die bearbeiteten Dialoge von der deutschen Sprache ins Chinesische übersetzen zu dürfen. Am Ende wurde als besonderer Abschluss des einjährigen Kurses eine stichprobenartige Evaluierung der Kompetenzsteigerung anhand einer Befragung durchgeführt, um die Akzeptanz bei den Lernenden an der Medizinischen Universität in Kaohsiung, Taiwan, festzustellen.

1. Vorwort

1.1 Operette „Die Fledermaus“

„Die Fledermaus“, eine Operette von Johann Strauss, wurde 1874 uraufgeführt und gilt als Höhepunkt der Goldenen Operettenära in Wien. Das Stück ist bekannt und beliebt, es wird vor allem zu Weihnachten in Wien aufgeführt. Reklame und Poster sieht man oft in der Halle des Flughafens Wien-Schwechat.

1.2 Operette „Die Fledermaus“ als Projektarbeit in Kaohsiung

Die ausgewählte Operette wurde als großes Projekt der Kunstfakultät der Pädagogischen Universität in Kaohsiung, Taiwan, im Juni 2010 im Kulturzentrum aufgeführt. Die Gesangspartien erfolgten auf Deutsch, die Texte und Dialoge wurden auf Chinesisch gesprochen. Es war ein Lehrprojekt, das vom Kultusministerium Taiwans aus allen Meldungen der Hochschulen Taiwans ausgewählt und jeweils für ein Jahr gefördert und unterstützt wurde. Gastprofessoren aus Deutschland, Österreich und Schweden waren von der Pädagogischen Universität eingeladen worden und stellten sich als Regisseure, Bühnenbildner, Tanzlehrer und Choreographen den Studenten von sieben Hochschulen Taiwans zur Verfügung. Für die Inszenierung standen auch chinesische Musiker den Studenten für sieben Wochen mit Rat und Tat zur Seite.

2. Übersetzung der Dialoge der Operette „Die Fledermaus“ als Projektmethode im Deutschunterricht an der Kaohsiung Medizinischen Universität

Die Studenten der Grundstufe II der Kaohsiung Medizinischen Universität hatten die Ehre, die bearbeiteten Operettendialoge aus der deutschen Sprache in die chinesische übertragen zu dürfen.

Am Ende des einjährigen Kurses wurde eine stichprobenartige Evaluierung der Kompetenzsteigerung anhand einer Befragung durchgeführt, um die Akzeptanz bei den Lernenden an der Medizinischen Universität zu eruieren.

Die Kaohsiung Medizinische Universität wurde 1954 als die älteste private medizinische Fakultät Taiwans gegründet und ist seit 1999 eine Medizinische Universität mit fast 7000 Studenten.

2.1 Phase der Projektmethode im Deutschunterricht

2.1.1 Projektinitiative

Im September 2009 hat die Autorin – die auch die Projektleiterin war – zu Beginn des Semesters den Studenten das Projekt vorgestellt und ihnen zwei Wochen Bedenkzeit gegeben, ob sie sich beteiligen wollten oder nicht.

Nach zwei Wochen hatten sich zehn der befragten Studenten für das Projekt entschieden, das partnerschaftlich durchgeführt und selbst gesteuert wurde. Die zehn Studenten wurden in fünf Paare eingeteilt; einerseits, um einander beim Übersetzen zu helfen, andererseits, um durch Rollenspiele die Dialoge lebendig und realistisch zu gestalten und dann erst schriftlich festzuhalten. Dadurch entstanden eine genaue Arbeitslinie, ein intensives kooperatives Lernen und eine gute organisatorische Vorbereitung nach Frey (2007) und Gudjons (1997).

2.1.2 Fixpunkte

Der sprachlich und kulturell bedingte Ausdrucksstil der Gestalten in der Operette musste einen einheitlichen Charakter erhalten, was zu einer zusätzlichen Kooperation in der Gruppe führte.

2.1.3 Projektskizze

Die Übersetzung fand in Partnerarbeit und Rollenteilung statt. Der Text des 1. Aktes wurde von Oktober 2009 bis Januar 2010 in jeder Doppelunterrichtsstunde für 15 Minuten gelesen, übersetzt und geübt. Die Ergebnisse wurden auf das interaktive E-Learning-Modul der Schul-Homepage geladen, damit die Projektteilnehmer den Text auch untereinander und außerhalb der Unterrichtszeit austauschen und verbessern konnten.

2.1.4 Durchführung

Damit sich dieses Stück lustig, lebendig und lebensnah entfalten konnte, wurden die Dialoge nicht wörtlich übersetzt, sondern zuerst partnerschaft-

lich gespielt, um festzustellen, wie das gesprochene Wort wirkte, und dann erst schriftlich fixiert.

Eine alte Übersetzung in chinesischer Sprache war zwar vorhanden, aber der neu bearbeitete Dialog musste mit der aus Wien eingetroffenen Übersetzung verglichen werden. Unser frei gestaltetes Stück musste im Dialog auch mit Phantasie ergänzt werden.

Da die Dialoge der Operette als eine Sonderform von Literatur und Kunst sowohl gelesen als auch gespielt werden können, gestaltete sich die Übersetzung komplizierter als die anderer Gattungen.

2.1.5 Zielgerichtete Projektschritte (Problemlösung nach Gudjons)

Vor der offiziellen Aufführung wurde vor einer kleinen Gruppe eine Probe geplant und durchgeführt, um die Wirkung des Spieles in seiner Gesamtheit zu erfahren und gleichzeitig um das soziale Zusammengehörigkeitsgefühl der Klasse feierlich und rituell zu festigen.

Bei der kleinen deutschen Weihnachtsfeier 2009 wurde der erste Akt vor allen Deutschlernenden auf der Bühne vorgestellt und von allen gemeinsam organisiert. Die Projektteilnehmer hatten die Rollentexte des 1. Aktes zu zweit in deutscher Sprache und in chinesischer Übersetzung vorgelesen.

2.1.6 Metainteraktion

Die Dialoge für die Akte zwei und drei mussten von der Leiterin des Projektes und der Leiterin der Kunstfakultät der Normalen Universität schnell übersetzt werden, da die entsprechenden Unterlagen aus Wien erst während der Semesterprüfung in Taiwan eintrafen. Diese von Lehrerinnen erstellte Version wurde von der Prüfungskommission leider nicht anerkannt und musste von den Schülern neu erarbeitet werden.

2.1.7 Projektschritte (Problemdarstellung und Lösung)

Als das Sommersemester im Februar 2010 wieder anging und die Grundstufe II ihren Text mit dem Text der Übersetzung der beiden Lehrerinnen verglichen hatte, stellte sich heraus, dass der Ausdrucksstil und die Ausdrucksweise bei den Texten nicht harmonisierten. Die Grundstufe II musste daher den Text neu bearbeiten. Dadurch ergab sich ein interessantes gegenseitiges

kooperatives Lernen zwischen zwei Generationen: den Lernenden und den Lehrenden.

2.1.8 Abschluss des Projekts

Erst nachdem die Grundstufe II den ganzen Text in Bezug auf Sprachstil und Ausdrucksweise überarbeitet hatte, wurde er von der Prüfungskommission genehmigt.

2.1.9 Auswirkung des Projekts

Die Studenten der Grundstufe II waren erwartungsvoll und freuten sich auf die Einladung zur Operette „Die Fledermaus“ am 11. Juni 2010 im Kulturzentrum. Mit Stolz konnten sie im Katalog der Kaohsiung Medizinischen Universität die Vorankündigung der Aufführung und ihre eigenen Namen lesen.

3. Metainteraktionen (Evaluierung)

Am Ende der Kurse wurde eine stichprobenartige Evaluierung der Kompetenzsteigerung vorgenommen. Anhand einer sechsstufigen Skala wurde eine Befragung durchgeführt, um die Akzeptanz bei den Lernenden an der Kaohsiung-Medizinischen Universität festzustellen.

3.1 Statistische Evaluierung der Akzeptanz und Kompetenzsteigerung: Fragebogen¹

Kompetenz-Fragebogen über die Anwendung der Projektmethode im Deutschunterricht Grundstufe II

Projektzeitraum: von September 2008 bis Januar 2010

Durchführung: am 06. Januar 2010

1 Aus der Grundstufe II konnten von zehn Studenten acht befragt werden.

Meinungen zum Kurs Deutsch II	optimal	zufrieden	neutral	nicht zufrieden	nicht	dagegen
1. Wie hat das gemeinsame kooperative Schreiben Ihre Lese- und Schreibfähigkeit nach diesem Semester verbessert oder unterstützt?						
2. Hat die kooperative Schreibübung zum Thema „Einladung“ einen positiven Einfluss auf Ihre Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeit ausgeübt?						
3. Wie konnten Sie durch die Übungseinheit „Was möchten Sie?“ Ihre kooperative Schreibübung und mediale Präsentation, Ihr Vokabular und Ihre Grammatikkenntnisse steigern?						
4. Konnte ich durch die kooperative Schreibübung und mediale Präsentation zum Thema „Traumberuf“ meine Ausdrucksfähigkeit verbessern?						
5. Wie haben das Klassenprojekt und die gemeinsame mediale Präsentation über das Thema „Bayern und München“ sowohl meine soziale Zusammenarbeit und wie auch die Freundschaftsbeziehungen mit den Mitstudierenden und schließlich meine Lesefähigkeit verbessert?						
6. Wie hat mir das gemeinsame partnerschaftliche Lesen des Operettentextes „Die Fledermaus“ in Deutsch und das Übersetzen ins Chinesisch geholfen, mein Kulturverständnis allgemein und insbesondere das über deutsche Operetten zu vertiefen und mein Textverständnis zu erhöhen?						

-
7. Wie haben das Rollenspiel der „Fledermaus“ bei der Weihnachtsfeier und das Übertragen des Textes in Dialoge meine Aussprachefähigkeit und den Wort- und Satzakzent verbessert?
-
8. Wie beurteilen Sie das Versuchsprojekt „kooperatives und kreatives“ Schreiben „Elfchen“ und Ihre Motivation zum Schreiben nach diesem kreativ-evozierenden Übungsschema?
-
9. Wie haben Ihnen das interaktive E-Learning und die Benutzung von Ani-Cam Aufnahmen während des Unterrichtes beim Umsetzen Ihrer Projekte im Unterricht und zu Hause geholfen?
-
10. Wie beurteilen Sie den Nutzen sowie die Verwendung der Projektmethode allgemein im Deutschunterricht?
-

3.2 Ergänzungen und Bemerkungen zu den Antworten (Einzelinterview in Chinesisch)

Fragebogen für Verbesserungsvorschläge für den Unterricht in Bezug auf Methode und Inhalt:

1. Wie haben mir das gemeinsame partnerschaftliche Lesen des Operettentextes „Fledermaus“ von Johann Strauss in Deutsch und das Übersetzen ins Chinesische geholfen, mein Kulturverständnis allgemein und insbesondere das über deutsche Operetten zu vertiefen und mein Textverständnis zu erhöhen?
2. Wie haben das Rollenspiel der „Fledermaus“ bei der Weihnachtsfeier und das Übertragen des Textes in Dialoge meine phonetische Aussprachefähigkeit und den Wort- und Satzakzent verbessert?

3. Wie beurteilen Sie den Nutzen sowie die Verwendung der Projektmethode allgemein im Deutschunterricht?

3.3 Ergebnisse

Am höchsten bewertete die Grundstufe II die im Deutschunterricht verwendete Projektmethode mit 75 %, die Arbeit mit Power-Point und die Medienkompetenz in Verbindung mit Sprachlernkompetenz bekamen die Bewertung 25 %, bzw. 12,5 %.

Sowohl die Projektmethode wie auch die technischen Möglichkeiten für die jungen Lernenden haben die höchste Akzeptanz erreicht. Ebenfalls haben die meisten eine Kompetenzsteigerung erfahren.

In Bezug auf die Frage, ob das Rollenspiel der „Fledermaus“ bei der Weihnachtsfeier und das Vortragen des Textes in Dialoge in deutscher und chinesischer Sprache ihre phonetische Ausdrucksfähigkeit und den Wort- und Satzakkzent verbessert haben, waren die Studenten eher zurückhaltend.

Die Projekt-Methode, die sinnvolles praktisches Handeln nach Plan und Anweisung unterschiedlicher Art ermöglicht, wird, wie das Ergebnis des Fragebogens und seine statistische Auswertung beweist, von den Lernenden sehr positiv aufgenommen und kann trotz theoretischer Infragestellung auch im Fremdsprachenunterricht nur weiterempfohlen werden.

3.4 Weitere Vorführungen an der Normalen Universität in Kaohsiung

Die Normale Universität in Kaohsiung hat im Jahre 2011 den Operettenschwerpunkt mit Einbeziehung des Chores und dann 2012 den Schwerpunkt „Das 5. Element“ mit Einbeziehung der digitalen Kompetenz weitergeführt.

4. Unterrichtsform im Deutschunterricht: Blended Learning

Diese Unterrichtsform wurde stark gefördert, besonders der Frontalunterricht in Kombination mit E-Learning mit Nutzung des Internets und der Unterstützung anderer interaktiver Medien.

Das Projekt „Fledermaus“ gab die Gelegenheit, eine offenere Unterrichts-

form zusammen mit der interaktiven medialen Benutzung von E-Learning selbst in einem größeren Rahmen auszuprobieren.

Die Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht führte zu besserer Sprachbeherrschung und zur Verbindung von theoretischen und praktischen Sprachkenntnissen. Die Teilnehmer lösen eine Aufgabe, stellen einen Realitätsbezug her und lernen, näher und intensiver ein Thema selbstständig und im sozialen Zusammenhang zu bearbeiten und zu vertiefen. Bei dieser Unterrichtsform können wir Kooperation, sogenannte „Teamarbeit“ erwarten. Die Projektarbeit bietet Möglichkeiten von verschiedenen unterschiedlichen Aktivitäten an.

4.1 Stellung der Medizinstudenten an der Kaohsiung Medizinischen Universität

In den ersten zwei Jahren, also vier Semester lang, haben die Studenten die Möglichkeit, eine oder mehrere zweite Fremdsprachen (Deutsch, Japanisch, Französisch oder Spanisch) zu lernen: im 1. Semester Grundstufe Ia, im 2. Semester Grundstufe Ib, im 3. Semester Grundstufe IIa und im 4. Semester Grundstufe IIb. Ab dem 5. Semester bzw. dem 3. Jahrgang müssen sie sich mit ihren Hauptfächern beschäftigen. Das Studium für Medizin dauert sechs Jahre, plus ein Jahr Praktikum, also insgesamt sieben Jahre.

4.1.1 Studentenzahl für Deutsch an der Kaohsiung Medizinischen Universität 2005–2012

Gesamtstudentenzahl der KMU: 6956, davon 151 Medizinstudenten, 1107 Nicht Medizinstudenten im 1. Jahrgang (Stand 24.12.2013).²

2 Semester/Jahr	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Medizinstudenten Grundstufe Ia + Ib	98	71	71	96	103	103	83	120

2 Quelle: Akademische Verwaltung der KMU 2014.

Medizinstudenten Grundstufe IIa + IIb	28	41	35	48	23	30	0	18
Nicht-Medizinstu- denten Grundstufe Ia + Ib	57	133	121	91	106	97	88	47
zusammen	183	245	227	235	232	230	171	185
insgesamt								1708

4.2 Die Beschreibung der Kurse

In der Phase des „brain storming“, des Ideensammelns, werden „mind maps und concept maps“ verwendet.

4.2.1 Unterrichtsstunden und Lehrbuch

Zwei Stunden pro Woche, insgesamt 128 Unterrichtsstunden im 4. Semester, sind in der Grundstufe II erlaubt.

Im Unterricht wurde das Lehrbuch: „Willkommen I–II“ verwendet. Das Kurspaket beinhaltet Lehrbücher in drei Bänden mit MP3-CDs, die von drei Kolleginnen und der Autorin in Taiwan geschrieben wurden.

4.2.2 Verwendung einer interaktiven E-Learning-Homepage und Ani-Cam in den Kursen

Mittels eines Mikrophons im Klassenzimmer und einer installierten Ani-Cam wurde der gesamte Unterrichtsverlauf, (Erklärungen des Lehrers, Diskussionen, Gespräche etc.) und Video synchron als Livesendung aufgenommen. Diese werden nach jedem Unterrichtsblock zur weiteren Verwendung gespeichert und für mögliche selbstständige Wiederholungsübungen der Sprachübungen etc. durch die Lernenden, unabhängig von Ort und Zeit des Unterrichtes, sowie zur Überprüfung des Projektfortschrittes zur Verfügung gestellt.

Die im Unterricht gemeinsam und/oder vom Lehrenden genutzten Dateien, insbesondere die Power-Point-Folien, die in jeder Unterrichtseinheit nach der Projektmethode gemeinsam erstellt wurden, integrierte man am Unter-

richtsende in das E-Learning-Modul der Universität-Homepage.

Diese Dateien werden jedes Mal von allen Beteiligten nach interaktivem Austausch und in Absprache ergänzt, korrigiert und bearbeitet.

Wenn Power-Point-Folien gezeigt werden, ist es meistens dunkler, die Studenten ermüden und schlafen leicht ein. Die Lehrer(-innen) sollten jedoch vor neuen Techniken keine Angst haben, weil die Studentinnen und Studenten immer gern dabei helfen.

4.3 Beispiele für die Durchführung im Rahmen der Projekte D-A-CH-L-Landeskunde

Beim Erlernen einer Fremdsprache ist landeskundliches Wissen eine wichtige Voraussetzung, um sprachlich erfolgreich handeln zu können. Ziel des landeskundlichen Unterrichts ist das Wahrnehmen der eigenen und der fremden Wirklichkeit. Da es beim Unterricht von Landeskunde um Wissenseaneignung geht und man eventuell in den Sommerferien eine Reise nach Europa macht, ist es sinnvoll, in der Grundstufe Ib bei mündlichen und schriftlichen Präsentationen die Muttersprache zu verwenden.

5. Ausblick

Heute gibt es verschiedene moderne Unterrichtsmethoden. Die Projektmethode wird als eine anspruchsvolle, aber interessante unterrichtsmethodische Form seitens der Unterrichtsforschung und der Pädagogik angesehen und in aller Welt an vielen Schulen und Universitäten angewendet.

Nach der empirischen Forschung in meinen Veranstaltungen kann die Projektarbeit mit dem Spracherwerb sehr gut kombiniert werden. Sie macht den Studentinnen und Studenten beim Sprachlernen viel Spaß. Und dadurch werden die Lerner motiviert, sich weiter mit dieser Methode auseinanderzusetzen.

Die Lehrpersonen sollten „so viel wie nötig, so wenig wie möglich“ tun, sie als Trainer begleiten, als Coach ihrer Studentinnen und Studenten, ihnen helfen und ihnen die Projektarbeit ermöglichen.

Es freut mich sehr, dass diese Erfahrungen mit Projekten im Unterricht und neuerdings die Integration dieser mit E-Learning so positiv waren und ich habe mir vorgenommen, diese Art des Unterrichtes weiter zu verfolgen.

Literaturverzeichnis

Frey, K. (2007). *Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“*. Weinheim: Beltz.

Gudjons, H. (1997). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbstätigkeit, Projektarbeit*. (5. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Mehrsprachige Schulwelt in Ladinien – Material für die mehrsprachige Alphabetisierung

Brigitte Pezzei – Grundschule La Pli de Mareo /Enneberg, Italien

In Südtirol gibt es neben der deutsch- und der italienischsprachigen Bevölkerung auch eine kleine ladinischsprechende Minderheit von ungefähr 20.000 Personen. Diese leben zum größten Teil in den beiden Tälern Gröden und Gadertal. Ladinisch, die älteste Sprache Südtirols, ist eine romanische Sprache, deren Entstehung auf die Zeit der Römer in der Region Rätien zurückgeht.

In diesem Gebiet gibt es seit 1948 ein paritätisches Schulsystem: An den Grundschulen werden alle Unterrichtsfächer – in gleicher Stundenanzahl – sowohl in italienischer als auch in deutscher Sprache unterrichtet. Ladinisch, die Muttersprache der meisten Schüler (ca. 70 % bis 80 %), wird zwei Stunden in der Woche gelehrt, kann aber immer als Erklärungssprache verwendet werden. Englisch wird ab der 4. Klasse Grundschule gelehrt.

Die Besonderheit ist, dass der Unterricht in den verschiedenen Fächern nicht in der Muttersprache erfolgt, sondern auf Italienisch oder Deutsch. So auch die Alphabetisierung.

Eigentlich sind diese beiden Sprachen keine Fremdsprachen im engeren Sinn, da die Schüler, situationsbedingt sehr unterschiedlich, mit ihnen in Kontakt kommen: durch Radio, Fernsehen, Tageszeitungen, Tourismus usw.

Im Kindergarten werden seit mehreren Jahren auch schon Aktivitäten für den spielerischen mehrsprachigen Spracherwerb durchgeführt. Somit werden die Kinder mit dem Bewusstsein eingeschult, dass es mehrere Sprachen gibt und dass sie über eine „Mehrsprachenkompetenz“ verfügen.

Die Alphabetisierung erfolgte bis vor einigen Jahren in Gröden in deutscher Sprache und im Gadertal in italienischer Sprache, nur in ganz seltenen Fällen

in ladinischer Sprache. Die Kinder in der 1. Klasse dachten, dass es nur die italienische Sprache als Schriftsprache gäbe. Deutsch und Ladinisch wurden in der 1. Klasse nicht oder wenig geschrieben.

Aber als die Methode „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen oder von Hans Brügelmann bekannt wurde, tauchten bei uns Lehrern Zweifel auf und wir entdeckten auch Risiken. Man machte auch immer wieder die Erfahrung, dass die Schüler die falschen Buchstaben verwendeten, weil sie vom ladinischen Wortanfang ausgingen (pom-mela-Apfel). Bei der Methode „Lesen durch Schreiben“ muss ein Kind die Sprache der Alphabetisierung beherrschen, sonst könnte etwas schief laufen.

Da es für die ladinische Schule keine eigenen Schulbücher gab, wurden Bücher aus den deutschen oder italienischen Schulen übernommen. Die Arbeitsbehelfe konnten freilich nie eins zu eins übernommen werden. So waren die Lehrpersonen gewissermaßen gezwungen, sich durch Geschick und Phantasie selbst zu helfen. Wenn wichtige Dinge fehlen, entstehen Ideen, die ausbaufähig sind. Deshalb entwickelten und fertigten in den letzten 30 Jahren Lehrerinnen und Lehrer Arbeitsmaterialien selbst an.

Die sprachliche Situation der einzelnen Dörfer (auch zwischen beiden Tälern gibt es erhebliche Unterschiede) ist unterschiedlich und die Sprachenvielfalt hat sich in den letzten Jahren verstärkt. Demzufolge hat sich auch der Anfangsunterricht verändert.

Vor allem bei der Erarbeitung des Materials für den Anfangsunterricht und der ersten Schuljahre wurde zum einen bedacht, dass durch spielerische Motivation Kinder leichter lernen, und zum anderen, dass Auge und Hand in einem zusammenhängenden Wirkungskreis zu sehen sind. Im Sinne des Leitgedankens „Was die Hand greifen kann, kann auch das Denken begreifen“, wurde reichlich Lege- und Lernmaterial selbst hergestellt. Weil die Hand legen kann, wird auch im Denken etwas dargelegt, es wird auch überlegt und aufeinander gelegt.



Abb. 1 – Sprachenkarte

1. Erleichterung bei der Alphabetisierung

Um allen Kindern gerecht zu werden, um ihnen (und auch uns Lehrern) die Arbeit der Alphabetisierung zu erleichtern und die Lernprozesse zu beschleunigen, haben dann einige Lehrer mit einer besonderen Art der Alphabetisierung begonnen.

Diese beginnt, vom Ladinischen ausgehend, in italienischer und deutscher Sprache. Man hat für die Anlauttabelle Wörter gewählt, die in der ladinischen, italienischen und deutschen Sprache mit dem gleichen Buchstaben beginnen (z. B. Löwe-leone-liun). Man hat einfach selbst Bilder und die dazugehörigen Wörter gedruckt. Das Kind hat damit die Möglichkeit, in „seiner“ Muttersprache zu denken. Es muss nicht zuerst umdenken, wie das Wort in Italienisch oder Deutsch heißt.

Vor drei/vier Jahren hat das Ladinische Pädagogische Institut (nunmehr dem Ladinischen Bildungsressort angegliedert) die Idee aufgegriffen und mit Hilfe von Experten und Lehrpersonen wertvolle Materialien erstellt, die den Anfangsunterricht unterstützen sollen. Sie wurden von einzelnen Lehrpersonen ausprobiert, anschließend noch verbessert und auf festen Karton gedruckt. Seit dem letzten Schuljahr wird dieses Material offiziell an allen Schulen verwendet (vgl. Istitut Pedagogich Ladin, 2011).

Mit dieser Anlauttabelle hat jedes Kind die Chance, die Verbindung zwischen Graphem, Phonem und Buchstaben sich auf seine Art und Weise

anzueignen und zu festigen. Von Anfang an wird auf sprachvergleichenden Unterricht großer Wert gelegt. Man hat bewusst diese Wörter gewählt, weil sie auch im Englischen den gleichen Anfangsbuchstaben haben (z. B. leone-Löwe-liun-lion; naso-Nase-nês-nose). Durch diese Arbeitsmaterialien werden Schülerinnen und Schüler angeregt, sich schon in einem kindlichen Kontext über mehrere Sinne mit Sprache zu befassen und über Sprache nachzudenken.

Die drei Sprachen werden miteinander in Beziehung gebracht, um ihre Ähnlichkeiten und Besonderheiten darzulegen. Integrierter Sprachenunterricht bedeutet eine Aufhebung der Trennung zwischen der Erstsprache und den weiteren Sprachen.

1.1 Sprache und Farbe

Die Sprachen werden durch Farben symbolisiert: Deutsch mit roter Farbe, Italienisch mit gelber und Ladinisch mit grüner. Im dreisprachigen Umfeld wird somit ein weiterer Zugang zu den Sprachen geboten; der visuelle. Die farbliche Zuordnung dient aber auch dazu, dass die Sprachen untereinander nicht vermischt werden. Sie fördert eine genaue Ordnung, vor allem in den ersten Schuljahren und dieser Prozess wird in den weiterführenden Klassen vertieft und gefestigt. Dies führt dazu, dass die Kinder zunehmend ihre sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten stärken und steigern können.

Als Mehrsprachiger ist man gleichsam dazu gezwungen, über die Sprache nachzudenken und im Integrierten Sprachunterricht ist eine Brücke zwischen den Sprachen zu finden. In jenen Klassen, in welchen die dreisprachige Alphabetisierung gelingt, ist es möglich, ab der zweiten Klasse das paritätische Prinzip in allen Fächern einzuhalten.

Das ladinische Sprachmodell ist für Schülerinnen sowie Schüler und für Lehrpersonen zwar anspruchsvoll, wird aber von allen (Schülern, Lehrern und von der Gesellschaft) mitgetragen. Die beiden Sprachen Deutsch und Italienisch werden neben dem Ladinischen als essenziell und auch existentiell wichtig angesehen. Es kann also von einer positiven Basis aus unterrichtet werden.

2. Arbeiten mit der Anlauttabelle

Auf der Anlauttabelle für die Wand findet man 26 Abbildungen mit den entsprechenden Wörtern in den drei Sprachen. Dazu gibt es noch Abbildungen mit den Rechtschreibschwierigkeiten in den Sprachen. Anhand dieser Bilder hat man viele gute Gelegenheiten, die Struktur der Wörter zu analysieren. Zu jedem Buchstaben gibt es ein bestimmtes Bild, das in allen drei Sprachen mit dem gleichen Anlaut beginnt.

Das Wortbild ist auf Karten in der jeweiligen Farbe der Sprache geschrieben (rot, gelb, grün). Die einzelnen Buchstaben sind schwarz, da sie in allen drei Sprachen gleich sind.

Die Kinder sollen den Unterschied verstehen und entdecken, d. h. dass Laute und Lautzeichen (außer Rechtschreibregeln) in den drei Sprachen gleich sind.

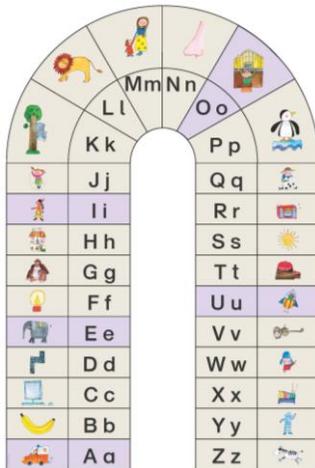


Abb. 2 – Anlauttabelle

Auf einer großen, tragbaren Anlauttabelle in Hufeisenform sind die 26 Buchstaben nach dem Alphabet angeordnet. Die Vokale sind leicht zu erkennen, denn sie haben einen lilafarbenen Hintergrund. Neben jedem Anfangsbuchstaben ist das Bild, dessen Name in allen vier Sprachen mit diesem Buchstaben beginnt. Die Rückseite dieser Tabelle ist leer und kann somit bei verschiedenen Übungen verwendet werden: man kann Wörter oder Buchsta-

ben entfernen oder hinzufügen, man kann assoziieren und verschiedene Übungen machen.

2.1 Verschriftung der Sprache

Im Umgang mit der Anlauttabelle erfahren die Kinder, wie Sprache verschriftlicht wird. Sie lernen die Laut-Buchstaben-Zuordnung, die Zerlegung eines Wortes in seine Lautbestandteile und die lautgetreue Verschriftung durch Grapheme. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Kindern am Anfang in allen drei Sprachen lautgetreue Wörter und Texte anzubieten.

Die Kinder experimentieren mit Buchstaben und Lauten und erschließen sich so die Schrift und letztlich auch das Schreiben und Lesen. Das Wissen über die lautliche Struktur der Sprache, das heißt die Fähigkeit, Anlaute, Inlaute, Auslaute zu erkennen, aus Lauten ein Wort zu bilden (Wort-Synthese) oder ein Wort in seine Laute zu zerlegen (Wort-Analyse), fördert bei Kindern die sprachliche und phonologische Bewusstheit.

Die Rechtschreibbesonderheiten sind nicht auf der Anlauttabelle dargestellt, sondern es wurden dafür jeweils Extra-Tabellen in den drei Sprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch erstellt.

Es ist wichtig, die Schülerinnen und Schüler von Anfang an auf Tabellen und Plakate hinzuweisen und ihnen die Besonderheiten in den entsprechenden Sprachen zu erklären.

								
Ä ä	Ö ö	Ü ü	a → ä	o → ö	u → ü	äu	au → äu	
der Ärmel	das Öl	das Überholverbot	der Apfel	der Ofen	der Turm	der Räuber	die Bäume	
	W w	der Wolf	Besonderheiten				Ei ei	das Ei
	H h	der Hund					Sch sch	das Schaf
	J j	die Jacke					Eu eu	die Eule
	K k	die Katze					ch	das Buch
	V v	der Vater				tz	die Mütze	
	Sp sp	der Spiegel	ß		ck	der Rucksack		
	St st	der Stern	der Fuß		ie	die Biene		

Abb. 3 – Rechtschreibbesonderheiten

2.2 An-, In- und Endlaute

Die Kinder haben kleine Anlauttabellen oder Hosentaschenalphabeten zur Verfügung und haben somit immer diese Behelfe bei der Hand. Die eigentliche Arbeit mit der Anlauttabelle beginnt dann, wenn die Schüler die richtigen An-, In- und Auslaute erkennen und heraushören. Die Schüler müssen lernen, schnell und sicher die Buchstaben auf der Anlauttabelle zu finden. Voraussetzung ist, dass die Schüler

- die Bilder der einzelnen Buchstaben erkennen und verstehen, was sie darstellen
- sich in der Anlauttabelle gut orientieren können
- die Laute dem richtigen Bild zuordnen können
- die Anfangslaute heraushören können und diese dem richtigen Bild der Anlauttabelle zuordnen.

Um diese Ziele zu erreichen, werden verschiedene Aktivitäten und Spiele angeboten.

3. Arbeiten mit den Buchstabenkarten

Lernziele:

- Laute durch Zeichen darstellen
- Vorbereitung des Schreibens
- Vorbereitung des Lesens
- Großbuchstaben und Kleinbuchstaben erkennen und lesen können

3.1 Welche Buchstaben kann ich heraushören?

Mit den beweglichen Buchstaben werden die Grundlagen für die Lese- und Schreibkompetenz gelegt. Das Kind übt die Analyse von Wörtern: „Welche Buchstaben kann ich in diesem Wort heraushören?“

Bei diesem Material kommt es noch nicht auf eine sichere Rechtschreibung an. Die Wörter werden vom Kind lautgetreu verschriftlicht, d. h. sie werden vom Kind so geschrieben, wie sie gesprochen oder gehört werden.

Hier soll in erster Linie die Schreibfreude geweckt und angeregt werden. Es

wird angstfrei und mit ersten Erfolgen geschrieben. Wenn die Kinder erst einmal die Freude am Schreiben entdeckt haben, werden sie sich von alleine in der Rechtschreibung immer wieder verbessern wollen. Ebenso werden sie mit der Zeit versuchen, immer schwierigere Wörter zu schreiben.

Man kann mit diesen Karten verschiedene Spiele machen:

- Wörter legen
- Partner suchen
- Buchstaben-Zweierreihe
- Buchstaben-Memory
- Buchstaben-Lotto
- Buchstaben verstecken
- Buchstaben aus dem Sack
- Buchstaben spielen Eisenbahn
- Anfangsbuchstaben und Dinge zuordnen
- Buchstaben haben sich versteckt
- So ein Durcheinander
- Wörter raten
- Kreuzworträtsel
- Merk dir die Buchstaben
- Silben lesen
- Leseuhr
- Wörtersäckchen
- Gemeinsam Wörter schaffen
- Kasperl bringt alles durcheinander
- Buchstabenkette
- Buchstabenlauf
- Wörter raten durch Aufdecken von Buchstaben

3.2 Dominospiel

Die Karten sind unterschiedlich aufgeteilt:

- Karten mit Wort und Buchstabe
- Karten mit Bild

3.3 Würfelspiel mit Koordinaten

Auf Tabellen mit Bildern werden, nachdem man mit zwei Würfeln gespielt hat, die Koordinaten gesucht und das dargestellte Bild als Wort geschrieben. Man kann auch nur den Anfangsbuchstaben, das Wort oder einen einfachen Satz schreiben. Vor dem Spielbeginn sollte man die Spielregeln genau festlegen. Als Variante könnte auch aus drei gewürfelten Wörtern eine kleine Geschichte geschrieben werden.

Abb. 4 – Würfelspiel

3.4 Würfelspiel mit Bildern und Buchstaben für zwei oder mehrere Spieler

Wenn man auf ein Bild kommt, muss man zum entsprechenden Buchstaben vor oder zurückhüpfen. Und umgekehrt: Wenn man auf einen Buchstaben kommt, muss man zum Bild ziehen. Wer zuerst ans Ziel kommt, gewinnt.

3.5 Silbenkarten

Mit den Silbenkarten kann man gut das Wörterbilden in Italienisch üben.



Abb. 5 – Silbenkarte

Literaturverzeichnis

Istitut Pedagogich Ladin. (Hrsg.). (2011). *Alfabetier plurilingual* [Koffer mit Arbeitsmaterialien und Begleitheft]. Bozen: Istitut Pedagogich Ladin.

Mehrsprachige Schulwelt in Ladinien – Das didaktische Material METGEO

Claudia Schrott – Mittelschule St. Ulrich in Gröden, Italien

Abstract

Das didaktische Material METGEO ist im Jahre 2011 erschienen und wurde im Sinne der integrierten Sprachdidaktik konzipiert. Behandelt werden das Klima und dessen Veränderungen in den Dolomiten, die Folgen für Mensch und Umwelt und andere damit verbundene Themen, wobei die Verwendung der vier Sprachen (Italienisch, Deutsch, Ladinisch und Englisch) und die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Vordergrund stehen.

Ziel dieses Materials ist die Sensibilisierung der Schüler für ein sehr wichtiges Thema, das Erreichen der Kompetenz, sich über ein Thema in mehreren Sprachen ausdrücken zu können, sowie der Sprachwechsel ohne jegliche Schwierigkeit, das Erfassen von Fachausdrücken in mehreren Sprachen.

Im Workshop wurden folgende Punkte erläutert:

1. Inhalt des didaktischen Materials METGEO

- Grundlagen der Meteorologie
- Klima und Klimawandel in den Alpen bzw. in den Dolomiten
- Ursachen des Klimawandels
- Folgen des Klimawandels für Mensch, Flora und Fauna unserer Gegend
- Anregungen zu einem nachhaltigen Lebensstil im sensiblen Ökosystem der Alpen

2. Wie dieses Material entstanden ist

Die Liebe zur Geografie hat seit eh und je die Verfasserinnen von METGEO, Alessandra Fabbian und Claudia Schrott, geprägt. In der über zehnjährigen Tätigkeit als Geografielehrerinnen gewannen sie den Eindruck, dass das Thema Klima und Klimawandel meistens nur aus globaler Sicht behandelt wurde, wobei der lokale, schülernahe Aspekt nicht oder nur minimal berücksichtigt wurde. Zudem erfordert die besondere sprachliche Realität Ladinies ein schülergerechteres Angehen jedes Themas. Aus diesen Gründen entschied man sich für die Erarbeitung des Unterrichtsmaterials METGEO.

3. Aufbau der METGEO- Materialien

Die Materialien bestehen aus drei Teilen: Universum und Dolomites, aus zwei Büchern, Laboratorium, einer Arbeitsmappe für die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Die Struktur wird in allen drei Teilen gleichermaßen beibehalten.

Zu Beginn findet man den Index. Der Inhalt ist in Kapitel und Unterkapitel eingeteilt. Am Anfang jedes Kapitels und Unterkapitels steht eine gelbe Zahl, welche angibt, für welche Schulklasse sich die folgenden Inhalte eignen. Dem Lehrpersonal steht die Auswahl natürlich frei.

Am Ende jedes Themas werden dem Schüler mittels gelber Einlagen Übungen, Tipps, Denkanregungen in den vier Sprachen geboten.

Einige Kapitel verfügen über eine Vertiefung. Es handelt sich um Argumente, die mit dem Inhalt zusammenhängen und für die lokale Realität von besonderem Interesse sind.

Am Ende jedes Teiles befindet sich ein Wörterverzeichnis in den vier Sprachen. Die Auswahl der zahlreichen Bilder und Grafiken wurde mit besonderer Sorgfalt vorgenommen.

4. Universum

Im ersten Teil werden den Schülern die Grundelemente der Meteorologie, der Klimatologie sowie ein kurzer Einblick in die lokale Geologie vermittelt.

Jedes Thema wird über das Umfeld, die Vorkenntnisse der Schüler und die lokalen Gegebenheiten angegangen. Grundsprache ist Italienisch, da in den ladinischen Mittelschulen das Fach Geografie in italienischer Sprache unterrichtet wird. Im Sinne der integrierten Sprachdidaktik wurden jedem Thema entweder Übungen oder Vertiefungen in den vier Sprachen beigelegt.

5. Dolomites

Das zweite Buch handelt vom Klimawandel, wobei das spezifische Ökosystem der Dolomiten unter die Lupe genommen wird. Da es zur Zeit der Verfassung des Buches nur spärliche wissenschaftliche Unterlagen über den Klimawandel in den Dolomiten gab, wird den Schülern nahegelegt, selbst nachzuforschen, zu beobachten, sich zu erkundigen, Informationen zu sammeln usw. Die integrierte Sprachdidaktik spiegelt sich im abwechselnden Sprachgebrauch wider.

6. Laboratorium

Die Arbeitsmappe Laboratorium besteht aus 7 Arbeitsbüchern für 7 Fächer: Kunsterziehung, Geschichte, Biologie, Musikerziehung, Ladinisch, Italienisch, Englisch. Das jeweils behandelte Thema steht im Zusammenhang mit Klima, Klimawandel und Meteorologie. Die Sprache wurde der Unterrichtssprache des Faches angepasst, wobei Einlagen, Übungen, Arbeitsanweisungen in den anderen Sprachen vorhanden sind.

Das didaktische Material METGEO weckte unter den Teilnehmern des Workshops großes Interesse. Es tauchten des Öfteren Fragen auf, die lebhaft diskutiert wurden. Die Teilnehmerinnen aus Südtirol sprachen den Wunsch aus, das didaktische Material METGEO auch an den deutschen Schulen Südtirols verwenden zu können.

Besonderes Interesse galt der mehrsprachigen Situation in den ladinischen Tälern, wobei man anhand von praktischen Beispielen die gleichzeitige Verwendung der drei Sprachen (Ladinisch, Italienisch und Deutsch) erläuterte.

Mehrsprachige Schulwelt in Ladinien – Stories: 7 Geschichten in 4 Sprachen

Gretl Senoner – Istitut Pedagogich Ladin, Bozen, Italien

Abstract

Beim multimedialen Lehrmittel *Stories: 7 Geschichten in 4 Sprachen* (Istitut Pedagogich Ladin, 2007)¹ handelt es sich um ein Set bestehend aus einer CD-ROM, einem Bilderbuch und einer Broschüre mit didaktischen Anregungen. Die CD-ROM und das Bilderbuch enthalten 7 Erzählungen, jeweils in ladinischer, deutscher, italienischer und englischer Sprache. Bei der wohlüberlegten Auswahl der 7 Geschichten wurden sowohl die unterschiedlichen Kategorien und Epochen der Erzählkunst als auch verschiedene Herkunftsländer berücksichtigt.

Stories: 7 Geschichten in 4 Sprachen ist in erster Linie als Lehr- und Lernmittel für den Sprachunterricht gedacht. Es unterstützt in hervorragender Weise die seit einigen Jahren an den ladinischen Schulen eingeführte integrierte Sprachendidaktik. Es wird aber auch alle Kinder begeistern, die sich gerne mit Erzählungen, Sprachen, Bildern und Multimedia beschäftigen. Die 7 Geschichten sind illustriert und können sowohl gelesen als auch angehört werden. Zu jeder Geschichte gibt es ein Quiz, ein Wörterbuch und Besonderheiten.

1 Vgl. <http://www.pedagogich.it/Storiesapp.html>

1. Interaktives mehrsprachiges Lehrmittel für ladinische Grund- und Mittelschulen

1.1 Das ladinische Schulsystem

Das Schulsystem, von dem hier die Rede ist, gilt ausschließlich für die beiden ladinischen Dolomitentäler Südtirols: Gröden und Gadertal. Die Bevölkerung in diesen beiden Tälern spricht vorwiegend Ladinisch. Die Hauptsprachen, die an den Schulen gelehrt und gelernt werden, sind aber Deutsch und Italienisch, die Sprachen, die in Südtirol gesprochen werden. Ladinisch wird als eigenes Fach in allen Schulstufen im Ausmaß von zwei Wochenstunden unterrichtet.

Das sogenannte paritätische Schulsystem sieht vor, dass Deutsch und Italienisch zu gleichen Teilen sowohl als Fach gelehrt als auch als Unterrichtssprache verwendet werden mit der Auflage, dass am Ende jeder Schulstufe in beiden Sprachen derselbe Lernerfolg erreicht wird. Das bedeutet, dass die Lernenden beide Sprachen mehr oder weniger gleich gut beherrschen müssen.

1.2 Mehrsprachige Lehrmittel

Die Mehrsprachigkeit war seit jeher eine Charakteristik des ladinischen Schulsystems und hat entsprechend hohe Anforderungen an Lehrende und Lernende gestellt. Wenn bis vor wenigen Jahren die Lehrpersonen oft empirisch und intuitiv vorgegangen sind und so aus ihrer langjährigen Erfahrung heraus gute didaktische Arbeitsmethoden entwickelt haben, in die dann die jüngeren Kollegen eingeweiht wurden, so haben in den letzten Jahrzehnten wissenschaftliche Erkenntnisse im Bereich der Neurolinguistik zum Teil das bestätigt und zum Teil ergänzt sowie ausgebaut, was schon immer gemacht wurde. Bis vor wenigen Jahren war man davon überzeugt, dass für die einzelnen Sprachen getrennte Hirnbereiche zuständig seien und dass folglich Sprachen getrennt voneinander gelernt werden sollten. Heute kann man, dank der Magnetresonanz, die Hirnaktivität bei der Sprachverarbeitung beobachten und kontrollieren. Sprache entsteht durch einen komplexen zerebralen Prozess, bei dem verschiedene Hirnbereiche zusammenwirken, um Informationen herauszuarbeiten und Antworten zu bilden. Sprache ist also ein ganzheitliches Phänomen, das beide Hirnhälften an-

spricht, sodass nicht nur unterschiedliche Arbeitsmethoden angewendet werden sollen, um alle Sinne einzubeziehen, sondern auch mehrere Sprachen gleichzeitig verwendet werden können, wenn das Gehirn entsprechend stimuliert wird. Die „integrierte Sprachdidaktik“, die seit etlichen Jahren vor allem in den ladinischen Kindergärten und Grundschulen praktiziert wird, macht sich die jüngsten neurolinguistischen Erkenntnisse zunutze: Das Wissen in der Erstsprache ist für das Erlernen weiterer Sprachen von großer Bedeutung, weil unser Gehirn ökonomisch vorgeht, und der gleichzeitige Gebrauch von mehreren Sprachen sehr wohl verkraftbar ist, wenn systematisch und bewusst vorgegangen wird.

Mit dem interaktiven mehrsprachigen Lehrmittel „Stories: 7 Geschichten in 4 Sprachen“, das im Jahr 2007 vom Ladinischen Pädagogischen Institut veröffentlicht wurde, ist man in diese Richtung gegangen.

Es handelt sich um ein Multimedia-Paket, das im Rahmen eines Projekts entwickelt wurde und folgende Lehrmittel enthält:

- eine CD-Rom
- einen Bildband
- Arbeitsanregungen

1.2.1 Allgemeine Ziele des Projektes

Bei den Schülern und Schülerinnen die Freude an Erzählungen und am Lesen wachrufen, den Schülern und Schülerinnen ermöglichen, mit anderen Realitäten und Kulturen in Kontakt zu treten, da bei der Auswahl der Erzählungen unterschiedliche Epochen und Herkunftsländer berücksichtigt werden, den Schülern/Schülerinnen ein Mittel zur Verfügung stellen, das sie zum Sprachenlernen motiviert.

1.2.2 Sprachliche Ziele des Projektes

Anhand von Geschichten kreativ mit Sprachen arbeiten, sowohl in der Grund- als auch in der Mittelschule, Texte in verschiedenen Sprachen (Ladinisch, Deutsch, Italienisch, Englisch) miteinander vergleichen (ISD), alle Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) berücksichtigen, Schüler zur Reflexion über ihre Sprachfertigkeiten anregen und diese bewerten (ESP).

1.2.3 Die CD-ROM

Daraus können die sieben Geschichten in jeweils einer der vier Sprachen (Ladinisch – Deutsch – Italienisch – Englisch) gehört und/oder gelesen werden. Dabei wird der Text durch interaktive, vierfarbig-illustrierte Seiten veranschaulicht und von einer musikalischen Begleitung umrahmt. Für schwierige Begriffe steht ein interaktives Wörterbuch zur Verfügung und am Ende jeder Geschichte werden die Schüler durch ein eingebautes Quiz auf ihr Verständnis- und Konzentrationsvermögen geprüft. Durch Anklicken der „Besonderheiten“ werden zusätzliche Informationen zu einzelnen Textausagen gegeben.

1.2.4 Der Bildband

Im Bildband findet man den Text der sieben Geschichten in den vier Sprachen mit den entsprechenden Illustrationen. Jeweils eine Textseite, die in vier Spalten eingeteilt einen Textteil in den vier Sprachen enthält, wird durch eine kindgerechte Abbildung ergänzt. Das Textverständnis wird dadurch gefördert und die Phantasie angeregt.

1.2.5 Die Arbeitsanregungen

Die CD-ROM und der Bildband alleine liefern schon jedem Lehrenden und jeder Lernenden eine große Auswahl an Arbeitsmöglichkeiten. Kinder können allein, zuhause oder in der Schule, mit oder ohne Anregung durch die Lehrperson arbeiten. Es besteht auch die Möglichkeit, fächerübergreifend zu arbeiten, da über die Literatur auch Bereiche der Kunst, der Geschichte und der Geographie gestreift werden. Darüber hinaus hat man das Projekt durch eine Broschüre ergänzt, die sieben Unterrichtseinheiten mit Arbeitsanregungen zu den einzelnen Geschichten enthält, und so den methodisch-didaktischen Umgang mit dem Lehrmittel noch weiter ausbaut. In jeder Unterrichtseinheit wird jeweils eine Geschichte so aufgearbeitet, dass die Lernenden ständig gefordert werden, durch ihre Überlegungen und ihre Phantasie zum Text Stellung zu nehmen und ihn mit ihrem Vorwissen zu verknüpfen. Die Methodenvielfalt ist beachtlich: Es werden unterschiedliche soziale Lernformen berücksichtigt, nicht nur der kognitive, sondern auch der emotionale Bereich wird angesprochen, Lernende werden aufgefordert, induktiv und deduktiv vorzugehen, es wird immer wieder gezielt und be-

wusst die Sprache gewechselt und die Arbeitsmethoden sind so konzipiert, dass sie unter den einzelnen Einheiten ausgetauscht werden können. Die Arbeitsanregungen in der Broschüre sind dem ganzheitlichen Prinzip der Gestaltpädagogik verpflichtet.

1.2.6 Die Arbeit mit dem Bildband

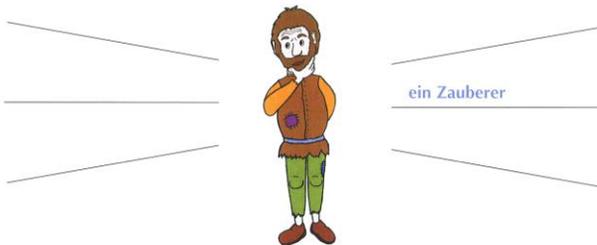
Beispiel anhand der Geschichte „Der Bauer als Astrologe“ (Istitut Pedagogich Ladin, 2007, S. 6–9).

I Einstieg

1. Brainstorming – Partnerarbeit

Schreibt, jeweils zu zweit, in einer Sprache eurer Wahl auf, was ihr euch unter einem „Astrologen“ vorstellt.
Anschließend liest es jede Gruppe der Klasse vor.

Ein Astrologe ist:



2. Was ist ein Astrologe in Wirklichkeit?

3. Che cosa chiederesti a un astrologo se tu ne avessi l'opportunità?

Annota le tue domande immaginarie e confrontale poi con la tua compagna/il tuo compagno di banco.

IV Transfer

1. Nmaginete de vester per un n di n drë astrologh:

- Cie fajësses'a coche astrologh?
 - Cie adurvësses'a per fé l astrologh?
-
-

2. Invent a story in which you star as an astrologer:

- Write down the story in your favourite language.
 - Read out the stories to the class.
 - Collect the stories and put them together into a book.
-
-

Dieses Lehrmittel stellt eine praktische Anwendung der Grundprinzipien einer integrierten Sprachdidaktik dar.

Literaturverzeichnis

Istitut Pedagogich Ladin. (Hrsg.). (2007). *Stories : 7 cuntedes te 4 rujenedes = 7 Geschichten in 4 Sprachen = 7 racconti in 4 lingue = 7 tales in 4 languages.* Bozen: Istitut Pedagogich Ladin.

Sektion B3
Deutschunterricht
in mehrsprachigen Lerngruppen

Sektionsleitung:
Nicole Marx, Maria Isabel Peixoto Goncalves

Sektion B4
Fertigkeiten und Binnen-
differenzierung im Unterricht

Sektionsleitung:
Nicola Kraml, Dieudonné Ouédraogo

Sektion B6
Wortschatz und mentales Lexikon –
Wörter lernen, speichern und (wieder)finden

Sektionsleitung:
Christina Kuhn, Rita Niemann

Sektion B7
Individualisierung von Lernprozessen

Sektionsleitung:
Harim Maxim, Maik Walter

Sektion B8
Sprache und Macht

Sektionsleitung:
Nadja Thoma

Einleitung

Hans Drumbl – Freie Universität Bozen, Italien

Unter dem Rahmenthema „Heterogenität in Lernsituationen“ sind theoretische und praktische Ansätze zusammengestellt, die zwei Richtungen vertreten. Einerseits Heterogenität als Ursache für Entscheidungen im Bereich der Curricula, der Syllabi und ganz allgemein der Schulorganisation, andererseits hingegen die Aspekte der Sprachverarbeitung, des Lernens, die als individuelle Prozesse mit einer Fülle von Varianten und Präferenzen erscheinen, als Ausdruck der Heterogenität der Lerner und deren Persönlichkeiten und Typologien. Die nur lose mit einander verbundenen Aspekte haben Teilnehmer mit unterschiedlichem kulturellem Background zur Mitarbeit inspiriert; verschiedene Denkansätze, Beobachtungen und Fragestellungen wurden von ihnen präsentiert, haben in mehreren Fällen aber nicht so ganz den Weg zu ausformulierten Texten gefunden. Die Teilnehmer der Sektion B 5, „Grammatik in heterogenen Lerngruppen“, haben ihre Beiträge bereits vorab als Einzelband publiziert¹. Diese Beiträge fallen somit hier weg. Der Beitrag von Lingyu Liu „Einfluss der Übersetzungskompetenz des Chinesischen und des Englischen ins Deutsche auf das Schreiben im Deutschen als Tertiärsprache“ wurde in der Sektion B 3, „Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen“, vorgestellt. Schreiben in der Fremdsprache spielt in der Sprachausbildung in China eine große Rolle und die Zusammenhänge zwischen Kompetenzerwerb in den Fremdsprachen Englisch und Deutsch in den Bereichen Übersetzen aus dem Chinesischen und Schreiben in der

1 Dengerscherz, S., Martin Businger, M. & Taraskina, J. (Hrsg.). (2014). *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik: DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr.

Fremdsprache geben Aufschluss über Lernprozesse, die optimiert werden sollen. Die Übersetzungskompetenz korreliert mit der Schreibkompetenz. Es treten aber deutliche Interferenzen auf, die darauf hinweisen, dass auch beim Schreiben auf Übersetzungsprozesse zurückgegriffen wird. Die Leistungen können verbessert werden durch eine stärkere Ausrichtung auf Kollokationen und idiomatische Ausdrücke, also auf Wortgruppen und weniger auf Einzelwörter.

Aus der Sektion B 4, „Fertigkeiten und Binnendifferenzierung im Unterricht“, stammt der Beitrag von Ying-Hui Chen, „Strategien und Trainingsmodell für die Fertigkeit Hören“, der ein elaboriertes Trainingsmodell vorstellt, das eine Lücke in der Germanistik-Ausbildung in Taiwan schließen soll. Das Modell ist auf „Selbsteinsicht in den eigenen Lernweg“ ausgerichtet und arbeitet mit einem präzise erstellten Syllabus, und die Arbeit wird mittels eines Lerntagebuchs dokumentiert. Der Beitrag schließt mit dem Plädoyer, Phonetik im Deutschunterricht systematisch zu behandeln und entsprechend in den Lehrplan einzubringen.

Aus der Sektion B 6, „Wortschatz und mentales Lexikon – Wörter lernen, speichern und (wieder) finden“, stammt der Beitrag „Die Rolle des DaF-Lehrwerks im Wortschatzerwerb“ von Carlos Raffo und Mario López-Barrios. Die Verfasser referieren über eine Untersuchung zu DaF in Analogie zu einer ähnlichen Untersuchung zum Wortschatzerwerb im Englischunterricht und finden dabei eine Bestätigung der Ergebnisse, dass die Wiederholungsrate des jeweils neu in die Einheiten des Lehrbuches eingeführten Wortschatzes von entscheidender Bedeutung für das Lernen neuer Wörter ist. Wiederholen und Üben werden als Komponenten des Lernprozesses erkannt und deren ungenügende Berücksichtigung in den Lehrwerken moniert.

Die Sektion „Individualität“ eignet sich sehr gut als Sammelbecken für eine Reihe von Beiträgen, die isoliert in anderen Sektionen vorgetragen wurden, und die didaktische Wege an der Schnittstelle von Sprache und Literatur, vor allem in Hinblick auf Kognition und gesprochene Sprache, zum Thema haben.

Der Beitrag von Annegret Lösener, „Das Sprach-Bild-Projekt. Aufbau sprachlicher Kompetenzen durch die Begegnung mit Metaphern“, stellt ein

Lernprojekt vor, das mit stark differenzierten Kompetenzen der Teilnehmer rechnet, schon daher, weil Deutschunterricht als DaM und DaZ gemeinsam behandelt werden. Die Schüler lernten, wie sprachliche Wirkung durch Übertragung und Bildhaftigkeit entstehen kann. Sie erweiterten ihren Verstehenshorizont und damit grundlegende Sprachkompetenzen.

In den Bereich der Mündlichkeit, bei Beachtung großer individueller Variationen, weist das Projekt von Anke Stöver-Blahak, „Individuell arbeiten in der Gruppe. Die Erarbeitung von Sprechfassungen ausgewählter Gedichte im DaF-Unterricht“. Vor dem theoretischen Hintergrund konstruktivistischer Didaktik wird eine Übungsanordnung vorgestellt, die individuelle Lernprozesse ermöglicht und fördert. Das Rezitieren von Gedichten wird „öffentlich“ in der Gruppe geübt und konstruktivistisches Handeln dabei als Interaktion erfahren.

Der Beitrag von Hans Lösener, „Wege, auf denen Sprache stimmhaft wird. Grundlagen des poetischen Sprachlernens“, erweist sich nicht mehr und nicht weniger als eine literarisch-poetologische Begründung des Sprechens als Ich-Du-Beziehung. Die dabei als grundlegend erkannte Kategorie der Stimmlichkeit, die sich in Bezug auf Formelemente der Texte bestimmen lässt, kann weder aus grammatischen Kategorien noch aus kommunikativen Normen oder Wirkungsabsichten abgeleitet werden und stellt einen grundlegend neuen Ansatz für die Sprachdidaktik dar. Neben einer knappen Darstellung der theoretischen Prämissen wird die Analyse am Gedicht „Der Pflaumenbaum“ von B. Brecht als Lerneinheit für den Sprachunterricht diskutiert.

Im Beitrag von Renata Zanin, „Sprechen in der Klasse und Sprechen im Leben“, werden didaktische Momente einer umfassenden Übungsstrategie vorgestellt, die dem Prinzip verpflichtet ist, DaM, DaZ und DaF als gemeinsames Anliegen zu sehen. Es sind individuell erfahrene Momente, die in der schrittweisen Erarbeitung von Gedichten bestehen, wo die inhaltliche Vertiefung und das erprobende Lernen der beim Sprechen erkennbaren prosodischen Prägung gemeinsam erarbeitet werden. Als neues, erst zu entdeckendes Korpus für „denkendes Üben“ werden Gedichte von Hans Magnus Enzensberger vorgestellt.

Abgeschlossen wird der Band durch einen Beitrag aus der Sektion „Sprache und Politik“ von Kurt Gawlitta. In polemischer Zuspitzung spricht der Verfasser über das Thema „Neuwörter als Reflex von Sprachmacht. Oder: Die Kreolisierung der deutschen Sprache“. Darin wird die Entwicklung der Neuwörter u. a. in der Sprache von Wirtschaft, Arbeitswelt und Werbung, der Sprache von Wissenschaft und Forschung, der Sprache der Medien und in der Alltagssprache erörtert.

Einfluss der Übersetzungskompetenz des Chinesischen und des Englischen ins Deutsche auf das Schreiben im Deutschen als Tertiärsprache

Lingyu Liu, Nanjing Tech University, China

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird vor allem erforscht, welche Rolle die Übersetzungsfähigkeit beim Schreiben auf Deutsch der chinesischen Germanisten spielt, welche positiven Einflüsse die Übersetzungskompetenzen das Schreiben auf Deutsch ausüben können und welche Übersetzungsstörungen das Schreiben erschweren können. Durch eine empirische Untersuchung, nämlich zwei Übersetzungstests und einen Schreibtest bei einer chinesischen staatlichen Deutsch-Prüfung, wird die Beziehung zwischen der Übersetzungsfähigkeit und der Schreibfähigkeit von 229 chinesischen Germanisten aus 6 Universitäten in China untersucht. Die Lernenden bekommen eine Übersetzungsaufgabe vom Chinesischen ins Deutsche mit 20 Sätzen und eine vom Englischen ins Deutsche mit 10 Sätzen. Alle Aufgaben werden von zwei Lehrenden in Bezug auf Inhalt, Ausdruck und Grammatik benotet. Das Ergebnis des Schreibteils bei der Prüfung PGG (Prüfung für das Germanistik-Grundstudium) zeigt, wie die Schreibfähigkeit der chinesischen Germanisten ist. Dann wird durch die Korrelationsanalyse mit SPSS, gezeigt, wie die Übersetzungsfähigkeit auf das Schreiben auf Deutsch einwirkt. Danach werden Transferfehler analysiert und Vorschläge für die Erleichterung des Lernens gemacht. Zuletzt wird diskutiert, wie die Lehrenden und die Lernenden jeweils vorgehen sollten, um durch die Übersetzungskompetenz die Schreibfähigkeit der Lernenden zu verbessern.

1. Einleitung

Als Tertiärsprachen bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d. h. als 2., 3., 4., etc. erlernt werden (vgl. Hufeisen, 1991, S. 31). Für die meisten Germanisten¹ in China wird Deutsch als Tertiärsprache angesehen, weil sie vorher schon Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben.

Das Schreiben hat im Fremdsprachenunterricht als zielgerichtete Fertigkeit eine große Bedeutung, deren Relevanz für den Fremdsprachenunterricht von Lehrenden und Lernenden immer betont wird. In China wird das Schreiben in einem Teil der PGG-Prüfung² geprüft, bei dem die Lernenden einen Text zu einem bestimmten Thema innerhalb einer zeitlichen Frist von 40 Minuten schreiben müssen.

Wie Tabelle 1 zeigt, erreichen chinesische Germanistikstudenten durchschnittlich 6 bis 9,5 Punkte von 15. Dies bedeutet, dass viele den schriftlichen Teil nicht oder nur knapp bestehen.

	2009	2010	2011	2012
Anzahl der Prüflinge	2858	3036	3431	3672
Prozent der Bestanden	67 % (1915/28558)	67 % (2028/3036)	67 % (2290/3431)	54 % (1992/3672)
Durchschnittsnote	9.38	9.48	9.29	6

Tab. 1 – Prüfungsergebnisse chinesischer Germanistikstudenten

-
- 1 Nur wenige Studierende, die eine Fremdsprachenschule besucht hatten, haben Deutsch und Englisch parallel gelernt.
 - 2 Die PGG-Prüfung ist eine staatliche chinesische Deutschprüfung für das Grundstudium der Germanisten, mit der die Studenten ihre Sprachkompetenz bewerten lassen können.

Um die eigene Schreibfähigkeit in der Zweit- oder Fremdsprache zu verbessern, muss man sein Augenmerk auf verschiedene Faktoren lenken, wie verschiedene Untersuchungen gezeigt haben. Nach Hilleson (1996), Cheng, Horwitz und Shallert (1999), Cheng (2004), Zhou und Tang (2010) hat „Anxiety“ einen negativen Einfluss auf das Schreiben. Boshier (1998), Fukao und Fuji (2001) sowie Wang (2004) haben bestätigt, dass durch Schreibstrategien die Schreibfähigkeit gefördert werden kann. Außerdem wurden viele andere Einflussfaktoren in diesem Zusammenhang untersucht, wie das Gesamtsprachniveau (Sasaki & Hirose, 1996; Dietrich, 2001; Sun & Xiang, 2007), die Diktatfähigkeit (Kidd, 1992; Yang, 2003), die Lesefähigkeit (Loban, 1963; Stotsky, 1983), der Umfang des Wortschatzes (Astika, 1993; Zamel, 1983; Ma, 2004) und die Grammatikbeherrschung (Skehan, 1996; Batstone, 1994).

Unter dem Begriff „Übersetzen“ versteht man normalerweise das schriftliche Übertragen von Informationen aus der Ausgangssprache in die Zielsprache, wobei die Intention des Ausgangstextes als schriftlich oder mündlich bewahrt bleiben sollte. Nach Rösler (vgl. 2012, S. 146–147) ist das Übersetzen für das Fremdsprachenlernen im engeren Sinn ein Bestandteil des individuellen Sprachlernprozesses. Deshalb versuchen die Lernenden meistens ein neues Wort zu übersetzen und ihm ein direktes Äquivalent in der eigenen Sprache zuzuordnen. Von den dogmatischen Vertretern von Einsprachigkeit wird die Methode „Übersetzen“ im Fremdsprachenunterricht bewusst vermieden, weil der negative Einfluss dieser Methode immer erwähnt und manchmal übertrieben wird; für die Befürworter ist das Übersetzen ein Lernprozess, der zur differenzierten Beherrschung der Zielsprache führen kann. Die Hypothese dieser Arbeit ist, dass die Übersetzungsfähigkeit ein Einflussfaktor auf die Schreibfähigkeit beim Deutsch als Tertiärsprache ist und dass Übersetzen als Methode beim Erlernen helfen kann, wenn dieser Vorgang richtig abläuft. Wenn dieser Vorgang im Lernprozess aber bewusst behindert oder sogar vermieden wird, können viele Fehler beim Schreiben verursacht werden, weil das Übersetzen beim Schreiben unbewusst stattfindet und sich die Übertragung der vorher gelernten Sprachen auf das Schreiben in der Zielsprache auswirkt.

2. Wirkung von L1 und L2 auf L3

Laut der modernen Schema-Theorie dienen Schemata zur Strukturierung unseres Wissens. Sie helfen uns bei Speicherung, Erinnerung und Einbettung des Wissens in Zusammenhänge bzw. des Ausdrucks und der Repräsentation unseres Wissens. Die Schema-Theorie „spielt besonders in der Kognitiven Textwissenschaft (und hier insbesondere in der Textverarbeitungstheorie) bei dem Versuch zu erklären, welchen Einfluss standardisiertes Weltwissen auf den Prozess der sprachlichen Verarbeitung hat, eine wichtige Rolle“ (vgl. Schwarz 1992, S. 90). Nach der Schema-Theorie gibt es eine Interaktion zwischen den im Text explizit enthaltenen Informationen und dem Wissensbestand des Lesers. Der gesamte Wissensbestand ist in Schemata strukturiert und organisiert gespeichert, so dass er jederzeit abgerufen werden kann, d. h. ob man neue Informationen verstehen kann, ist davon abhängig, ob man die neuen Informationen mit dem entsprechenden schon im Kopf gespeicherten Schema verbinden und damit alte Schemata aktivieren kann. Beim Fremdsprachenlernen ist dies nach Krashen (1985) auch der Fall. Kraschens „Input-Hypothese“ (ebd: 2) lautet: „Learners move from their current level of competence (i) to their next stage (i+1) by understanding input which contains (i+1). Das heißt, dass neues Wissen nur dann verstanden und dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es in vorhandene Wissensbestände integriert und verankert werden kann.

Man kann die Muttersprache und auch die erste Fremdsprache als grundlegende menschliche Sprachfähigkeit betrachten, die bereits in ein mentales Sprachennetzwerk strukturiert ist und deshalb als altes Schema aktiviert werden kann, wenn Einheiten oder Strukturen der neuen Sprache in dieses Netzwerk verankert werden sollen. So kann man beim Lernen einer weiteren Sprache immer an das schon vorhandene Sprachwissen und die eigenen Spracherfahrungen anknüpfen.

2.1 Positiver Transfer der Muttersprache und der L2

Der Begriff „Transfer“ ist auf Robert Lado (1957) zurückzuführen. Lado beschränkt sich vor allem auf negativen Transfer, während Kielhöfer (1995) und Rattunde (1997) zwischen positivem und negativem Transfer unterscheiden. Wenn der Lerner die Ähnlichkeiten zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache richtig erkennen und zweckmäßig anwenden kann, dann tritt positiver Transfer auf (vgl. Ringbom, 2007, S. 31). Der Begriff des Transfers, der sich auf Unterschiede und Ähnlichkeiten der Sprachen bezieht, deutet meist auf den Einfluss der Muttersprache hin (Smith, 1994, S. 13). Frühere Untersuchungen, die sich auf die Kontrastivhypothese berufen, haben die Auswirkungen der bereits erlernten Fremdsprachen auf die zu erlernende Fremdsprache als dritte oder vierte Fremdsprache nicht berücksichtigt.

Die Mehrsprachigkeitsforschung, insbesondere die Tertiärsprachenforschung betont aber, dass beim Erlernen der Tertiärsprachen sich nicht nur ein Transfer von der Muttersprache in die Tertiärsprache vollzieht, sondern auch von der ersten Fremdsprache in die Tertiärsprache (Hufeisen, 1991; Cenoz et al. 2001; Hufeisen & Neuner, 2004 usw.). Man darf den Einfluss der ersten Fremdsprache nicht ignorieren, weil manchmal zwischen zwei Fremdsprachen eine engere Verwandtschaft besteht als zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache. Beim Erlernen der Sprache Deutsch als Tertiärsprache und Englisch als erster Fremdsprache ist dies besonders offensichtlich, weil es zwischen diesen zwei Sprachen viele Ähnlichkeiten gibt. Beispielsweise kann die Grammatikbeherrschung im Englischen den Grammatikerwerb der deutschen Sprache gewissermaßen erleichtern.

2.2 Negativer Transfer der Muttersprache und der L2

Wie schon erläutert, kann eine größere Zahl von Ähnlichkeiten zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache das Lernen erleichtern. Im Gegensatz dazu können natürlich größere Unterschiede auch größere Lernschwierigkeiten bereiten und Fehler verursachen. Da der Lernprozess dadurch erschwert wird, spricht man hier von „negativem Transfer“. Mit dem Begriff „negativer Transfer“ bzw. „Interferenz“ sind jene Einwirkungen der Mutter-

sprache oder anderer Sprachen gemeint, die falsche Annahmen über die Ähnlichkeiten zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache verursachen (vgl. Kühlwein, 1990, S. 16; Ringbom, 2007, S. 30 f.). So wie ein positiver Transfer zwischen zwei Fremdsprachen stattfinden kann, ist auch ein negativer Transfer zwischen zwei Fremdsprachen möglich.

Beim Fremdsprachenlernen greift der Lernende ständig auf seine Muttersprache zurück und überträgt die muttersprachlichen Strukturen auf die Zielsprache, besonders wenn er nur geringe Kenntnisse der Fremdsprache besitzt. In diesem Sinn kann der Transfer als eine Strategie betrachtet werden, die der Lernende meist unbewusst anwendet, um eine Fremdsprache möglichst effektiv zu lernen und in ihr zu kommunizieren (Storch, 2001, S. 46).

Um den positiven Transfer zu verstärken und damit den negativen Transfer gering zu halten, muss man die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache bzw. zwischen den Fremdsprachen genauer kennen, indem man die Besonderheiten der eigenen Muttersprache, der ersten Fremdsprache und der Tertiärsprache genauer berücksichtigt und somit die Übertragung zwischen den Sprachen korrekt erfolgen kann.

2.3 Das Übersetzen beim Schreiben

Da die Muttersprache der Bezugspunkt bei der Aneignung einer fremden Sprache ist und nach Christ Kinder im Grundschulalter für Fragen des Sprachvergleichs schon aufgeschlossen und in der Lage sind, ihren Lernprozess zu beschreiben und zu diskutieren (vgl. Christ, 2001, S. 6), können wir uns vorstellen, dass wir die Muttersprache bewusst und aktiv in das Fremdsprachenlernen einbeziehen können. Da es bei Tertiärsprachen um mehrere Sprachen geht, sollte die vorher erlernte Fremdsprache ebenfalls berücksichtigt werden. Es widersetzt sich dem natürlichen Lernprozess, wenn man Austauschprozesse zwischen den Sprachen ignoriert, weil die Zielsprache, die Muttersprache und auch die erste Fremdsprache in den Köpfen der Lernenden schon vorhanden sind. Durch die Methode „Übersetzen“ werden die Lernenden durch den Sprachvergleich in der Zielsprache gezwungen, ihre Mitteilungsabsicht zu realisieren. Um die Informationen

aus der Ausgangssprache in die Zielsprache erfolgreich zu übertragen, muss die Übersetzung erstens sprachlich korrekt sein und darf zweitens die Intention des Ausgangstextes nicht verändern. Wenn die Intention der Ausgangssprache exakt vermittelt wird, zeigt dies, dass der Übersetzer nicht nur sprachliche Kenntnisse über die Zielsprache besitzt, sondern die Zielsprache auch kulturell gut beherrscht. Beim Schreiben hat der Schreiber auch einen Ausgangstext im Kopf, dessen Unterschied vom Originaltext einer Übersetzungsübung darin besteht, dass er geändert und anders gestaltet werden kann. Die Verfasserin dieser Arbeit geht davon aus, dass die Sprachlernenden beim Schreiben den Prozess ständig vollziehen, nämlich ein Wort, einen Satz oder sogar einen Ausgangstext in der Muttersprache oder zum Teil auch in der gelernten Fremdsprache in die Zielsprache zu übertragen versuchen. Das bedeutet, dass die Lernenden beim Schreiben auch ständig übersetzen. Um den zu übersetzenden Teil beim Schreiben zu verbessern, muss zuerst die Übersetzungskompetenz durch Übungen im Unterricht verstärkt werden.

3. Eine empirische Untersuchung

In der vorliegenden empirischen Untersuchung will die Verfasserin den Einfluss der Übersetzungskompetenz vom Chinesischen und Englischen ins Deutsche auf das Schreiben überprüfen. Hierbei sollen die Fehler aus dem Transfer der Muttersprache und/oder der Erstsprache, die durch falsches Übersetzen beim Schreiben verursacht werden, analysiert werden, um zu zeigen, dass das Übersetzen Teil des Schreibens ist. Somit geht es darum, den Prozess des Übersetzens nicht zu unterschätzen, sondern zielorientiert zu üben.

3.1 Relevante Fragen

1. Gibt es eine Beziehung zwischen der Übersetzungskompetenz vom Chinesischen ins Deutsche und der Schreibfähigkeit auf Deutsch?
2. Gibt es eine Beziehung zwischen der Übersetzungskompetenz vom Englischen ins Deutsche und der Schreibfähigkeit auf Deutsch?
3. Welchen positiven und negativen Transfer kann es bei der Übersetzung geben?
4. Welche in den Schreibtexten vorkommenden Fehler sind auf den Sprachtransfer zurückzuführen?

3.2 Untersuchungsprobanden

Die Probanden haben alle Chinesisch als Muttersprache und in der Primarstufe schon 6 bis 9 Jahre Englischunterricht hinter sich. Sie lernen Deutsch als Tertiärsprache, wobei der Englischunterricht an der Uni während des Erlernens der Tertiärsprache weitergeführt wird. Sie sind alle im 4. Fachsemester Germanistik, haben also bereits 3 Semester Deutsch gelernt.

3.3 Untersuchungsmethoden

Um die Übersetzungskompetenz der Probanden zu prüfen, werden zwei Übersetzungstests innerhalb von zwei Wochen durchgeführt. Der erste enthält 14 Texte aus jeweils unterschiedlichen situativen Kontexten (gegliedert in 20 chinesische Sätze), die ins Deutsche übersetzt werden müssen. Der zweite Test enthält einen Text auf Englisch, der aus 10 Sätzen besteht und ins Deutsche übersetzt werden muss. Die Probanden müssen die Aufgaben innerhalb von 30 Minuten lösen. Deshalb haben sie fast keine Zeit, Hilfsmittel wie Wörterbücher zu benutzen.

Zwei Wochen später nehmen alle an der PGG-Prüfung 2012 teil. Im Prüfungsteil „Schreiben“ müssen die Prüflinge innerhalb von 40 Minuten einen Aufsatz zu einem vorgegebenen Thema schreiben, der etwa 120 Wörter umfassen soll.

3.4 Datenerhebung

Insgesamt wurde der Übersetzungstest vom Chinesischen ins Deutsche 289 mal absolviert. 257 Testbögen konnten ausgewertet werden, die restlichen waren aus diversen Gründen ungültig.

Beim Übersetzungstest vom Englischen ins Deutsche wurden 289 Testbögen bearbeitet, wovon 248 als gültige Testergebnisse ausgewertet werden konnten. Da von allen Prüflingen jeweils beide Testergebnisse zur Auswertung gebraucht wurden, konnten letztlich 229 Testbögen verwendet werden. Alle Aufgaben wurden von zwei Lehrenden hinsichtlich Inhalt, Ausdruck und Grammatik bewertet. Bei jedem Test konnten maximal 100 Punkte erreicht werden. Die Daten aus den Übersetzungstests wurden mit SPSS statistisch ausgewertet.

Die Noten des Prüfungsteils „Schreiben“ sowie die Aufsatztexte im Original bekommt die Verfasserin vom PGG-Prüfungskomitee. Die Bewertung eines Schreibtextes bezieht sich auf Inhalt, Aufbau und Sprache. Für die Untersuchung relevant ist die Note für den Teil „Sprache“, weil „Inhalt“ und „Aufbau“ mit dem Übersetzen von einer Sprache in die andere nichts zu tun haben. Das dieser Arbeit zugrunde gelegte Korpus beruht auf Fehlererhebungen aus Schreibtexten von insgesamt 90 Probanden. Die Fehler werden in morphologische, syntaktische, lexikalische und orthographische Fehler klassifiziert und die Fehler, die auf zwischensprachlichen Transfer hinweisen, werden gesammelt und erörtert

3.5 Datenanalyse und Ergebnisse

3.5.1 Übersetzungskompetenz vom Chinesischen ins Deutsche

Die Analyse brachte zum Vorschein, dass 57 % der Lernenden den Übersetzungstest mit 60 Punkten bestanden haben. Es wurde ebenfalls ersichtlich, dass die Aufgaben 13, 8, 20, 12 und 14 (mit der Durchschnittsnote 2,812, 2,699, 2,673, 2,520 und 2,502) für die Lernenden am schwierigsten zum Übersetzen waren, während die Aufgaben 10, 11, 3, 4 und 7 (mit der Durchschnittsnote 4,07, 3,686, 3,642, 3,598 und 3,415 etwas leichter für sie sind.

	Minimum 0	Maximum 5	Durchschnitt
A ³ 10	0	5	4,07
A11	0	5	3,686
A3	0	5	3,642
A4	0	5	3,598
A7	0	5	3,415
A6	0	5	3,314
A9	0	5	3,284
A2	0	5	3,227
A5	0	5	3,223
A19	0	5	3,079
A15	0	5	2,987
A16	0	5	2,970
A18	0	5	2,965
A1	0	5	2,961
A17	0	5	2,926
A13	0	5	2,812
A8	0	5	2,699
A20	0	5	2,673
A12	0	5	2,520
A14	0	5	2,502

Tab. 2 – Übersetzungskompetenz vom Chinesischen ins Deutsche

3 A bedeutet hier Aufgabe, A10 bedeutet Aufgabe 10, A1 bedeutet Aufgabe 1, usw.

3.5.2 Übersetzungskompetenz vom Englischen ins Deutsche

Die Analyse zeigt, dass 84 % der Lernenden den Übertetzungstest mit 60 Punkten bestanden haben. Tabelle 3 macht deutlich, dass die Aufgabe 10 mit der Durchschnittsnote 6,69 am schwierigsten für die Lernenden ist, während die Aufgaben 7 und 1 (mit den Durchschnittsnoten 8,99 und 8,98) leichter für sie sind.

	Minimum	Maximum	Durchschnitt
7	0	10	8,99
1	0	10	8,98
2	0	10	8,93
3	0	10	8,80
4	0	10	8,71
8	0	10	8,14
6	0	10	7,95
5	0	10	7,73
9	0	10	7,22
10	0	10	6,69

Tab.3 – Übersetzungskompetenz vom Englischen ins Deutsche

3.5.3 Zusammenhang zwischen der Übersetzungskompetenz und der Schreibkompetenz

Gemäß den Anforderungen der Statistiken werden die Zusammenhangsmaße intervallskalierter Variablen durch Pearsons Korrelationskoeffizient berechnet. Tabelle 4 fasst die Ergebnisse zusammen.

		Übersetzungs- kompetenz vom Chinesischen ins Deutsche	Noten im Schreiben auf Deutsch
Übersetzungs- kompetenz vom Chinesischen ins Deutsche.	Korrelation nach Person Signifikanz (zweiseitig) N*	1 229*	,430** ,000 229*

Tab. 4 – Zusammenhang zwischen der Übersetzungskompetenz vom Chinesischen ins Deutsche und der Schreibkompetenz auf Deutsch

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (zweiseitig) signifikant.

Für den Zusammenhang zwischen den Variablen „Übersetzungskompetenz vom Chinesischen ins Deutsche“ und „Noten im Schreiben auf Deutsch“ wird ein Signifikanzwert von 0,000 bzw. 1 % ausgewiesen. Der Wert bedeutet: Wenn man die Nullhypothese ablehnt, dass kein Zusammenhang zwischen den Variablen „Übersetzungskompetenz vom Chinesischen ins Deutsche“ und „Noten im Schreiben auf Deutsch“ besteht, so begeht man mit einer Wahrscheinlichkeit von 1 % einen Irrtum. Deshalb kann angenommen werden, dass im Grunde genommen ein Zusammenhang zwischen der „Übersetzungskompetenz vom Chinesischen ins Deutsche“ und „Noten im Schreiben auf Deutsch“ besteht. Der Korrelationskoeffizient für beide Variablen beträgt 0,430. „Vom Betrag her kann der Korrelationskoeffizient nur Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei ein Koeffizient von 0 angibt, dass kein linearer Zusammenhang zwischen den Variablen vorliegt, während ein Koeffizient von 1 einen perfekten linearen Zusammenhang kennzeichnet“ (Brosius, 2002, S. 501, zitiert nach Ying-Hui Chen, 2005, S. 154). Nach Chen bedeutet 0,430 eine mittlere Korrelation.

Deswegen kann festgehalten werden, dass es einen Zusammenhang zwischen den Variablen „Übersetzungskompetenz vom Chinesischen ins Deutsche“ und „Schreibkompetenz auf Deutsch“ gibt.

Gemäß den Anforderungen der Statistiken werden die Zusammenhänge intervallskalierter Variablen durch Pearsons Korrelationskoeffizient berechnet. Tabelle 5 fasst die Ergebnisse zusammen.

		Übersetzungskompetenz vom Englischen ins Deutsche.	Noten im Schreiben auf Deutsch
Übersetzungskompetenz vom Englischen ins Deutsche	Korrelation nach Person	1	,308
	Signifikanz (zweiseitig)		,000
	N*	229*	229*

Tab. 5 – Zusammenhang zwischen der Übersetzungskompetenz vom Englischen ins Deutsche und der Schreibkompetenz auf Deutsch

Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (zweiseitig) signifikant.

Für den Zusammenhang zwischen den Variablen „Übersetzungskompetenz vom Englischen ins Deutsche“ und „Noten im Schreiben auf Deutsch“ wird auch ein Signifikanzwert von 0,000 bzw. 1 % ausgewiesen. Nach Tabelle 5 kann davon ausgegangen werden, dass im Grunde genommen ein Zusammenhang zwischen der „Übersetzungskompetenz vom Englischen ins Deutsche“ und der „Schreibkompetenz auf Deutsch“ besteht. Der Korrelationskoeffizient für beide Variablen beträgt 0,308. Nach Chen bedeutet 0,308 eine schwache Korrelation.

Zwar können wir den Zusammenhang zwischen den beiden Variablen bestimmen, aber die „Übersetzungskompetenz vom Englischen ins Deutsche“ ist für die „Schreibkompetenz auf Deutsch“ nur von geringer Bedeutung.⁴

4 In meiner Dissertation werden viele Faktoren, die das Schreiben auf Deutsch als Tertiärsprache beeinflussen, analysiert. Die Übersetzungskompetenz ist nur ein Faktor davon.

4. Transfer bei Übersetzungstests

Um die Übersetzungskompetenz zu verbessern, mit deren Hilfe wir besser in der Zielsprache schreiben können, müssen wir uns zuerst klar werden, welche positiven und negativen Transfers, insbesondere welche Transferfehler beim Übersetzen vorkommen können. Zuerst wird der Transfer vom Chinesischen ins Deutsche analysiert.

4.1 Transfer bei der Übersetzung vom Chinesischen ins Deutsche

4.1.1 Wort für Wort:

Satz 1 positiv: Die Erde ist begrenzt. (di qiu shi youxiande)

Satz 1 negativ: Die Erde ist eingeschränkt. (di qiu shi youxiande)

Satz 2 positiv: Verantwortung tragen (cheng dan ze ren)

Satz 2 negativ: Pflicht nehmen (cheng dan ze ren)

Das Wort „Pflicht“ kann auf Chinesisch wie Verantwortung“ auch „ze ren“ bedeuten, und „nehmen“ bedeutet hier dann „chengdan“.

Satz 3 positiv: Wenn man Bücher oder Zeitungen liest, hat man Zeit, zu denken und sich was vorzustellen. (wenn...-dang shen me shen me shi hou; Bücher oder Zeitung-shubao; liest- yuedu; hat man Zeit-you shi jian; zu denken-qu si kao; sich vorzustellen- qu xiangxiang)

Satz 3 negativ: ... hat man Zeit, zu denken und die Vorstellung zu entfalten. (das chinesische Wort „fahui“ wird im Wörterbuch als „entwickeln“ oder „entfalten“ übersetzt, deshalb: die Vorstellung zu entfalten – fahuixiangxiang)

Satz 4 positiv: manche Abschnitte wiederholt lesen.

Satz 4 negativ: manche Abschnitte zurück lesen. (zurück- huiguotou)

Satz 6 positiv: „auf Schwierigkeiten stoßen“

Satz 6 negativ: a. Schwierigkeiten treffen (yu dao kun nan)

Das Wort „Schwierigkeiten“ kann auf Chinesisch „kun nan“ bedeuten, und „treffen“ bedeutet auch „yudao“. Aber „yu dao kun nan“ bedeutet auf Deutsch doch „auf Schwierigkeiten stoßen“.

Satz 7 positiv: Das ist kein Problem.

Satz 7 negativ: Das ist keine Frage (zhe shi hao wu yi wen de)

Das Wort „wen ti“ ist im Chinesisch polysem, denn es lässt sich im Deutschen mit den Nomen „Frage“ und „Problem“ übersetzen. Hier sollte es „Problem“ bedeuten.

Satz 8 positiv: unterschiedliche Probleme behandeln/lösen

Satz 8 negativ: unterschiedliche Fragen lösen (wie im Satz 7)

Satz 9 positiv: Lösungen für aktuelle Probleme zu suchen.

Satz 9 negativ: ... für die Probleme Antwort zu suchen. (wei wen ti xun zhao da an)

Außer dem Wort „wen ti“, ist das Wort „da an“ hier in diesem Satz auch im Chinesischen polysem, es lässt sich im Deutschen mit den Nomen „Antwort“ und „Lösung“ übersetzen. Hier sollten für die Probleme doch Lösungen gefunden werden.

Satz 10 negativ: Es gibt viele Sache ist unbezahlt (Es gibt-you; viele-xu duo; Sache-dong xi, ist-shi; unbezahlt-mai bu dao de)

Hier ist der Satz ganz Wort für Wort übersetzt.

Satz 13 positiv: verantwortlich dafür

Satz 13 negativ: Lehrer sind Schuld daran... (jiao shi you ze ren)

Das Wort „ze ren“ ist im Chinesischen polysem, denn es lässt sich im Deutschen mit den Nomen „Verantwortung“ „Pflicht“ und „Schuld“ übersetzen. Hier sollte es „Verantwortung“ bedeuten.

Satz 15 positiv: ohne Strom

Satz 15 negativ: a. dass das Leben in dieser Welt die Strom verlassen . (das

Leben-shenghuo; in dieser Welt- zai zhe ge shi jie shang; die Strom- dian; verlassen- likai)

Das Wort „li kai“ hier ist im Chinesischen eigentlich Attributwort für das Nomen „Leben“, aber die Probanden haben den Satz Wort für Wort übersetzt und in dieser Weise auch das Wort „li kai“ im Deutschen mit einer seiner Bedeutungen übersetzt.

Satz 16 positiv: mannigfaltig verwenden.

Satz 16 negativ: Der Strom gibt es viele Applikationen. (dian you hen duo yongtu)

Das Wort „you“ im Chinesischen lässt sich im Deutschen mit „haben“ oder „es gibt“ übersetzten, deshalb ist der Fehler hier auch zu erklären.

Satz 18 positiv: im Wörterbuch nachschlagen

Satz 18 negativ: a. das Wörterbuch suchen/finden (cha zi dian,) Das Wort „cha“ im Chinesischen lässt sich im Deutschen auch mit „suchen“ übersetzen. b. weil wenn man schreibt... (yin wei dang ren xie shi) Hier wird der Satz auch Wort für Wort übersetzt.

4.1.2 Falsche Wortstellung

Satz 19: Dann braucht die Welt den sprachende Fremdsprache, verstandende Denken und Emotion Mensch (Dann-zhe yang; braucht-xu yao; die Welt-zhe ge shi jie; den sprachende Fremdsprache-shuo wai yu; verstandende Denken- li jie si xiang; und-he; Emotion- ganqing; Mensch-ren) Hier ist der Satz auf Chinesisch ein attributiver Satz, dessen Funktion ähnlich, aber dessen Struktur ganz anders als der Relativsatz im Deutschen ist, weil ein attributiver Relativsatz im Deutschen ein Nebensatz ist, der normalerweise durch ein Relativpronomen (der, die, das, welcher, welche, welches) oder ein w-Relativadverb (wo, wie, wann, wohin ...) eingeleitet wird.

4.2 Transfer bei der Übersetzung vom Englischen ins Deutsche

Die meisten Ähnlichkeiten zweier Sprachen liegen vor allem in Bereichen wie Aussprache, Intonation, Wortschatz, Grammatik. In allen diesen Bereichen sind Chinesisch und Deutsch sehr different, während Englisch und

Deutsch sehr ähnlich sind. Bei der Übersetzung wurde kein Fehler in den Bereichen „Aussprache“ oder „Intonation“ gemacht, sondern vor allem im Wortschatz und Grammatik. Zu Transfer aus dem Englischen kommt es nicht nur bei dem Übersetzungstest vom Englischen ins Deutsche, sondern auch bei dem vom Chinesischen ins Deutsche. Im Folgenden wird der Transfer aus dem Englischen in den beiden Übersetzungstests gezeigt.

4.2.1 Beim Übersetzungstest vom Chinesischen ins Deutsche

Satz 3: Wenn man liest, hat man Zeit zu denken und Image erweitern. (Image- image, hier auf Deutsch: Vorstellung)

Satz 4: technisches Level... (Level- level, hier auf Deutsch: Niveau)

Satz 5: a. Die Alten wollen viele Schwierigkeiten treffen. (wollen - will, hier auf Deutsch: werden) b. wenn der alte man... (man - man, hier auf Deutsch: Menschen, Leute)

Satz 6 method (method-method, hier auf Deutsch: Methode)

Satz 9: Mistakes - mistakes, hier auf Deutsch: Fehler, Irrtum)

Satz 10: a. Die Lehrer haben die Abilität. (Abilität - ability, hier auf Deutsch: Verantwortung). b. Morderne Life... (Life - life, hier auf Deutsch: Leben)

Satz 13: man kann jedes Wort inspekten (inspekten - inspekt, hier auf Deutsch: überlegen)

4.2.2 Beim Übersetzungstest vom Englischen ins Deutsche)

Viele englische Wörter werden von manchen Probanden einfach unverändert als deutsche Wörter benutzt⁵, wie z.B.:

„expressions“ in Satz 4; „sophisticated“ in Satz 5; „before“ oder „befor“ in Satz 2; „Technology“ in Satz 5; „cheaper“ in Satz 6.

5 Ein solcher Fehler wird in dieser Untersuchung als „falsches Lexem“ bezeichnet.

1. Wort für Wort:

Satz 4: Wenn du die neuen Wörter oder Expressions triffst. / (Englisch: Whenever you meet new words or expressions, you can...)

Satz 8: Sie stehen seine Herzen nie in learn neun Wörter und Ausdruck. / Sie lernen die Formulieren und Wörter nicht mit ihren ganzen Herzen. / Sie liegen seine Herzen nicht in Lernen.

(Englisch: they never put their heart into learning new words and expressions.)

2. Falsche Wortstellung

Satz 4: Irgendwann treffen Sie neue Wörter oder Darstellungen, Sie können... (Whenever you meet new words or expressions, you can find...)

Satz 6: Am wichtigsten, elektronische Wörterbuch wird billiger, so dass... (Last but by no means the least, eletronic dictionaries are becoming cheaper, so that...)

5. Transferfehler aus den Schreibtexten

Bei der Fehleranalyse der Schreibtexten werden Fehler im Korpus zuerst in morphologische, syntaktische, lexikalische und orthographische Fehler wie in Tabelle 6 klassifiziert und dann gesammelt.

morphologisch		syntaktisch		lexikalisch	orthographisch
Substantiv	Kasus	Wortstellung	Verb	falsches Lexem	Groß-/ Kleischreibung
	Numerus		Adjektiv		
	Genus	Adverb			
		Sonstige			

Artikel	Kasus	Fehlendes Satzglied	Verb	Semantischer Fehler	Falsche Orthographie
	Genus		Subjekt		
			Objekt		
			Präposition		
			Konjunktion		
	Gebrauch	Pronomen			
Pronomen	Kasus	Überflüssiges Satzglied	Präposition	Idiomatischer Fehler	Interpunktion
	Genus		Reflexivpronomen		
	Gebrauch		Adverb		
Verb	Konjugation				
	Kongruenz				
	Partizipialbildung				
	Konstruktion				
Adjektiv	Kasus				
	Genus				
	Gebrauch				
Adverb	Gebrauch				
Konjunktion	Gebrauch				
Präposition	Gebrauch				

Tab. 6 – Fehlerklassifizierung

Nach der Fehlerklassifizierung wurden insgesamt 1705 Fehler gefunden. Im Folgenden werden nur die Fehler gezeigt, bei denen es um Transfer oder Übersetzung geht.

Die Transferfehler aus der Muttersprache erscheinen in allen vier Bereichen, während ein Transfer aus dem Englischen in drei Bereichen vorkommt und es keine Transferfehler aus der Muttersprache oder -/Erstsprache im orthographischen Bereich gibt. Einige Beispiele sind wie folgt:

5.1 Transferfehler aus der Muttersprache

Die Transferfehler aus der Muttersprache meinen hier die deutschen Fehler, die im Chinesischen keine Fehler sind.

Morphologische Fehler:

Damit ich ... könnte, deshalb interessiere ich mich für diese Stelle.

Ich studiere Germanistik in China gegen zwei Jahre (habe studiert).

Beispielsatz (1) kann sich in den chinesischen Ausdruck „weile... suoyi... (damit...deshalb...)“ wandeln.

Beispielsatz (2) geht darauf zurück, dass es im Chinesischen keine Verbflexion gibt.

Syntaktische Fehler:

Wenn Sie (mir) die Praktikumsstelle mir geben können, ..

..., wie (man) mit Schülern reden und wie sie gut erziehen.

Die Unterrichtserfahrung (dauern) nur bis zwei Semester lang,...

Als Germanistikstudentin habe ich ..., nach Deutschland zu besichtigen.

Beispielsatz (3) enthält einen Fehler in der Wortstellung, was im Chinesischen so aber richtig wäre. In Beispiel (4) fehlen Subjekt und (5) Verb, aber im Chinesischen kann man hier Subjekt und Verb weglassen. Beispielsatz (6) ist auch Wort für Wort aus dem Chinesischen übersetzt.

Lexikalische Fehler:

...dass ich Ihre alle Bedingungen (Anforderungen) erfülle

Ich habe Ihren Bericht gesehen (gelesen)

Ich möchte meine Ausichten öffnen (erweitern)

..., aber ich habe auch guten Deutschgrund

Guten Tag! Mein Name...

Die Probleme der Wohnung will ich noch wissen.

Habe ich Wochenende?

Das Wort „Bedingung“ in Satz (7) ist im Chinesischen gleichbedeutend mit „Anforderung“ und „Aufforderung“, in Satz (8) „sehen“ mit „lesen“, in Satz (9) „öffnen“ mit „erweitern“. In Satz (10) wurde das Wort „Deutschgrund“ aus den chinesischen Wörtern (deyu+zhishi) zusammengesetzt, was auf Deutsch „Deutschkenntnisse“ heissen sollte. Satz (11) bis (13) sind typisch chinesische Ausdrücke. Satz (11) ist gleichbedeutend mit „Nin hao, wo shi...“, was als Grusswort im Brief gilt. Satz (12) und (13) sind Wort für Wort aus dem Chinesischen übersetzt worden.

Orthographische Fehler

Als eine Germanistikstudentin in China, interessierte es mich...

Während des Studium in Deutschland, kann ich ein bis zwei Semester lang Unterrichtserfahrung an einem Gymnasium bekommen.

Im Chinesischen ist es üblich, nach einer Norminalphrase wie in Satz (14) und (15) ein Komma zu setzen.

Transfer aus der ersten Fremdsprache

Morphologische Fehler:

Kann ich zwei Unterrichts...

Wenn man ein Sprach studiert, ist es wichtig für ihn (einen) eine ...

Das englische Suffix „-s“ als Pluralform ist im Korpus oft zu finden, wie im Beispielsatz (16). In Satz (17) ist hier „ihn“ Akkusativform von „man“, die Probanden haben wahrscheinlich das deutsche Wort „man“ mit dem englischen „men“ gleichgesetzt und dann „man“ als maskulin betrachtet.

Syntaktische Fehler:

Was will ich noch wissen ist, dass wenn (wann) will den Unterricht anfang?

Syntaktische Fehler durch den Transfer aus dem Englischen gibt es nicht viele. In Satz (18) ist die Kombination von „dass+wenn“ auf die Kombination im Englischen „that+when“ zurückzuführen.

Lexikalische Fehler:

Ich bin active (aktiv) und...

...und mein Character (Charakter)...

Ich möchte also (auch) meines Taschengeld bedinen.

...so (deshalb)bin ich froh, weil...

Darüber hinaus will ich mehr Informationen für (über) diese Praktikumsstelle bekommen.

In Satz (19) und (20) sind falsche Lexeme vorhanden, d. h. englische Wörter wurden einfach als deutsche Wörter verwendet.

In Satz (21) und (22) wird die Bedeutung des Wortes „also“ und „so“ im Englischen mit der im Deutschen verwechselt.

In Satz (23) wurde die Kombination von „information+for“ verwendet.

Orthographische Fehler

Sodass Ich (ich) mich besser darauf vorbereiten kann.

Im Englischen wird das „I“ immer groß geschrieben, was vielleicht der Grund für den Fehler in Satz (24) ist.

Transfer aus der Muttersprache oder/und der ersten Fremdsprache

Morphologische Fehler:

Ich habe eine Selbstlehrmethode, es (sie) ist sehr sinnvoll.

Im Chinesischen wie auch im Englischen werden alle Lebewesen außer Menschen und Gegenstände mit dem Pronomen „ta“ und „it“ bezeichnet.

...als eine Germanistikstudentin...

Vor Berufen gibt es im Deutschen keinen Artikel, im Chinesischen und Englischen aber schon: vor Berufsbezeichnungen steht immer der unbestimmte Artikel.

Wegen meiner aktiv Haltung glaube ich,...

Syntaktische Fehler:

Im Chinesischen und im Englischen sind Adjektive nicht deklinierbar, obwohl es keine mehr Gelegenheit(mehr) gibt,...

Im Chinesischen und im Englischen werden „Kein... mehr“ zusammengestellt: „Buzai“, „no more“.

..., dass jetzt es (jetzt) eine Chance für Germanistikstudenten gibt,...

Im Chinesischen und im Englischen kann das Temporaladverb gleich nach der Konjunktion im Nebensatz stehen: „...xianzai zhe...“, „...that today (Tempus) I...“

...dass ich Ihre alle (alle Ihre) Bedingungen erfülle.

Auf Chinesisch hieße dies „ninmen suoyou (Ihre alle), auf Englisch „your all“, was im Deutschen umgekehrt ist.

Lexikalische Fehler:

... und über vielen Sachen (vieles) diskutieren.

Dies wäre auf Chinesisch „tanlun henduo shi (wörtlich: über viele Sachen)“, auf Englisch „discuss a lot of things“.

6. Verbesserungsvorschläge

Die empirische Untersuchung konnte zeigen, dass die Lernenden mehr Fehler machen, wenn sie auf Chinesisch oder Englisch zurückgreifen und Wort für Wort ins Deutsche übersetzen. Deshalb stellt sich die Frage, was getan werden kann, um die Wahrscheinlichkeit des negativen Transfers zu minimieren.

Manche Forscher vertreten die Meinung, dass das Wort „Übersetzen“ im Fremdsprachenunterricht überhaupt nicht vorkommen darf. Sie sind der Meinung, dass die Lernenden auch „auf Deutsch denken“ können, wenn sie von Anfang an nur „Deutsch“ hören, lesen, sprechen und schreiben. So wird kein Transferfehler stattfinden können. Das fällt meines Erachtens Erwachsenen beim Fremdsprachenlernen nicht leicht, oder kann gar nicht durchgesetzt werden, weil die erwachsenen Lernenden schon vorher eine oder zwei Sprachen beherrschen. Die vorher bereits erworbenen Kenntnisse können auch unbewusst von den Lernenden abgerufen werden. Insbesondere für die chinesischen Deutschlerner ist die Methode „Übersetzen“ offensichtlich wichtig, weil sie beim ersten Fremdsprachenlernen, nämlich beim Englischlernen als wichtigste Methode benutzt wird und daher auch schon unbewusst eingepägt ist.

Deshalb meint diese Arbeit, dass man beim Lehren und Erlernen der Ter­tiärsprachen auf die vorhandenen Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen zurückgreifen darf, aber vorher lernen sollte, wie man darauf zurückgreift, um weniger Fehler zu machen.

Vorschlag 1: Die Lehrenden sollten den Lernenden zielorientiert die Unter­schiede und Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Sprachen vorstellen und verdeutlichen, damit die Lernenden den auftretenden Problemen be­wusst Aufmerksamkeit schenken können, weil sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten beim Erlernen helfen können. Statt die Sprachen rein theoretisch zu vergleichen, sind Übersetzungsübungen effizienter und ziel­orientierter.

Vorschlag 2: Die Lernenden sollten nicht Wörter im Gedächtnis behalten, sondern Kollokationen, weil die meisten Transferfehler innerhalb einer Kol­lokation gemacht werden. Hier werden unter „Kollokation“ auf der seman­tischen Ebene beliebige Wortkombinationen und auf der syntaktischen Ebe­ne die Kombination bestimmter Wortarten verstanden. Wenn die Lernenden statt einzelner Wörter immer Kollokationen im Kopf behalten, dann können die meisten Transferfehler, die in dieser Arbeit gezeigt wurden, vermieden werden.

Vorschlag 3: Dass Lerner von sich aus vorwiegend Einzelwörter als Wort­schätzeinheiten erkennen, ist die Folge davon, dass die meisten Lehrbücher in Glossaren vorwiegend Einzelwörter auflisten. Einige bringen unter dem Etikett „Ausdrücke“ zwar auch Idiome und kommunikative Formeln, aber nur vereinzelt Kollokationen. Deshalb müssen nicht nur Lehrende und Lernende ihre Lehr- und Lernmethoden verändern, sondern auch die Lehr­werksautoren sollten sich darum bemühen, passende Glossare oder entspre­chende Übungen vorzulegen.

Literaturverzeichnis

- Astika, G. (1993). Analytical assessment of foreign students' writing. *RELC Journal*, 24, 371–389.
- Batstone, R. (1994). Product and process' Grammar in the second language classroom. In M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (Hrsg.), *Grammar and the Language Teacher* (S. 224–236). London: Prentice Hall.
- Bosher, S. (1998). The composing process of three Southeast Asian writers at the post-secondary level: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 7, 205–242.
- Cenz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: J. Cenz, & B. Hufeisen & U. Jessner (Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspective* (S. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Chen, Y. H. (2005). *Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan – unter besonderer Berücksichtigung des Chinesischen als L1 und des Englischen als erster Fremdsprache* (Dissertation). Zugriff über <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2005/2575/pdf/YingHuiChen.pdf>
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417–446.
- Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313–335.
- Christ, H. (2001). Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen. *Mitteilungsblatt*, 2, 2–9.
- Dietrich, S. E. (2001). *A Bilingual Approach to the Examination of Writing Products and Processes in Adults Who Are Learning to Write in Their Second Language* (PhD-Dissertation). Boston University, Boston.
- Fukao, A. & Fujii, T. (2001). Investigating difficulties in the academic writing process: As a research tool. *Language Research Bulletin*, 16, 29–40.
- Hilleson, M. (1996). I Want to Talk with Them, but I Don't Want Them to Hear: An Introspective Study of Second Language Anxiety in an English-

- medium School. In K. M. Bailey & D. Nunan (Hrsg.), *Voices from the Language Classroom* (S. 248–282). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Kidd, R. (1992). Teaching ESL grammar through dictation. *TESL Canada Journal*, 10, 49–61.
- Kielhöfer, B. (1995). Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdspracherwerb. In N. Dittmar & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin* (S. 35–51). Frankfurt a. M. (u. a.): Lang.
- Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Kühlwein, W. (1990). Kontrastive Linguistik und Fremdspracherwerb – Perspektiven und historischer Hintergrund. In C. Gnutzmann (Hrsg.), *Kontrastive Linguistik* (S. 13–32). Frankfurt a. M. (u. a.): Lang.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. (Applied Linguistics for Language Teachers.) Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Loban, W. (1963). *The Language of Elementary School Children* (Research Report 1). Urbana IL: National Council of Teachers of English.
- Ma, G. H. (马广惠) (2004). 影响二语写作的语言因素研究. 南京:河海大学出版社
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Learning*, 9, 259–291.
- Sasaki, M. & Hirose, K. (1996). Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing. *Language Learning*, 46, 134–137.
- Schwarz, M. (1992). *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität*. Tübingen: Niemeyer.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning: Theoretical foundations*. London: Longman.

- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Hrsg.), *Challenge and Change in Lanuage Teaching* (S. 17–30). Oxford: Heinemann.
- Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Stotsky, S. (1983). Research on reading & writing relationships: a synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60, 627–642.
- Sun, X. & Xiang, L. (孙鑫、项兰) (2007). 英语专业大学生英语写作、汉语写作及英语水平比较研究[J]. *外语与外语教学*, 1, 20–23.
- Wang, L. F. (王立非) (2004). 汉语语文能力向英语写作迁移的路径与理据 [M]. 西安:陕西师范大学出版社.
- Yang, M. Z. (杨满珍) (2003). 听写练习对英语学习者语言技能的影响 [J]. *现代外语*, 3, 294–301.
- Zamel, V. (1983). The Composing Processes of advanced ESL Students: Six case Studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165–187.
- Zhou, B. G. & Tang, J. J. (周保国、唐军俊) (2010). 二语写作焦虑对写作过程影响的实证研究[J]. *外语教学*, 1, 64–68.

Strategien und ein Trainingsmodell für die Fertigkeit Hören

Ying-Hui Chen – Chinese Culture Universität, Taiwan, R.o.C.

Abstract

Die Sprachenerwerbsreihenfolge – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – räumt dem Hören Vorrang ein. Die Hörkompetenz gilt als Grundlage für weitere Sprachfertigkeiten. Jedoch wird in der Sprachlehrpraxis immer wieder festgestellt, dass taiwanische Deutschlerner große Schwierigkeiten beim Hören haben. Das Hörtraining wird so zu einer besonderen Herausforderung im Deutschunterricht.

Ein im Folgenden zu diskutierendes Trainingsmodell für die Fertigkeit Hören wurde in der Lehrpraxis entwickelt, um die Schwierigkeiten beim Hören zu mindern. Die Probanden waren Studenten im zweiten und vierten Studienjahr an der Deutschabteilung der Chinese Culture Universität in Taiwan. Die empirischen Daten wurden in 4 Phasen gesammelt: 1. Pretest, 2. Befragung und Vermittlung von Strategien beim 1-1 Training, 3. Nachtest, 4. Interview. Beim 1-1 Training außerhalb des Unterrichts wurden den Studenten durch das Trainingsmodell Lernstrategien vermittelt. Während Phase 2 wurden auch Daten durch Lerntagebücher gesammelt. Die Hörübungen, Schwierigkeiten, Strategien und selbst beurteilter Lerneffekt wurden im Lerntagebuch protokolliert. Nach dem Nachtest wurden alle Probanden interviewt. Die Selbsteinschätzung der Lerner gilt als einer der wichtigsten Teile dieses Projekts und bietet wichtige Hinweise für die Entwicklung eines Trainingsmodells für das Hörverstehen.

1. Einleitung

Die Sprachenerwerbsreihenfolge – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – räumt dem Hören Vorrang ein. Die Hörkompetenz gilt als Grundlage für weitere Sprachfertigkeiten: Ohne gutes Hörverständnis keine einwandfreie mündliche Kommunikation. Die kognitiven Lernprozesse beim Output, d. h. für das produktive Sprechen und Schreiben, sind komplizierter als beim passiven Input, d. h. für das rezeptive Hören und Lesen. Im Vergleich zum Lesen bieten die meisten audiovisuellen Materialien in gängigen Lehrwerken eher alltägliche Gespräche, wobei die schriftlichen Texte für das Lesen grammatisch komplexer strukturiert und vom Satzbau her komplizierter sind. In DaF-Lehrwerken sind die Lesetexte in der Regel schwieriger als die Hörtexte. Daher sollte das Hören einfacher zu erlernen sein als das Lesen. Jedoch lässt sich in der Sprachlehrpraxis immer wieder feststellen, dass taiwanische Deutschlernende größere Schwierigkeiten beim Hören haben. Das Hörtraining wird so zu einer besonderen Herausforderung im Deutschunterricht.

Die Lernschwierigkeiten der Studenten beim Hören wurden in Taiwan bislang wenig erforscht. Nach einer Literaturrecherche findet man z. B. in den Deutsch-Taiwanischen Heften ab 2006: keine einzige Studie über das Thema „Hören“. Im Gegensatz zu Taiwan wurde das Thema in Deutschland schon eingehender erforscht. Das jüngste Beispiel ist die Dissertation von Hennig Rossa (2012), auf die ich im nächsten Kapitel noch näher eingehen werde.

Diese Studie sammelt empirische Daten von Lernenden des Deutschen und entwickelt ein Trainingsmodell für die Fertigkeit „Hören“. Zuerst wird in Kapitel 2 der Forschungsstand kurz dargestellt. Anschließend folgt in Kapitel 3 das Forschungsdesign mit den Fragestellungen. Dabei werden die Forschungsmethoden ausführlich dargestellt. Kapitel 4 fasst die Strategien zusammen, die den Studenten beim 1-1 Training vermittelt wurden. Dabei wird das Trainingsmodell vorgestellt.

2. Forschungsstand

Was man unter „Hörverstehen“ versteht und in der Sprachlehrpraxis macht, fasst Thaler (2009) in der Fachzeitschrift „Praxis Fremdsprachenunterricht“ wie folgt zusammen.

Das Verhältnis von gesprochener zu geschriebener Sprache in der täglichen Kommunikation beträgt 95 % zu 5 %, unter den kommunikativen Kernkompetenzen ist Hörverstehen im alltäglichen Gebrauch quantitativ die mit Abstand dominierende (55 %, gefolgt von Sprechen mit 23 %). Hören ist Voraussetzung für andere Sprachtätigkeiten... Kommunikative Kompetenz ist also nur durch eine (bewusste) Förderung des Hörverstehens zu erreichen (Thaler, 2009, S. 55).

Laut Thaler (2009) gibt es drei mögliche Hörmodelle für den Hörprozess.

Bei der bottom-up-Perspektive liegt der Fokus auf der Information im Text, und der Hörer verwendet bei der Bedeutungserschließung sein sprachliches Wissen (Laute, Wörter, Sätze, Abschnitte, Texte). Die top-down-Perspektive betont das nicht-sprachliche Wissen, das der Hörer mitbringt (Vorwissen, Weltwissen, Erwartungen, Inferieren, Schemata) (Thaler, 2009, S. 55).

Meistens läuft der Prozess aber nicht einseitig, sondern interaktiv ab, d. h. die beiden Prozesse laufen gleichzeitig ab und sind voneinander abhängig: „Das aktuelle Modell ist deshalb ein interaktives, das linguistische und non-linguistische Verfahren der Bedeutungserschließung kombiniert“ (Thaler, 2009, S. 55).

Man kann im Deutschunterricht verschiedene Hörübungen und Aufgaben einsetzen, die normalerweise in 3 Phasen unterteilt sind: Diese sind vor, während und nach dem Hören. Die folgende Tabelle von Thaler bietet eine Übersicht über Übungen und Aufgabenformen zum Hören (Thaler, 2009, S. 55):

Non- verbale Verfahren	Verbale Verfahren
- Bei einer Frage zwischen mehreren Antworten auswählen	- Fragen beantworten
- „Richtig“ oder „Falsch“	- Inhalt zusammenfassen
- Zwischen „richtig“, „falsch“ oder „kommt nicht vor“ unterscheiden	- Unvollständige Aussagen beenden
- Passende Überschrift auswählen	- Fehlende Wörter in Lückentexten ergänzen
- Passende Satzhälfte suchen	- Tabelle ausfüllen
- Personen und Aussagen zuordnen	- Notizen anfertigen
- Bilder in richtige Reihenfolge bringen	- Notizen in ein vorgegebenes Schema eintragen
- Informationen eintragen	- Dialoge vervollständigen
- Bild zeichnen	- Gegenstand beschreiben
- Total Physical Response (TPR)	- Thematik des Textes diskutieren
- Unterschiede zwischen Hörtext und Lesetext markieren	- Schlussfolgerung ziehen
	- Paralleltex te schreiben
	- Witze anhören und weitererzählen

Tab. 1 – Übungen und Aufgaben im Hören

Die Übungen unterscheiden zwischen non-verbale n und verbalen Verfahren. Die meisten davon kennen Deutschlehrer mehr oder weniger aus der eigenen Sprachlehrpraxis. Andere verbale Übungsverfahren, die nicht in dieser Tabelle aufgelistet wurden, wie Diktatübungen, Nachsprechen und Sätze dolmetschen wurden auch häufig von mir im Unterricht verwendet. Beim Hörtest meiner empirischen Datenerhebung wurden sowohl verbale als auch non-verbale Verfahren eingesetzt (siehe Kapitel 3).

Zum Thema „Hörverstehen“ wurde die Grundlage, wie oben schon erwähnt, in Deutschland längst gelegt. Zeitschriften wie „Fremdsprache Deutsch“ enthalten wissenschaftliche und praxisnahe Beiträge und die vom Goethe-Institut herausgegebene didaktisierte Fernstudieneinheit 5 „Fertigkeit Hören“ (Dahlhaus, 1994) bietet praktische Übungsbeispiele für das Hörverstehen. Hennig Rossa hat sich in seiner 2012 erschienen Dissertation mit den mentalen Prozessen von Schülern beim Hörverstehen im Englischunterricht beschäftigt und Strategien zur Aufgabenbewältigung erforscht. In seiner

ersten Datenerhebung hat er mittels C-Test deutsche Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse verschiedener Schulformen in Herne (Ruhrgebiet) untersucht. Insgesamt hat er 121 Zufallsstichproben mittels C-Test durchgeführt. In seiner zweiten Datenerhebung hat er 18 Schülerinnen und Schüler für 2 Extremgruppen ausgewählt. Die stärksten und die schwächsten Schülerinnen und Schüler aus den C-Testergebnissen bildeten jeweils eine LO- und eine HI-Gruppe. Außer dem C-Test hat Rossa auch zwei weitere Forschungsmethoden eingesetzt. Dies sind „Lautes Denken“ und „gleichzeitiges Interview“ beim Aufgabenlösen. Die Anwendung verschiedener Forschungsmethoden mit gleichen Probanden und zum gleichen Thema nennt man „Triangulation“. Laut Flick (2000, S. 311) versteht man „Triangulation mittlerweile als Strategie auf dem Weg zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes und damit als Schritt auf dem Weg zu mehr Erkenntnis und weniger zu Validität und Objektivität in der Interpretation“. Mit Methodentriangulation gewinnt man weitere Erkenntnisse zur Begründung der Ergebnisse und sie ist in der qualitativen Forschung zu empfehlen.

In meiner Studie wird das Thema „Strategien und ein Trainingsmodell für die Fertigkeit Hören“ ebenfalls mittels „Methodentriangulation“ erforscht. Fünf Erhebungsmethoden wurden verwendet, um individuelle Schwierigkeiten beim Hörverstehen zu diagnostizieren und den Lerneffekt bestimmter Lernstrategien zu evaluieren. Hierbei handelt es sich um Hörtests, ein Lerntagebuch, 1-1 Training der Lernstrategien, einen Fragebogen und ein retrospektives Interview. Im nächsten Kapitel gehe ich auf die Forschungsmethoden näher ein.

3. Empirisches Forschungsdesign

Der Fragenkomplex dieser Studie besteht aus vier Fragestellungen:

1. Worin liegen die individuellen und allgemeinen Schwierigkeiten der taiwanischen Deutschlerner beim Hören des Deutschen als Fremdsprache?
2. Welche Lernstrategien bzw. Trainingsformen können bei den jeweiligen Schwierigkeiten beim Hörverstehen eingesetzt werden?

3. Inwiefern lassen sich die Schwierigkeiten beim Hörverstehen durch bestimmte Lernstrategien bzw. durch Training reduzieren?
4. Welche Trainingsmodelle mit Binnendifferenzierung können daraus gebildet werden?

Meine Forschungsfragen wurden, wie folgende Abbildung zeigt, mittels mehrerer Forschungsmethoden untersucht.

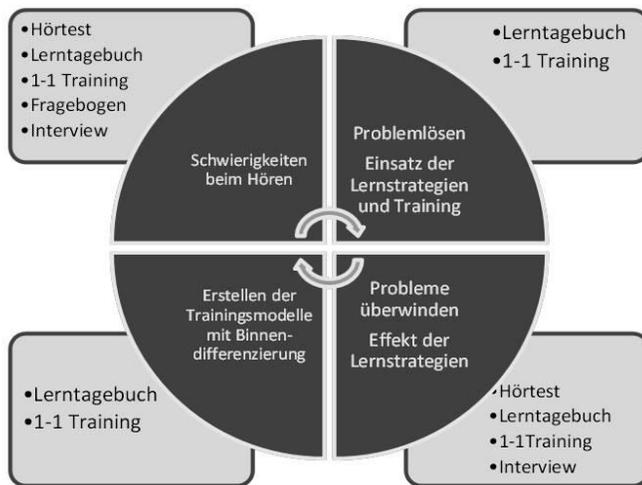


Abb. 20 – Forschungskonstruktion

Die Abbildung veranschaulicht, welche dieser Forschungsinstrumente für die Beantwortung der jeweiligen Frage relevante Daten lieferten. Hierbei wird deutlich, dass die durch Lerntagebuch und 1-1 Training gewonnenen Daten bei der Beantwortung aller vier Fragen von Bedeutung waren, und diese beiden Instrumente daher eine zentrale Rolle bei der Durchführung der Datenerhebung spielten.

Nun werden die fünf Forschungsmethoden, die bei der empirischen Datenerhebung eingesetzt wurden, ausführlicher erklärt. Tabelle 2 bietet eine Übersicht über die quantitative Darstellung der Methodentriangulation.

Hörtest	Lerntagebuch	1-1 Training	Fragebogen	Interview
Insgesamt 4 Mal	durchgehend ergänzzbar	12 Mal/ insgesamt 200 Minuten/pro Person	1 Mal	1 Mal

Tab. 2 – Quantitative Darstellung der Methodentriangulation

Die Probanden für die Hörtests waren aus zwei Hörkursen, die ich an der Deutschabteilung der Chinese Culture Universität geleitet habe. Die empirische Datenerhebung hat 2 Semester gedauert. Die Hörtests fanden jeweils Anfang und Ende des Semesters statt. Die Studenten haben kontinuierlich ihre Lerntagebücher geführt. Das 1-1 Training fand außerhalb des Unterrichts insgesamt 12 Mal statt, insgesamt 200 Minuten pro Person. Beim 1-1-Training wurden Lernstrategien vermittelt. Der Fragebogen wurde zu Beginn der Untersuchung eingesetzt und das retrospektive Interview wurde am Ende der empirischen Datenerhebung nach dem vierten Hörtest durchgeführt.

3.1 Hörtest

Tabelle 3 bietet eine Übersicht über die Hörtests und stellt deren Niveaustufen dar.

Probandengruppe/ Niveau der Aufgaben	4. Jahrgang	2. Jahrgang
Test 1	A2-B1	A1-A2
Test 2	B1a	A2a
Test 3	B1b	A2b
Test 4	B1b	A2-B1

Tab. 3 – Hörtests und deren Niveaustufen

Aufgabenformen der jeweiligen Hörtests waren folgende:

- Test 1 von beiden Jahrgängen: Zahlendiktat und richtig oder falsch (R/F)
- Test 2 von beiden Jahrgängen: Zahlendiktat und R/F
- Test 3 und Test 4: Zahlendiktat und R/F für den 4. Jahrgang; für den 2. Jahrgang: Zahlendiktat, multiple choice und R/F mit Korrektur (bei falschen Aussagen wurden die Studenten des 2. Jahrgangs gebeten, die richtigen Aussagen aufzuschreiben)

Inhalt der Aufgaben im Hörtest waren Zahlen wie Telefonnummern, Jahreszahlen, Uhrzeiten und Datumsangaben. Andere Themen des Hörtests waren ähnlich wie bei Start Deutsch 2 und Zertifikat Deutsch B1, beispielsweise das Wetter, Sport, die Familie, Berufe usw. Die Testaufgaben wurden aus Lehrwerken wie Passwort Deutsch Band 1-5, Studio d A1, A2 und B1 und Ideen 1 und 2 zusammengesetzt.

3.2 Lerntagebuch

Das Lerntagebuch führten die Studenten zu Hause und es dokumentierte durchgehend die Lernsituation bzw. die Lernschwierigkeiten beim Hören des Deutschen. Beim 1-1-Training, das ein Mal in der Woche stattfand, wurde das Lerntagebuch besprochen und aufgrund der angeführten Schwierigkeiten beim Hören wurden Lernstrategien empfohlen und trainiert.

3.3 Fragebogen

Im Fragebogen wurden die Studierenden u. a. über ihre Lernmotivation und Lerngewohnheiten befragt. Zum Teil gingen die Fragen auch auf die lernpsychologische Ebene ein, z. B. wurden Fragen gestellt: „Welche Fertigkeit des Deutschen empfinden Sie am schwierigsten? Wie schwer ist die jeweilige Fertigkeit für Sie (beurteilen Sie bitte nach der Niveauskala von 0-10)“.

3.4 Retrospektives Interview

Beim Interview wurde von den Studierenden verlangt, ihre eigenen Lernprozesse kritisch zu betrachten. Protokolle aus den 1-1 Trainings und dem Lerntagebuch wurden im Interview besprochen. Der Interviewleitfaden be-

inhalte 1. Lernsituation, 2. Rückblick auf die Trainingsprozesse, 3. erlernte Lernstrategien und deren Effekt, 4. Änderung des Lernverhaltens und der Lerngewohnheiten

3.5 1-1 Training der Lernstrategien

Beim 1-1 Training der Lernstrategien wurden 15 Indikatoren stufenweise zusammengesetzt. Die 15 Trainingseinheiten bestanden aus verbalen und non-verbalen Verfahren. Die Studenten wurden beim 1-1 Training aufgefordert, z. B. Vokale zu beurteilen und auszusprechen, Silben zu trennen, Wörter zu diktieren, zu zählen, Zahlen zu diktieren, Uhrzeiten zu diktieren, ein Datum auf dem Kalender zu zeigen, Sätze zu dolmetschen und vorzulesen, Sätze aus audiovisuellen Materialien aufzuschreiben (dabei wurde die Zeit gemessen, um zu sehen, wie schnell die Probanden vom Sehen und Hören auf das Schreiben umschalteten, d. h. die Handbewegungsgeschwindigkeit wurde gemessen), weiterhin wurden Schlüsselwörter wie „Negationswörter, Adjektive, Nomen und Verben“ gesucht, Bilder und Überschriften beim Hören miteinbezogen. Zum Schluss wurden auch schneller gesprochene Materialien eingesetzt, um zu sehen, ob durch die Sprechgeschwindigkeit Schwierigkeiten verursacht wurden (vgl. Tabelle 4).

4. Lernstrategien und Trainingsmodell

Wie im Unterkapitel 3.5 schon erwähnt wurde, bilden 15 Indikatoren ein Trainingsmodell, das ich selbst aus der Sprachlehrpraxis zusammengesetzt habe. Tabelle 4 fasst die Lernstrategien, die ich den Studenten beim 1-1-Training vermittelt habe, kurz zusammen.

Indikatoren/ Trainingseinheit	Trainingsverfahren	Lernstrategien
1. Vokale differenzieren	- Vokale aussprechen - Diktat	- ABCD Buchstaben hören - nachsprechen
2. Silbentrennung	- Silbendiktat	- Mündliche Übung mit Kreuztabelle
3. Wortschatzdiktat	- Diktatübung	- Lesetexte vorlesen - Silbentrennungsübung
4. Zahlen	- 1-20 zählen - Zahlendiktat - mündliche Übung mit Taschenrechner	- Autokennzeichen ablesen - Zufallszahlen aussprechen - mündliche Übung mit Taschenrechner
5. Uhrzeiten	- Uhrzeiten diktieren	- Wiederholung der Lerneinheit - mündliche Übung und Diktatübung
6. Datum	- 1-31 zählen - Monatsnamen benennen - Datum TPR	- Wiederholung der Lerneinheit - TPR Übung
7. Grundsätze verstehen	- 20 Sätze von Niveau Stufe A1 und A2 dol-metschen	- Wiederholen des Wortschatzes - Wiederholen der Beispielsätze in Lehrwerken A1 und A2
8. Wortschatztest	- Wortschatztest in 100 Minute	- Bewusstmachung der Vokabel
9. audio-visuelle Handbewegungsgeschwindigkeit	- 9 Sätze in ca. 1 Minute lang aufschreiben	- Abschreibübung: Untertitel von „Jojo sucht das Glück“ (DW.de) abschreiben

10. Schlüsselwörter heraushören	- Schlüsselwörter wie Negationswörter „nicht, kein, nein“ beurteilen	- Hörübungen mit Lückentexten
11. Schlüsselwörter Adjektive	- Adjektive aus dem Kontext heraushören	- Vokabellernen mit Adjektiv-Liste
12. Sprechintentionen beurteilen	- Sinn der Adjektive „positiv“ oder „negativ“ beurteilen	- Vokabellernen mit Adjektiv-Liste - Bewusstmachung
13. Nomen und Verben als Schlüsselwörter	- Nomen als Schlüsselwörter heraushören - Verben als Schlüsselwörter heraushören	- Vokabellernen mit Nomen Liste - Vokabellernen mit Verb-Liste
14. Monologe verstehen	- 3 monologische Hörtexte hören und nacherzählen	- Schlüsselwörter aufschreiben - unbekannte Wörter diktieren
15. Dialoge verstehen	- 5 Dialoge mit Bildern und Überschriften verstehen	- mit Hilfe von Bildern und Überschriften das Thema und Handlung im Hörtext zu vermuten - Untertitel von „Jojo sucht das Glück“ in 5 Stufen zu üben

Tab. 4 – Lernstrategien und Trainingsmodell

Die obige Tabelle zeigt allgemeine Lernstrategien, die ich den Probanden beim 1-1 Training vermittelt habe. Die spezifischen individuellen Lernstrategien sowie die Gesamtdaten aus dem Fragebogen, Hörtests, Lerntagebuch und Interview und deren Ergebnisse werden in meiner Habilitation ausführlicher analysiert.

5. Abschließende Bemerkungen

Die Fragen, die in Kapitel 3 gestellt wurden, lassen sich erst nach Abschluss der gesamten Datenanalyse beantworten. Jedoch liegen bereits jetzt einige Ergebnisse vor:

1. Das Phonetiktraining gilt als ein grundlegender Baustein für das Hörverstehen. Dazu gehören Vokal-, Konsonanten- und Silbentrennungsübungen. Das deutsche Alphabet, Vokale und Konsonanten, werden meist in den ersten Stunden des Deutschlernens vermittelt. Weitere Übungen zur Silbentrennung kommen dann punktuell verstreut in verschiedenen Lektionen kurz vor. Laut dem Motto, „Die Studenten werden eines Tages selbst Phonetikregeln erlernen“. Meines Erachtens sollte die grundlegende Phonetik systematisiert und ernsthaft mittels Kreuztabelle und Silbenmethode im Hörkurs trainiert werden.
2. Durch „Top-Down“ Übungsverfahren werden die Störfaktoren kaum erkannt, während man durch „Bottom-Up“ Übungsverfahren meistens den Stolperstein feststellen kann.
Ein „Top-Down“ ähnliches Verfahren wie bei der alten B1-Prüfung, bei der man lediglich die richtige Antwort auswählen muss, wobei man also die Chance hatte, die Antwort zu erraten, schien leichter als ein „Bottom-Up“ ähnliches Verfahren wie z. B. bei der A2-Prüfung, bei der die Prüfungsteilnehmer die Lösung aufschreiben und damit auch richtig buchstabieren können müssen. Dafür braucht man 2 Basistrainings, nämlich Keyword-Übungen und Diktatübungen.
3. Durch das „Lerntagebuch“ als Forschungsinstrument gewinnt man tiefere Erkenntnisse über die Lerngewohnheiten und die Motivation der Studenten, was bei der Hörtestsanalyse und bei der Auswertung der Lernstrategien eine wichtige Rolle spielt. Die Lerngewohnheiten und die Lernmotivation bauen die Studenten in ihren dynamischen Lernprozess ein. Der Lernprozess ändert sich ständig, mal läuft der Prozess schneller, mal langsamer. Es hängt von den Lernertypen ab. Mit dem Lerntagebuch erkennt man als Forscher den dynamischen Prozess. Manche Studenten üben z. B. nicht gern das Schreiben und deswegen haben sie den Handbewegungstest als schwierig empfunden. Manche Studenten geben zu,

dass sie kaum Zeit für das Hören aufgewendet oder die empfohlenen Strategien gar nicht verwendet haben, daher sieht man bei den Hörtests kaum Fortschritte.

4. „Selbsteinsicht in den eigenen Lernweg“ als Trainingsstrategie fördert die Lernautonomie. Die Lernstrategien und Übungsformen spielen am Ende der Datenerhebung eine Nebenrolle. Denn die Einsicht in den eigenen Lernweg steht im Zentrum des Trainings. Das Ziel der Untersuchung ist die Förderung des autonomen Lernens. Laut dem Motto „anstatt ihnen Fische zu geben, sollten die Studenten lernen, wie sie Fische fangen“. Den Probanden war am Anfang nicht bewusst, warum das Hörverstehen für sie eine hohe Hürde darstellt. Sie ließen sich hängen und warteten, bis sie einigermaßen Fortschritte machten. Sie haben sich beim Interview so ausgedrückt, dass sie zwar keinen eindeutigen Fortschritt gemacht hätten, aber jetzt konkret wüssten, woran es liegt. Und wenn sie eines Tages Lust und Zeit dazu haben, wissen sie genau, wie sie systematisch lernen können. Das führt sie zu einem lebenslangen Lernen.

Literaturverzeichnis

- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt.
- Flick, U. (2000). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Rossa, H. (2012). *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenz* (Dissertation). Frankfurt a. M.: Lang.
- Thaler, E. (2009). Hörverstehen. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5(9), 55–56.

Die Rolle des DaF-Lehrwerks im Wortschatzerwerb

Mario López-Barrios – Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien

Carlos Raffo – Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien

Abstract

Das Verfügen über einen gewissen Wortschatz ist beim Fremdsprachenlernen unerlässlich, daher ist die Wortschatzarbeit eine der zentralen Aufgaben im Deutschunterricht. Ein systematischer Erwerb des Vokabulars nimmt viel Zeit in Anspruch, da neben der Einführung der Vokabeln auch eine andauernde Wiederholung notwendig ist, damit der Deutschlerner dieses Vokabular aktiv gebrauchen kann. Zu diesem Zweck müssen die eingeführten Wörter systematisch wiederholt und vielfältig geübt werden. In den Anfangsstadien besteht der verfügbare Wortschatz von DaF-Lernenden in Zielsprachenfernen Ländern zum größten Teil aus der im Lehrwerk eingeführten Lexik. Daher ist die Frage nach dem verfügbaren Wortschatz wichtig: Wie viele Wörter (Einzelwörter und Phraseologismen) werden im Lehrwerk zu bestimmten lexikalischen Feldern beispielsweise „Freizeit“ angeboten? Gibt es eine systematische Wiederholung dieses Wortschatzes im Laufe des Lehrwerks? Wie viele der Wörter benutzt der Lerner in einem unter Testbedingungen geschriebenen Text? Obwohl die Untersuchung von Lernertexten relevante Details zum mentalen Lexikon der Lernenden nicht ganz zugänglich macht, weil die damit verbundenen mentalen Prozesse und Lernstrategien unsichtbar bleiben, kann eine solche Untersuchung bedeutungsvolle Informationen für die Unterrichtspraxis liefern. In unserem Beitrag wollen wir auf der Grundlage einer Analyse eines Wortfelds im Lehrwerk und des Vergleichs mit Lernertexten mögliche Antworten auf die oben gestellten Fragen finden.

1. Zur Einführung: Das Verhältnis zwischen dem im Lehrbuch behandelten Wortschatz und dem Wortschatzerwerb

DaF-Lernende in zielsprachenfernen Ländern bilden ihre lexikalische Kompetenz zum großen Teil im Unterricht aus. Besonders in den Anfangsstadien besteht der verfügbare Wortschatz der Lernenden prinzipiell aus der im Lehrwerk eingeführten Lexik. In weiteren Erwerbsstadien entwickeln die Lernenden verschiedene Lernstrategien und ihre L2-Inputquellen sind vielfältiger.

Nach Alsaif und Milton (2012) liegt die Wichtigkeit des Lehrwerks für den Erwerb des Wortschatzes einer fremden Sprache auf der Hand: „It seems likely that instructed input, the language of the textbook and the classroom, is the main source for English vocabulary, if not the only one.“ (S. 22). Außerdem ist die zentrale Rolle des Lehrwerks im Erlernen einer fremden Sprache nicht zu übersehen, da dieses das Rückgrat des Sprachkurses bildet (Alcaraz Mármol, 2011, S. 10). Trotzdem wird in der Forschung das Verhältnis zwischen dem im Lehrwerk angebotenen Wortschatz und seinem aktiven Gebrauch in der schriftlichen Textproduktion von Fremdsprachenlernenden wenig beachtet.

Durch Korpusuntersuchungen wurde in den letzten Jahren der Wortschatz von Fremdsprachenlehrbüchern analysiert und dieser mit bestehenden Vorgaben wie Wortschatzlisten von Bildungsministerien oder dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen verglichen. Das Verhältnis zwischen der in Lehrmaterialien eingeführten Lexik und dem Wortschatz von Fremdsprachenlernenden wurde in mehreren Ländern und für verschiedene Fremdsprachen untersucht. Zwei solcher Studien werden zunächst kurz beschrieben. Auf der Suche nach Erklärungen für den als unzureichend kritisierten englischen Wortschatz saudi-arabischer Lerner an öffentlichen Schulen analysierten Alsaif und Milton (2012) die verwendeten Lehrbücher als Inputquellen für den Lexikerwerb quantitativ (die Menge der in den Lehrbüchern enthaltenen Wörter) und qualitativ (die abgedeckten Themen). Dabei stellten die Autoren eine ungenügende Anzahl von Wörtern und häu-

fige Wiederholung dieser Wörter sowie eine enge Auswahl an Themen, die die Interessen der Schüler nicht immer berücksichtigen, fest. Eine andere, unseren Zielen näherstehende empirische Untersuchung, beschäftigt sich mit der Erscheinungsfrequenz des Wortschatzes im Lehrwerk und der Behaltensleistung im Langzeitgedächtnis. Alcaraz Mármol (2010) untersuchte das Verhältnis zwischen der Vorkommensfrequenz von Wörtern einer Einheit eines Englischlehrwerks und dem Wortschatzerwerb einer Gruppe von spanischen Grundschulkindern. Um die Vokabeleinprägung zu messen, wurde der in der Lehrwerkseinheit vorkommende Wortschatz produktiv und rezeptiv ermittelt, und zwar einmal gleich nach der Behandlung der Einheit im Lehrbuch und dann drei Monate später. Die 9- bis 10-jährigen Lerner hatten zweimal wöchentlich eine Englischstunde à 45 Minuten. Die Lehrwerkseinheit, die die Grundlage dieser Studie bildet, führt 21 Wörter ein, die jeweils zwischen drei- und 18-mal vorkommen. Der erste Test fand gleich nach der ersten Doppelstunde statt und bestand in der Überprüfung der L2-Äquivalenten der im Unterricht behandelten Wörter, um das produktive Wortwissen zu testen. Gleich danach wurde das rezeptive Wortwissen ermittelt, indem die Lernenden die L1-Äquivalenten der zielsprachlichen Wörter angeben sollten. Die gleichen Tests wurden drei Monate später noch einmal durchgeführt, um das Behalten der Zielwörter zu testen. Die Erscheinungsfrequenz spielte bei den Tests nach der Unterrichtseinheit also keine besondere Rolle, jedoch war sie in den verzögerten Post-Tests von Bedeutung, und zwar sowohl in den rezeptiven als auch in den produktiven Tests. Es bestand also ein signifikantes Verhältnis zwischen Auftretenshäufigkeit und Behalten.

Unseres Wissens steht eine Analyse zum Verhältnis zwischen dem in einem DaF-Lehrwerk angebotenen Wortschatzinput und dem Gebrauch, den die DaF-Lerner in einer schriftlichen Produktion davon machen, noch aus. Dies ist also unser Ziel in der vorliegenden exploratorischen Studie. Nach einer Behandlung des theoretischen Rahmens werden wir den produktiven Wortschatzgebrauch einer Gruppe von erwachsenen spanischsprachigen DaF-Lernenden untersuchen und unsere Ergebnisse mit denen anderer Studien vergleichen. Als Wortschatzinput unserer Forschung dienen die Wörter und

Wortverbindungen zum Thema „Freizeitaktivitäten“, die in den ersten sechs Einheiten eines DaF-Lehrwerks eingeführt werden. Durch diese Untersuchung wollen wir auf folgende Forschungsfragen eingehen:

- Wie viele Wörter und Wortverbindungen werden im Lehrwerk *eurolingua Deutsch 1* neue Ausgabe (Funk & Koenig, 2005), Einheiten 1–6, zum lexikalischen Feld „Freizeitaktivitäten“ angeboten?
- Gibt es im Laufe der analysierten Lehrwerkseinheiten eine systematische Wiederholung dieser Wörter und Wortverbindungen?
- Wie viele von ihnen benutzen Lernende in einem unter Testbedingungen geschriebenen Text?

2. L2-Wortschatz im Lehrwerk: Auswahl und Frequenz

Einige wichtige Aspekte der Behandlung der lexikalischen Komponente eines Lehrbuchs, die im Folgenden erläutert werden, betreffen Fragen der Wortschatzauswahl und die Wiederholung des Wortschatzes. Zur Darstellung der Wortschatzauswahl sind neben der eigentlichen Frage, welche Wörter in ein DaF-Lehrwerk für Anfänger gehören, zwei weitere Aspekte von Belang: die Einbeziehung von Wortverbindungen sowie die Anzahl neuer Vokabeln pro Lektion.

Es gibt verschiedene Kriterien der Wortschatzauswahl wie Frequenz, Themenbezogenheit, Produktivität, Aktualität und Lernbarkeit (Laufer & Nation, 2012; Lymperakakis & Sapiridou, 2012). Sicherlich ist die Wortfrequenz ein wichtiges Kriterium, um lexikalische Einheiten in ein Lehrwerk aufzunehmen, jedoch ist ihre Relevanz für die Lerner genauso wichtig:

Wenn man Nations Grundsatz befolgen und den Schwerpunkt auf die 2000 meistgebrauchten Lexeme einer Sprache legen würde, dann würden DaF-Lerner einen Großteil des für sie wichtigen Wortschatzes nicht lernen, denn diese entsprechen nicht immer den Lexemen, die jugendliche Lerner brauchen, um ihre Kommunikationsbedürfnisse befriedigen zu können. Die Zielsetzung eines Lehrwerks, die Altersstufe und Rezeptionsfähigkeit der Zielgruppe, die Orientierung der Themen

an der Zielgruppe usw. sind u. a. Gründe dafür, wann bei der Wortschatzauswahl an der Worthäufigkeit vorbeigehandelt wird. (Lymperakakis & Sapiridou, 2012, S. 147)

Die Diskrepanz zwischen Frequenz und Relevanz liegt also auf der Hand. Außerdem gibt es sehr spezifische, kulturbezogene Wörter, die Lernende brauchen, um ihre Interessen und für sie relevante Sprachhandlungen auszudrücken, die im Unterricht vorkommen sollten (Hong & Min, 2005). Ferner bestehen sehr individuelle Ausdrucksbedürfnisse, für die Lernende auf andere Ressourcen angewiesen sind und die durch das Nachschlagen in Lexika oder eine Suchanfrage im Internet befriedigt werden können.

Der Wortschatzerwerb betrifft nicht nur einzelne Wörter, sondern Syntagmen, die als *lexical phrases*, *chunks*, Kollokationen, Phraseme usw. bezeichnet werden (Köster, 2010), und die wir – der Einfachheit halber – Wortverbindungen nennen. Gegenwärtig wird die sehr enge Beziehung zwischen Wortschatz und Grammatik anerkannt, die die These belegt, dass das Behalten von *chunks* wie „ins Kino gehen“ sich als erwerbsgünstig erweist. Wenn eine Wortverbindung als *chunk* gelernt wird, steht sie bei der Sprachproduktion – besonders in den frühen Stadien des Fremdsprachenerwerbs – als fertiger Baustein zu Verfügung (Studer, 2002), den Lernende aus ihrem mentalen Lexikon abrufen, statt die Konstruktion regelgeleitet zu bilden. Dies sorgt für eine Entlastung der mentalen Ressourcen und trägt zur flüssigen Produktion bei, wobei die Lernenden zusätzlich an Sicherheit in ihrer Sprachanwendung gewinnen. Die häufige Begegnung mit *chunks* im Lehrwerk kann also als sehr positiv betrachtet werden.

Nicht nur die Wortschatzauswahl, auch die Menge der in einer Unterrichtsstunde und in einer Lehrwerkseinheit einzuführenden Wörter spielt eine Rolle für den Lexikerwerb. Hierzu gibt es gewisse Anhaltspunkte: Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen kommt Laufer (2010) auf eine Erwerbsrate von zwei bis drei Wörtern pro Unterrichtsstunde. Danach würden Lernende in einem Sprachkurs mit einer Intensität von 100 einstündigen Unterrichtseinheiten also ca. 300 Wörter erwerben. Diese Zahl kann mit den von Lymperakakis und Sapiridou (2012) in fünf DaF-Lehrbuchserien ermit-

telten Frequenzangaben verglichen werden. Eines der Lehrbücher, das das beste Ergebnis erzielte, *geni@l klick A1* (Funk, Koenig, Koithan & Scherling, 2011), enthält ca. 1500 lexikalische Einheiten in den drei Bänden A1 bis B1, was eine durchschnittliche Deckung von 500 Wörtern pro Band bedeutet. Die Autoren konzipierten das Lehrwerk „für ein Schuljahr mit rund 160 Stunden“ (Fröhlich et al., 2012, S. 4), so dass pro Stunde ca. drei neue Wörter eingeführt werden. Allerdings sollte diese Angabe wegen des Einflusses kontextueller und individueller Faktoren als bloße Richtzahl angesehen werden. Es gibt unseres Wissens keine Richtzahlen für die Anzahl neuer Lexik innerhalb einer Lehrwerkseinheit. Eine empirische Untersuchung zur Behandlung des Wortschatzes in vier DaF-Lehrwerken (López-Barrios, Jáimez & Oyola, 2013) ergibt einen Durchschnitt von 86 Wörtern zum Wortschatzfeld „Freizeit“ in der einschlägigen Lektion, wobei ein Lehrwerk mit 121 Wörtern deutlich über dem ermittelten Wert für die anderen Lehrwerke mit je 65, 62 und 52 Wörtern, also ca. 50 % weniger Wörtern, liegt.

Der Wortschatzerwerb setzt voraus, dass die Lernenden den Wörtern und Wortverbindungen mehrmals begegnen. Obwohl Lehrwerke eine herausragende Rolle bei der Wortschatzwiederholung spielen, schneiden sie in dieser Hinsicht eher schlecht ab, wie Criado und Sánchez (2009) und López-Jiménez (2010) in ihren Untersuchungen feststellten. Dieser Mangel ist besonders bedauernswert, weil die häufige Wiederholung der lexikalischen Einheiten eine beachtliche Auswirkung auf ihre dauerhafte Speicherung hat (Alcaraz Mármol, 2010), was sich mit der Feststellung von Alsaif und Milton (2012) deckt, wonach ein positives Verhältnis zwischen Lernbarkeit und Wortschatzwiederholung herrscht. Aus diesen Gründen stimmen wir Schmitts Forderung (2010, S. 34) zu, dass die Wortschatzwiederholung ein Designmerkmal des Lehrbuchs sein sollte.

Zum Wortschatzwiederholungskonzept eines Lehrwerks gehört die Frage, welche Wörter öfter wiederholt werden sollen (Alsaif & Milton, 2012), so dass das Überlernen einfacher Wörter (z. B. Kognaten) und die Vernachlässigung schwierigerer, abstrakter Wörter vermieden werden kann (Schouten-van Parreren, 1991, in Schmitt, 2010, S. 35). Zur Einstufung des Schwierig-

keitsgrades von Wörtern und Wortverbindungen zählen nach Laufer und Nation (2012, S. 168) eine Reihe von Faktoren, die das Kriterium der Lernbarkeit betreffen und für die Bestimmung ihrer Auftretenshäufigkeit richtungsweisend sind. Diese wurden in interlinguale und intralinguale Aspekte eingeteilt. Zu den ersten gehören Kognaten (Dt. *Telefon*; Sp. *teléfono*), falsche Freunde (Dt. *bekommen*; Eng. *become*), divergente (Deutsch *Zahl, Nummer*; Spanisch *número*), konvergente (Dt. *Tennis, Klavier spielen* – Sp. *jugar al tennis, tocar el piano*) und polyseme Ausdrücke (Dt. *stehen*; Sp. *estar, decir, ubicarse* usw.). Als intralingualer Aspekt gilt die Formähnlichkeit (*synformy*) (Dt. *nicht – nichts, alle – alles*) (López-Barrios & Jáimez, 2005, S. 96). Der Wiederholungsfaktor hat also einen Einfluss auf den produktiven Gebrauch der Wörter und Wortverbindungen. In der oben zitierten Untersuchung (López-Barrios, Jáimez & Oyola, 2013) wurde die Auftretenshäufigkeit der Wörter und Wortverbindungen im Korpus analysiert. Dabei wurde festgestellt, dass im Durchschnitt weniger als die Hälfte der in der Lektion eingeführten Wörter mehr als einmal vorkommen und dass die Wiederholungsrate zwischen einer und elf Erscheinungen beträgt. Eine qualitative Analyse der öfter vorkommenden Wörter und Wortverbindungen zeigt, dass sehr einfache und lernleichte Items wie „Fußball spielen“ recht oft vorkommen, während erwerbsschwierige Items wie „auf den Sportplatz“ und „in den Sportverein gehen“ in zwei der vier Lehrbücher vorkommen (*geni@ klick A1*: Funk, Koenig, Koithan & Scherling, 2011 und *DaF kompakt*: Sander, I. et al., 2011), wobei „Sportplatz“ viermal im ersten erscheint und „Sportverein“ im zweiten verzeichnet ist, und zwar nur einmal.

3. Wortschatzauswahl und Wiederholungsrate: Welche Wörter benutzt der Lerner? Eine kleine Untersuchung

Die Untersuchung wurde am Sprachenzentrum der Sprachenfakultät der Nationaluniversität Córdoba, Argentinien, durchgeführt. Dort werden acht- und zwölfwöchige Deutsch-Intensivkurse auf verschiedenen Niveaustufen angeboten. Diese Kurse stehen allen Teilnehmenden offen, die in Córdoba Deutsch lernen möchten. Die meisten Schüler haben Interesse an Deutsch,

weil sie es für die Arbeit, das Studium oder eine geplante Reise ins Zielsprachenland brauchen. Die Teilnehmerzahl in den Kursen ist auf maximal 20 begrenzt und der Unterricht findet dreimal pro Woche (zweifwöchige Kurse) oder viermal pro Woche (achtwöchige Kurse) statt. In den Anfängerkursen wird *eurolingua Deutsch 1* (Funk & Koenig, 2005), ein Grundstufenlehrwerk für Lerner ohne Vorkenntnisse verwendet. Das Korpus unserer Untersuchung bildet je ein Text von 20 Teilnehmenden, den die Lernenden nach der Behandlung der ersten sechs Einheiten des Lehrwerks unter Testbedingungen verfasst haben. Die zu produzierenden Texte sollten mindestens 7 Zeilen lang sein, und die Aufgabenstellung lautete: „Was machen Sie in Ihrer Freizeit? Schreiben Sie einen Text“. Für diese Untersuchung wurden Tabellen angelegt, in denen die Erscheinung und Häufigkeit der in den Lernertexten enthaltenen Wörter und Wortverbindungen zum Thema „Freizeitaktivitäten“ festgehalten wurden. Im Folgenden werden die Ergebnisse besprochen.

Zum Abgleich des in den Lernertexten enthaltenen Wortschatzes zum Thema „Freizeitaktivitäten“ mit den im Unterricht behandelten Wörtern und Wortverbindungen wurden die einschlägigen lexikalischen Einheiten in Einheit 6 des Lehrwerks untersucht. Dort werden insgesamt 67 Wörter und Wortverbindungen eingeführt, wovon 34 (51 %), also ca. die Hälfte, nur einmal vorkommen, während 33 dieser lexikalischen Einheiten zwischen zwei- und siebenmal verzeichnet sind. Sich nicht wiederholende Wörter und Wortverbindungen sind z. B. „Karaoke machen“, „Münzen sammeln“, „in den Zirkus gehen“, „nähen“ oder „stricken“, die eher selten gebraucht werden und offenbar auch nicht mit den Interessen der Lernenden übereinstimmen. Zu den zweimal (24 %) vorkommenden Wörtern gehören u. a. „Basketball spielen“, „Gitarre spielen“, „Karate machen“ oder „ins Kino gehen“, die übliche Freizeitaktivitäten bezeichnen. Zu den häufigsten Wörtern und Wortverbindungen zählen beispielsweise „treffen“ (6x), „etw. läuft (im Fernsehen)“ (4x) oder „ausgehen“ (3x).

Es fällt auf, dass in den Lernertexten – trotz eines zweifellos umfangreichen bereits eingeführten Wortschatzes – nicht wesentlich die Wörter verwendet

wurden, die im Lehrwerk erschienen. Dagegen haben die Schüler öfter andere Wörter verwendet, die im Lehrwerk nicht vorkamen, wie z. B. „Musik hören“ (15-mal in den Texten erwähnt), „schlafen“ (zehnmal), „etwas kochen“ (achtmal), und „fernsehen“ (sechsmal).

Im Folgenden werden die von den Lernenden geschriebenen Texte auf ihren lexikalischen Inhalt hin untersucht. Insgesamt benutzten die Lerner 24 (36 %) von den in der Einheit eingeführten Wörtern und Wortverbindungen zum Thema „Freizeit“. Zusätzlich findet man in den Lernertexten weitere 21 Wörter, die – wie oben erwähnt wurde – entweder vor Einheit 6 vorkommen oder im Lehrwerk nicht erfasst sind und die somit entweder von der Lehrkraft im Unterricht eingeführt oder von den Lernenden selbst, beispielsweise im Wörterbuch, nachgeschlagen wurden. Die am häufigsten erwähnte Aktivität, „Freunde treffen“, erschien elfmal in den Lernertexten und kam insgesamt achtmal im Lehrbuch vor (siebenmal in Einheit 6 und einmal davor), gefolgt von „ausgehen“ und „Yoga machen“ (je zehn- und einmal in den Lernertexten und jeweils vier Erscheinungen in Einheit 6). Schließlich kommen „Rad fahren“ und „Sport machen“ mit drei Belegen in den Lernertexten und jeweils drei Erscheinungen in Einheit 6 vor. Dagegen erscheinen im Lehrbuch „kochen“ (achtmal in den Lernertexten erwähnt) oder „im Internet surfen“ (siebenmal in den Lernertexten) jeweils nicht oder nur einmal.

Im Lehrwerk erscheinen andere Wörter und Wortverbindungen wie „Tischtennis spielen“ (viermal), „Briefmarken sammeln“ (dreimal), „Skat spielen“ (zweimal) oder „Saxofon üben“ (einmal), die in den Lernertexten nicht vorkommen. Ob die Tatsache, dass die Lernenden lediglich ca. ein Drittel der eingeführten Wörter produktiv verwendeten und die oben erwähnten lexikalischen Einheiten nicht berücksichtigen, ein Anlass zur Sorge sein kann, ist diskutabel. Die kulturell sehr homogene Lernergruppe hat in den Texten über ihre eigenen Praktiken und Interessen berichtet, daher kann die geringe Variation im Wortschatz mit eigenkulturellen Praktiken verbunden sein, zu denen beispielsweise „Skat spielen“ nicht gehört. Es könnte dennoch argumentiert werden, dass die Schüler den Gebrauch schwieriger Wörter vermeiden haben, wie Goya, Cai, Ding und Fecher (2011, S. 60) feststellen: „Because

writing is a productive skill as opposed to a receptive one, participants tend to avoid utilizing words that they perceive as difficult“.

4. Schlussfolgerung

Es wurde mit dieser kleinen Untersuchung versucht zu zeigen, in welcher Weise Wortschatzerwerb und Lehrwerke miteinander verbunden sind und voneinander abhängen. Die Zahl der im Lehrwerk *eurolingua Deutsch 1* eingeführten Wörter und Wortverbindungen wird als angemessen eingeschätzt. Leider werden die Wörter nicht oft genug wiederholt und geübt, wie es zu wünschen wäre, da in der untersuchten Lehrbucheinheit lediglich 49 % der eingeführten Wörter recycelt werden. Jedoch ist dieser Anteil in anderen DaF-Lehrwerken ähnlich, wie López-Barrios, Jáimez und Oyola (2013) in ihrer Untersuchung von vier Lehrwerken festgestellt haben: Drei dieser Lehrwerke zeigen eine Recyclerate zwischen 44 % und 49 %.

Was die Einbeziehung des Wortschatzes zum Thema „Freizeitaktivitäten“ in den Lernertexten angeht, erscheint die Einbeziehung von 33 (49 %) der in der Einheit eingeführten Wörter und Wortverbindungen in den Lernertexten als positiv. Die Kursteilnehmer berichten in ihren Texten – wie oben erwähnt wurde – über ihre eigenen Praktiken und gebrauchen keine Wörter, die für ihr kulturelles Umfeld wohl fremde oder seltene Aktivitäten bezeichnen wie „Briefmarken sammeln“ oder „Eishockey“. Dafür verwenden sie andere, im Lehrbuch nicht vorkommende Wörter, die die Lernenden für ihre Kommunikationsbedürfnisse brauchen. Somit sind die Schülerproduktionen eher „echte“ und keine „Muster“-Texte, in denen sie ihre Kenntnisse seltener Wörter zur Schau stellen. Wenn es darum ginge, die Kenntnis ganz spezifischer Wörter und Wortverbindungen zu testen, dann sollten andere Prüfungsverfahren angewendet werden.

Durch die Untersuchung exemplarischer Schülerproduktionen haben wir versucht, das Verhältnis zwischen den von Lernenden gebrauchten Wörtern und Wortverbindungen zu einem bestimmten lexikalischen Feld und dem

im Lehrwerk behandelten Wortschatzangebot zu zeigen. Sowohl DaF-Lehrkräfte wie auch Lehrbuchentwickler können sich anhand unserer Ergebnisse ein Bild davon machen, inwieweit das Recycling eine Rolle für den aktiven Gebrauch von Wortschatz spielt. Ferner sollten sich DaF-Lernende auch fragen, wie die Ergebnisse der Untersuchung deutlich gezeigt haben, ob es sinnvoll ist, dass Lernende in ihren Produktionen bestimmte Wörter und Wortverbindungen verwenden, die ihnen wenig sinnvoll für ihre Kommunikationsbedürfnisse erscheinen.

Literaturverzeichnis

- Alcaraz Mármol, G. (2011). Vocabulary input in classroom materials: Two EFL coursebooks used in Spanish schools. *RESLA*, 24, 9–28.
- Alcaraz Mármol, G. (2010). The Role of Frequency in the Elementary Foreign Language Classroom. *Malaysian Journal of ELT Research*, 6, 167–194.
- Alsaif, A. & Milton, J. (2012). Vocabulary input from school textbooks as a potential contributor to the small vocabulary uptake gained by English as a foreign language learners in Saudi Arabia. *The Language Learning Journal*, 40(1), 21–33.
- Criado, R. & Sánchez, A. (2009). Vocabulary in EFL Textbooks. A Contrastive Analysis against Three Corpus-Based Word Ranges. In P. Cantos Gómez & A. Sánchez Pérez (Hrsg.), *A Survey on Corpus-Based Research. Panorama de Investigaciones basadas en corpus* (S. 862–875). Murcia: Asociación Española de Lingüística del Corpus.
- Fröhlich, B., Koenig, M., Koithan, U., Mariotta, M., Pfeifhofer, P. & Scherling, T. (2011). *geni@l klick A1. Lehrerhandbuch mit integriertem Kursbuch*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Funk, H. & Koenig, M. (2005). *eurolingua Deutsch 1* (Neue Ausgabe. Teilband 1). Berlin: Cornelsen.
- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U. & Scherling, T. (2011). *geni@l klick A1. Kursbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- Sander, I. et al. (2011). *DaF kompakt A1–B1. Kursbuch*. Stuttgart: Klett.
- Goya, H., Cai, J., Ding, Q. & Fecher, A. (2011). Development of Vocabulary Use in ESL Composition. *INTESOL Journal*, 8(1), 59–73.

- Hong, M.-S. & Min, H.-K. (2005). Kulturspezifische Wortschatzvermittlung für die aktive Kommunikation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2(2), 58–70.
- Köster, L. (2010). Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband; S. 1021–1032). Berlin: de Gruyter.
- Laufer, B. & Nation, I. S. P. (2012). Vocabulary. In S. Gass & A. Mackey (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (S. 163–176). Abingdon: Routledge.
- Laufer, B. (2010). Form-focused instruction in second language vocabulary learning. In B. R. Chacón, C. Abello-Contesse & M. M. Torreblanca-López (Hrsg.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (S. 15–27). Bristol: Multilingual Matters.
- López-Barrios, M. & Jáimez, L. (2005). Globale Lehrbücher mit lokalen Arbeitsbüchern – eine Neuerung in der Lehrmaterialentwicklung. In E. Fischer, E. Glenk & S. Meireles (Hrsg.), *Blickwechsel. Akten des XI. Latein-amerikanischen Germanistenkongresses, Sao Paulo, Paraty, Petrópolis 2003*. (Band 3, S. 93–99). São Paulo: Edusp, Montferrer Produções.
- López-Barrios, M., Jáimez, L. & Oyola, G. (2013). Análisis de las actividades de aprendizaje léxico en manuales de alemán. In L. R. Miranda, L. I. Rivas & E. A. Basabe (Hrsg.), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión. Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS: XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior* [CD-ROM] (S. 227–235). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa/Facultad de Ciencias Humanas.
- López-Jiménez, M. D. (2010). The treatment of lexical aspects in commercial textbooks for L2 teaching and learning. In B. R. Chacón, C. Abello-Contesse & M. M. Torreblanca-López (Hrsg.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (S. 156–174). Bristol: Multilingual Matters.
- Lymperakakis, P. & Sapiridou, A. (2012). Wortschatz und Worthäufigkeit – wie frequent ist eigentlich der Lernwortschatz aus DaF-Lehrwerken für Jugendliche? *Deutsch als Fremdsprache*, 3/2012, S. 139–149.

- Schmitt, N. (2010). Key issues in teaching and learning vocabulary. In B. R. Chacón, C. Abello-Contesse & M. M. Torreblanca-López (Hrsg.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (S. 28–40). Bristol: Multilingual Matters.
- Studer, T. (2002). Kann man Grammatik unterrichten? Antworten aus der Perspektive des Genfer DiGS-Projekts. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 35(2), S. 109–122.

Das Sprach-Bild-Projekt.

Aufbau sprachlicher Kompetenzen durch die Begegnung mit Metaphern

**Annegret Lösener – Staatliches Seminar für Didaktik und
Lehrerbildung, Heidelberg**

Abstract

Sprichwörter, Redensarten, Abzählverse, Witze oder Sprachspiele aller Art sind als literarische Miniaturkunstwerke in unserem Alltagssprechen allgegenwärtig. In die Praxis der Sprachdidaktik werden sie jedoch nur ansatzweise miteinbezogen. Die Frage, inwiefern die Begegnung und Auseinandersetzung mit diesen literarischen Formen den Aufbau von Sprachkompetenzen begünstigen kann, bildete den Ausgangspunkt für ein Unterrichtsprojekt, welches im Folgenden beschrieben wird. Für Konzepte des integrierten Fremdsprachen- und Sachfachlernens (CLIL) könnte dieses Projekt auch deshalb von besonderem Interesse sein, weil es den Blick von Lernenden und Lehrenden auf die Tatsache lenkt, dass Sprache nicht nur der Verständigung dient, sondern immer auch unsere Wahrnehmungsweisen prägt und verändert. Kinder im Alter von 10 bis 11 Jahren befinden sich in einer sensiblen Phase des Spracherwerbs: Das Verständnis und die Produktion bildlicher Sprachanwendungen, wie sie bei Ironie, Bedeutungsübertragung in Sprichwörtern oder beim Umgang mit Metaphern in literarischen Texten eine Rolle spielen, fallen Kindern in diesem Entwicklungsstadium meist noch sehr schwer. Beobachtungen im Rahmen des vorliegenden Projektes zeigen, dass dies für Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM) ebenso wie für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gilt. In der Durchführungsphase des Projektes setzten sich die Schüler mit Textsorten auseinander, die die Übertragung eines Sprachbildes von einer wörtlichen auf eine abstrakte Bedeutungsebene fordern, z. B. Fabeltexte, Witze oder Sprichwörter. Dabei lernten die Schüler die Wirkung z. B. von Metaphern kennen und versuchten dann, durch eigene Texte eine solche Wirkung selbst zu erzeugen. Das Interesse, das die Kinder dieser experimentellen Auseinandersetzung mit Sprache entgegenbrachten, lässt vermuten, dass das Thema der entwicklungspsychologischen und sprachlichen Entwicklung von Kindern in diesem Alter entgegenkommt.

Eine Abschlussdiagnose zeigte, dass die sprachlichen Kompetenzen der Kinder durch die intensive Auseinandersetzung gerade mit literarischen Sprachbildern erweitert werden konnten. Sie waren nun in der Lage, konkrete Bilder auf abstrakte Ebenen zu transferieren oder die Bedeutung unbekannter Sprichwörter zu erschließen. Die Schüler lernten, wie sprachliche Wirkung durch Übertragung und Bildhaftigkeit entstehen kann. Darüber hinaus konnten sie die unterschiedlichen Wirkungsweisen von Sachtexten und literarischen Texten benennen.

Lakoff und Johnson (1980/2007) betonen, dass das Entdecken und Verstehen von Metaphern für die sprachliche Entwicklung eines Menschen von großer Bedeutung sind. In ihrer kognitiven Metapherntheorie wird die zentrale Bedeutung der Metapher innerhalb der Alltagssprache mit ihrer grundlegenden Funktion für das sprachliche Denken begründet. Die Metapher ist eben, wie Lakoff und Johnson anhand zahlreicher Beispiele zeigen, viel mehr als nur ein exklusives, literarisches Stilmittel. Sie gehen schließlich so weit zu behaupten, dass „unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, [...] im Kern und grundsätzlich metaphorisch [ist]“ (Lakoff & Johnson, 2007, S. 63). Weininger knüpft an diese Erkenntnisse an und weist in einem Aufsatz über die kognitiven Potentiale alltags-sprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht (2013) auf die besondere Bedeutung von Metaphern für die interkulturelle Fremdsprachendidaktik hin (vgl. hierzu auch Koch, 2010). Die Beschäftigung mit Metaphern führt nach Weininger zu einer Auseinandersetzung nicht nur mit der Sprache selbst, sondern auch mit dem gesamten kulturellen Kontext. Metaphern „reflektieren Kulturkonzepte und tragen dazu bei, dass interkulturelles Wissen transferiert wird. Mit Metaphern lernen heißt also auch, kulturelles Wissen zu erwerben“ (Weininger, 2013, S. 26). Dabei muss gerade der Wert der kommunikativen Auseinandersetzung mit der eigenen bzw. fremden Sprache als äußerst hoch eingeschätzt werden, denn das Sprechen über Sprache und der Abgleich verschiedener kultureller Kontexte führt über ein vertieftes Sprach- und Sprechverständnis auch zu einer Erweiterung des eigenen Horizontes und der eigenen sprachlichen Identität. Sich als Teil einer Sprachkultur zu erleben und fremde Sprachkulturen zu entdecken, eröffnet vor allem Heran-

wachsenden vielfältige Dimensionen der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Dazu Weininger: „Im Sinne der interkulturellen Fremdsprachendidaktik bietet sich hier die Möglichkeit, mithilfe von Metaphern transkulturelles Leben anzubahnen. Kognitive Metaphern und ihre kulturelle Besonderheit stellen dabei den Ausgangspunkt oder »Aufhänger« dar, um über eigene und fremde metaphorische Konzepte zu reflektieren“ (a. a. O., S. 28).¹

Metaphorisches Verstehen ist also nicht nur unentbehrlich für das Verstehen von verschiedenen Arten von literarischen Texten, es muss auch als eine grundlegende Sprachkompetenz aufgefasst werden (ausführlich dazu: Kurz, 2004). Diesen Zusammenhang gilt es beim sprachlichen Lernen nutzbar zu machen, indem von der alltäglichen Bildlichkeit aus metaphorische Sprachkompetenzen aufgebaut, erweitert und reflektiert werden, wodurch ein wesentlicher Beitrag zur Sprach- und Persönlichkeitsbildung der Heranwachsenden geleistet wird.

1. Das Projekt: die Eingangsdiagnose

25 Schülerinnen und Schülern (13 Mädchen, 12 Jungen, davon 9 Kinder mit Migrationshintergrund)² im Alter von zehn bis elf Jahren wurde eine Sammlung von etwa 20 deutschen Sprichwörtern mit dem Auftrag vorgelegt, die ihnen bekannten zu kennzeichnen. Sprichwörter wie „Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer“ oder „Müßiggang ist aller Laster Anfang“ wurden von keinem Kind als bekannt bezeichnet. „Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert“ kannten 32 % der Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM) und etwas weniger Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (26 %). „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“ war 56 % der DaM-Kinder und 33 % der DaZ-Kinder geläufig. Dem Alter entspre-

1 So lässt sich beispielsweise das Prinzip der Nominalkomposita im Deutschen thematisieren „Wolkenkratzer“ (dt.) und inhaltlich abgrenzen gegen „skyscraper“ (engl.) oder den verbalisierten Begriff „gratte-ciel“ (frz.).

2 Die Klasse 5a am Kurfürst-Gymnasium in Heidelberg wurde von mir im Schuljahr 2012/13 im Fach Deutsch mit fünf Wochenstunden unterrichtet.

chend bezeichneten alle (100 %) Kinder mit DaM das Sprichwort „Was sich liebt, das neckt sich“ als bekannt, dem gegenüber standen 77 % der DaZ-Kinder, wobei die fehlenden 23 % lediglich mit der Bedeutung des Wortes „neckten“ Probleme hatten. Insgesamt waren weit über die Hälfte der vorgegebenen Sprichwörter der Mehrheit der Kinder nicht bekannt.

Die Erhebung über die Kenntnis und den Gebrauch von 20 Redewendungen ergab ein ähnliches Bild, wobei Redewendungen wegen ihrer Häufigkeit im Alltagssprachgebrauch insgesamt öfter erkannt und nach Aussage der Kinder auch aktiv im eigenen Sprechverhalten eingesetzt werden. Formulierungen wie „Eine Nadel im Heuhaufen suchen“ oder „Der Teufel steckt im Detail“ waren lediglich von einem Bruchteil der Kinder bekannt, 100 % der 10- bis 11-jährigen gaben an, diese Redewendungen selbst nicht aktiv einzusetzen.

Redensart	Von 24 ³ Kindern bekannt bei
Sich kein Bein ausreißen	18 (6 Kindern unbekannt)
Sich die Hörner abstoßen	6 (18 Kindern unbekannt)
Jemanden auf den Arm nehmen	24 (keinem Kind unbekannt)
Haare auf den Zähnen haben	8 (16 Kindern unbekannt)
Nicht das Pulver erfunden haben	15 (9 Kindern unbekannt)
Jemandem den Kopf waschen	17 (7 Kindern unbekannt)
Jemanden übers Ohr hauen	23 (einem Kind unbekannt)

Im Gespräch mit den Kindern wurde deutlich, dass sie meist noch keinerlei Strategien besitzen, um von einer wörtlichen auf die übertragene Wortbedeutung zu schließen. Auch wenn eine solche Umfrage nicht repräsentativ sein kann, kann sie als Indiz dafür angesehen werden, dass sich die sprach-

3 Ein Kind war bei der Erhebung erkrankt.

lichen Kompetenzen von Kindern im Alter von zehn bis elf Jahren in Bezug auf das Verständnis und den Gebrauch von Sprachbildern noch im Aufbau befinden. Für den Unterricht ergibt sich damit die Notwendigkeit, diesen Prozess zu unterstützen und zu fördern.

2. Das Projekt: erste Phase

Die Unterrichtseinheit „Sprachbilder“ war über drei Wochen oder 15 Unterrichtsstunden angelegt. Als Texte wurden hauptsächlich Sprichwörterlisten und Gedichte eingesetzt. Das didaktische Konzept wurde nach folgendem Muster gestaltet: Vom Kennenlernen eines sprachlichen Phänomens über das Auffinden des Phänomens in Texten zur Produktion eigener Texte, die dieses Phänomen thematisieren.

Zunächst wurden Sprichwörter als bildliche Darstellungen von Lebensweisheiten eingeführt und untersucht. Danach lernten die Kinder Fabeln kennen, die in solche Lebensweisheiten oder Lehren mündeten. Schließlich wurde den Lernenden die Aufgabe gestellt, selbst einen Fabeltext zu verfassen, an dessen Ende eine Lehre steht, und zwar in Form des Sprichwortes „Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein“. Von den Kindern wurde damit die Umkehrung des im Unterricht eingeübten Verfahrens verlangt. Von 25 Kindern wählten 14 Kinder bei der Bearbeitung der Aufgabe die „sichere“ Lösung, indem sie das Sprichwort lediglich wörtlich in eine Erzählung umsetzten. Zwei dieser Texte sollen hier als Beispiel angeführt werden:

Text 1 (Schülerin, 10 Jahre, Migrationshintergrund)

Der Löwe und die Maus

Es war einmal ein großer, mächtiger Löwe, der lebte in einer Wüste und hatte richtig Hunger. Der Löwe baute also eine Falle, eine Grube. Da kam die Maus Rose und wollte zu den Bergen, doch sie fiel in die Grube, die der Löwe gebaut hatte. Eines Tages wollte der Löwe gucken, ob jemand drinnen in der Grube war,

aber er hatte vergessen, wo die Grube war und fiel selbst hinein.

Lehre: Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.⁴

Die Schreiberin ahnt zwar, dass die Grube für jegliche Art von Falle stehen kann, („Der Löwe baute also eine Falle, eine Grube.“), sie wagt jedoch noch nicht den Übertrag in einen anderen Zielbereich des Motivs. Auch verzichtet sie auf eine Ausformulierung des Schlusses, die in das vorgegebene Sprichwort mündet. Ein anderer Schüler schreibt folgende Geschichte:

Text 2 (10 Jahre, Deutsch als Muttersprache)

Ein Fuchs und ein Rabe begegneten sich einmal. Im Pelz des Fuchses hing ein wunderschöner Ring. Sofort gierte der Rabe danach. Also fing er viele Mäuse und grub eine riesige Grube. Dann bedeckte er die Grube mit Zweigen und legte die Mäuse darauf. Nun rief er: „Fuchs, Fuchs, hier ist Beute für dich.“ Der Fuchs sagte: „Ich komme ja schon!“, und stellte sich an den Rand der Grube. Als er dort stand, sagte aber der Fuchs: „Nimm du dir zuerst davon.“ Das war dem Raben zwar gar nicht recht, aber er nahm sich vorsichtig eine Maus und flog selbstzufrieden in die Höhe. Aber er sah den Ast über ihm nicht und stieß dagegen. Da fiel er in die Grube und der Fuchs lachte und lachte und lachte. Dann rief er: „Ja, ja, mein lieber Rabe, wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.“

Wie in Text 1 wird hier der Rück-Transfer vom Quellbereich⁵ auf einen variablen Zielbereich (Grube steht für jegliche Arten von Fallen) nicht vollzogen. Dass sich dieser Schüler dennoch bereits auf einer höheren kognitiven Stufe befindet, zeigt der inhaltliche Umweg, den er geht, indem er das abstrakte Motiv des Neides auf den Ring des Fuchses erfindet. Immerhin 11 Kindern gelang der Transfer des Sprachbildes „Grube“, indem sie ihre Ge-

4 Die Orthografie der Schülertexte wurde den Rechtschreiberegeln angepasst.

5 In der kognitiven Linguistik bezeichnet der Quellbereich einer Metapher eine konkret semantische Bedeutung, z.B. „Bett“ als Ruhelager. Sie ist mit dem Zielbereich verbunden und erreicht dort eine übertragene Bedeutung, z.B. bei „Flussbett“ als Lagerstatt eines Flusses. Vgl. dazu Weinrich, Harald: *Semantik der kühnen Metapher*, der vom Bildspender- und Bildempfängerbereich spricht.

schichten in einem völlig anderen Kontext ansiedelten, wie dies zum Beispiel in folgendem Text einer Schülerin sichtbar wird:

Text 3 (11 Jahre, Migrationshintergrund)

Das Eichhörnchen Tom wollte seinen Freund Peter reinlegen. Er nahm zwei Nüsse und füllte eine mit Marmelade. Dann rief er ihn: „Peter, kommst du mal?“ Peter machte sich auf den Weg zu ihm. Tom sagte: „Ich habe diese zwei leckeren Nüsse gefunden. Willst du eine?“ Peter nahm sie glücklich an. Tom wartete, bis Peter sie gegessen hatte. Aufgeregt fragte Tom ihn dann: „Wie hat sie geschmeckt?“ Peter antwortete: Ganz gut.“, aber Tom konnte das nicht fassen und wollte die andere Nuss essen. Plötzlich war er ganz rot am Körper vor lauter Marmelade und alle lachten Tom aus.

Lehre: Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.

Dieser Text berücksichtigt zwar wesentliche Elemente der Textsorte Fabel noch nicht, auf der Ebene der Sprachbildlichkeit ist er jedoch einen Schritt weiter als seine beiden Vorgänger: Der Schülerin gelingt die Übertragung der Bildlichkeit des Sprichwortes (Grube graben, hineinfallen) in eine andere Bildlichkeit (manipulierte Nuss), wobei die Lehre erhalten bleibt: der Betrüger ist am Ende oft selbst der Betrogene. Zusammenfassend kann für diese erste Phase des Projektes festgestellt werden, dass ein kleiner Teil der Kinder bereits den Schritt des aktiven Umgangs mit sprachlichen Bildern vollzogen hatte. Mehr als die Hälfte der Schüler konnte Sprachbilder zwar erkennen und benennen, jedoch noch nicht selbst aktiv damit umgehen.

3. Das Projekt: die zweite Phase

Um den Kindern das Erkennen von Sprachbildern zu vereinfachen, wurden ihnen Gedichte mit Personifikationen vorgestellt und ein Metaphernwürfel (für die Phase der Eigenproduktion) eingesetzt (vgl. Aschern & Buss, 2005, S. 15; vgl. Ulrich, 2013). Das letztgenannte Material besteht aus zwei Würfeln, von denen der eine mit Substantiven (hier aus dem Bereich der Natur, z. B. Waldesrauschen, Wassertropfen, Sonnenstrahl, Blatt, Baumriese, Luft,

Abendrot usw.) und der andere mit Verben (z. B. schillern, klirren, singen, seufzen, zittern, träumen, funkeln usw.) beschriftet ist. Durch das Zufallsprinzip des Würfeln finden die Kinder nun Kombinationen, die als Personifikationen aufgefasst werden können und im nächsten Schritt in eigenen Texten integriert werden können. Die Kinder erwürfelten Kombinationen wie z. B. „seufzender Sonnenstrahl“, „träumender Baumriese“ oder „zitternde Luft“. Von hier aus war es lediglich ein kleiner Schritt zum Einfügen der Personifikationen in Sätzen wie „Seufzend begrüßt der erste Sonnenstrahl den zögernden, neuen Tag.“

Um den Fokus auf die besondere Wirkung von literarischen Texten im Gegensatz zu Sachtexten zu lenken, wurde den Schülern nun die Aufgabe gestellt, in einem letzten Schritt mit Hilfe der gefundenen Personifikationen eine „lyrische Wettervorhersage“ zu verfassen. Dabei sollten die Kinder selbst Wortbilder, Metaphern und übertragene Bedeutungen finden. Eine Schülerin, zehn Jahre alt, Deutsch als Muttersprache, beschreibt einen milden Sonntag:

Text 1

Die Sonne will nicht aufhören zu scheinen,
Der Wind ist noch nicht aufgewacht,
Die Luft hat sich gewaschen,
Die Wege müssen ganz viel tragen,
Die Flüsse bleiben heute im Bett,
Die Wiesen wachsen froh und munter,
Die Wolken rennen weg.
An den Ästen klammern sich die Blätter fest,
Die Erde freut sich auf das Sommerfest.

Hier ist neben der Freude an dem Spiel mit Sprache bereits ein deutlich entwickeltes sprachliches Gefühl für Sprachbilder festzustellen. Die Schülerin konzipiert einen Text, in welchem sie Naturerscheinungen personifiziert und metaphorische Wendungen konstruiert, teilweise sogar mit homonymer Bedeutung spielt („Die Flüsse bleiben heute im Bett.“). Der jubelnde Schlussvers („Die Erde freut sich auf das Sommerfest.“) fasst nicht nur das zuvor

Gesagte zusammen, sondern zeigt auch das Gespür der Schülerin für lyrisches Gestalten von Texten.

Eine andere Schülerin, zehn Jahre alt, Deutsch als Zweitsprache, verfasst folgenden Prosatext, indem sie das Herannahen, Toben und Abziehen eines Gewitters beschreibt:

Text 2

Auf einmal, wie ein Schlag, tauchen alte Wolkenpferde auf. Die tröstlichen Donner betreten die Stadt. Das zersplitterte Baumhaus liegt zerstreut im Wind. Die schreienden Blitze machen auf sich aufmerksam und verscheuchen die Waldruhe. Die Leute schließen ihre Türen ab. Doch die geheimnisvollen Blitze zerstören die Häuser. Diese Nacht haben leider nicht alle überlebt.

Auch wenn dieser Text noch nicht so gewandt wie andere wirkt, ist hier doch eine neue Qualität im Umgang mit Sprache zu spüren. Auch außerhalb des Unterrichts waren die Schüler aufmerksam, sammelten Sprachbilder, bemerkten Metaphern, die ihnen im Alltag begegneten. Sie spielten mit Sprache, probierten die Wirkung der Sprachbilder aus, nutzten bereits bekannte Kombinationen (der Begriff „Wolkenpferde“ stammt aus einem zuvor im Unterricht besprochenen Gedicht) und erfanden völlig neue bildhafte Ausdrücke.

4. Fazit

Durch die Auseinandersetzung mit der Bildhaftigkeit von Sprache profitieren DaM- und DaZ-Lerner auf mehreren Ebenen: Sie erwerben nicht nur sprachliches, sondern auch kulturelles Wissen. Sie finden Zugänge zu literarischen Texten und entwickeln dadurch Sensibilität für Sprache, die ihnen den Austausch über die Ähnlichkeit und Verschiedenheit von Bildlichkeit in der eigenen bzw. der fremden Sprache erlaubt. So werden durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen oder der fremden Sprache zentrale Sprachkompetenzen gefördert und geschärft. Aus diesen Gründen sollte der Umgang mit Sprachbildern im Mutter- und Fremdsprachenunterricht, also

auch und gerade innerhalb des CLIL-Konzepts, immer wieder thematisiert werden.

Literaturverzeichnis

- Aschern, M. & Buss, B. (2005). Baumkrone und Violinschlüssel. Sprachliche Bilder erfahren und interpretieren. *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10*, 3, 12–17.
- Koch, C. (2010). *Lexikalisierte Metaphern als Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht*. Zugriff am 6.3.2016 über <http://www.metaphorik.de/18/koch.pdf>
- Kurz, G. (2004). *Metapher, Allegorie, Symbol* (6. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2007). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* [englisches Original: *Metaphors We Live By*, 1980] (5. Aufl.). Heidelberg: Auer.
- Ulrich, W. (Hrsg.). (2013). Phrasen, Sprüche, Redewendungen [Themenheft]. *Deutschunterricht*, 1.
- Weininger, A. (2013). Grundlagen, Funktionen und kognitive Potentiale alltagssprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), 21–34. Zugriff am 24. 07. 2013 über <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Weininger>
- Weinrich, Harald (1963). Semantik der kühnen Metapher. *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 37, 325–344.

Individuell arbeiten in der Gruppe Die Erarbeitung von Sprechfassungen ausgewählter Gedichte im DaF-Unterricht

Anke Stöver-Blahak – Leibniz Universität Hannover

Abstract

Die Sprech- und Vortragskompetenzen von Fremdsprachenlernern¹ können durch die Erarbeitung der Sprechfassung eines Gedichtes gefördert und verbessert werden. Im vorliegenden Beitrag wird ein entsprechendes Kurskonzept vorgestellt. Dazu wird zunächst der Einsatz von Gedichten als didaktischer Ansatz begründet und auf den Bereich der Theater-/Dramapädagogik bezogen. In dem Kurs erarbeiten Studierende die Sprechfassungen sowohl individuell und autonom als auch in und mit einer Gruppe. Der Erarbeitungsprozess wird mit Hilfe eines *konstruktivistischen Zirkels* modelliert, in dem sowohl die Lernerautonomie als auch die Funktion der Gruppe deutlich werden. Dann wird der Kursverlauf skizziert. Am Beispiel von vier Kursmitgliedern werden verschiedene Umsetzungen gezeigt.

1. Einleitung

In studienbegleitenden DaF-Kursen am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover konnte ich als Dozentin beobachten, dass die Studierenden Schwierigkeiten hatten, ihre Redebeiträge flüssig, selbstbewusst, in angemessener Intonation und Sprechhaltung zu äußern.

1 Wo es für eine bessere Lesbarkeit des Textes notwendig erscheint, wird nur die männliche Sprachform verwendet. Bitte betrachten Sie die weibliche Form als inbegriffen.

Phonetikübungen allein reichen nicht, um die erforderlichen Sprech- und Vortragskompetenzen zu fördern, denn hier liegt der Fokus auf der Aussprache von Einzellauten. Das Rhetoriktraining umfasst üblicherweise auch inhaltliche Aspekte. Das Generieren von Inhalt bei gleichzeitigem lexikalischen und grammatischen Enkodieren bindet jedoch bei den Lernenden einer Fremdsprache nach dem Sprachproduktionsmodell von Levelt (vgl. z. B. Levelt, 1989, S. 86) einen Großteil der bewussten Energie (vgl. Stöver-Blahak, 2012, S. 26 ff.). Dabei verlieren die Lernenden die Aspekte des Sprechens und Vortragens, die für sie insbesondere in der Fremdsprache schwierig sind, aus dem Blick. Aguado (2003) beschreibt diesen Umstand wie folgt:

Da es nur einen limitierten Vorrat an Aufmerksamkeit gibt und gleichzeitig auszuführende aufmerksamsbeanspruchende Aktivitäten miteinander darum konkurrieren, muß die Aufmerksamkeit strategisch und möglichst effizient eingesetzt werden. (ebenda, S. 15)

Es stellte sich daher die Frage, wie in einem Kurskonzept die Aufmerksamkeit der Lernenden gezielt auf die Verbesserung ihrer Sprech- und Vortragskompetenzen gelenkt werden kann. Der didaktische Ansatz, der die ange deutete Lücke zwischen Phonetikunterricht und Rhetoriktraining schließen kann, besteht darin, die Lernenden mit bereits bestehenden Texten arbeiten zu lassen. Dabei können sich die Sprachenlerner zunächst vollkommen auf den Bereich des Sprechens und Vortragens konzentrieren, ohne *inhaltslos* zu werden. Sprechen und Vortragen werden dabei als ganzheitlicher Prozess gesehen (vgl. z. B. Schwerdtfeger, 1997, 2000, 2002), bei dem die Aspekte Kognition, Emotion, Leiblichkeit und Sozialität gleichermaßen wirksam werden.

In einer umfassenden Forschungsarbeit (Stöver-Blahak, 2012) konnte gezeigt werden, dass Gedichte für diesen Zweck besonders gut geeignet sind.

2. Das didaktische Konzept

2.1 Lehr- und Lernziele

Das Lernziel des Kurses ist die Verbesserung der Sprech- und Vortragskompetenzen. Zugrunde liegt die Auffassung, dass autonome Lerner sich ihre Lernziele in einem gegebenen Bereich selbst setzen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, eine Lernumgebung zu schaffen, in der es den Kursteilnehmern ermöglicht wird, Defizite zu erkennen, an vorhandene Kenntnisse anzuknüpfen und Neues langsam mit dem Bekannten zu verbinden (vgl. ausführlich Stöver-Blahak, 2012, S. 54 ff.). Übergreifende Lehrziele wie die Wahrnehmung von individuellen Unterschieden, Toleranz und Respekt im Umgang mit Schwierigkeiten werden in den Unterrichtsprozess eingeführt. Außerdem haben – ohne dass es erklärtes Lehr- oder Lernziel ist – die Studierenden am Ende des Kurses eine Reihe deutscher Gedichte kennengelernt und intensive Interpretationsprozesse durchlaufen.

2.2 Gedichte

Nicht alle Gedichte eignen sich für das Kurskonzept gleichermaßen gut. Sehr lange Balladen z. B. binden viel Energie beim Erinnern des Inhalts, die für den Vorgang des Vortragens zur Verfügung stehen sollte. Nonsensgedichte oder auch Gedichte mit abstrakten, schwer zu entschlüsselnden Metaphern oder Gedichte mit einer besonderen grafischen Gestaltung binden ebenfalls die Aufmerksamkeit beim Vortragen. Gut geeignet hingegen sind Gedichte, die etwas erzählen oder darstellen. Wichtig ist in jedem Fall, dass die Teilnehmer aus einer Reihe geeigneter Gedichte selbst wählen dürfen², damit sie eine persönliche Beziehung zu dem Gedicht aufbauen können.

2 Gedichtesammlung siehe Stöver-Blahak, 2012, Anhang A8.

2.3 Methoden

Ästhetische Kommunikation oder genauer das sprechkünstlerische Erarbeiten von Gedichten (vgl. Krech, 1987, S. 19) ist im muttersprachlichen Unterricht Deutsch eine etablierte Methode (vgl. Ertmer, 1996; Lösener, 2007). Für den Einsatz dieser Methode im Fremdsprachenunterricht gibt es allerdings noch keine systematischen Studien. Dennoch gilt die von Krech (1987) vorgenommene Einordnung in unterrichtliche Kontexte auch hier. „Eine pädagogische Situation,“ so Krech

unterscheidet sich vor allem in der Zielsetzung und damit in der Ergebnisform. Zugleich unterscheidet sie sich dadurch, daß sich die verschiedenen Etappen der Aneignung (nicht nur der erarbeitete Vortrag) in steter Begegnung zwischen Sprecher und Hörer vollziehen. Sie umfaßt damit den gesamten Prozeß der (sprecherischen) Aneignung von Dichtungen von der Erstbegegnung bis zum erarbeiteten Vortrag. (ebenda, S. 147)

Nicht das künstlerische Produkt am Ende, sondern der Aneignungs- oder Erarbeitungsprozess steht im Vordergrund. Dabei ist die „stete Begegnung von Sprecher und Hörer“ unabdingbar. Das Gedicht wird nicht allein, sondern vor und mit Publikum *ersprochen*.

Der Einsatz von Methoden der ästhetischen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht stellt die Lernenden vor eine deutlich komplexere Aufgabe als Muttersprachler: Sie haben neben den für alle geltenden Differenzen zwischen der Entstehungszeit des Gedichtes und der Vortragszeit (vgl. dazu Geißner, 1981; Gutenberg, 1994) noch weitere Felder zu bearbeiten: Sie sprechen ein Gedicht aus einer anderen Kultur und in einer anderen Sprache. Indem sie einen Text aus einem fremdkulturellen Kontext sprechen, verleiben³ sie ihn sich quasi ein.

3 Zu dem Begriff der Einverleibung vgl. Schwerdtfeger (2000, 2002).

2.4 Ästhetische Kommunikation und Theater-/Dramapädagogik

Auch in der Theater- und Dramapädagogik sind der Aspekt der Ganzheitlichkeit und des *sich Einverleibens* der fremden Sprache von Bedeutung. Hier wird ebenfalls nicht allein *gespielt*, sondern mit und zumeist auch vor anderen. Es gibt keine definierte Grenze zwischen den Bereichen „Ästhetische Kommunikation“ und „Theater“: Viele Schauspieler haben eine Sprechausbildung, viele Rezipienten spielen auch Theater. Auch im Feld der Didaktik gibt es einen Bereich, in dem sich beide Darstellungsformen wiederfinden. Gutenberg (1994) bezeichnet Methoden des Theaters zur Erarbeitung einer Textfassung als „Text-Spielen“. Es sei „eine theaterhafte Form des Umgehens mit dem Text *auf der Suche nach Material für die Sprechfassung*“ (ebenda, S. 401, Hervorhebung A. S.-B.). Theaterspielen wird aufgefasst als eine Hilfe beim Erfassen oder Darstellen des Inhalts des Gedichts. Am Ende, so Gutenberg, solle „das über den Text hinausgehende Spielen wieder getilgt werden“ (ebenda, S. 402).

Methoden des Theaters werden in dem hier dargestellten Projekt weder explizit gefördert, noch gefordert. Sie werden jedoch auch nicht ausgeschlossen. Einige Teilnehmer entwickeln beim Nachdenken über die adäquate Interpretation Gesten oder kleine Spielsequenzen, sie suchen sich Mitspieler oder sie bauen/suchen sich Requisiten oder Begleitmusik. Die Wirkung wird vor Publikum getestet, möglicherweise wird etwas geändert, weggelassen oder auch beibehalten. Im Gegensatz zu Gutenbergs Postulat muss am Ende nichts wieder getilgt werden. Wichtig ist, dass der Vortragende selbst die Entscheidung darüber behält, was er einsetzt. Und er kann überprüfen, ob transportiert wird, was beabsichtigt war. In realen Vortragskontexten ist dies in der Regel nicht möglich.

Der entscheidende Unterschied des Einsatzes von Methoden der Ästhetischen Kommunikation zu Methoden der Theater-/Dramapädagogik ist das konzentrierte individuelle Arbeiten an einem Text bzw. an einer Vortragsfassung. Es gibt in der Regel keine Interaktion mit anderen Mitspielern. Es gibt keine Bewegung im Raum, es sind keine Absprachen oder Kompromisse erforderlich. Es geht um die Erarbeitung einer Textfassung, die dem Vortragenden, dem Text, der Situation entspricht.

2.5 Der konstruktivistische Zirkel - individuell und in der Gruppe arbeiten

Diesem Unterrichtskonzept liegt eine Auffassung von Sprachenlernen zu Grunde, die sich an dem Modell des Konstruktivismus orientiert, wie es insbesondere von Wolff (2002) entwickelt wurde und in dem Interaktion mit vorhandenem Wissen als auch mit der Umwelt, den anderen, immer schon enthalten ist: „ERKENNEN IST KONSTRUKTION IST INTERAKTION“ (ebenda, S. 7, Schriftbild im Original).

Die Kursteilnehmer durchlaufen im Kursverlauf mehrfach einen in diesem Sinne modellierten konstruktivistischen Zirkel (s. Abbildung 1).

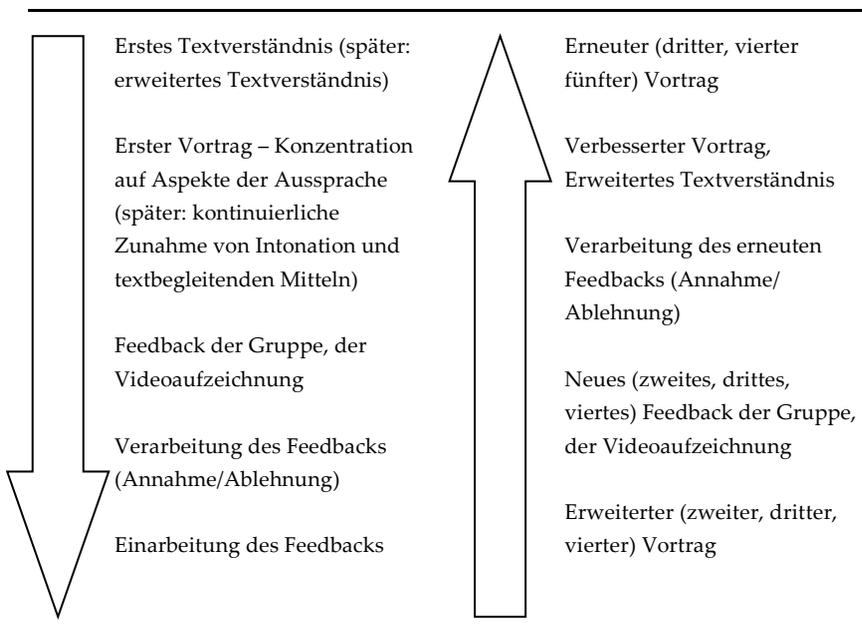


Abb. 1 – Skizze des konstruktivistischen Zirkels

Aus diesem konstruktivistischen Zirkel wird die besondere Rolle der Gruppe in dem interaktiven Lernprozess deutlich: Ein Sprecher präsentiert sein Gedicht stehend vor den anderen Kursteilnehmern. Nach gemeinsam erarbeiteten Kriterien (vgl. Stöver-Blahak, 2012, Anhang A7, A208) wird ein

Feedback gegeben, das durch den internen, eigenen Monitor und durch die Videoaufzeichnung ergänzt wird. Es obliegt den einzelnen Sprechern, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden, was sie annehmen oder auch begründet ablehnen. Sie erweitern sowohl ihre Vortragskompetenzen als auch ihr Textverständnis und stellen sich mit ihrer ergänzten, veränderten Fassung erneut der Gruppe. Entscheidend ist dabei, dass der Lernprozess nicht auf ein einmaliges Testen beschränkt ist, sondern wiederholt wird. Diesen Zyklus durchläuft jeder Kursteilnehmer vier- bis sechsmal (abhängig von der Kursgröße). Dadurch, dass nach von den Lernenden selbst aufgestellten und allen bekannten Kriterien beurteilt wird, sind Lernprozesse – und auch Erfolge – von allen nachvollziehbar.

Jeder Teilnehmer lernt innerhalb, mit und durch die Gruppe und gleichzeitig individuell und autonom. Mit der Anwendung des Kriterienkatalogs wird das Wahrnehmungsvermögen geschärft und die Kritik differenzierter und sachlicher. Die Teilnehmer erleben und reflektieren individuell und in der Gruppe, wie sie und andere sich selbst und ihre Vorträge inszenieren, wie sie und andere Emotionen und den Körper einsetzen, welche Wirkungen sie und andere erzielen wollen und können. Dabei ist ihnen durchaus bewusst, dass das Vortragen von Gedichten für sie nicht lebensweltlich relevant ist – allerdings kennen sie Vortragssituationen und empfinden diese als authentisch. Gedichte mit ihrer verdichteten, *schönen* Sprache geben ihnen mehr Möglichkeiten zu experimentieren und neue Varianten auszuprobieren als es mit dem Vortrag von Sachtexten aus ihren Studienfächern möglich wäre.

3. Der Kurs

Der Kurs *Mündliche Kommunikation* wird auf dem Niveau C1 für alle ausländischen Studierenden der Leibniz Universität Hannover ausgeschrieben. Er gehört zum regulären studienbegleitenden Programm des Fachsprachenzentrums, umfasst ca. 13 Wochen à 2 Semesterwochenstunden (SWS). Die Studierenden erhalten 3 ECTS-Punkte.

Methodisch ist die erste Hälfte des Kurses geprägt von der schrittweisen Erarbeitung verschiedener Aspekte des Vortragens. Jedes Treffen beginnt mit 15–20 Minuten Übungen zur Körperhaltung, zu Vokalen und Konsonanten, zur Lautstärke, zu Mimik, Gestik u. a., häufig bereits verbunden mit Aspekten zu gutem Vortragen, z. B. vor das Publikum treten, den Namen nennen und Augenkontakt halten.

Dabei stehen die einzelnen Übungen jedoch nicht isoliert für sich, sondern werden von Anfang an mit den Vorträgen der Gedichte verbunden. Dazu wählen die Teilnehmer nach ihren eigenen Kriterien ein Gedicht aus, zu dem sie im Lauf des Semesters eine Sprechfassung erarbeiten. Bereits ab der zweiten Stunde sprechen sie ihr Gedicht vor der Gruppe. Der konstruktivistische Zirkel beginnt: Gemeinsam wird ein Kriterienkatalog für gutes Vortragen entwickelt, der von der vierten Stunde an allen zur Verfügung steht und nach dem jeder einmal von allen beurteilt wird. Danach erhalten die jeweiligen Vortragenden die ausgefüllten Kriterienkataloge aller Zuhörer. Sie werten sie aus, entscheiden, welche Kritik sie annehmen möchten und weisen vor ihrem nächsten Auftritt auf maximal zwei Aspekte hin, die sie besonders beachten wollen.

In der zweiten Hälfte des Kurses beginnt die Vorbereitung der Abschlussveranstaltung. Diese wird von den Teilnehmern selbständig organisiert und durchgeführt. Sie müssen sich über Ankündigung, Werbung, Programmgestaltung, Moderation, Vortragsreihenfolge etc. Gedanken machen, Personen bestimmen und Rollen übernehmen. So verlassen sie mit dem kontrollierten, vorbereiteten Übergang in eine ihnen unbekannt *Öffentlichkeit* den geschützten Unterrichtsraum und stellen sich schließlich einer realen Vortragssituation.

4. Individuelle Lernprozesse

Im Folgenden soll beispielhaft gezeigt werden, wie unterschiedlich und individuell von den Teilnehmern zum einen die Gruppe genutzt und zum

anderen theatrale Mittel eingesetzt wurden. Ihrer Persönlichkeit und ihren spezifischen Bedürfnissen gemäß verfolgten sie verschiedene Lernziele und kamen am Ende zu individuell sehr unterschiedlichen Ergebnissen.

4.1 Petra

Für Petra war die gute Atmosphäre in der Gruppe eine entscheidende Unterstützung (vgl. Stöver-Blahak, 2012, S. 257). Sie fühlte sich in der Rolle der Vortragenden unsicher und stufte ihre Sprachkenntnisse im Vergleich zu den anderen als eher gering ein. Zudem hatte sie Probleme, einen eigenen Zugang zu ihrem Gedicht zu finden, weil sie sich an die Interpretation einer Lehrerin erinnerte, die „Herbsttag“ einem alten Mann zugeschrieben hatte, der allein und traurig ist, weil er weiß, dass er in seinem Leben nichts Gutes mehr erleben können (vgl. ebenda, S. 258 ff.). Erst allmählich gelingt es Petra, eine eigene Beziehung zu dem Gedicht zu entwickeln. Am Ende spricht sie sitzend und stellt ihr Gedicht in einen Rahmen, indem sie einleitend sagt: „Es ist ein schöner sonniger Tag im September und ich sitze auf einer Bank vor meinem Haus...“ (zu sehen in Stöver-Blahak, 2012, DVD A13.1). Indem sie sich im Wortsinn auch körperlich in ihr Gedicht hineinversetzt, gelingt ihr ein stimmiger, selbstbewusster, überzeugender Vortrag (vgl. ebenda, S. 262).

4.2 Šárka

Šárka empfand die anderen Kursteilnehmer als wichtige Impulsgeber und Korrektiv. Dadurch, dass die Gruppe mit mehreren Ausgangssprachen und damit auch unterschiedlichen Hör- und Differenzierungsfertigkeiten besetzt war, konnte sie sehr genau urteilen. Šárka selbst formulierte wie folgt: „Manchmal höre ich die Fehler nicht, aber andere ja“ (Stöver-Blahak, 2012, S. 275). Für ihre Vortragsfassung des Gedichts „Lied von Lynkeus“ bei der Abschlussveranstaltung baute Šárka aus einem großen Pappkarton einen Turm. Nach dem ersten Test vor der Gruppe stellte sie ihn für die Abschlussveranstaltung auf einen Tisch, so dass sie nun tatsächlich wie von einem Turm aus auf ihr Publikum schaute. Šárka entwickelte ihr Requisit aus der Figur des Lynkeus, des Türmers. Sie fühlte seine Distanz, die er als Beobachter hat, und die Trauer über die Trennung von den anderen, was aber auch

Schutz bedeuten kann. Schutz bedeutete der Turm auch für Šárka: Er bot ihr mehr Sicherheit im Gebrauch weiterer gestalterischer Mittel wie Mimik oder Gestik (ebenda, S. 276 f., zu sehen im Anhang A13.1).

4.3 Justyna

Justyna begann den Kurs auf einem hohen Sprachniveau. Ihr Ziel war von Beginn an die Verbesserung ihrer Aussprache und die Überwindung ihrer Sprechangst. Auch sie schätzte die Gruppe als Schutzraum, in dem sie Sicherheit gewinnen konnte:

Ich wollte noch sagen, dass die kleine Gruppe und die freundliche Atmosphäre hat mir viel bei den Sprachübungen geholfen. Ich hatte keine Hemmungen die Aussprache einfach zu üben, obwohl wir manchmal dabei komisch wirken können. (Stöver-Blahak, 2012, S. 285)

Da Justyna schon auf einem hohen sprachlichen Niveau begonnen hatte, konnte sie sich von Anfang an mit der Interpretation ihres Gedichtes beschäftigen. Schon früh entschied sie, dass Gestik zu ihrem Gedicht nicht passte: „Bei meinem Gedicht könnten die Gesten die Atmosphäre des Gedichtes zerstören“ (ebenda, S. 284). Ihre Kommilitonen sahen dies anders und diskutierten mit ihr; dennoch blieb sie im Wesentlichen bei ihrer Haltung, musste diese aber im Verlauf des Kurses präzisieren und erklären (vgl. ebenda, S. 288 f.). Sie ist damit ein gutes Beispiel für die angestrebte Lernerautonomie, nach der ein Lerner in einer Gruppe individuelle Entscheidungen sachlich begründet und dadurch die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten festigt. Justyna zeigt außerdem, dass der bewusste Verzicht auf Gestik eine Möglichkeit sein kann, eine besonders starke Wirkung zu erzielen (zu sehen in ebenda, Anhang A13.1).

4.4 Lan

Lan hatte bei Kursbeginn bereits seit einem Jahr die deutsche Staatsbürgerschaft und hat in Deutschland das Abitur gemacht. Er verfügte also über nahezu muttersprachliche Kompetenzen. Sein wesentliches Ziel war die Verbesserung seiner Vortragsfertigkeiten, darüber hinaus hatte er Spaß an krea-

tiven Methoden. Er stellte allerdings auch im Lauf des Kurses fest, dass er seine Aussprache noch (leicht) verbessern konnte (vgl. Stöver-Blahak, 2012, S. 292 f.). Aufgrund seines hohen sprachlichen Niveaus hatte Lan zum Ende des Kurses eine sehr gute Sprechfassung erarbeitet – für die Präsentation allerdings ging er noch einen Schritt weiter und inszenierte sein Gedicht „Willkommen und Abschied“ als ein Minidrama. Er wählte passende Hintergrundgeräusche (Pferdewiehern, Käuzchenschrei), Musik (liebliche Geigen, ein lautes „Halleluja“), trat mit einem schwarzen Umhang auf und zog an geeigneter Stelle ein silbernes Schwert. In seinen Vortrag integrierte er seine Freundin, die er als Geliebte auch persönlich ansprach. Lan brauchte diese Form der Inszenierung jedoch nicht als Unterstützung oder Schutz, sondern er ging vielmehr nach einer gelungenen Vortragsfassung einen Schritt weiter, nämlich aus der Rezitation heraus und in ein Theaterstück hinein. Dabei gelang es ihm, das sehr expressive Sturm und Drang-Gedicht so vorzutragen, dass er einerseits die für die heutige Zeit übertrieben anmutende Darstellung ironisierend aufgriff und andererseits doch die tief empfundenen Gefühle zu ihrem Recht kommen ließ.

5. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Das Ergebnis der hier zugrundeliegenden Forschungsarbeit ist eine im Kursverlauf nachweisbare Verbesserung der Sprech- und Vortragskompetenzen aller Probanden – sowohl in ihrer eigenen Wahrnehmung als auch aus der Perspektive unabhängiger Experten^{4,5}.

Innerhalb des gegebenen Rahmens übernehmen die Lernenden Verantwortung für ihr Lernen und verfolgen individuelle Ziele, aber diese autonomen, individuellen Lernprozesse finden in einer heterogenen Gruppe statt, die als

4 (Stöver-Blahak, 2012) vgl. insbesondere die Videodaten auf der beiliegenden DVD, A 13.1 und A13.2.

5 Hierbei handelte es sich um sieben erfahrene DaF-Lehrer aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten, vgl. Stöver-Blahak, 2012, S. 172 f.

Korrektiv, Schutzraum oder Motivationsquelle unabdingbar ist. Bei der Auswertung der Forschungsdaten fiel auf, dass die Probanden besonders häufig das gute Arbeiten in der Gruppe betonten, wobei sie es offenbar eher positiv bewerteten, auf Schwächen oder Unklarheiten hingewiesen zu werden als selbst aktiv zu kritisieren. Weiterhin scheint eine gute Kursatmosphäre wichtig zu sein, damit der Einzelne die schwierige und unsichere Situation des Vortragens vor einer Gruppe und vor der Kamera bewältigen kann (vgl. Stöver-Blahak, 2012, S. 212).

Das Konzept kann einen literarisch orientierten Sprachunterricht methodisch sinnvoll ergänzen, denn es wird auch eine Interpretation entwickelt. Der anfängliche *Werkzeugcharakter* der Gedichte tritt im Kursverlauf und mit der Erarbeitung der Sprechfassung zunehmend in den Hintergrund.

Die zugrundeliegende Studie (Stöver-Blahak, 2012) ist zwar in den sprachenspezifischen Hintergrund DaF eingebunden, da aber auch „sprachenspezifische methodische Vermittlungskonzepte“ erprobt wurden, ist davon auszugehen, dass sie auch in anderen Fremdsprachen einsetzbar sind (vgl. Königs, 2008, S. 121).

Wie der Einsatz von Ästhetischer Kommunikation im muttersprachlichen Unterricht (vgl. Ertmer, 1996; Lösener, 2007) sind Ergebnisse dieser Studie auch auf andere Unterrichtskontexte wie z. B. Schulen übertragbar. Ebenso ist es möglich, mit kleineren und leichteren Gedichten auf niedrigeren Niveaustufen (A2/B1) zu arbeiten. Erste Erfahrungen dazu liegen der Autorin vor.

Abschließend sollen zwei nicht im Forschungskontext erhobene, ungefragt abgegebene Kommentare Beispiele dafür geben, in welchen unterschiedlichen Feldern die Studierenden ihre im Kurs erworbenen Fertigkeiten lebensweltlich einsetzen.

Apropos, der Kurs hat mir viel geholfen, besonders, um die Nervosität zu überspielen, um richtig zu begrüßen. Ich hatte viel Erfolg bei meinem Vorstellungsgespräch. (Pedro, E-Mail vom 4. Juni 2013)

Ich möchte Sie seeeehr dafür bedanken, dass Sie mich „r“ sagen gelehrt haben! Meine Freunde und Professoren waren überrascht, dass ich es viel besser sage ☺ (deswegen habe ich einmal bessere Note bekommen). (Marta, Postkarte vom 02.06.2013)

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2003). Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit. *Monitoring und Automatisierung. Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 32, 11–26.
- Ertmer, C. (1996). *Gestaltendes Sprechen in der Schule*. Münster: LIT.
- Geißner, H. K. (1981). *Sprechwissenschaft – Theorie der mündlichen Kommunikation*. Königstein: Scriptor.
- Gutenberg, N. (1994). *Grundlagen zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. Göppingen: Kümmerle.
- Königs, F. G. (2008). Das eine tun, ohne das andere zu lassen! Überlegungen zur Sprachenspezifität im Fremdsprachenunterricht und bei seiner Erforschung. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachübergreifend?* (S. 118–126). Tübingen: Narr.
- Krech, E.-M. (1987). *Vortragskunst - Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtung*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention To Articulation*. Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Lösener, A. (2007). *Gedichte sprechen – Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schwerdtfeger, I. C. (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *info DaF*, 24(5), 587–606.
- Schwerdtfeger, I. C. (2000). *Leiblichkeit und Grammatik*. In H. Düwell, C. Gnutzmann & F. G. Königs (Hrsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag* (S. 281–303). Bochum: AKS.
- Schwerdtfeger, I. C. (2002). Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit – zwei Seiten einer Medaille? In A. Wolff & M. Lange (Hrsg.), *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa* (Materialien Deutsch als Fremd-

sprache, Band 65, S. 247–263). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Stöver-Blahak, A. (2012). *Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten*. Frankfurt a. M.: Lang.

Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Lang.

Wege, auf denen Sprache stimmhaft wird.

Grundlagen des poetischen Sprachlernens

Hans Lösener – Pädagogische Hochschule Heidelberg

Abstract

Obwohl es eine Vielzahl einschlägiger Publikationen zum literarischen Lernen im DaF-Unterricht gibt, steht das literarische Lernen immer in der Gefahr didaktisch marginalisiert zu werden. Denn wozu brauchen Sprachlerner Gedichte? Wo sich diese Frage stellt, bedarf es einer Legitimation des literarischen Lernens, die mit der Klärung der Beziehungen zwischen sprachlichem und literarischem Lernen beginnen muss. Einen Beitrag dazu möchten die folgenden Ausführungen leisten, indem sie danach fragen, inwiefern sich das literarische Lernen, der Umgang mit Literatur, innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts als besondere Form des Sprachlernens beschreiben lässt. Dabei soll gezeigt werden, dass Kompetenzen des poetischen Sprachlernens aus einer Eigenschaft der Sprache abgeleitet werden kann, die im Folgenden als Stimmlichkeit bezeichnet wird. Ein erster Vorschlag für die Entwicklung eines Kompetenzmodells für den Unterricht findet sich im letzten Teil des Beitrags. Gerade neuere didaktische Ansätze, wie das CLIL-Konzept, das auf das fachliche Lernen in der Fremdsprache setzt, könnten von der sich daraus ergebenden Erweiterung des Sprachlernbegriffs profitieren.

1. Von der Stimmlichkeit ausgehen

Am Anfang meiner Überlegungen steht eine Unterscheidung, die Paul Celan in seiner 1960 zur Verleihung des Büchner-Preises gehaltenen Rede „Der Meridian“ vorschlägt, und die bei ihm die Form einer Gegenüberstellung von Kunst und Dichtung annimmt. Dieses auf den ersten Blick etwas unerwartete Gegensatzpaar kann zum Ausgangspunkt einer grundlegenden

Kritik der bis heute vorherrschenden Formalästhetik im Literaturunterricht werden. Wichtiger für die folgenden Überlegungen ist aber ein anderes poetisches Konzept, das Celan aus dieser Gegenüberstellung gewinnt: das Konzept der Stimmhaftigkeit. Der Begriff Stimmhaftigkeit bezeichnet anders als dies in der Sprachwissenschaft der Fall ist, hier keine phonologische Eigenschaft (stimmhafte vs. stimmlose Konsonanten), sondern meint ausgehend von Celans Poetik der Stimme eine besondere Qualität der Rede, die auch und gerade in geschriebenen, insbesondere in poetischen Texten wirksam ist. Einer solchen Stimmhaftigkeit – oder Stimmlichkeit, wie ich sie der Eindeutigkeit halber im Folgenden nennen möchte – kann man überall dort begegnen, wo ein Text stimmliche Qualitäten gewinnt, etwa wenn man beim Lesen eines dramatischen Dialogs eine konkrete Vorstellung von den Sprechweisen der Personen gewinnt oder den besonderen „Ton“ eines Gedichts auch beim stillen Lesen zu spüren vermeint. Damit dies geschehen kann, muss einerseits der Text bestimmte Gestaltungsmerkmale aufweisen und andererseits der Rezipient fähig sein, eine besondere Lesehaltung einzunehmen, die ich als hörendes Lesen bezeichne. Dabei geht es um ein Lesen, das im Leseakt eine andere Subjektivität als sprechende Stimme im Text vernehmbar werden lässt. Das hörende Lesen stellt somit eine besondere Form der Sprachaufmerksamkeit dar, die sich auf das Gegenüber in der Sprache einlässt, es wahrnimmt und darauf reagiert. Wenn die Stimmlichkeit im Zentrum einer Didaktik des poetischen Sprachlernens steht, so deshalb, weil in ihr das ethische Moment des Poetischen und des Sprechens überhaupt greifbar wird: Nur wer auf die Stimmlichkeit achtet, kann das Du in der Sprache wahrnehmen – und achten. Eben darin liegen die besondere Chance und die dringende Notwendigkeit des poetischen Sprachlernens. Sie ermöglicht die unendliche Einübung in die Wahrnehmung des Gegenübers in der Sprache und in das Bewusstsein davon, wie man selbst in der Sprache zu einem Subjekt wird (vgl. Bredella, 2010).

1.1 Celans Poetik der Stimme

In Paul Celans „Meridian“, seiner 1960 in Bremen gehaltene Rede zur Verleihung des Büchnerpreises, vollzieht sich eine grundlegende Wende des poetischen Denkens, deren Bedeutung für die Literaturdidaktik insgesamt und für die Frage nach der Sprachlichkeit literarischer Lernprozesse im Besonderen bislang unbemerkt geblieben ist. Celans Denkbewegung nimmt ihren Ausgang in einer an Büchners Kunstskepsis anknüpfenden Kritik eines formalen Kunstbegriffs und zielt auf die Entwicklung einer Poetik der Stimme im Text, die in verschiedenen Formulierungen der Rede umkreist und konturiert wird. Diesem Weg entspricht die grundsätzliche Gegenüberstellung von Kunst und Dichtung, mit der die Rede einsetzt und in der die „Kunst“ für eine formalästhetische Auffassung, die „Dichtung“ dagegen für Celans Poetik der individuellen Stimme steht.

Die Kunst tritt im ersten Satz der Bremer Rede als ein „marionettenhafte[s], jambisch-fünffüßige[s] Wesen“ (Celan, 1999, S. 2) auf, sie nimmt gerne „Affengestalt“ an, weil sie sich in der Nachahmung der Wirklichkeit erschöpft, und deshalb auch an die Apparate der Schausteller auf den Jahrmärkten erinnert. Celan zitiert den Ausruf Valerios am Ende von Büchners „Leonce und Lena“: „Nichts als Kunst und Mechanismus, nichts als Pappendeckel und Uhrfedern!“ (ebd.). Was Celan kritisiert, ist eine Auffassung des Ästhetischen, die die Kunst über die Form definiert und an ihrer formalen Virtuosität und an ihrer illusionären Wirkung misst. Auch wenn er sich hier, wie Agis Sideras gezeigt hat, u. a. gegen die Formpoetik Gottfried Benns wendet (Sideras, 2005), weist Celans Kritik eine über das Feld des Poetischen hinausreichende Aktualität auf. Sie geht direkt den Literaturunterricht an und kann auf die hier häufig anzutreffenden Formen der Banalisierung des Poetischen bezogen werden. Diese zeigen sich nicht nur in den Bildungsplänen der Bundesländer, sondern auch in den nationalen Bildungsstandards der KMK, wo Gedichte fast ausschließlich in Hinblick auf formale Merkmale thematisiert werden. So lautet eine Beispielaufgabe aus Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), bei der die „Erschließung eines lyrischen Textes mit anschließendem Vergleich“ gefordert wird:

„Erschließen Sie das Gedicht von Erich Fried, indem Sie den inhaltlichen und formalen Aufbau beschreiben, sprachlich stilistische Merkmale berücksichtigen, und die Bilder untersuchen“ (BS, 2003, S. 33). Die dabei vorausgesetzte Vorstellung vom Gedicht als sprachliches Gebilde, das man an seiner Form erkennt und dessen Bildlichkeit durch Interpretation zu übersetzen ist, unterzieht Celan einer scharfen Kritik, wenn er durch die Kombination der Zitate aus Werken Büchners auf das Mechanistische dieses Kunstbegriffs hinweist und damit die darin implizierte Entmenschlichung einer solchen Kunstauffassung offenlegt. Denn wo Gedichte nur aus Form (und Inhalt) bestehen, droht das sprechende Subjekt zur reinen Formsache zu werden, zu einem Automaten, der nur noch vom Interpreten aufgezogen werden muss, um zum Sprechen gebracht zu werden.

Als Gegenfigur zur automatenhaften Formalpoetik wählt Celan eine der bekanntesten Figuren aus Büchners Werken: „Lucile“, die Frau des Revolutionärs Camille Desmoulin, aus dem Drama „Dantons Tod“. Lucile ist diejenige, die den „Sprechenden hört“ [die] „ihn »sprechen sieht«,“ weil sie in dem, was gesagt wird, „Sprache wahrgenommen hat und Gestalt, und zugleich auch [...] Atem, das heißt Richtung und Schicksal“ (Celan, 1999, S. 3). Die Dichtung wird dabei, und das ist erstaunlich, ja irritierend, über den Rezeptionsakt des Zuhörens eingeführt. Sie ist zunächst und vornehmlich eine Praxis des Hörens, einer besonderen Aufmerksamkeit, da in ihr eine Person in ihrer Individualität vernehmbar wird. Von hier aus gelangt Celan dann im weiteren Verlauf der Rede zu jener berühmten Passage, in der die Sprachlichkeit des Gedichts ganz und gar als Sprechereignis gedacht wird und damit das Personen- und Subjekthafte der Dichtung sprachtheoretisch verortet wird:

[Das Gedicht] kann doch wohl nur ein Sprechen sein. Also nicht Sprache schlechthin [...]. Sondern aktualisierte Sprache, freigesetzt unter dem Zeichen einer zwar radikalen, aber gleichzeitig auch der ihr von der Sprache gezogenen Grenzen, der ihr von der Sprache erschlossenen Möglichkeiten eingedenk bleibenden Individuation. [...] Dann wäre das Gedicht – deutlicher noch als bisher – gestaltgewordene Sprache eines Einzelnen, – und seinem innersten Wesen nach Gegenwart und Präsenz. (Celan, 1999, S. 9)

Celan nähert sich dem Gedicht vom sprechenden Ich her, er versteht es als Äußerungsakt, in dem sich ein Äußerungssubjekt mit seiner Geschichte, seiner Situation, seinen Konflikten, seiner Körperlichkeit, seinen Wahrnehmungs-, Denk- und Sprechweisen einschreibt. Das Gedicht ist bei Celan ein Akt der Freiheit, weil in ihm die Sprache zum Ort einer maximalen Subjektivität werden kann. Das heißt aber auch, dass das poetische Sprechen eine Sprachtätigkeit darstellt, die bestimmte Sprachfähigkeiten in besonders hohem Maße erfordert – sowohl in der Rezeption als auch im Produktionsakt. Das Gedicht beruht auf diesen Sprachfähigkeiten, es verlangt sie – auch von denen, die sich nicht für Gedichte interessieren oder keine Gedichte kennen. Denn nur wer über bestimmte Formen der Sprachaufmerksamkeit verfügt, und darum geht es Celan, kann den anderen als Subjekt wahrnehmen und als Gegenüber achten.

Celans Auffassung vom Gedicht als Sprechereignis mündet in einer Poetik der Stimmhaftigkeit, die eine Ethik des Subjekts impliziert. Um diese Gleichzeitigkeit von Ethik und Poetik geht es Celan, wenn es im „Meridian“ heißt, die Wege des Gedichts sind „Wege, auf denen die Sprache stimmhaft wird, es sind Begegnungen, Wege einer Stimme zu einem wahrnehmenden Du“ (11). Celan erläutert nicht, auf welche Weise „Sprache stimmhaft“ werden kann und er sagt nichts darüber, wie die Stimme ihren Weg in den Text finden kann. Aber er gibt Hinweise, wie man anfangen kann, diese Stimmlichkeit in der Sprache zu denken und macht plausibel, warum ein solches Denken notwendig ist, für die Poetik – und wie zu zeigen sein wird – auch für die Didaktik und für das sprachliche Lernen.

1.2 Rhythmus und Stimmlichkeit

Es gibt ein intuitives Wissen um die Stimmlichkeit in der Sprache, das sich wahrscheinlich aus alltäglichen Erfahrungen speist, in denen Sprache stimmlich erlebt wird, obwohl kein leibhaftiges Gegenüber anwesend ist. Dazu gehört die Erfahrung des inneren Hörens beim stillen Lesens eines beliebigen Textes: Wer liest, hört mit den Augen, die Blickbewegung springt von Wortgruppe zu Wortgruppe, aber das Gehirn generiert aus den visuellen Eindrücken automatisch eine durchgehende Sprechbewegung mit ihren Modulationen, Zäsuren und Betonungen. Das, was man gewöhnlich „flüssiges Lesen“ nennt, ist nichts weiter als eine Leseweise, die diese in den Text eingeschriebene Sprechbewegung möglichst „ruckfrei“ realisiert. Aber die Stimmlichkeit nimmt weit konkretere Formen an, etwa wenn sich beim Lesen eines Briefes oder einer E-Mail eines Bekannten die Vorstellung seiner Stimme einstellt und man plötzlich meint, ihn in seinem Text buchstäblich sprechen zu hören. Damit verwandt ist die Erfahrung, die man von der Lektüre dramatischer Texte her kennt, wenn man nach wenigen Seiten, manchmal auch von Anfang an das Gefühl hat, die Stimmen der auftretenden Personen genau unterscheiden zu können, so dass nicht nur ihre unterschiedlichen Sprechweisen wahrnehmbar werden, sondern man buchstäblich die die Worte begleitende Gestik und Mimik zu sehen vermeint. Insofern beruhen Theaterstücke geradezu auf der Gestaltung von verschiedenen Stimmen mit ihrem jeweiligen Charakter. Ähnliches kennt man von Gedichten, weshalb bei Paul Valéry die Frage nach der eigenen Stimme eines Dichters zum entscheidenden poetischen Kriterium wird (Valéry, 1974, II 1077).

Wie im Text diese Stimmlichkeit erzeugt wird, soll an dieser Stelle nur anhand eines kurzen Beispiels, eines Kindergedicht von Bertolt Brecht, erläutert werden:

Der Pflaumenbaum

Im Hofe steht ein Pflaumenbaum

D e r ist klein, man glaubt es kaum.

Er hat ein Gitter drum

So tritt ihn keiner um.

Der Kleine kann nicht größer wer'n.

Ja größer wer'n, das möcht er gern.

's ist keine Red davon

Er hat zu wenig Sonn.

Den Pflaumenbaum glaubt man ihm kaum

Weil er nie eine Pflaume hat

Doch er ist ein Pflaumenbaum

Man kennt es an dem Blatt.

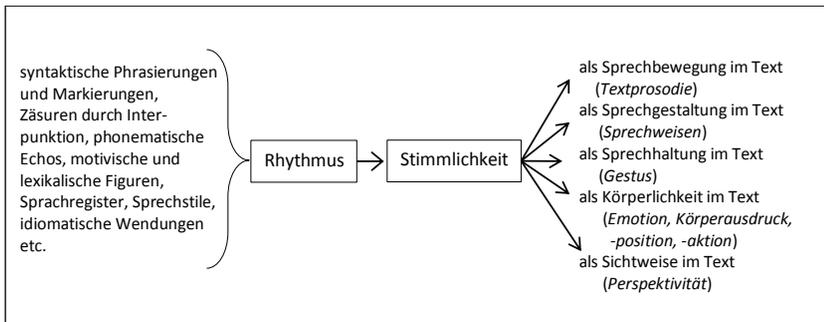
(Brecht, 1967, S. 647)

Auch ohne besondere Stimmlichkeit wäre das Gedicht mit seiner Pointe im letzten Vers hintergründig genug, doch der eigentliche „Witz“ liegt in der Sprechweise, die dem Text eingeschrieben ist. Im ersten Vers macht sich der besondere Charakter dieser Stimme noch nicht bemerkbar, aber schon im zweiten erhält sie ihre eigene gestische Kontur. Das gesperrt gesetzte „D e r“ markiert eine Hervorhebung, in der das Staunen des sprechenden Ichs vernehmbar wird. Hier spricht kein Unbeteiligter aus einer sicheren Distanz heraus, sondern jemand, der von dem, was er sagt, unmittelbar betroffen ist. Warum, wird in den folgenden Versen deutlich. Denn die Stimme, die hier hörbar wird, ist die Stimme eines Kindes – eines Jungen oder Mädchens –, das seine Gedanken und Beobachtungen kundtut. Erzeugt wird kindliche Sprechweise vor allem durch eine kindertypische Wortwahl („drum“, „kennt“ statt „erkennt“), den kurzen, syntaktisch einfachen Sätzen mit ihrer Tendenz zum Zusammenfall von Vers- und Satzgrenze, dem generalisierenden Gebrauch des Verbs „haben“ („Er hat ein Gitter drum“, „Er hat zu wenig Sonn“, „Weil er nie eine Pflaume hat“) und den umgangssprachlichen Synkopen („wer'n“, „'s ist“). Aber nicht nur wer hier spricht, sondern auch die Haltung, mit der dies geschieht, wird in der sprachlichen Gestal-

tung fassbar. Zwar betont das sprechende Ich seine Überlegenheit gegenüber dem Pflaumenbaum, nennt ihn „Kleiner“, ja amüsiert sich beinahe über dessen Wachstumsträume („Ja größer wer'n, das möcht er gern.“), um dann mit kindlicher Sachlichkeit deren Unrealisierbarkeit festzustellen („'s ist keine Red davon/Er hat zu wenig Sonn.“). Gleichzeitig nimmt er aber den „Kleinen“ großmütig in Schutz, weist auf die schlechten Bedingungen hin, denen er ausgesetzt ist, um in der dritten Strophe nachdrücklich auf dessen Identität als Pflaumenbaum hinzuweisen, an der sich durch die fehlenden Früchte nichts ändert. Diese Haltung wird durch die metrische Gliederung der Verse zusätzlich markiert. Das Aufeinanderfolgen von zwei vierhebigen und zwei dreihebigen Versen in jeder Strophe und die Tendenz zum Zusammenfall von Vers- und Satzgrenze lässt jede Strophe durch zwei bündige und knappe Aussagesätzen enden: Hier spricht jemand, der sich seiner Erkenntnis sicher ist. Die Komik des Gedichts entsteht aus der Diskrepanz zwischen der zur Schau getragenen überlegenen Haltung des kindlichen Sprechers gegenüber seinem Sujet und der offensichtlichen, aber von ihm selbst nicht erkannten, Ähnlichkeit zwischen dem Sprecher und seinem Gegenstand. So viel unterscheidet ihn ja nicht von dem Pflaumenbaum, dem er ein wenig gönnerhaft, aber auch großmütig und entschieden, ein Existenzrecht zubilligt.

Dieser kurze Blick auf das Gedicht mag an dieser Stelle genügen, um das Phänomen der Stimmlichkeit zu konkretisieren; es bleibt die Frage, aus welchem „Stoff“ die Stimmlichkeit gewoben wird und wie sie ihre Wirkungsweisen entfaltet. Die Antwort auf diese Frage ist einfach: Stimmlichkeit ist ein Effekt des *Rhythmus*. Denn sie wird durch das gerichtete Zusammenspiel aller sprachlichen Gestaltungen im Text erzeugt. Der Begriff „Rhythmus“ meint also kein Metrum und keine Wiederholungsstruktur, sondern *die aus der Gliederung der sprachlichen Einheiten resultierende Sprechbewegung* (Meschonnic, 1982; Lösener, 1999). Man könnte hier von einem Rhythmus der kindlichen Selbstaffirmation sprechen. Der Sprecher reiht in einem Ton der wohlwollenden Überlegenheit eine sachliche Feststellung an die nächste und merkt dabei nicht, dass er dabei auch über sich selbst spricht. Der Rhythmus formt die Stimmlichkeit, macht sie für den Leser

sinnlich erlebbar, hörbar, spürbar. Die Stimmlichkeit ihrerseits lässt sich in verschiedenen Wirkungsdimensionen unterteilen. Sie wird erfahrbar als *Sprechbewegung im Text (Textprosodie)*, insofern sie direkt aus dessen rhythmischer Gliederung hervorgeht. Gleichzeitig kann sie auch in den wechselnden *Sprechweisen* eines Textes zu Tage treten. In dem Gedicht von Brecht etwa in dem amüsierten Ausruf im zweiten Vers oder in der überlegenden Herablassung am Beginn der zweiten Strophe. Aus dem Zusammenwirken von Sprechbewegung und Sprechweisen entsteht die *Sprechhaltung*, der Gestus der wohlwollenden Überlegenheit, der sich in der Gesamtheit des Gedichts artikuliert. Diese Sprechhaltung ist nicht zu trennen von der *Sichtweise* oder Perspektivität, die sich in der Art und Weise, wie das kindliche Ich über seinen Gegenstand spricht, artikuliert. All diese Wirkungsweisen sind Aspekte dessen, was man beim Lesen als Stimmlichkeit realisiert. Der Zusammenhang zwischen Rhythmus, Stimmlichkeit und den semantischen Wirkungsweisen lässt sich in einem Schaubild etwa so wiedergeben:



Das Schaubild verdeutlicht, wie man der Begriff „Stimmlichkeit“ definiert werden kann, nämlich als eine Eigenschaft von Äußerungen, in denen die Subjektivierung der Sprache besonders markant zu Tage tritt, vor allem durch die Modellierung von Sprechbewegung, Sprechweisen, Gestus, der emotional-körperliche Seite des Sprechens und einer subjektiven Perspektivität. Dass diese Stimmlichkeit auch in geschriebenen Texten realisiert werden kann erklärt sich aus der Tatsache, dass die verschiedenen Wirkungsdimensionen der Stimmlichkeit durch den je eigenen Rhythmus des Textes erzeugt werden. Und dieser Rhythmus ergibt sich, das gilt sowohl für

Brechts „Pflaumenbaum“ wie für jedes andere Gedicht, aus dem jeweiligen Zusammenspiel der sprachlichen Gliederungs- und Gestaltungsmittel des Textes.

1.3 Ausblick: Kompetenzbereiche für das poetische Sprachlernen

Die Begründung des poetischen Sprachlernens in der Stimmlichkeit der Sprache ist nicht mehr als ein erster Schritt der didaktischen Reflexion. Aber er ist notwendig, um plausibel zu machen, dass es beim poetischen Sprachlernen um eine Dimension der Sprache geht, die im grammatischen und pragmatischen Sprachunterricht kaum in den Blick kommen kann. Denn die Stimmlichkeit lässt sich weder aus grammatischen Kategorien gewinnen noch auf kommunikative Normen zurückführen, sie wird immer wieder neu erfunden, durch ein konkretes, sprechendes Ich, das seine Sprech- und Denkweisen, seine Körperlichkeit, seine Haltungen und Wahrnehmungen in seinem Sprechen und Schreibens Gestalt gibt. Dank der Stimmlichkeit kann es wirkliche Begegnungen zwischen Subjekten in der Sprache geben, was auch bedeutet, dass das Konzept der Stimmlichkeit eine Ethik des Sprechens begründet, die über die kommunikationstheoretische Idee der Verständigungsnormen weit hinausgeht. Wie das Konzept der Stimmlichkeit für die Unterrichtsarbeit fruchtbar gemacht werden kann, lässt sich bei der Arbeit mit Gedichten im Unterricht zeigen (vgl. Lösener & Siebauer, 2011); welche Kompetenzen dabei erworben werden können, soll die abschließende Übersicht zumindest andeuten:

1. *Sprechwahrnehmungskompetenzen I: Sprechwirkungen von Texten erfahren und reflektieren.* Die Schüler können
 - sich auf die poetische Stimmlichkeit eines Textes in der Mutter- oder Fremdsprache einlassen (lesend, zuhörend);
 - sprachliche Subjektivität in einem Text wahrnehmen, akzeptieren und für deren Stimmlichkeit interessieren;
 - Erfahrungen des Nichtverstehens aushalten und produktiv nutzen, um sprachliche und poetischen Fremdheit zu erkunden (Lösener & Siebauer, 2011, S. 53);

- über die bei der Rezeption erfahrenen Wirkungen sprechen und diese mit Erfahrungen anderer Schüler in Beziehung setzen.
2. *Sprechwahrnehmungskompetenzen II: Sprechwirkungsweisen in Texten analysieren.* Die Schüler können
- einen Zusammenhang zwischen der erlebten Wirkung und der Gestaltung des Textes herstellen;
 - einzelne Dimensionen der Stimmlichkeit des Textes beschreiben: Sprechweisen (Rhythmus), Sichtweisen im Text (Perspektivität), Haltungen (Gestus) und Thematisierungen, die im Text erzeugt werden;
 - den Zusammenhang zwischen Stimmlichkeit und Textgestaltung an einzelnen Textstellen und in Bezug zum Textzusammenhang beschreiben.
3. *Sprechgestaltungskompetenzen: Stimmlichkeit bewusst gestalten.* Die Schüler können
- beim Vorlesen oder Vortragen eines Textes den Sprechrhythmus und die Haltung des Textsubjekts für die Zuhörer vernehmbar modellieren;
 - kurze Texte szenisch umsetzen und dabei darin vorkommende Haltungen und Sprechweisen wahrnehmbar machen;
 - selbständig (kurze) Texte verfassen, in denen (fiktive) Haltungen, Sprech- und Wahrnehmungsweisen gestaltet werden.
4. *Poetische Deutungskompetenzen: metaphorisches und parabolisches Sprechen als Wahrnehmungsweise von Welt erkennen.* Die Schüler können
- Lebensbezüge zu Texten herstellen und mit eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen,
 - metaphorisches Sprechen als Wahrnehmungsweise verstehen;
 - parabolische Thematisierungen erkennen und deuten.

Literaturverzeichnis

- Brecht, B. (1967). *Gesammelte Werke in acht Bänden. Band IV: Gedichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bredella, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen*. Tübingen: Narr.
- Celan, P. (1999). *Der Meridian [1960]. Endfassung – Vorstufen – Materialien* (Tübinger Ausgabe). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lösener, H. (1999). *Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus*. Tübingen: Niemeyer.
- Lösener, H. & Siebauer, U. (2011). *hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht*. Regensburg: vulpes.
- Meschonnic, H. (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Paris: Éditions Verdier.
- Sideras, A. (2005). *Paul Celan und Gottfried Benn. Zwei Poetologien nach 1945*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Valéry, P. (1973/74). *Cahiers. Volume I–II*. Paris: Gallimard.

Sprechen in der Klasse

Renata Zanin – Freie Universität Bozen, Italien

Abstract

Der Beitrag ist der Lehrerfortbildung aus der Perspektive von Bozen gewidmet, dem Austragungsort der XV. IDT mit dem Logo DaZ - DaF - DaM. Die Einbeziehung von Deutsch als Muttersprache zeigt, was sich an der Zielvorstellung des Deutschunterrichts in den Schulen verändert hat. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erst- und solche mit Deutsch als Zweitsprache sitzen nebeneinander in einer Klasse und lernen miteinander, vielleicht auch von einander. Das Neben-einander-Sitzen gehört zu den äußeren Bedingungen des Lernens, der Schulentwicklung und der Planung von Curricula und Syllabi, das Miteinander-Lernen hingegen gehört in die Sphäre des „Innen“, der kognitiven Prozesse der Sprachverarbeitung und des Lernens.

Es wird ein Projekt vorgestellt, das im Umfeld der Arbeiten zur IDT 2013 entstanden ist, das Fortbildungsprojekt für CLIL-Lehrpersonen, das im dreisprachigen Umfeld der Freien Universität Bozen bereits mehrfach erprobt wurde. Die Fortbildung beruht auf einem expliziten neuen Lehr-Lernmodell (Zanin, 2015) und behandelt folgende Schwerpunkte:

- Authentizität („von Innen“) durch Anschließbarkeit
- geprägte Formen, Idiomatizität, Konventionalität, prosodische Prägung
- Lesen und „stilles“ Lesen im Unterricht
- die deutsche Sprache lernen und üben mit Gedichten von Hans Magnus Enzensberger.

1. Einleitung

Lernen hat immer mit Lesen zu tun. Das „Studieren“ zu Hause ist ein Lesen, oft halblaut, mechanisch und auf Einprägen in das Gedächtnis hin optimiert; oft erfolgt es gebetmühlenartig, den Sinn zurückdrängend. Nur die abprüf-baren „items“ sollen erfasst und memoriert werden. Das ist eine extrem un-günstige Ausgangssituation für Lernen als konstruktive, lustvolle Tätigkeit des Menschen.

Der Beitrag beschreibt die Erprobung von Lehr- und Übungseinheiten mit prosodischem Schwerpunkt, wie sie in den letzten Jahren an der Fakultät für Bildungswissenschaften in Sprachkursen für Studierende und in Fortbil-dungskursen für Lehrpersonen eingesetzt wurden. Prosodie als Interface zwischen Denken und Sprechen ist Ausdruck der inneren Anteilnahme am Sprechen und indirekt auch am Interesse und somit an den Lernprozessen, die in solchen Momenten stattfinden. Die Schulung der prosodischen „Normalität“ kann dabei helfen, das Sprechen in der Klasse zu einem „authentischen“ Sprechen zu machen, oder es der Authentizität, der „Nor-malität“ anzunähern. Als Mittel zum Zweck – zudem mit einem erwün-schten kulturellen Nebeneffekt – wurden für diese Übungen deutsche Ge-dichte eingesetzt. Nachhaltigkeit im Lernprozess kann nur durch konse-quentes Üben angestrebt und erreicht werden. Solche Übungen werden hier vorgestellt. Sie sind nicht in einer bestimmten Reihenfolge einzusetzen. Jedes Gedicht steht für sich mit seinem Anspruch, verstanden zu werden, und stellt sich der Lebenszeit der Leser, die benötigt wird, um das Verstehen Schritt für Schritt zu erreichen.

In der schriftlichen Darstellung dieser Prozesse erscheint der Vorgang wie in Zeitlupe und der zeitliche Aufwand scheint immens und unrealistisch groß zu sein. Der Zeitaufwand wird sogar noch größer, wenn man bedenkt, dass das übende Lesen, das zu einer progressiven Aufnahme von immer kom-plexeren Sinngefügen führen soll, das oftmalige Wiederholen des Leseaktes vorsieht und verlangt. Um von allem Anfang an keine falschen Vorstellun-gen aufkommen zu lassen: Es geht um zehn Wiederholungen und mehr, nicht um zwei oder drei Wiederholungen. Die Gedichte sollen im Lauf der Zeit eines Semesters in diesem Ausmaß gelesen und wiederholt gelesen wer-

den. In immer neuen Nuancierungen, die sich von selbst ergeben, wenn das Bekannte mit Bekanntem und Neuem neue Verbindungen eingeht und so zu einem neuen Gesamtbild des Erkennens und des Sprechens führt. Lautes und leises Lesen – das von der kognitiven Verarbeitung her ebenfalls ein lautes Lesen ist¹, spielen zusammen und führen zu Vertrautheit mit dem Text und immer genauerem Verstehen, das sich im Sprechen selbst äußert. Ein neues Bild des Sprechens, eine neues „Lautbild“ des Sprechens. Wie kann man das lernen? Wie soll man das überhaupt lernen können? Und doch ist es unverzichtbar, wenn wir Hans Lösener in diesem Band, S. 399 ff., folgen, der diesem inspirierten Sprechen tiefsinnige Gedanken schenkt:

Dabei geht es um ein Lesen, das im Leseakt eine andere Subjektivität als sprechende Stimme im Text vernehmbar werden lässt. Das hörende Lesen stellt somit eine besondere Form der Sprachaufmerksamkeit dar, die sich auf das Gegenüber in der Sprache einlässt, es wahrnimmt und darauf reagiert. Wenn die Stimmlichkeit im Zentrum einer Didaktik des poetischen Sprachlernens steht, so deshalb, weil in ihr das ethische Moment des Poetischen und des Sprechens überhaupt greifbar wird: Nur wer auf die Stimmlichkeit achtet, kann das Du in der Sprache wahrnehmen – und achten. Eben darin liegen die besondere Chance und die dringende Notwendigkeit des poetischen Sprachlernens. Sie ermöglicht die unendliche Einübung in die Wahrnehmung des Gegenübers in der Sprache und in das Bewusstsein davon, wie man selbst in der Sprache zu einem Subjekt wird.

In diesem Beitrag werden Gedichte von Hans Magnus Enzensberger vorgestellt, die sich im Unterricht mit den unterschiedlichsten Zielgruppen bewährt haben. Besonders ergiebig sind die Gedichte aus Enzensbergers „Spätzeit“. Das ideale Kernstück dieser Epoche in Enzensbergers Schaffen ist der Band *Kiosk* aus dem Jahr 1995. Die englische Übersetzung von Michael Hamburger ist 1997 erschienen, die italienische von Anna Maria Carpi 2003.

1 Siehe Zanin 2015: 191 ff. Grundlegend: Perrone-Bertolotti et al. (2012); vgl. Brookshire (2013), <http://scicurious.scientopia.org/2013/01/23/silent-reading-isnt-so-silent-at-least-not-to-your-brain>, ein Blog mit kompetenten Kommentaren, sowie Magrassi, Aromataris, Cabrini, Annovazzi-Lodi & Moro (2015).

Aus diesem Band stammen auch die zwei Gedichte, die hier exemplarisch die Rolle von Literatur als Vorbereitung, als Begleitung und als Grund für den CLIL-Unterricht in der Schule übernehmen sollen. Es sind Gedichte, die im Gefüge der idiomatisch geprägten Umgangssprache fachsprachliche Einschübe aufweisen, und die dabei sehr genau dem Sprechduktus entsprechen, der die Übermittlung kritisch zu rezipierender Informationen begleitet, wie es beim bilingualen Sachfachunterricht der Fall ist:

Wirtschaftsleben

Bezahlt wird einer dafür,
dass er die Richtlinien der Politik bestimmt,
dass er schlachtet,
dass er Kierkegaard deutet,
dass er sich ins Bett legt,
dass er Tasten drückt,
dass er seinen Samen spendet,
dass er endlich weiterkommt
bei der Lipotropin-Synthese,
dass er knüppelt, kocht,
bügelt, Tore schießt,
dass er endlich verschwindet.

Hier die Arbeitsanleitung in geraffter Form: Lesen Sie das Gedicht, beim zweiten oder dritten Mal nicht vom Anfang zum Ende. Lesen Sie nur folgendes Fragment:

Wirtschaftsleben

Bezahlt wird einer dafür
[...]
dass er endlich verschwindet.

Verknüpfen Sie nun diesen Satz mit der Erinnerung an den VW-Skandal und den Rücktritt des CEO von VW. Martin Winterkorn erhielt laut Presseberichten eine Abfindung von 60.000.000 €, in Worten: sechzig Millionen Euro.

Bezahlt wird einer, dass er endlich verschwindet.

Den Satz aus dem Gedicht mit der Summe der Abfindung zu verknüpfen ist ein genuiner Akt des Verstehens. Andere Leser wissen über die Summen Bescheid, die Fußballtrainer erhalten, wenn sie frühzeitig aus ihrem Vertrag entlassen werden, weil sie gescheitert sind: Roberto Mancini 11 Millionen, Carlo Ancelotti 7 Millionen, 15 Millionen für Felipe Scolari, 21 für José Mourinho, dessen Entlassung vom jetzigen Posten lange daran scheiterte, dass 50 Millionen Abfindung fällig wurden. So einfach und zugleich so komplex ist das Verstehen als Konstruktion gefasst. Der Leser ist frei, das, was er liest, mit Elementen seines Wissenshorizonts zu verbinden. Der Wissenshorizont – das Weltwissen – ist bereits da, der Text tritt als neue Erfahrung in das Leben des Lesers und wird mit dem bereits vorhandenen Wissen verbunden.

Enzensberger hat natürlich nicht an den Fall VW und auch nicht an Mourinho gedacht, als er das Gedicht schrieb. Aber vor dem Fall VW gab es andere, analoge, Fälle. Viele, ununterbrochen geschieht das, was im Jargon der Manager *Golden Handshake* genannt wird, die großzügige Abfindung zum unfreiwilligen Abschied. Und das sollte man wissen, um das Gedicht von Enzensberger mit Verständnis zu lesen. Denn Enzensberger schreibt in unserer Sprache über Dinge, die wir kennen. Er sagt nicht der CEO habe „in gemeinsamem Einverständnis den Rücktritt eingereicht“, sondern: „dass er endlich verschwindet“. Das ist die Sprache, die alle verstehen, das ist die Sprache, die alle sprechen. Der emphatische Ausdruck ist Fußballfans aus dem Herzen gesprochen, Wirtschaftsexperten sprechen es nicht aus, denken es aber.

Jetzt versteht man den „Sinn“ des Gedichts, erkennt den ironischen Ton und kann das Gedicht von Anfang an mit kritischer Aufmerksamkeit verstehend lesen. Wir wissen, wohin wir beim Lesen schauen müssen: in die Welt. Dazu gehören die Teilnehmer der Sprachgemeinschaft und ihr Gebrauch der Spra-

che. Dazu gehört auch die Beschreibung des Gebrauchs im Wörterbuch. *Wirtschaftsleben* hat folgenden Eintrag in der Internet-Ausgabe des DUDEN:

RECHTSCHREIBUNG

Worttrennung: Wirt|schafts|le|ben

BEDEUTUNGSÜBERSICHT

wirtschaftliches Geschehen in einem bestimmten geografischen Bereich

AUSSPRACHE

Betonung: *Wirtschaftsleben*

Lautschrift: [ˈvɪrtʃaftslɛːbn̩]

GRAMMATIK

ohne Plural

Eine kurze Rekapitulation des Grundwissens zur deutschen Aussprache ist vielleicht nicht fehl am Platz: Der kaum sichtbare Punkt unter dem „i“ bezeichnet die Betonung. In der phonetischen Transkription ist es das Zeichen [ˈ] Es gibt in diesem langen Wort nur eine einzige betonte Silbe, nur einen betonten Vokal. Das steht so im DUDEN und das muss respektiert werden. Deutsch funktioniert nun einmal so, mit vielen unbetonten und zusammengezogenen Silben. So hat das „e“ in der letzten Silbe nach Ausweis der Transkription in der Lautschrift keine Entsprechungen in einem Laut „e“, sei er kurz oder lang. Das „e“ ist verstummt, in den Nasallaut ein- und aufgegangen. Das müssen die Lernenden erkennen, wissen und hören. Und selbst beim Sprechen beachten. Die Grundstruktur des Deutschen, dass betonte und unbetonte Silben zusammen die größeren Einheiten des Wortes und darüber hinaus der Tongruppen bilden, muss erkannt, akzeptiert, imitiert und geübt werden, bis sie als gängiges Muster spontan zur Verfügung steht, wenn man Deutsch spricht.

Aus kontrastiver Sicht wird aber auch die genaue Bedeutungsbestimmung im Duden überraschen: „wirtschaftliches Geschehen in einem bestimmten geografischen Bereich“. Gegenüber einer allgemeinen Bestimmung, wie beim italienischen *vita economica*, ist das eine bemerkenswerte Einschränkung.

kung der Bedeutung. Man könnte diese Begrenzung auch als Ergebnis des Mitdenkens beim Lesen ansehen. Wenn wir über das Wirtschaftsleben sprechen, haben wir immer ein genaues Thema im Kopf, über das wir sprechen, entweder lokal, oder europäisch. Aber auch die Weltwirtschaftslage kann gemeint sein, je nachdem. Und je nach der Sprechsituation ändert sich die Bedeutung des Wortes.

Die Bedeutung des Wortes kann im Deutschen nicht so einfach ausgeweitet werden, metaphorisch oder metonymisch, wie in folgendem italienischen Beispiel, das Google gleich auf der ersten Seite präsentiert:

Vita economica media delle parti dell'edificio
 Die durchschnittliche Lebensdauer von Bauteilen
 The Average Life Cycle of Structural Elements²

Die Übersetzung ins Italienische zeigt eine geringere idiomatische Geprägtheit des Ausdrucks als im Deutschen und im Englischen. Der Ausdruck, der einem zufälligen Zusammenstellen von Wörtern ziemlich nahekommt, ist zugleich ein Sinnbild für die Verwirrung, die so oft in den Köpfen der Lernenden entsteht. Und als Gegenbild die Entsprechung idiomatisch geprägter Formen im Englischen und im Deutschen, die aber keine gegenseitigen Wort-für-Wort-Übersetzungen darstellen. Die Sicherheit im Gebrauch, die bei „Lebensdauer“ und „Life Cycle“ deutlich wird, fehlt bei „vita economica media“, das, wenn überhaupt, einer Fachsprache angehört, die nicht jedem Sprachteilnehmer vertraut ist.

Schon der Blick auf den Titel des Gedichts in der zweisprachigen Ausgabe kann also zu einer Verunsicherung führen, falls man genau liest. Wenn man aber nicht genau liest, weil man von der italienischen Übersetzung aus an den deutschen Text herangeht, dann ist vom ersten Blick an, den man auf den Text wirft, der Weg zu einem vertiefenden Verstehen erschwert. Dann ist eine persönliche Deutung, wie die der letzten Zeile, nicht selbstverständ-

2 Vgl. <https://www.credit-suisse.com/media/sites/hypotheken/doc/lebensdauer-bauteile-it.pdf>

lich, wenn wir davon ausgehen, dass die Bedeutung nicht in den Worten liegt, sondern im Kopf der Leser entsteht.

Was entsteht nun genau im Kopf des Lesenden? Wenn wir nicht beim Titel sondern bei Mourinho als Akt des Verstehens ansetzen, um von diesem Punkt aus das Verständnis des Titels zu konstruieren, dann kommt einem vielleicht das italienische *faccende* in den Sinn, das auch einen negativen Unterton ausdrücken kann. Der italienische Titel „Faccende economiche“ ist idiomatisch korrekt, er wird schlagartig verstanden und gibt den Ton an für das Verstehen des Gedichtes.

Dann ist genaues Lesen gefragt, das zum Lernen führt. Wenn „einer wird bezahlt“ dem italienischen „si viene pagati“ entspricht, wie in der zweisprachigen Ausgabe zu sehen ist, und wenn der Leser den italienischen Ausdruck als wohl vertraute Formel wiedererkennt, dann steht dem Verstehen des deutschen Ausdrucks nichts mehr im Wege. „Einer“ hat nichts mit dem männlichen Geschlecht zu tun, sondern vielmehr etwas mit dem Zwang, im den Substantiven im Deutschen immer ein Genus zuzuordnen: *einer, eine, eines*. Bezogen auf Menschen ist *einer* eine geschlechtsneutrale Form. Beim Weiterlesen ist also „einer wird bezahlt“ ohne Bezug auf männliche Bezugspersonen zu denken. Das ist eindeutig am italienischen „si“ abzulesen und das gilt das ganze Gedicht hindurch.

Bezahlt wird einer dafür,
dass er die Richtlinien der Politik bestimmt

Ausblicke auf den Kontext und über den Kontext hinaus werden durch die Suche nach den Wortverbindungen in großen Textsammlungen ermöglicht. Gibt man bei Google die Wortgruppe "die Richtlinien der Politik bestimmt" ein, dann erhält man eine Reihe von *Snippets*, die für Lernende von beachtlichem Wert sein können. Lernen kann und soll als Begegnung mit einer Gesellschaft und ihrer Kultur verstanden werden, dann eilt der Lernende nicht von Vokabel zu Vokabel und von Satzgefüge zu Satzgefüge, sondern er wird auch einmal einhalten beim „Lernen“, wird sich umsehen, um die neuen sprachlichen Ausdrücke in ihrer „normalen“ Umgebung aufzusuchen. Denn,

so ist zu fragen, wer sind denn die Menschen, die dafür bezahlt werden, die Richtlinien der Politik zu bestimmen?

- Hamburg: Die Richtlinien der Politik bestimmt der Senat.
- Aber zu entscheiden hat in solchen Fällen allein der Bundeskanzler, da er die Richtlinien der Politik bestimmt.
- Der Bundeskanzler bestimmt die Richtlinien der Politik und trägt dafür die Verantwortung.
- Die Berliner Verfassung (Anm. I/35) verlangt, daß der Regierende Bürgermeister »im Einvernehmen mit dem Senat« die Richtlinien der Politik bestimmt und daß...
- Und schließlich weist ihm die Bayerische Verfassung die Richtlinienkompetenz zu, was besagt, dass er die Richtlinien der Politik bestimmt und dafür die...
- ... ist die Zeit endgültig vorbei, in der zuerst ein Kanzler gewählt wird und dieser anschließend die Richtlinien der Politik bestimmt. Vielmehr....

So kommt ein Stück Landeskunde ins Blickfeld und es bieten sich spontan Sprechanlässe an. Zugleich wird die Richtung des Verstehens der nachfolgenden Zeilen gelenkt. Es geht also um Rollen und Funktionen, um Tätigkeiten, die als Beruf ausgeübt – und bezahlt – werden.

dass er die Richtlinien der Politik bestimmt,
dass er schlachtet,
dass er Kierkegaard deutet,

Kierkegaard ist als Autor zu identifizieren und Texte von Autoren können gedeutet werden. Also ist Kierkegaard wahrscheinlich der Verfasser von literarischen oder philosophischen Texten. Kierkegaard könnte ein Dichter sein, oder an dieser Stelle könnte stehen: „dass er Rilke deutet“, dann wäre ein Professor der Literaturwissenschaft gemeint und nicht einer der Philosophie. Fremdsprachige Leser mit ganz anderen kulturellen Bezugssystemen müssen lernen, an solchen Stellen eine neutrale Haltung einzunehmen und sich mit einem generellen Verständnis zu begnügen. Man muss lernen, dass nicht jede Verstehenslücke den Ausgang, und somit den Fortgang des Le-

sens gefährdet, man muss lernen, eingegrenzte unverstanden gebliebene Stellen zu akzeptieren und mit ihnen rational umzugehen. Wie wenn in einer Gesprächsrunde eine mir unbekannte „Luisa“ erwähnt wird und ich nicht sogleich das Gespräch unterbreche und frage: „Wer ist Luisa?“, sondern trotz meiner Unkenntnis der Lage weiter am Gespräch teilnehmen kann. Vielleicht werden später Informationen zu Luisa gegeben oder ich kann auf eine genaue Bestimmung überhaupt ganz verzichten. Die Entscheidung, die Bedeutung – hier einer Person in Fleisch und Blut – zu erfragen, wird aufgeschoben.

Die Kunst des Aufschiebens ist gefragt, gleich ob Kunst oder Haltung. Aufschieben ist eine fundamentale Strategie beim Verstehen und sie muss geübt werden. Es ist dies einer der Fälle, wo das Üben vor dem Lernen kommt, wo das Lernen darin besteht, erfolgreich geübt zu haben. Üben und Lernen sind eins.

Dazu kommt die Erfahrung, die ebenfalls nur durch Üben erreicht werden kann, welche Momente der Kommunikation sich zum Aufschieben eignen und welche nicht. Das wird vom Kontext entschieden, von den Einschränkungen, die vom Weltwissen aus das Verstehen begleiten und lenken. Da solche Beschränkungen im Bereich der geistigen Tätigkeiten eine große Rolle spielen, hat der englische Fachausdruck *constraint* auch in der deutschen Fachliteratur Verbreitung gefunden: *Kontext-Constraints* – ein Begriff, der den Schlüssel für viele Momente des Verstehens bereithält. So auch für die dritte Zeile der Auflistung in Enzensbergers Gedicht: *bezahlt wird einer, dass er schlachtet*. Die Übersetzerin schreibt: *per massacrare*, gemeint ist aber *per macellare*, das heißt, *per fare il mestiere del macellaio*, den Beruf des Fleischhauers auszuüben und nicht, ein Massaker zu veranstalten. Diese Bedeutung wird von den *constraints* des Gedichts vorgegeben, in dem es um bezahlte Tätigkeiten geht, die als Beruf, im Beruf oder außerhalb eines Berufs ausgeübt werden. Es geht um Tätigkeiten, nicht um die ethische Bewertung von Handlungen.

Die Differenzierung der Bedeutung als Handlung und der metaphorischen Bedeutung, die im italienischen *massacrare* angesprochen ist, verlangt nach spezifischen Kontexten, erfolgt durch die enge Bindung des Wortes an andere Worte im Kontext. Am Substantiv „Schlächter“ ist das auf den ersten

Blick zu erkennen: Es genügt „der Schlächter von“ in die Suchmaske einzugeben und es erscheinen die Schlächter, allen voran, Klaus Barbie, der Schlächter von Lyon. Das Verb, das damit zusammengeht, ist „abschlachten“ und nicht „schlachten“.

„Dass einer schlachtet“ kann im Kontext des Gedichts nur als Hinweis auf einen Schlächter im Schlachthof oder auf einen Fleischhauer verstanden werden. Die Zeile enthält als versteckte Pointe den Hinweis auf einen satirischen Artikel Enzensbergers zum Gebrauch seiner Gedichte im Deutschunterricht an der Schule: „La figlia del macellaio“³.

Landeskunde mit politischem Einschlag wird virulent in der Zeile: *dass er knüppelt, kocht, bügelt, Tore schießt*. Das semantische Feld des ersten Verbums wird sogleich von Bildern von knüppelnden Polizisten besetzt. Beim Kochen und Bügeln denkt man an Frauen und beim Toreschießen, an Lionel Messi, Zlatan Ibrahimović oder – als jüngsten Zugang – an Robert Lewandowski. Und beim Abgang liegt eben der Gedanke an den „einen“ nicht fern, der gerade mit 60 Millionen Euro Abfindung die Leitung von VW zurückgelegt hat.

Es gibt immer einen und es wird immer einen geben, „der verschwindet“, solange dieses Gedicht gelesen wird. So wie es immer einen geben wird, der ungeduldig Geld verteilt, damit „jemand weiterkommt“ mit etwas, *for making progress at last on the Lipotropin synthesis*⁴. Die Ungeduld, die Erwartung des Ergebnisses steckt im idiomatischen Ausdruck „damit er endlich weiterkommt“, ohne Nennung von Akteuren. 1983 war es die Lipotropin-Synthese, später die Genom-Sequenzierung, mit der 2003 das Humangenomprojekt zu einem ersten Abschluss gebracht wurde, nun soll die Künstliche Intelligenz folgen, die Alzheimer-Forschung, und so fort. Immer ist Ungeduld mit dabei. Immer stehen finanzielle Mächte im Hintergrund mit wirtschaftlichen Interessen, die dazu drängen, von der Grundlagenforschung endlich zur Phase des Experimentierens mit kommerziell verwertbaren Anwendungen zu kommen. Das ist ein brennendes Thema für Enzensberger.

3 Enzensberger 1977, auf Italienisch 1979 mit einer brillanten Einleitung von Cesare Cases.

4 Proc Natl Acad Sci U S A. 1983 Mar;80(6):1556-9. Total synthesis of human beta-lipotropin.

Daher auch die Betonung des semantisch-pragmatischen Merkmals der „Ungeduld“ beim Lesen dieses relativ harmlos erscheinenden Gedichts, die Betonung der Konnotation des idiomatischen Ausdrucks. Jeder sprachliche Ausdruck lebt von und mit Konnotationen, den Werten, Bedeutungen, die beim Gebrauch mitschwingen, mitgegeben werden, erfasst werden und die von Ironie bis zu krasser Negativität reichen können aber auch im Bereich des Positiven alle Nuancen abdecken. Die Konnotationen sind als Faktoren der Kohärenz des Gesprächs, der Textsorte, der Gesprächssituation festgelegt.

Das Mitdenken, das Erkennen und Mitfühlen der Konnotationen, hier also ein als drängend empfundener Druck, ermöglicht beim Lesen erst das „Mitdenken“. Der Ausdruck im Gedicht wird verstanden, wenn er anschließbar wird an eigene sprachliche Erfahrungen der Leser in ähnlichen Sprechsituationen, bei denen Erwartungsdruck und Einflussnahme einer übergeordneten Instanz eine Rolle gespielt haben. Beim Lesen wird der Druck hinter diesen Worten zur erneuerten Erfahrung, er wird *hörbar, fühlbar*, wenn jemand den idiomatischen Ausdruck mit Verständnis liest.

Hier ist Enzensberger in seiner Rolle als unaufdringlicher Mahner am Werk, der kritisch tätig ist, auch wenn sein Sprechen nur in Spuren wirksam würde. Seine Gedichte enthalten *Spurenelemente kritischen Denkens*.

Im Gedicht *Wirtschaftsleben* gibt es dazu noch eine unentscheidbare Zeile, die man beim Lesen leicht überliest: „Einer wird bezahlt, daß er Tasten drückt“, in der englischen Fassung, *for depressing piano keys*. Das leuchtet ein. Heute Man könnte aber auch an die Tasten des Computers denken, wie früher an die Tasten einer elektrischen Schreibmaschine. Der junge Enzensberger war bekannt als Schnellschreiber auf der Schreibmaschine und er war ein früher Nutzer der berühmten IBM-Kugelkopfschreibmaschine, einer Stilikone der 60er Jahre⁵. Und eine solche witzige autoreferenzielle Bemerkung kann man ihm immer zutrauen.

All das, oder auch etwas ganz anderes, entsteht im Kopf des Lesers.

5 Vgl. <http://www.heise.de/newsticker/meldung/Vor-50-Jahren-IBM-stellt-Kugelkopfschreibmaschine-Selectric-vor-1288909.html>

Das Kernkorpus zum bewussten Einüben des Verhaltensmusters des „verstehenden Lernens“ besteht aus Gedichttexten von Hans Magnus Enzensberger, und mehrere dieser Gedichte stehen auf der Internetseite lyrikline.org, frei zur Verfügung. Dort finden sich die Texte und Tonaufzeichnungen der Rezitation durch den Autor. Es kommen noch die Übersetzungen ins Englische und ins Italienische hinzu.

Für Karajan und andere

Drei Männer in steifen Hüten
 vor dem Kiewer Hauptbahnhof –
 Posaune, Ziehharmonika, Saxophon –

 im Dunst der Oktobernacht,
 die zwischen zwei Zügen zaudert,
 zwischen Katastrophe und Katastrophe:

 vor Ermüdeten spielen sie, die voll
 Andacht
 in ihre warmen Piroggen beißen
 und warten, warten

 ergreifende Melodien, abgetragen
 wie ihre Jacken und speckig
 wie ihre Hüte, und wenn Sie da

 fröstelnd gestanden wären unter
 Trinkern,
 Veteranen, Taschendieben,
 Sie hätten mir recht gegeben:

 Salzburg, Bayreuth und die Scala
 haben dem Bahnhof von Kiew
 wenig, sehr wenig voraus.

Per Karajan e altri

Tre uomini con la bombetta
 davanti alla Stazione centrale di Kiev –
 tromba, fisarmonica, sassofono

 nella foschia della notte d’ottobre,
 indecisa fra due treni,
 fra catastrofe e catastrofe:

 per gente esausta che addenta

 con religione il suo pirozok caldo
 e attende, attende,

 suonano melodie toccanti, lise
 come le loro giacche e unte
 come i loro cappelli, e se Lei fosse

 stato là, in piedi, a gelare, fra bevitori,

 veterani, borsaioli,
 mi avrebbe dato ragione:

 Salisburgo, Bayreuth e la Scala
 hanno sulla stazione di Kiev
 Poco, ben poco vantaggio.

Die Sprachkompetenz der Lehrpersonen und der Studierenden reicht aus, um das Gedicht in groben Zügen zu verstehen. Nun folgt eine schrittweise Vertiefung des Verstehens, die zu einer Art des Lernens führen soll, die als *Sustained Deep Learning* bezeichnet wird (Schumann, Ting in Zanin 2015). Der Lerner als Leser dieses Gedichts macht denkwürdige Erfahrungen. Die *Piroggen* sind ihm fremd, aber der Kontext hilft über diese Verständnislücke souverän hinweg. Die Zuhörer essen das, was es in Kiev eben zu essen gibt – *Piroggen*. Unaufgelöste Vagheit des Verstehens kann ohne weiteres auch eines der Musikinstrumente betreffen. Nicht überall in der Welt werden Lerner die Ziehharmonika aus eigener Anschauung kennen und andere werden vielleicht die Posaune mit der Trompete verwechseln. Das Saxophon gibt aber ein universell verständliches Signal, das die Dreiergruppe den Musikinstrumenten zuordnet und somit die Protagonisten als Musiker erkenntlich macht. Eine große Zahl von Wörtern bleibt unübersetzt und vage. Das Verstehen wird dadurch nicht gestört und muss an keinem Punkt abgebrochen werden.

Gefordert ist, beim Lesen mitzudenken. Das bedeutet nicht, dass alle Nuancen des Textes miterlebt werden, sondern es heißt, dass sich der Leser ein Bild macht – eine kognitive Frame-Struktur aufruft –, die dem Verstehen als Rahmen dient.⁶

Salzburg, Bayreuth und die Scala
haben dem Bahnhof von Kiew
wenig, sehr wenig voraus.

Wie man an diesem Beispiel sehr schön sieht, entfaltet der Phraseologismus eine beachtliche Funktion als Aggregator von Details aus dem Wissenshorizont. So genügt es, einen einzigen der drei Ort als Stätte elitärer, kostspieliger Festivals klassischer Musik zu identifizieren, und der naheliegende inferenzielle Schluss tut das Übrige: Die berühmten Kultstätten der Elite

6 Man kann nicht oft genug auf den bahnbrechenden Aufsatz von Marvin Minsky aus dem Jahr 1975 hinweisen.

bieten kein tieferes Kunsterlebnis als das Drei-Mann-Orchester am Bahnhof von Kiev. Die Phraseologismen schaffen einen Überblick, sie helfen beim Aufbau der kognitiven Frame-Struktur. Auch Leser mit nur elementaren Deutschkenntnissen wissen Bescheid, dass es um den Gegensatz von Hochkultur und der Kultur geht, die von diesen drei Männern am Bahnhof von Kiev geschaffen wurde und, dass die drei gar nicht so schlecht abschneiden. Damit ist ein Hinweis für das Verständnis des Titels gegeben. Der Titel kann nun „konstruktivistisch“ erkannt und verstanden werden, durch die Hypothese, dass Karajan ein besonders bedeutender Vertreter der musikalischen Hochkultur sein muss. Durch das inferenziell gebrauchte Modalverb *muss* ist auch der kognitive Akt benannt, der zum Verständnis verholfen hat, nämlich ein inferenzieller Schluss.

Gegenüber der Sekundärliteratur zur Sprachdidaktik, die dem konstruktivistischen Paradigma verpflichtet ist, tritt hier der Konstruktivismus ganz unauffällig in Erscheinung. Konstruktion ist ein ganz normales Verfahren, das jeder Sprecher unzählige Male in seinem Alltag einsetzt und über das man kein Wort verliert, so selbstverständlich wird es Tag für Tag verwendet. Aber – das Verfahren ist keineswegs ohne Risiko. Man kann sich irren. Dieses Verfahren bewusst anzuwenden, verlangt daher Mut. Und dieses Verfahren im Fall eines unbekanntes Wortes einer unbekanntes Sprache anzuwenden, wohl wissend, dass diese Anwendung mit einem nicht messbaren Unsicherheitsfaktor belastet ist, verlangt mehr als Mut: Zusätzlich zum Mut verlangt es Überzeugung, Methode, Übersicht und Kompetenz.

Nun ist auf den ersten Blick einsichtig, dass jede erfolgreiche Anwendung dieser Methode, genau diese Kompetenz stärkt. Salopp könnte man den Studierenden sagen. Lesen Sie mit Hilfe von inferenziell erschlossenen Elementen, sagen wir, tausend Texte, und sie werden am Ende mit ihrer Kompetenz im Vertiefen von Texten mit Hilfe des inferenziellen Schließen sicher einigermaßen zufrieden sein.

Die *conditio sine qua non* für den Erfolg dieses Übens ist das Mitdenken beim Lesen, das auch bei den Korrekturmodulen der Kontrastiven Prosodie-Methode eine unverzichtbare Rolle spielt (Missaglia 1999, 2007). Nur wer mitdenkt, kann die Herausforderung der unbekanntes Wörter ertragen und das Verstehen aufschieben. Das gilt vor allem für das laute Lesen. Welche

Herausforderung, einen Text – noch dazu ein Gedicht! – mehrmals vom Autor rezitiert anzuhören und es selbst zu sprechen, sinnvoll zu sprechen, wenn man nicht einmal alle Wörter genau kennt, den Text also nicht übersetzen kann! Diese Entdeckung des Nicht-Übersetzen-Könnens soll schrittweise den Druck des Um-jeden-Preis-Übersetzen-Müssens, bzw. Wollens überwinden helfen.

Das Nicht-Wissen geht dabei mit dem Mitdenken eine fruchtbare Allianz ein. Das Nicht-Wissen betrifft ja nicht abstrakte Wortbedeutungen, sondern Gebrauchsformen, die auf bestimmte Situationen verweisen, auf Haltungen, die der Sprecher beim Gebrauch der von ihm verwendeten Worte und Ausdrücke einnimmt. Und alle diese Faktoren können – ganz unabhängig von der Sprache als System – durch kulturspezifische Faktoren bestimmt sein, die ebenso gelernt werden müssen, wie die Sprache selbst. Hier geht es in einem. Die Wortbedeutung und die Gebrauchsanweisungen werden zusammen gelernt. Bald machen die Lernenden die Erfahrung, dass man geradezu von Gebrauchsrestriktionen sprechen kann, von *Constraints*.

Frames gelten auch den Details. Man kann sich diese Details als Bilder vorstellen, die zusammengehörige Informationen wiedergeben. So „sehen“ wir *abgetragene Jacken* und *speckige Hüte* und mit der Frage nach der genauen Bedeutung der Adjektive taucht die Frage nach dem Gebrauch dieser Ausdrücke auf. Den Studierenden wird daher empfohlen, diese Ausdrücke als zusammenhängende Zwei-Wort-Kombinationen in einem Korpus zu suchen: Dewac 2005⁷. Der Suchbegriff ist „abgetragene“ als Wortform + Jacke als Lemma rechts vom gesuchten Wort, Abstand 2:

<u>info</u>	der sich scheinbar verlaufen hat . Eine	<u>abgetragene</u>	Jacke , ein ausgewaschener roter Wollpullover
-------------	---	--------------------	---

<u>info</u>	ausgefranste , zerschlissene , fleckige und	<u>abgetragene</u>	Jacken , Hosen und Hemden gab es da zu
-------------	---	--------------------	--

7 Dewac 2005 ist ein Internet-Korpus des Deutschen, das im Rahmen des Projekts Korpus-Südtirol unter der Leitung von H. Drumbl erstellt wurde und das seither an der unibz in der Sprachdidaktik mit Erfolg eingesetzt wird.

Die semantische Solidarität zwischen den Adjektiven ist augenfällig. Man lernt, dass nicht nur Jacken abgetragen sein können, sondern auch Hemden. Was als „abgetragen“ erscheint, kann auch „ausgefranst“, „zerschlissen“ und „fleckig“ sein. Ein Wollpullover ist „ausgewaschen“. Intuitiv stellt man dieses Adjektiv auch zu den Hemden, die auch gewaschen werden. So lernt der aufmerksame Lerner, dass es auch ausgewaschene Hemden gibt. Wohl-gemerkt, ohne die wörtliche Bedeutung von „ausgewaschen“ im Wörterbuch nachgeschlagen zu haben!

Nun die Suche nach speckig + Hut, ebenfalls in Dewac 2005. Diesmal geben wir „Hut“ als Lemma ein und „speckig“ als Begleitwort, ebenfalls als Lemma, diesmal aber links vom gesuchten Wort, Abstand 3:

info gekommen , avanciert mit Poncho, Hut und Zigarillo im Mundwinkel zum
speckigem Inbegriff

info seiner Frau immer hinter seinem Hut Der Krebs fraß ihm für diese
speckigen Feigheit

Mit einem Klick kann der Kontext eingeblendet werden und der erste Beleg erscheint nun als Langfassung:

und der Film „Für eine Handvoll Dollar“. Mit dem Genre des Italo-Westerns wird auch ein Star geboren . Eastwood , am 31 . Mai 1930 in San Francisco zur Welt gekommen , avanciert mit Poncho , speckigem Hut und Zigarillo im Mundwinkel zum Inbegriff des schweigsamen Western-Helden .

Der zweite Eintrag hingegen ist schon durch den eng-begrenzten Kontext des KWIC-Eintrags als wenig ergiebig zu erkennen, denn „seiner Frau immer hinter seinem speckigen Hut“ lässt keine kontextuellen Informationen zur semantischen Bestimmung von „speckig“ erkennen. Auf diese Weise entsteht Sensibilität für die Verwendung von Wörtern im Kontext zugleich aber auch Sensibilität für die „Logik der Suche“ in einem Korpus.

Die zu erwartende und berechtigte Frage nach der unbekanntem Wortbe-deutung wird hier zu einer Suche nach dem Gebrauch des unbekanntem Wortes in oft belegten Sinnzusammenhängen. Ergebnis dieser Suche ist im-

mer ein Mehr an Wissen über das Wort und seine sprachliche Umgebung. Die neue Bedeutung wird im Zusammenhang mit neuer oder bereits bekannter Syntax und Morphologie gelernt.

Das sind Momente innovativen Verhaltens gegenüber dem normalen Vorgang des Lesens. „Für Karajan und andere“ kann ohne die semantische Feinbestimmung der unbekanntenen Wörter gelesen und verstanden werden. Es genügt, mitzudenken, Bilder aufzubauen und diese Frame-Strukturen mit dem eigenen Wissenshorizont zu verknüpfen: Also das zu tun, was wir eigentlich in jedem Moment unserer geistigen Tätigkeit tun. Genau darin liegt der Anspruch und das Einlösen des Anspruchs, beim Lesen dieses Gedichts, nämlich, als Lernender der Sprache in eben dieser Sprache einen Moment authentischen Sprachgebrauchs zu erleben.

Nichts mehr und nichts weniger ist Authentizität, als der normale Gebrauch der Sprache eines denkenden, beim Sprechen, Lesen und Zuhören mitdenkenden Menschen, gleich ob es sich um seine Erst-, Zweit- oder Drittsprache handelt.

Enzensberger spielt in seinen Gedichten immer wieder mit diesem Anspruch, das Mitdenken des Lesers gleichsam zu fordern. Man kann wohl sagen, dass seine Gedichte als Anlass zum Mitdenken entstanden sind und dass ihre Illokution darin besteht, Leser anzusprechen, die bereit sind, das Gedicht als Anlass für eigenes Denken anzunehmen.

In der Perspektive von Lernenden, die sich dem Deutschen erst nähern, die voller Unsicherheiten sind und voller Ängste, wird dieser Anspruch zu einer Herausforderung. Enzensbergers Texte *zwingen* die Leser dazu, mitdenkende Leser zu werden. Das ist gut so. Lernende brauchen den Zwang, sie brauchen Regeln und genaue Handlungsvorgaben.

Zwinge dich, genau zu lesen, auch wenn du nicht glaubst, dem Anspruch einer solchen Genauigkeit gewachsen zu sein. Man kann nie zu früh damit anfangen, sich von einem Meister des Fachs belehren und auf den richtigen Weg zwingen/bringen zu lassen!

Also lesen wir den Text – ruhig zusammen mit der Übersetzung – ein weiteres Mal und überlegen, an welcher Stelle der Zwang zum Mitdenken besonders virulent wird, wo er vom Leser eine Entscheidung verlangt, die die-

ser selbstständig treffen muss, weil ihm der Text nicht die nötigen Hinweise gibt.

Das ist der Punkt, an dem wir uns vom Dichter leiten lassen. Wir erteilen ihm das Wort, das er den Zuhörern so großzügig auf lyrikline.org zur Verfügung stellt. Und wir hören Enzensberger aufmerksam zu. Das wird nicht beim ersten Mal gelingen. Mit geringen Deutschkenntnissen Enzensberger beim Vortrag eines komplexen Gedichts *zuzuhören* ist eine Zumutung. In der Schülerrolle werden die Lernenden die Rezitation bestenfalls *anhören*. Und dazu wird es mehrere Versuche brauchen. Dann wird das Gehörte, das im Kopf noch nachklingt, mit dem Text auf dem Papier verglichen. Auch beim stillen Lesen werden im Kopf die Lautstrukturen des lauten Lesens gebildet. Schließlich entdecken die Lernenden im Gedicht eine auffällige Struktur, die zu den allerersten gehört, die sie im Lauf ihres Deutschlernens kennengelernt haben.

Wie heißen Sie? (*Sie* unbetont)

Und Sie? – Wie heißen Sie? (*Sie* betont)

Im Deutschen finden wir die Pronomina als unbetonte Elemente des Sprechens (die große Mehrzahl der Fälle) aber auch mit besonderer Betonung (bei Kontrastsituationen, wie in der fingierten Übungseinheit). Enzensberger fällt an dieser Stelle aus der Rolle des neutralen Lesers heraus und spricht die Zuhörer direkt an. Das Pronomen *Sie* ist deutlich als betont zu erkennen.

und wenn *Sie* da
fröstelnd gestanden wären unter Trinkern,
Veteranen, Taschendieben,
Sie hätten mir recht gegeben:

Der Leser wird direkt angesprochen und das sprachliche Wissen der Lernenden reicht sicher aus, um diese direkte Anrede mit dem richtigen „Ton“ zu sprechen: mit dem Hauptton auf dem Pronomen „*Sie*“. So spricht jedenfalls Enzensberger diesen Satz und man kann ihm ohne Zögern darin folgen. Es ist aber keineswegs ausgemacht, dass diese Stelle mit betontem Pronomen

gelesen werden muss. Sie kann auch mit unbetontem Pronomen gesprochen werden. Erproben Sie die beiden Varianten. Sie entdecken dabei, dass es keineswegs allein um das Setzen einer betonten Silbe geht. Die Haltung des Sprechers ändert sich mit der Betonung vollkommen. Durch das direkte Ansprechen des Zuhörers aus dem Text heraus gewinnt die Äußerung eine ganz neue Dynamik. Der Satz wird schneller gesprochen, in einem Zug bis zum Schluss.

Wer diese Varianten erfolgreich erprobt, orientiert sich in einer authentischen Sprechsituation, die er auf differenzierte Art wahrnimmt und sprachlich gestaltet. Kein Vokalbelpauken, kein Syntaxlernen, kein Memorieren unbestimmbarer morphologisch markierter Zeichen. Und als „Anwendung“ des Gelernten können die Studierenden vom Sommerfestival in ihrer Heimatstadt sagen: „Auch wir haben berühmte Gäste. Salzburg hat unserem Festival gar nicht so viel voraus“.

2. Lesen, sich ein Bild machen, das Verständnis Schritt für Schritt lesend vertiefen

Enzensbergers Gedichte sprechen den Leser direkt an. Sie verlangen Aufmerksamkeit. Sie schließen an die Sprachkompetenz des Lesers an. Und sie verlangen eine Antwort. Alles, was der Leser bereit hat, muss er einsetzen, um dem Gedicht gerecht zu werden. Sein Urteilsvermögen ebenso wie seine Vorurteile, seine Stärken wie seine Schwächen. Enzensbergers Anspruch ist radikal: *tua res agitur*. Er ist nur der Auslöser, der Katalysator, der Sprecher. Aber: Er spricht zu Menschen einer homogenen Bildungsschichte. Das erkennt man in den Momenten, wo ihn selbst professionelle Übersetzer missverstehen. Deshalb sollte man Enzensberger nicht nur in der italienischen Übersetzung lesen, sondern, wenn eine Übersetzung notwendig ist, auch in der englischen, mit der Michael Hamburger neue Spielräume des Verstehens eröffnet statt sie zu verschließen. Der autonome Leser sieht sich auch bei einfachen Aussagen sogleich auf seine Erfahrung zurückgeworfen und muss die Entscheidung für eine persönlich verantwortete Wahl treffen. Was ist schwieriger: Sich der Unsicherheit einer „nicht garantierten“ Übersetzung

auszusetzen oder selbst zur Quelle für die Unsicherheit beim Versuch einer eigenen Deutung zu werden?

„Arme Cassandra“ ist ein kritisches Gedicht, aber die Kritik an den Umständen und an den Missständen wird dem Vergessen anheimfallen wie zuvor schon die täglichen Katastrophenmeldungen, die einem gelangweilten Publikum in der Abendschau geboten werden. Und genau aus diesen *Realia* macht Enzensberger seine Gedichte.

H. M. Enzensberger

Arme Cassandra

Sie war die einzige, die es kommen sah,
sie ganz allein: das alles, sagte sie,
werde böse enden. Natürlich

hat ihr kein Mensch geglaubt.

Sagenhaft lange her. Aber seitdem

sagen es alle. Ein Blick genügt,

auf die Börsenkurse, den Stau

und die Spätnachrichten. Fragt sich nur,
was „das alles“ bedeutet, und *wann?*

Bis dahin natürlich glaubt,

was alle sagen, kein Mensch.

Ein Blick genügt, auf die Zweitwagen,

die Biergärten und die Heiratsanzeigen.

H. M. Enzensberger

Povera Cassandra

Lei era l'unica a prevederlo

lei sola: tutto questo, diceva

può finir bene. Ovvio

che nessuno le abbia creduto.

Questo era ai tempi delle fiabe. Ma da
allora

lo dicono tutti. Una occhiata basta

alle quotazioni in borsa, al traffico
intasato

e alle ultime notizie. La sola questione è
Cosa „tutto questo“ significhi, e *quando?*

Fino a quel momento è ovvio,

Nessuno crede a ciò che dicono tutti.

Basta un'occhiata alle seconde auto,

Alle birrerie all'aperto e agli annunci
matrimoniali.

Im Kontext werden die Konnotationen einzelner Ausdrücke verstärkt, zuerst negativ: „Ein Blick genügt, auf die Börsenkurse, den Stau und die Spätnachrichten“, dann ironisch das Positive verfremdend: „Ein Blick genügt, auf die Zweitwagen, die Biergärten und die Heiratsanzeigen.“ Beim Lesen kommen

die dazu gehörigen Bilder ins Spiel, zum Biergarten das Oktoberfest und die ausgelassen fröhlichen Trinker, zum Zweitwagen vielleicht die Reihenhäuser, der gepflegte Rasen und zu den Heiratsanzeigen die Tatsache, dass in Deutschland – im Gegensatz zu Italien – auch angesehenere Tageszeitungen und Zeitschriften Heiratsanzeigen drucken. Der Text schafft gegenüber dem fremdsprachigen Leser eine Barriere kultureller Alterität. Die *crux* des Verstehens steckt in diesem Gedicht im „ostentativ“ positionierten idiomatischen Ausdruck „sagenhaft lange her“ – „in tempi remotissimi“ – was die Positionierung des Sprechaktes in der Gegenwart hervorhebt. Die Übersetzung hat „Questo era ai tempi delle fiabe“ mit einem folgenreichen Bruch zur Gegenwart: „das alles, sagte sie, werde böse enden“ wird beim Übersetzen ins Gegenteil verkehrt: „tutto questo, diceva, può finir bene“.

Was in einem solchen Fall wirklich hinter dem Übersetzungsfehler steckt, kann nicht ergründet werden. Der „Ton“ des Gedichts ist jedenfalls nicht getroffen. So ist nicht zu übersehen, dass die „Spätnachrichten“ im deutschen Text nicht idiomatisch adäquat übersetzt wurden. Wenn dort nämlich statt „alle ultime notizie“ idiomatisch korrekt „al telegiornale della notte“ stünde, wäre die Stilebene und die semantische Struktur des Textes auf den ersten Blick klar. Der Text spielt im Heute, und zwar in einem Sinnzusammenhang, den jeder einzelne Leser für sich herstellt – *konstruiert* –, ohne sich um andere Leser und um Homer oder Troja zu kümmern. Beim „verstehenden“ Lesen kann das „sagenhaft“ als Bestimmung von „lange her“ einfach übersprungen werden. Es tritt kaum ein Verlust ein, wenn man die Herkunft der Cassandra mitdenkt, und „lange her“ ist lange her mit gleich welchem Adverb.

Der Text zeigt aber auch Zeichen beginnender „Altersschwäche“. Die Zweitwagen sind heute kein Thema mehr. Heute würden sich dem kritischen Blick die überbewerteten Handys anbieten, die so viel kosten wie ein gebrauchter Wagen – eines Erstwagens für junge Menschen, die dem Auto als Statussymbol allerdings bereits abgesagt haben. So rasch werden die *Realia* in literarischen Texten obsolet. Enzensberger würde beim Gedanken an das Obso-

letwerden seiner Gedichte wahrscheinlich schmunzeln. Das Gedicht überlebt, weil es einen genauen Blick auf die Welt wirft, wie sie sich im Moment der Entstehung des Gedichts dargeboten hat.

3. Sprechen lernen und üben

Enzensberger ist ein Virtuose im Gebrauch der Alltagssprache⁸. Das ist aber auch die Sprache, die Lehrpersonen in der Klasse sprechen, wenn sie tatsächlich *sprechen* und nicht vortragen oder den eigenen Vortrag rezitieren. Enzensberger spielt mit einer Vielzahl von Formen und inhaltlichen Schwerpunkten. Eines seiner Gedichte kann sogar als wirkungsvolle Demonstration für den bilingualen Fachunterricht dienen: als Beispiel für die Vermittlung neuer Inhalte bei besonderer Achtsamkeit auf die eingesetzten sprachlichen Mittel. Das Mittel ist hier die Gewichtung durch Pausensetzung

Die Illokution des öffentlichen Vortrags eines Textes bringt eine Verstärkung der gewohnten prosodischen Mittel mit sich. Wenn der Vortragende noch dazu bei seinen Zuhörern mit der Konkurrenz von Essen und Trank zu kämpfen hat, und störende Hintergrundgeräusche übertönen muss, dann wird er, wie es Enzensberger bei dieser Gelegenheit tut, zu einem extremen Mittel des Vortrags greifen, nämlich den insistierend gesetzten Pausen, die Einzelwörter und kleine Gruppen mit starken Akzenten versehen und somit deutlich hörbar machen. Für Lernende, auch für nicht fortgeschrittene, eignet sich diese Übung hervorragend, um die Geschlossenheit der Sprechgruppen in ihrer minimalen Realisierung, der Sprechgruppe, selbst wenn sie aus einem einzelnen Wort besteht, als Einheit wahrzunehmen und als Sprechaufgabe zu erfahren: Das Wort als Einheit mit einem Gruppen- oder Satzakkzent, der mehr zum Ausdruck bringt als durch das typische Rezitieren des Gedichts ausgedrückt würde. Die Feinheiten der Satzakkente und der Intonation gehen bei dieser „Verlangsamung“ nicht verloren, sie sind jederzeit

8 Der folgende Abschnitt stammt aus Zanin 2015, S. 271–274.

wieder zu gewinnen und auf der Grundlage des Intonationsgerüsts, das Enzensberger mit seiner Rezitation vorgibt, zu realisieren.

Der Aufschub

Bei dem berühmten Ausbruch des Helgafell, eines Vulkans auf der Insel Heimaey, live übertragen von einem Dutzend hustender Fernsehteams, sah ich, unter dem Schwefelregen, einen älteren Mann in Hosenträgern, der, achselzuckend und ohne sich weiter zu kümmern um Sturmwind, Hitze, Kameralente, Asche, Zuschauer (unter ihnen auch ich vor dem bläuliche Bildschirm auf meinem Teppich), mit einem Gartenschlauch, dünn aber deutlich sichtbar, gegen die Lava vorging, bis endlich Nachbarn, Soldaten, Schulkinder, ja sogar Feuerwehrleute mit Schläuchen, immer mehr Schläuchen, gegen die heiße, unaufhaltsam vorrückende Lava eine Mauer aus nass erstarrter kalter Lava höher und höher türmten, und so, zwar aschgrau und nicht für immer, doch einstweilen, den Untergang des Abendlandes aufschoben, dergestalt, dass, falls sie nicht gestorben sind, auf Heimaey, einer Insel unweit von Island, heute noch diese Leute in ihren kleinen bunten Holzhäusern morgens erwachen und nachmittags, unbeachtet von Kameras, den Salat in ihren Gärten, lavagedüngt und riesenköpfig, sprengen, vorläufig nur, natürlich, doch ohne Panik.⁹

Im Verlauf der Übung tragen die Lernenden die Pausen in den Text ein und versuchen, den großen Nachdruck, den Enzensberger beim lauten und überdeutlichen Sprechen auf die abgesonderten Gruppen legt, in einem zweiten

9 Enzensberger liest: <http://www.youtube.com/watch?v=3JnzK3raoJc>: 8:30-10:52.

Schritt zumindest teilweise wieder zurückzunehmen und dadurch größere Sprechereinheiten zu realisieren.

Ja, | geneigte | Damen und | verehrte Herren, | ich habe mir vorgenommen, | Sie heute Abend | mit Gedichten zu unter'halten. | Und ich sage absichtlich, zu unter'halten, | weil ich 'nicht der Meinung bin, | dass eine Lesung von Gedichten | dem Besuch bei einem 'Zahnarzt | gleichen muss. | Das ist alles gar nicht so schlimm. | Hier kommt eine Geschichte, die heißt Der Aufschub. |

Der Aufschub |

Bei | dem berühmten Ausbruch des Helgafell, | eines Vulkans auf der Insel Heimaey, | live | übertragen | von einem Dutzend hustender Fernsehteams, | sah ich, | unter dem Schwefelregen, | einen älteren Mann | in Hosenträgern, | der, | achselzuckend | und ohne sich weiter zu kümmern | um Sturmwind, | Hitze, Kameralleute, Asche, | Zuschauer | (unter ihnen auch ich vor dem bläuliche Bildschirm auf meinem Teppich), | mit einem Gartenschlauch, | dünn aber deutlich sichtbar, | gegen die Lava | vorging, | bis endlich Nachbarn, Soldaten, Schulkinder, | ja sogar Feuerwehrleute | mit Schläuchen, | immer mehr Schläuchen, | gegen die heiße, | unaufhaltsam vorrückende Lava eine Mauer | aus nass | erstarrter kalter Lava | höher | und höher | türmten, und so, | zwar | aschgrau und nicht für immer, | doch einstweilen, | den Untergang des Abendlandes aufschoben, | dergestalt, | dass, | falls | sie nicht gestorben sind, | auf Heimaey, | einer Insel | unweit von Island, | heute noch diese Leute | in ihren kleinen | bunten | Holzhäusern | morgens erwachen | und nachmittags, | unbeachtet von Kameras, | den Salat | in ihren Gärten, | lavagedüngt | und riesenköpfig, | sprengen, | vorläufig | nur, | natürlich, | doch | ohne Panik.

Jede durch Pausen konstituierte Gruppe wird mit einem bestimmten Nachdruck gesprochen. Der Nachdruck, der Druck, ist in Form des Hauptakzents

zu hören, der die Gruppe erst mit der Akzentuierung als einheitlich wahrnehmbares Gebilde schafft. Nachdruck bedeutet nicht „laut“, sondern abgesetzt, dynamisch, *kompetent*. Die souverän gesetzten Pausen sind Ausdruck und Nachweis von Kompetenz. Nur wer souverän den Inhalt vor Augen hat, kann solche Pausen setzen. Er weiß, dass der Text diese große Zahl von Pausen *verträgt* und dass die Pausen den Text verständlicher machen, als eine Lektüre in gedrängterem Stil, also mit weitaus weniger Pausen, schaffen würde. Jede Pause schließt als sprachlich-stilistische Entscheidung an die Erfahrung der gerade zuvor gesetzten Pausen an und bereitet das Terrain für die nachfolgenden Pausen. Beim Vortrag entsteht ein rhythmisches Gebilde, das den Grundmustern des Sprechens und der deutschen Sprache als System verpflichtet ist. Das komplexe Gedicht zeigt diese Strukturen gleichsam *in statu nascendi* bei jeder Entscheidung, eine dieser unerwarteten aber notwendigen Pausen zu setzen.

Wenn man ihn mit diesen Pausen spricht, dann kann dieser komplexe Text auch von Lernenden des Deutschen fehlerfrei vom Blatt vorgetragen werden. In allen Fällen, in denen das gelang, war eine kleine vorbereitende Anmerkung ausschlaggebend für den alles in allem doch unerwarteten Erfolg. „Lesen Sie langsam und mit Verständnis. Machen Sie ruhig längere Pausen, um die nötige Vorschau zu gewinnen und lassen Sie sich vom Rhythmus tragen, der Sie von Überraschung zu Überraschung führt“. Die Abfolge der inhaltlichen Schwerpunkte und die komplexe syntaktische Verschachtelung sind ja auch für die Hörer eine Überraschung. „Seien Sie nicht überrascht darüber, dass der Text Sie überrascht“. Das ist die Gesellenprüfung der Studierenden für den Vortrag von Texten in deutscher Sprache.

Literaturverzeichnis

- Brookshire, B. (2013). Silent reading isn't so silent, at least, not to your brain. Zugriff am 15.12.2015 über <http://scicurious.scientopia.org/2013/01/23/silent-reading-isnt-so-silent-at-least-not-to-your-brain>
- Drumbl, H. (2012). Deutsch als Zweitsprache. Lernen als Zugang zur Sprachgemeinschaft. In C. Di Meola, L. Rega & A. Hornung (Hrsg.), *Perspektiven Vier. Deutsche Sprachwissenschaft International* (Vol. 14, S. 3–35). Frankfurt a. M.: Lang.
- Enzensberger, H. M. (1997). *Kiosk* (M. Hamburger Übers.). Eastburn: Bloodaxe Books. (Original erschienen 1995).
- Enzensberger, H. M. (2003). *Chiosco* (A. M. Carpi Übers.). Torino: Einaudi. (Original erschienen 1995).
- Korpus Südtirol (2005). Korpus Südtirol I. Zugriff am 15.12.2015 über <http://www.korpus-suedtirol.it/projektphasen/Pages/korpus1.aspx>
- Lösener, H. (2016). Wege, auf denen Sprache stimmhaft wird. Grundlagen des poetischen Sprachlernens. In H. Drumbl, R. Gelmi, D. Lévy-Hillerich & M. Nied Curcio (Hrsg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen* (Band 4, S. 399–410). Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Magrassi, L., Aromataris, G., Cabrini, A., Annovazzi-Lodi, V., Moro, A. (2015): Sound representation in higher language areas during language generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, 112(6), 1868–1873. Zugriff am 15.12.2015 über <http://www.pnas.org/content/112/6/1868.full.pdf>
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. MIT-AI Laboratory Memo 306, June, 1974. In P. Winston (Ed.), *The Psychology of Computer Vision* (Nachdruck, S. 211–277). New York: McGraw-Hill. Zugriff am 27.04.2014 über <http://web.media.mit.edu/~minsky/papers/Frames/frames.html>
- Missaglia, F. (1999). Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler. Frankfurt a. M.: Hector.
- Missaglia, F. (2007). Prosodic Training of Italian Learners of German. The Contrastive Prosody Method. In J. Trouvain & U. Gut (Hrsg.), *Non-Native*

Prosody: Phonetic Description and Teaching Practice (S. 237–258). Berlin: de Gruyter.

Perrone-Bertolotti, M., Kujala, J., Vidal, J. R., Hamame, C. M., Ossandon, T., Bertrand, O. et al. (2012): How silent is silent reading? Intracerebral evidence for top-down activation of temporal voice areas during reading. *Journal of Neuroscience*, 32(49), 17554–17562. Zugriff am 27.04.2014 über http://neuro.hut.fi/~jjkujala/pdfs/perrone_bertolotti_et_al_JNeurosci2012.pdf

Zanin, R. (in Druck). Prosodische Muster für den Früherwerb des Deutschen. In H. Drumbl & F. Ricci Garotti (Hrsg.), *IDT 2013, Aufgaben-, handlungs- und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL)* (Band 7). Bozen: Bozen-Bolzano University Press.

Zanin, R. (2015). *Die Sprache der Lehrperson: Ein Lehr-Lern-Modell. Methodische Grundlagen des bilingualen Sachfachunterrichts*. Milano. Università Cattolica del Sacro Cuore.

Neuwörter als Reflex von Sprachmacht

Oder: Die Kreolisierung der deutschen Sprache

Kurt Gawlitta – Berlin

Übersicht

Lebendige Sprachen benötigen unaufhörlich neue Wörter. Dies ist vor allem bei Sprachen in modernen Industriegesellschaften oder in Schwellenländern der Fall. Auch die deutsche Sprache ist solch einem Prozess des ständigen Wandels unterworfen.

In diesem Beitrag wird untersucht, welche Hauptquellen zur Wortfindung beitragen, wo die Initiativen herkommen, welche Interessen dahinterstehen und welche Verbreitung die auftretenden Neuwörter finden. Die Untersuchung ist erforderlich, weil die Wortfindung für die deutsche Gegenwartssprache in der öffentlichen Diskussion häufig gar nicht reflektiert, mit generalisierenden Schlagwörtern abgetan oder durch pauschale historische Vergleiche erklärt wird. Der Beitrag versucht eine Analyse und eine Aufhellung der hinter den Vorgängen von Wortfindung und Wortbildung stehenden Zusammenhänge von Interessen und Macht. Erörtert wird die Entwicklung der Neuwörter u. a. in der Sprache von Wirtschaft, Arbeitswelt und Werbung, der Sprache von Wissenschaft und Forschung, der Sprache der Medien und in der Alltagssprache. Historische Erfahrungen und Vergleiche mit der Wortfindungspraxis in anderen Sprachen werden miteinbezogen.

1. Grundmuster der Sprach- und Wortentwicklung

Stellen Sie sich vor, Sie leben um das Jahr 1500 mit ihren Stammesmitgliedern in einer einsamen Gegend in den Wäldern des Amazonas. Plötzlich steht ein nie zuvor gesehenes, seltsames kuh-, schaf-, schwein- und hühnerartige Wesen vor Ihnen. Es scheint gutartig. So wird es dem Bestand des Dorfes einverleibt und als Nutztier erprobt. Weil man es ja irgendwie be-

zeichnen muss, erhält es zunächst den Namen „Neues Wesen“. Nach einigen Wochen der Beobachtung setzen sich die Dorfältesten zusammen und nennen es nun angesichts seiner vielfältigen Fähigkeiten „eierlegende Wollmilchsau“.

Ein paar Monate darauf, die Kolonisatoren sind inzwischen im Lande, wird dieses Dorf erobert. Ein unbekannter länglicher Gegenstand in der Hand der Spanier kann mit lautem Knall und über große Entfernung den Tod bringen. Die eingeschüchterten Ureinwohner nennen das Ding in ihrer Sprache vielleicht „Knalltöter“. Dann hören sie, dass die neuen Herren *el fusil* dazu sagen. Die Ängstlicheren übernehmen das Wort sofort, die anderen etwas später. Das eigene Wort vergessen sie bald.

Eine dritte Variante der Sprachentwicklung finden wir in Indien nach dem Abzug der Briten. Die Verfassung des unabhängig gewordenen Landes von 1947 bestimmte Hindi und Englisch als überregionale Amtssprachen. 1965 sollte Englisch auf den Status einer Sprache unter vielen anderen zurückgestuft werden. Dazu kam es wegen des Widerstandes aus Südindien gegen Hindi als einzige Nationalsprache nicht. Englisch ist auch nach 1965 weiter eine der beiden Nationalsprachen. Englisch nannte man nun nicht mehr Kolonial-, sondern Weltsprache.

Modell 4 der Sprachpraxis finden wir im Russland des 19. Jahrhunderts, ausführlich dargestellt in Tolstois *Krieg und Frieden* und *Anna Karenina*. Russland stand nicht unter Fremdherrschaft und doch sprach die Oberschicht Französisch, weil und wenn sie sich vom gemeinen Volk abheben wollte. Mindestens würzte sie ihre Rede und ihre Schreibe mit französischen Wörtern oder Wendungen.

Alle vier Grundmuster legen den Schluss nahe, dass die häufig anzutreffende Erklärung, Sprache verändere sich rein natürlich, zu schlicht ist. Was ist typischer für menschliche Gestaltung als die Sprache? Sprache kennzeichnet den Menschen in seinem Wesen! Die interessante Frage ist nur: Welche Kräfte wirken – organisiert oder unorganisiert – auf die Sprache ein? Welches Muster entspricht am ehesten den aktuellen Bedingungen der deutschen Sprache? Die deutsche Sprache entwickelt sich offensichtlich nicht wie in dem ersten Amazonasbeispiel, nur aus sich heraus und ohne jeden Einfluss von außen. Sie ist vielfachen Einflüssen ausgesetzt. Kein Land in Europa hat

so viele Nachbarn wie Deutschland. Der deutsche Sprachraum ist auch nicht der eines eroberten Landes. Es steht nicht unter unmittelbarer politischer Fremdherrschaft wie im zweiten Amazonasbeispiel. Die aktuelle Situation ist m.E. zwischen Muster 3 (Indien) und 4 (Russland) einzustufen. Nach jahrzehntelanger Besatzungszeit seit Kriegsende ist Deutschland seit 1990 politisch unabhängig. Dies ist der überwiegende Teil des 90 Millionen Sprecher großen und auf mehrere Länder verteilten Sprachraums. Die politische Lage in den anderen Ländern, wo ebenfalls, ganz oder in einer bestimmten Gegend, offiziell Deutsch gesprochen wird, in Österreich, Schweiz, Italien, Lichtenstein, Luxemburg, Belgien und Dänemark, bleibt unberücksichtigt. Die Sprachentwicklung folgt im Wesentlichen dem größten Land des deutschen Sprachraums. Der Einfluss einer als überlegen akzeptierten Kultur ist in Deutschland trotz der politischen Unabhängigkeit weiter wirksam. Die Situation liegt aber etwas anders als in dem historischen Beispiel Russland. Heute wird die politische, wirtschaftliche und kulturelle Leitkultur der US-amerikanisch orientierten Globalisierung weltweit, über den gesamten deutschen Sprachraum hinaus, akzeptiert. Die Wirkung ist freilich unterschiedlich intensiv, vergleicht man etwa die innere kulturelle Stabilität in Südamerika, Russland oder China mit der Anpassungsbereitschaft im deutschen Sprachraum.

2. Sprachdomänen, Entwicklung und Antriebe

Auf diese global angelegte Betrachtung hin gilt es nun, die großen Sprachdomänen im Einzelnen zu betrachten. Wir untersuchen jetzt die dort für Sprachentwicklung und Wortbildung wirksamen Einflüsse und Triebkräfte, nämlich die Sprache der Wirtschaft und Arbeitswelt (1), die Werbesprache (2), die Wissenschafts- und Forschungssprache (3), die Sprache der Medien (4), die Sprache von Politik und öffentlichen Stellen (5) und die Alltagssprache (6).

Wirtschaft und Arbeitswelt (1)

Die Situation der Konzernwirtschaft und der mittelständischen Wirtschaft unterscheiden sich wesentlich. Dies hat für die Sprach- und Wortentwicklung in ihrem Wirkungskreis maßgebliche Folgen. Die Erstere arbeitet nach der Leitidee der globalen Weltwirtschaft. Sie will die nationalen Grenzen der Wirtschaftsräume und ihre spezifischen wirtschaftslenkenden Regelungen überwinden. Die Großunternehmen sind überzeugt, dass sie Rationalisierungsvorteile erzielen, wenn sie sich an den globalen Wettbewerb und die vom Mutterland der Globalisierung gesetzten Standards anpassen. Sie tun dies notfalls sogar gegen Bedürfnisse ihrer Kunden. So finden sich beispielsweise auf elektrischen oder elektronischen Geräten wie Radios, Fernsehern, Verstärkern keinerlei Funktionsbeschriftungen mehr außer auf Englisch. Wegen der rigorosen Anwendung des Prinzips von Kosten und Gewinn gilt insoweit Benutzerfreundlichkeit nichts mehr. Immerhin zählt der deutsche Sprachraum noch zu den zehn größten der Welt. Das Gewicht der deutschsprachigen Verbraucher im Weltmaßstab dürfte sogar noch größer sein. Die Kunden müssen halt die Gebrauchsanleitung studieren, bis sie ihren Fernseher oder ihr Funktionsmenü im Auto handhaben können. Die Terminologie entwickelt sich also kaum noch fort. Industrie und Handel wollen es so. Fachausdrücke aus den Wortstämmen der eigenen Sprache liefern Industrie und Handel kaum noch. Gerade in der deutschen Sprache mit ihrem Baukastensystem wäre es so einfach. Denken Sie z. B. an den Klapprechner, das Laufband oder die Warteschleife. Wir erleben Ausübung von Marktmacht gegen den Kunden und gegen die sprachlich-kulturelle Lebensader eines Sprachraumes.

Die Betriebshandbücher muten dem Publikum oft unmittelbar die US-amerikanische Terminologie zu. Die Hersteller machen nicht mehr den Versuch, sie ins Deutsche zu übertragen. Artikel, Verben und Präpositionen sind allenfalls noch Deutsch, die sinntragenden Neuwörter nicht mehr. Früher gehörte die Übersetzung der Terminologie zu den Aufgaben des Deutschen Instituts für Normung (DIN). Vor allem in der elektronischen Industrie herrscht die Auffassung vor, wer die Geräte liefere, dürfe die technischen Wörter mitliefern. Die Bedürfnisse der Verbraucher nach Klarheit und Verständlichkeit bleiben unbeachtet. Oder wissen Sie genau, was ein iPod, ein

iPad und ein iPhone ist? Dass es auch anders geht, zeigen Textverarbeitungssysteme wie Word. Dort spricht das Menü die jeweilige Landessprache. Microsoft könnte seine Produkte sonst nicht weltweit verkaufen.

Auch auf dem Arbeitsmarkt macht sich die neue Leitkultur für die Entwicklung des deutschen Wortschatzes hemmend bemerkbar. Großunternehmen wie BASF, Daimler oder Siemens haben in Deutschland die Betriebssprache auf Englisch umgestellt. Sie berufen sich darauf, sie seien *Global Players*. Einem ideologischen Prinzip zuliebe schaden sie der Kommunikation, der Kreativität und der Identität ihrer Mitarbeiter. Wer einen *Job* ausübt, ist leicht ersetzbar. Für alltägliche Arbeitsvorgänge gibt es oft keine einheimischen Wörter mehr. Sie kommen aus der Übung oder werden nicht mehr neu gebildet. Wenige selbstbewusste Firmen wie Porsche sehen die Gefahr einer Einbuße von Kreativität und folgen dieser Linie nicht.

Die mittelständische Wirtschaft in Industrie, Handel und Dienstleistungsgewerbe verfährt im Grundansatz anders. Sie kennt den Kunden ihres Sprach- und Kulturraumes noch und schielt nicht sofort nach dem Weltmarkt. Sprachlich gibt es ihn überhaupt nicht. Will man stabiles Vertrauen zum Kunden aufbauen, ist er nur über seine Mutter- oder Landessprache zu erreichen. Die Weltsprache Englisch ist oft nützlich, oft aber auch eine aufgezwungene Krücke. Das Interesse derer, die auf dem Markt das Sagen haben, setzt sich durch.

Werbesprache (2)

Die Sprache der Werbung, soweit sie sich an den allgemeinen Konsumenten und nicht an ein Fachpublikum wendet, ist augenfällig von der US-amerikanischen Leitkultur geprägt. Spazieren wir durch die Straßen von Wien, Zürich oder Berlin, kommen wir uns manchmal wie in New York oder Boston vor. Beispiele benötigen Sie wohl kaum. Die Stiftung Endmark (Köln) gibt periodisch seit 2003 ihre sogenannte „Come-In-And-Find-Out-Studie“ heraus. Sie stellt immer wieder fest, dass die meisten Kunden nicht einmal den allgemeinen Sinngehalt von Werbesprüchen erfassen. Die Wortschöpfung *Enjoyneering* (SEAT), eine Mischung aus *enjoyment* (Genuss/Vergnügen) und *engineering* (Technik/Ingenieurskunst) konnte 2013 nur weniger als ein Viertel der Befragten korrekt herleiten.

Die Werbewirtschaft verteidigt sich, es gehe ihr keineswegs um Information. Ein wörtliches Verständnis der Werbebotschaft sei nicht erforderlich. Man wolle eine Atmosphäre, eine Aura schaffen, um das beworbene Produkt zu präsentieren. Dies erweist sich als durchsichtige Zweckbehauptung. Das zeigt ein Vergleich mit englischsprachigen Ländern. Dort empfinden die Werbeagenturen nämlich kein Bedürfnis, ihren Botschaften eine Aura des Unverständlichen zu verleihen. Sie werben ganz selbstverständlich in der Sprache der Menschen, an die sie sich wenden. Sie wollen offensichtlich verstanden werden. Hat das Publikum der nichtanglophonen Länder ganz andere Bedürfnisse? Natürlich kommen auch in den USA ausnahmsweise fremdsprachliche Einsprengsel wie „Das Auto“ oder „Fahrvergnügen“ vor. Sie bestimmen aber nicht das Gesamtbild wie bei uns.

Anglisierte Werbebotschaften, Firmennamen, Veranstaltungsmottos u. a. m. dokumentieren zum Einen den Wunsch von Agenturen und Auftraggebern, sich der neuen Leitkultur zu unterwerfen. Ein weiteres Motiv tritt hinzu. Wir beobachten eine lange Reihe englisch daherkommender Wörter, die im angloamerikanischen Sprachgebrauch überhaupt nicht oder nicht mit dieser Bedeutung vorkommen (sog. Pseudoanglizismen wie *public viewing*, *babybody*, *bodybag*, *talkmaster*, *oldtimer* u. a.). Dies zeigt, dass es den Werbeagenturen, ihren Auftraggebern und auch einem großen Teil des Publikums entschieden darauf ankommt, der deutschen Sprache den Rücken zu kehren. Die Kreativität wird von der ungeliebten Landessprache abgezogen und auf eine andere Sprache, die sogenannte Weltsprache verlagert. So wirft man auch die historische Hypothek des Dritten Reichs ab. Dieses Motiv ist stärker als die Sorge, sich mit seiner fehlgeleiteten Erfindungslust lächerlich zu machen. Nach meinem Eindruck ist das Bestreben, der englischen Sprache neue Wörter zu liefern, gerade in Deutschland und Österreich ausgeprägt. Aus Italien und Frankreich kenne ich solche Wortbildungen nicht. Womöglich lebt sich hier ein neuer teutonischer Hochmut aus. Man gebärdet sich noch internationaler als alle anderen Länder Europas. Die eigene Sprache und Kultur landet auf dem Müllhaufen der Geschichte.

Wissenschafts- und Forschungssprache (3)

Die Hochschulen und Forschungseinrichtungen sind im Begriff, aus der deutschen Sprache als Wissenschaftssprache auszusteigen. Dies betrifft viele Lehrveranstaltungen, aber auch wissenschaftliche Tagungen, wissenschaftliche Veröffentlichungen und Anträge auf öffentliche Förderung. Nach dem Aderlass der deutschsprachigen Wissenschaft durch Drittes Reich und Nachkriegszeit hat sich die Spitzenforschung zum großen Teil in die USA verlagert. Auch die üppigere finanzielle Ausstattung von Wissenschaft und Forschung ist bedeutsam. Die sogenannte Internationalisierung ist in der Tat eine Amerikanisierung. Dies zeigt auch der Bologna-Prozess. Diese Entwicklung hat auch damit zu tun, dass die Datenbanken für wissenschaftliche Veröffentlichungen in den Vereinigten Staaten angesiedelt sind. Wer mit seinen Forschungsergebnissen weltweit wahrgenommen werden will, muss dort gelistet sein. Veröffentlichungen in anderen Sprachen als Englisch werden nicht aufgenommen. Englisch wird zur Monopolsprache für den wissenschaftlichen Austausch. Die Entwicklung ist mit zahlreichen Studiengängen in englischer Sprache für Ausbildungen nach der Grundausbildung weit fortgeschritten. Sie beginnt, auch auf die Grundausbildung der Hochschulen durchzuschlagen. So hat die Freie Universität Berlin bereits 21 Masterprogramme in englischer Sprache in ihrem Vorlesungsverzeichnis.

Viele Wissenschaftler und Forscher haben den Wunsch, in der internationalen Spitzenforschung ganz vorne mit dabei zu sein. Deshalb veröffentlichen sie auf Englisch. Sie übersehen dabei eines: Eine terminologisch gut ausgebaute Wissenschaftssprache ist zu Höchstleistungen an Klarheit und Differenziertheit fähig. Sie hat zwei Funktionen zu erfüllen. Es mag noch einigermaßen gelingen, fertige Forschungsergebnisse an die weltweite Fachwelt in einem unbeholfenen Englisch auf Tagungen und in Veröffentlichungen weiterzuleiten. Der Wissenschaftler bemerkt bereits in der wissenschaftlichen Debatte auf Fachkongressen, welche Wettbewerbsnachteile er in der Auseinandersetzung mit anglophonen Muttersprachlern hinzunehmen hat. Er bleibt in der gewandten Argumentation ewig zweite Wahl. Seine wissenschaftliche Klasse kann er häufig nicht entfalten, sondern muss sich auf das beschränken, was er auszudrücken vermag.

Ein bloßes sprachliches Transportmittel reicht allerdings für den unmittelbaren Schaffensprozess in der Forschung, für die originäre Geistesleistung, nicht aus. Hier wird Sprache in ihrer ganzen Subtilität, Flexibilität und Differenziertheit benötigt. Hinzukommt die Notwendigkeit, durch stimmige Fortentwicklung des Wortschatzes neue Denkergebnisse im Gesamtzusammenhang von Fachwissenschaft und Sprache überzeugend auszudrücken. Dies kann der forschende Mensch normalerweise nur in seiner eigenen Sprache leisten, wenn er nicht sprachlich hochbegabt ist oder in dem Mutterland der anderen Sprache lange gelebt hat. Diese spezielle Hochbegabung für Sprache kann und muss beim Wissenschaftler nicht vorausgesetzt werden. Er ist Spezialist auf seinem Gebiet als Naturwissenschaftler, Geisteswissenschaftler oder in einer technischen Wissenschaft. Zwingt man den Forscher, auch im eigentlichen wissenschaftlichen Prozess im Inland die englische Sprache zu benutzen, behindert ihn dies zwangsläufig. Anglophone Muttersprachler haben nicht mit solchen Schwierigkeiten zu kämpfen. Während unsere Leute noch Sprachkurse absolvieren, promovieren die anglophonen Muttersprachler schon! Die Fachterminologie in der Wissenschaftssprache Deutsch bleibt auf der Strecke, weil sich niemand mehr um die Bildung von Neuwörtern kümmert. Die Sprache erstarrt. Sie kann schließlich wissenschaftliche Sachverhalte nicht mehr erfassen und formen. Die Rückbindung an die wissenschaftliche Tradition des Landes und an die Allgemeinsprache der umgebenden Bevölkerung endet. Schließlich finanziert der Bürger die Hochschulen aus Steuergeldern. Die von der übrigen Gesellschaft abgehobene Wissenschaft und Forschung wird zu einem durchamerikanisierten Elfenbeinturm. Die deutsche Wissenschaft und Forschung hat sich in dem System fest eingerichtet. Sie will von dem Problem fehlender demokratischer Legitimation ihrer gesellschaftlichen Kosten nichts wissen.

Sprache der Medien (4)

Viele Druckmedien, große Bereiche des Fernsehens und das Internet im deutschen Sprachraum sind fest im Griff der US-amerikanischen Massenkultur. Die drei großen „M“ des weichen Kulturimperialismus (McDonalds, Microsoft und Michael Jackson) funktionieren glänzend. Warum nennt das Zweite Deutsche Fernsehen etwa eine allgemeinbildende Fernsehreihe

History? Warum heißen Nachrichten plötzlich überall *News*? Man findet kaum eine Überschrift, kaum eine Reportage, kaum einen wissenschaftlichen oder künstlerischen Beitrag, bei dem nicht die sinnstiftenden Wörter und zahllose Entlehnungen von Zitaten und Schlagwörtern auf Englisch daherkommen. Dieser sich ölfleckenhaft ausbreitende Stil rechtfertigt sich längst aus sich selbst heraus. Heute redet und schreibt man halt so. Das Bewusstsein für die Absurdität der Kreolisierung der eigenen Kultursprache fehlt. Ansätze zu einer kritischen Sicht werden von den Interessenträgern in Wirtschaft und Wissenschaft mit rechtsradikalen Verdächtigungen niedergemacht. Hinzukommt eine Meinungsdictatur von der Seite der politischen Linken. Jedes Engagement für die eigene Sprache und Kultur wird aus überlegener Weltbürger-Position als ethisch widerwärtig qualifiziert. Den Versuch, anstelle von Anglizismen oder Pseudoanglizismen aus eigenen Wortstämmen Neuwörter zu bilden, machen sie mit Sprüchen wie „Wer schützt uns vor den Sprachschützern?“ lächerlich. Der „Duden“ hat das Problem längst hinter sich gelassen. Er nimmt jedes mit einer gewissen Häufigkeit auftretende neue Wort in den deutschen Wortschatz auf. Sprachloyalität gibt es nicht mehr. Jegliches Wort, das deutsche Wörter verdrängt, wird nach dieser Methode ein eigenes.

Sprache von Politik und öffentlichen Stellen (5)

Die Bürger und andere private Rechtsträger unterliegen für ihren Sprachgebrauch keinen Regelungen. Ausnahmen existieren auf besonderen Gebieten wie etwa dem Arzneimittelrecht. Hingegen haben öffentliche Stellen rechtliche Verpflichtungen zum Gebrauch der deutschen Sprache. Ich erwähne die Gerichte und das Gerichtsverfassungsgesetz sowie die Verwaltung und das Verwaltungsverfahrensgesetz. Eine politische Initiative wollte kürzlich die herausgehobene Funktion der deutschen Sprache für unser Land ausdrücklich in die Verfassung hineinschreiben. Dies stieß bei der politischen Klasse mehrheitlich auf Widerstand. Österreich oder Frankreich z. B. haben dies für ihre Landessprachen längst getan. Zum Teil wurde die Initiative sogar als ausländerfeindlicher Anschlag bezeichnet. Heute folgen die öffentlichen Stellen der vorherrschenden Anglomanie in breiter Front. Die Österreichische Bundesbahn nennt ihre Regionalzüge *City Shuttle*, als hätte sie das

Material in Großbritannien eingekauft und vergessen, es neu zu lackieren. Deutsche Verwaltungen richten für dringende Aufgaben eine *Task Force* ein. Manche bezeichnen das Grundstücksamt einer Kommune als *Facility Management*. Krankenhäuser empfangen Schlaganfallpatienten am Eingang mit dem rätselhaften Wegweiser *Stroke Unit*. Medizin soll zwar den internationalen Austausch pflegen. Was hilft dies aber dem Kranken, wenn man ihm mit Wörtern kommt, die ihn in die Irre leiten?

Alltagssprache (6)

Die öffentlich geförderte Sprachwissenschaft leugnet jede wissenschaftliche oder politische Mitverantwortung für die Abtretung ganzer Domänen ans Englische und für die zunehmende Anglisierung der Alltagssprache. Mit einem schlichten Statistiktrick etwa hat die Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) jahrelang die Dimension des Phänomens bagatellisiert. Sie hat den Prozentsatz der importierten Wörter am riesigen Gesamtwortschatz der deutschen Sprache ermittelt und fand ihn geringfügig. Sie hat anscheinend alle Fachterminologien in die Zählung einbezogen. Der Vorsitzende der GfdS hat stets verschleiert, dass die in die Prozentrechnung eingebrachten Import-Wörter dem viel kleineren Wortschatz der Alltagssprache entstammen. Bei korrekter Bezugsgröße wäre der Prozentsatz um ein Vielfaches höher gewesen. So brauchte die GfdS nicht ihren Geldgeber, die Bundesregierung, auf ein kulturpolitisches Problem aufmerksam zu machen. Für die Regierung ergab sich somit kein Anlass, ein politisches Problem anzupacken.

Legt man den Anglizismenindex, Ausgabe 2013, zugrunde, ist die Alltagssprache durch etwa 7.000 anglophone oder sich anglophon gebärdende Wörter belastet oder bereichert. Etwa 80% stuft die Redaktion als verdrängend ein. Die Masse der Bürger erkennt zwar, dass die Qualität von Wasser und Luft existenziell wichtig ist. Sie hält aber die Funktionsfähigkeit der eigenen Sprache für ein Luxusproblem. Man übernimmt sie ja als Kind ohne besondere Anstrengung von den Eltern. An die Mühen während der Schulzeit erinnert man sich ungern. Diese Mitmenschen folgen dem von den Leitmilieus gesetzten Trend widerstandslos wie die Fische dem Schwarm. Sie empfinden es zwar manchmal als lästig, dass sie die Werbung, die Medien

und die Texte der Popmusik nicht oder nur teilweise verstehen. Widerstandslos finden sie sich damit ab, dass sie sich angeblich einer Weltsprache unterordnen müssen. Sie fühlen sich dabei gut und nehmen hin, dass sie vieles nicht so genau oder gar nicht verstehen. Sie haben gelernt, dass man gerade als Deutscher nicht an Nation und Sprache hängen darf. Sie glauben, dass man die Entwicklung der Sprache sowieso nicht steuern und organisieren könne. Die Bürger halten sich für beispielhaft fortschrittlich und erwarten keine eigenständige Wortentwicklung. Zarte Ansätze zu deutschen Neuwörtern wie Klapprechner anstelle von Laptop oder Notebook empfinden sie als albern und lehnen sie ab. Dinge, die aus Amerika kommen, müssen auch amerikanisch heißen!

3. Historische und aktuelle Beispiele organisierter Wortentwicklung

Das immer wieder aufgetischte Pseudodogma, man könne in die sogenannte natürliche Entwicklung nicht steuernd eingreifen, wird durch zwei Beispiele widerlegt. Zum Ende des 19. Jahrhunderts haben die Bahn und die Post in Deutschland zahlreiche Fachausdrücke des damals üblichen französischen Wortschatzes ins Deutsche übertragen und in die Praxis eingeführt. Aus *Coupé* wurde *Abteil*, aus *Perron* *Bahnsteig*, aus *Remboursement* wurde *Nachnahme*, aus *Mandat* *Postanweisung*, 1300 Wörter im Verkehrswesen und 765 bei der Post. Sehr viele dieser Wörter haben sich dauerhaft eingebürgert.

Nüchtern betrachtet ist die Sprache eines Kulturraumes eine Ressource für alle Lebensäußerungen von Individuum und Gesellschaft. Ohne eine funktionierende Sprache gelingen Kommunikation, Kreativität und Identitätsfindung nicht. In ihrer existenziellen Bedeutung ist Sprache jener von Wasser, Luft, Boden, Nahrung, Kleidung und Wohnraum vergleichbar. Als kostbare Kraftquelle wäre sie demokratischer Legitimation und rechtlicher Regulierung durchaus zugänglich. Sie bedarf ihrer m.E. auch. Überlässt man die beständige Erneuerung der Sprache durch Bildung von Neuwörtern dem Zufall, führt dies zu dem aktuellen Ergebnis: Marktmacht bedeutet auch Sprachmacht. Wer über die Werbung landesweit gebietet, weil er sie bezah-

len kann, kann jedes gewünschte Wort in den Markt drücken. Denken Sie z. B. an das Wort *flatrate*. Den Pauschalpreis gab es schon. Die Industrie hat ihn gezielt verdrängt.

Der französische Staat hat hingegen seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die einheitliche Bildung von Neuwörtern als öffentliche Dienstleistung aufgefasst. Individuelle, improvisierte Erfindungen helfen ja der Gesellschaft nicht. Frankreich hat dafür ein ausgebautes Verfahren eingeführt. Bei den Ministerien sind Terminologie-Kommissionen angesiedelt. Sie erarbeiten Wortlisten z. B. für das Bau- und das Verkehrswesen, die Energiepolitik, die Informatik usw. Die neuen Listen veröffentlicht die Regierung von Zeit zu Zeit im Amtsblatt. Öffentliche Stellen und Subventionsempfänger sind daran gebunden. Für alle Übrigen sind die Neuwörter bloße Empfehlungen. Da der öffentliche Bereich einen großen Teil der Volkswirtschaft ausmacht, ist die faktische Steuerung beträchtlich.

In der öffentlichen Debatte in Deutschland wird dieses französische Vorgehen als gesellschaftspolitischer Übergriff verurteilt. Demgegenüber herrscht hier ein, wie ich finde, ideologisch bestimmtes Verständnis grenzenloser Freiheit vor. Diese Freiheit liefert die Fortentwicklung der Sprache und ihres Wortschatzes genau jenen Kräften aus, die uns die globalen Krisen in Wirtschaft und Politik beschert haben. Sie wollen den Staat unterwerfen und ausbeuten. Die einen nennen es Globalisierung und Internationalisierung. Andere sprechen von sprachlicher und kultureller Fremdbestimmung. Ich auch!