Hiltraud Casper-Hehne und Annegret Middeke (Hg.)

Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum



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

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



erschienen in der Reihe der Universitätsdrucke im Universitätsverlag Göttingen 2009 Hiltraud Casper-Hehne, Annegret Middeke (Hg.)

Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum



Universitätsverlag Göttingen 2009

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gedruckt mit der freundlichen Unterstützung des DAAD

DAAD

Deutscher Akademischer Austausch Dienst German Academic Exchange Service

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



Anschrift der Autoren
Hiltraud Casper-Hehne
Annegret Middeke
e-mail: daf.studiengaenge@phil.uni-goettingen.de

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

Satz und Layout: Annett Eichstaedt Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

© 2009 Universitätsverlag Göttingen http://univerlag.uni-goettingen.de ISBN: 978-3-940344-83-0

Inhalt

Inhalt
Vorwort
Übergreifende Aspekte der sprachpraktischen DaF-Ausbildung
Werner Roggausch Wissenschaft – Berufsbezug – Sprachpraxis. Perspektiven für Germanistik und DaF an Hochschulen im Ausland.
Jörg KilianSprachliches Lernen im Spiegel von "Standards" und "Kompetenzen":Zur Sprachpraxis im Rahmen von outcome-Konstruktionen für das FachDeutsch und das germanistische Fachstudium.
Hans Barkowski & Dirk Skiba Studieren auf Deutsch in Deutschland – eine Herausforderung für ausländische Studierende und deutsche Hochschulen
Länderberichte zur sprachpraktischen DaF-Ausbildung
Claire Lecointre Deutsch an französischen Hochschulen
Alexander Bazhanov Der aktuelle Stand der Bologna-Umstellung und die sprachpraktische DaF- Ausbildung in Russland
Natalia Borisko Professionalisierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der Deutschlehrerausbildung in der Ukraine

II Inhaltsverzeichnis

Brikena Kadzadej Inhalte und Struktur des Germanistikstudiums in Albanien
Nikolina Burneva & Ivan Merdzhanov Fachsprache(n) Deutsch in der fremdsprachlichen Unterrichts- und Berufspraxis in Bulgarien
Feruzan Gündoğar (Akdoğan) Die Deutschlehrerausbildung an den türkischen Universitäten im Wandel – Perspektivenwechsel oder Neuorientierung?
Curricula für die sprachpraktische DaF-Ausbildung
Cornelia Gick Anforderungen an Sprachunterricht im Rahmen des Fachstudiums Deutsch als Fremdsprache
Tadeusz Zuchewicz Das Germanistikstudium im Kontext der Bologna-Reform am Beispiel der Universität Zielona Góra
Ružena Kozmová & Daniela Drinková Besonderheiten, Probleme und neue Ansätze in der DaF-Ausbildung. Zum Problem der curricularen Entwicklung in der sprachpraktischen Ausbildung am Beispiel der Universität Trnava
Stanka Murdsheva Curriculare Besonderheiten eines Propädeutikums zu einem nicht- philologischen deutschsprachigen Studiengang im Ausland: Erfahrung mit "Drittlandstipendiaten" an der Fakultät für deutsche Ingenieur- und Betriebswirtschaftsausbildung (FDIBA) der TU Sofia
Lehrmaterialien für die sprachpraktische DaF-Ausbildung
Olivera Durbaba Sprachpraktischer Unterricht und selbst erstellte Lehrmaterialien für den DaF-Unterricht an der Universität Belgrad
Natalia Borisko & Larisa Klyushkina & Monika Lönker Zur Entwicklung eines DaF-Lehrwerkes für den sprachpraktischen Unterricht an ukrainischen Hochschulen

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

Vorwort

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Herausgeberinnen

Göttingen im November 2008

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

Werner Roggausch (DAAD Bonn, Deutschland)

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

1 Wissenschaftlicher Anspruch und Forschung

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

Werner Roggausch

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

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

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

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

Man darf aber den muttersprachlichen Vorsprung und die materielle Überlegenheit nicht als fachliche, historische und systematische Überlegenheit verstehen. Vielmehr entstehen in verschiedenen gesellschaftlichen Situationen höchst differente Fragestellungen und höchst unterschiedliche Reaktionen und Kompetenzen in den Geisteswissenschaften. In Deutschland ist bekanntlich unentwegt von deren Krise die Rede, und wenn das zutreffend ist, wieso sollten sie dann vorbildlich sein!? Ist das zutreffend? Zumindest lässt sich sagen (ich wage ein paar dezidierte Thesen): Die Geisteswissenschaften in Deutschland taumeln etwas orientierungslos in den aktuellen gesellschaftlichen Gefilden, die sich rasend schnell verändern. Auf die unerhörten Zumutungen der Moderne, die sich aktuell als globalisierter Kapitalismus beschreiben lässt, reagieren sie etwas erschrocken, auch etwas ratlos, manchmal wie das Kind, das die Augen schließt und denkt, es sei dann selbst unsichtbar: Damit meine ich jenen naiven Positivismus, der da denkt, er könne das Gesellschaftliche qua Dezision ausblenden und sich durch Rückzug auf das "was der Fall ist" unschuldig machen. Jedenfalls ist ein Pluralismus entstanden, der jeder, wirklich jeder Schule, jedem Ansatz, jeder Mode ihren Raum lässt und ihre partielle Berechtigung anerkennt. Dafür zahlen die Geisteswissenschaften aber einen hohen Preis: Sie nehmen auf die entscheidenden gesellschaftlichen Weichenstellungen keinen Einfluss, sie sind in den bedeutenden und wahrlich folgenreichen gesellschaftlichen Diskursen kaum zu vernehmen. Wir stehen vor Fragen von existentieller Bedeutung, von Bildungspolitik bis Gesundheitspolitik, von terroristischer Bedrohung bis zur Städteverwahrlosung, von misslingender Ausländerintegration bis zur Kontroverse um die Gentechnik, vom Klimawandel bis zum weiterhin ungebremsten Wachstum der Weltbevölkerung. Ich würde mir wünschen, dass sich die Geisteswissenschaften deutlicher, vernehmbarer und selbstbewusster dieser Themen annähmen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Sprachenpolitische Rahmenbedingungen und Bedarf am Erlernen des Deutschen

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

Werner Roggausch

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Sprachpraxis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Zur Einführung

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

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

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

14 Jörg Kilian

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

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

2.1 Zum "Kompetenz"-Begriff im Kommunikationsbereich von Bildung und Schule

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

sprachlichen Fähigkeiten, die ein Muttersprachler besitzt" an; auf Letztere wird noch zurückzukommen sein). Gemäß dieser allgemeinen Teilbedeutung kann die Bedeutung des Wortes "Kompetenz" also in folgender Weise mit Hilfe des "semantischen Dreiecks" von Ogden/Richards (1966) veranschaulicht werden (vgl. Abb. 1):

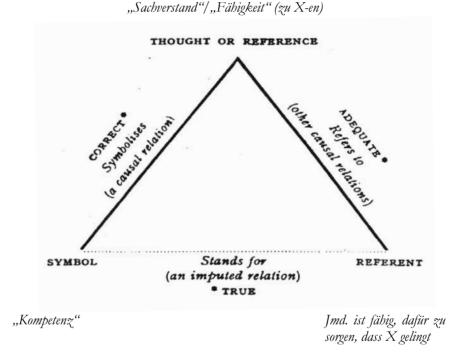


Abb. 1: "Kompetenz"-Begriff in standardsprachlicher Lesart

Jemand ist demnach in einem allgemeinen Verständnis in einem Bereich X kompetent, wenn er/sie den Sachverstand und die Fähigkeit hat, so zu X-en, dass X gelingt.

Nach Bekanntwerden der Ergebnisse der ersten PISA-Studie wurde der "Kompetenz"-Begriff zunehmend verengt auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als in der Sprachpraxis messbare erscheinen. Kritiker eines solchen überhaupt nicht mehr idealen, sondern empirisch (mitunter gar empiristisch) orientierten "Kompetenz"-Begriffes weisen wiederholt darauf hin, dass ein lediglich auf messbaren Daten aufruhendes Konstrukt von "Kompetenz" das nicht-messbare Wissen und Können in Vergessenheit geraten lasse und überdies rasch dazu führen könne, das Testen, Messen und Vergleichen für wichtiger zu erachten als das Bilden, Lehren, Forschen (frei nach der Bauernregel "Kein Schwein wird durch Wiegen fetter", vgl. z.B. Meyer 2004). Es scheint mittlerweile jedoch darüber Konsens zu herrschen, dass "Kompetenz" weder in Form der Angabe idealer Lehr-Lern-Ziele für

16 Jörg Kilian

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

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

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

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

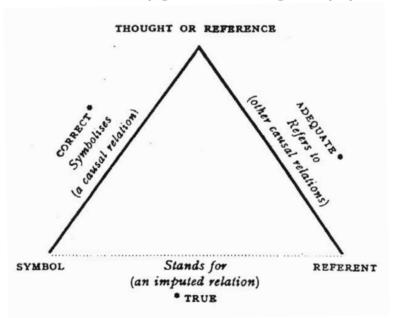
Auf der Grundlage der Unterscheidung von vier verschiedenen Wissensarten in der Pädagogischen Psychologie lässt sich dieser "Kompetenz"-Begriff auf die folgenden Wissensarten erstrecken (nach Ossner 2006a: 31ff.):

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

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

Insofern diese Wissensarten nur analytisch zu unterscheiden sind, im Rahmen des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung jedoch miteinander interagieren (zum Beispiel setzt Problemlösungswissen auch deklaratives Wissen voraus; vgl. Ossner 2006a: 32), ist "Kompetenz" im bildungswissenschaftlichen Sinne auch dahin gehend zu definieren, dass ein Individuum diese Interaktion unterschiedlicher Wissensarten zu organisieren versteht. "Kompetenz" bezeichnet dann mithin die Disposition eines Individuums zur Organisation dieser Interaktion bzw. eine "Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen [in der Sprachpraxis] eines bestimmten Typs zu bewältigen." (Klieme et al. 2003: 72) Im dritten Kapitel wird dies an einem konkreten Beispiel veranschaulicht. Wiederum ins Dreieck gebracht sieht dieser "Kompetenz"-Begriff wie folgt aus:

Individuelle "Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können"



"Kompetenz"

Jmd. ist fähig, X-Probleme zu lösen; jmd. ist bereit und fähig, X-Problemlösungen zu nutzen

Abb. 2: "Kompetenz"-Begriff in bildungswissenschaftlicher Lesart

18 Jörg Kilian

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

2.2 Zum "Kompetenz"-Begriff im Kommunikationsbereich der Wirtschaft

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

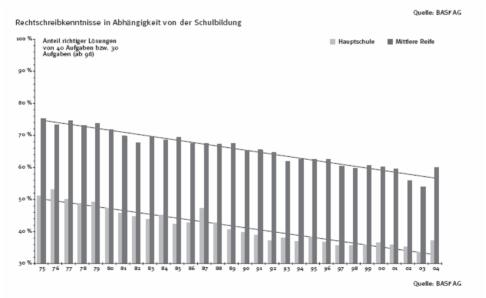


Abb. 3: Bewerberleistungen 1975 - 2004 BASF; Elementare Rechtschreibkenntnisse (aus: Hilbert 2004: 40)

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

Hilbert führt dazu aus:

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

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

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

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

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

20 Jörg Kilian

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

- 3 Kompetenz als Sprachpraxis? Beobachtungen am Beispiel ausgewählter *outcome*-Konstruktionen für SchülerInnen und StudentInnen im Rahmen der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik des Deutschen
- 3.1 *outcome*-Konstruktionen für die Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (am Beispiel einer Modellierung sprachlicher Kompetenz im Fach Deutsch)

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

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

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

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

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

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

22 Jörg Kilian

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Sprache zur Verständigung gebrauchen, fachliche Kenntnisse erwerben, über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System verstehen

Methoden und Arbeitstechniken werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben

Sprechen und Zuhören

zu anderen, mit anderen, vor anderen sprechen, Hörverstehen entwickeln

Methoden und Arbeitstechniken werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben

Schreiben

reflektierend, kommunikativ und gestalterisch schreiben

Methoden und Arbeitstechniken werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Lesen, Texte und Medien verstehen und nutzen, Kenntnisse über Literatur erwerben

Methoden und Arbeitstechniken werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben

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

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

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

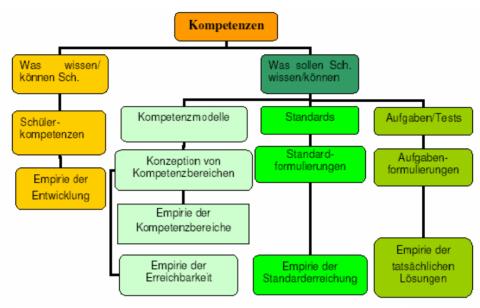


Abb. 5: Zum Verhältnis von Kompetenzen und Standards (aus: SDD 2005)

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

24 Jörg Kilian

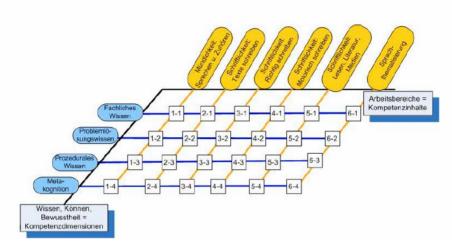


Abb. 6: "Kompetenzbereiche gepaart mit Kompetenzdimensionen" (aus: Ossner 2006b: 12)

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

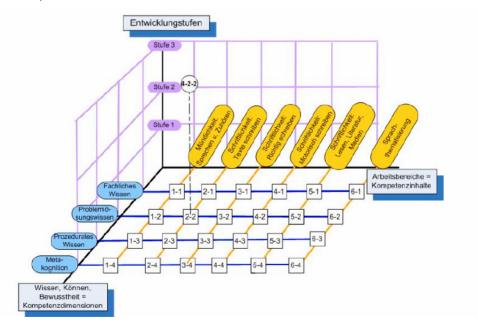


Abb. 7: "Kompetenzraum mit Entwicklung als dritte Dimension" (aus: Ossner 2006b: 14)

Im bereits erwähnten Mitgliederbrief des Symposions Deutschdidaktik heißt es:

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

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

Für Klassenstufe 4:

"richtig schreiben [die Schüler/innen können]

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

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

"richtig schreiben [die Schüler/innen können]

• Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden,

26 Jörg Kilian

 häufig vorkommende Wörter – auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter – richtig schreiben,

• individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden: z.B. Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen nutzen."

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

"richtig schreiben [die Schüler/innen können]

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

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

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

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

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

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

4 Schluss

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

28 Jörg Kilian

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

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

Literatur

- BASF (2004): Informationen für Bewerber für kaufmännische Ausbildungsberufe. Stand: 09.2004. (http://www.karriere.basf.com/igp/Career/de_DE/function/conversions:/publish/content/abg/mwa/Testinfo_Internet_K.pdf) (23.10.2007).
- Duden. *Deutsches Universalwörterbuch*. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. 5., überarb. Aufl. Mannheim et al. 2003: Duden.
- Förderkreis der Freiherr-vom-Stein Realschule Bernkastel-Kues (o. J.): *PISA 2000*. (http://haa-s.de/lernen/pisa_ill.pdf#search=%22Rechtschreibkenntnisse%20 basf%22) (23.10.2007).
- Hilbert, Peter (2004): AG Schule und Wirtschaft: Was erwartet die Wirtschaft von der Schule? Wie können sich Unternehmen in der Schule engagieren? In: Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel (in) der Schule. Dokumentation der bundesweiten Tagung des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement in Kooperation mit der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. 29.30. Oktober 2004, Mainz, 39-43. (http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/PDF/aktuelles/dokumentation_be_schule_041029.pdf) (23.10.2007).

- Hoppe, Almut (2005): Standards für die Ausbildung von Deutschlehrer/innen an Gymnasien in Deutschland. In: Neuland, Eva; Ehlich, Konrad; Roggausch, Werner (Hrsg.): *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge.* München: Iudicium, 124-131.
- Hoppe, Almut; Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2003): *Bologna-Folgen*. Bielefeld: Aisthesis (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 50/3 [2003]).
- Kilian, Jörg; Kashapova, Dina (2008): Kompetenz. Zur sprachlichen Konstruktion von Wissen über Wissen und Können im Bildungsdiskurs nach PISA. In: Felder; Ekkehard; Müller, Marcus (Hrsg.): Wissen durch Sprache (im Druck).
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner [et al.] (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards Expertise. Berlin. (http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (05.10.2007).
- KMK (2004): Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Primarbereich. (http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Deutsch_BS_3 07KMK.pdf) (06.11.2007).
- KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. (http://www.kmk. org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf) (06.11.2007).
- KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. (http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_3 07KMK.pdf) (06.11.2007).
- Kochan, Detlef C. (1975): Forschungen zum Deutschunterricht. Ergänzte Teilausgabe des Handbuches der Unterrichtsforschung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2004): *Nicht charismatisch, sondern authentisch*. [Interview]. (http://www.uni-oldenburg.de/presse/uni-info/2004/9/interv.htm) (27.09.2007).
- Ogden, C. K.; Richards, I. A. (1966): *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism.* 10. Aufl. (6. Nachdruck; 1923) London, Bradford: Routledge.
- Ossner, Jakob (2006a): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* Paderborn et al.: Schöningh.
- Ossner, Jakob (2006b): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 21, 5-19.
- Schreiben und Rechnen mangelhaft (2003): Schreiben und Rechnen mangelhaft. Langzeitstudie der BASF AG offenbart kontinuierlich wachsende Defizite bei Haupt- und Realschulabsolventen. In: CEDEFOP (Info zur beruflichen Bildung in der Europäischen Union 1). (http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12003/C13E4DE.html) (23.10.2007).

30 Jörg Kilian

SDD (2005): Mitgliederbrief des Symposions Deutschdidaktik. Nr. 11. (http://www.symposion-deutschdidaktik.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/108/108/52/ SDDNewsletter11%20neu.pdf) (06.11.2007).

- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: *Didaktik Deutsch* 18, 4-13.
- Ulrich, Joachim Gerd (2006): *Ausbildungsreife von Jugendlichen*. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_wirueberuns_vortraege2006_ulric h_Ausbildungsreife_LAB_NS_20060606.pdf) (21.09.2007).
- Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, 17-31.

Deutsch an französischen Hochschulen¹

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

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

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

46 Claire Lecointre

1 Deutsch an den Grandes Écoles

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

2 Deutsch an den Universitäten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

48 Claire Lecointre

lungskursen behandelten Textmuster die Grundlage für die schriftliche Produktion.

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

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

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

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

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

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

50 Claire Lecointre

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

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

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

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

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

Im zweiten Jahr passt sich der Unterricht dem jeweiligen Fachgebiet der Studierenden an, die Lehrmethoden bleiben die gleichen, die Inhalte der Rollenspiele, der Diskussionen, der Hörverständnisübungen und der aktuellen Zeitungsartikel, Filmausschnitte usw. sind jedoch sehr unterschiedlich. Die Themen Kommunikation, Medien und Werbung interessieren die Studierenden vom Fachbereich Logistik weniger, hier herrschen Themen wie "Die BRD in Europa", "Transportmittel und -unternehmen", "Lieferfristen" usw. vor. In jedem Fall wird aber im zweiten Studienjahr auf Fachsprache und spezifische Terminologien Wert gelegt.

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

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

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

Professionalisierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der Deutschlehrerausbildung in der Ukraine

Natalia Borisko (Nationale Linguistische Universität Kiew, Ukraine)

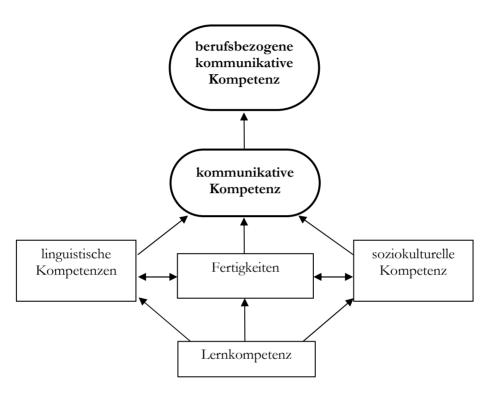
1 Einführung

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

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

Natalia Borisko

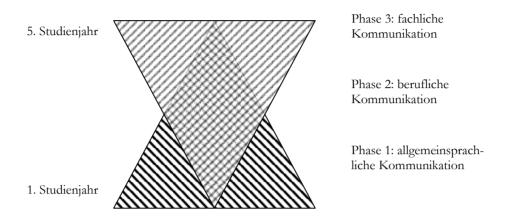
Abb. 1: Kommunikative Kompetenz als Ziel des fremdsprachlichen Deutschunterrichts



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

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

Abb. 2: Beispiel für den Kursaufbau mit zunehmender Professionalisierung



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

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

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

62 Natalia Borisko

• Geringe fachdidaktische Anteile im Verhältnis zu den germanistischen fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Anteilen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Natalia Borisko

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

66 Natalia Borisko

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zusammenfassend lassen sich folgende Arbeitsformen und -verfahren auflisten:

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

68 Natalia Borisko

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

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

Literatur

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

Anforderungen an Sprachunterricht im Rahmen des Fachstudiums Deutsch als Fremdsprache

Cornelia Gick (Universität Freiburg, Schweiz)

1 Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz

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

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

106 Cornelia Gick

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

2 Die Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an der zweisprachigen Universität Freiburg

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

Bachelor Programme:

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

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

Master-Programme DaF:

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

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

direktoren nach wie vor Germanistik studieren.2

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

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

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

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

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

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

108 Cornelia Gick

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

2.2 Sprachpraktische Kurse im Rahmen der Bachelor-Studiengänge DaF

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

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

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

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

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

2.3 Lernziele im Teilgebiet Sprachpraxis

Für Nicht-Deutschsprachige sind die Lernziele laut Studienplan:

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

110 Cornelia Gick

• interkulturell angemessene Kommunikationsfähigkeit; Fähigkeit, am Alltagsleben, am kulturellen Leben und am Berufsalltag in der Zielsprache teilzunehmen

 praktische Erfahrung in und mit der Kultur in deutschsprachigen Regionen (z.B. durch landeskundliche Projekte)³

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

Lernziele im Teilgebiet Sprachpraxis bei den Deutschsprachigen sind:

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

3 Sprachpraktischer Unterricht im Zuge von Bologna und Europäischem Referenzrahmen

Sprachpraktischer Unterricht im Rahmen von Fremdsprachenstudiengängen sollte Vorbildcharakter haben und die Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung ebenso berücksichtigen wie die aktuellen Standards der Fremdsprachendidaktik. DaF-Studierende sollten auch praktisch erfahren, was sie in der Theorie lernen. Nur so erhält die theoretische Ausbildung eine langfristig praxiswirksame Nachhaltigkeit. Die Bologna-Reform gibt allgemeine Leitlinien vor, die z.B. die Förderung des lebenslangen Lernens, der Autonomie der Lernenden, Offenheit und Toleranz umfassen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen stellt die Lernenden, ihr Können und den Aufbau von Handlungskompetenz ins Zentrum. Handlungskompetenz meint die Summe der Kompetenzen, derer es bedarf, um in den verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) Texte über bestimmte Themen zu rezipieren und zu produzieren und dabei die Strategien einzusetzen, die für die

_

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

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

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

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

Aspekt 1: Berücksichtigung der lokalen Rahmenbedingungen

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

Aspekt 2: Berücksichtigung der Erfahrungen und Voraussetzungen der Lernenden Die Studienanfänger beginnen mit unterschiedlichen Niveaus, Lernerfahrungen und Strategien. Je schneller klar ist, was bereits beherrscht wird, umso gezielter 112 Cornelia Gick

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

Aspekt 3: Förderung von Strategien und autonomem Lernen

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

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

5 Schlussbemerkung

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

Literatur

- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Gick, Cornelia (2004): Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio. Einige Ideen aus der Praxis für die Praxis. Didaktische Beilage. In: *Babylonia* 2/2004. (http://www.babylonia-ti.ch/BABY204/PDF/didbeitr46.pdf) (04.07.2008).
- EDK (2007) (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren): EDK – Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II. Bericht zuhanden der EDK (22.8.2007). Durchgesehene Version Oktober 2007. (http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/bericht_d.pdf) (11.07.2008).
- Schneider, Günther (2004): (Keine) Perspektiven für DaF-Studiengänge? Gedanken zur Lehrerbildung. In: *Bulletin suisse de linguistique* appliquée No 79, 2004, 221-236.
- Studienpläne für Deutsch als Fremdsprache DaF Bachelor im Nebenbereich: (http://www.unifr.ch/pluriling/) (11.07.2008), Microsoft Press Deutschland.

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

Olivera Durbaba (Universität Belgrad, Serbien)

Trotz des Inkrafttretens des neuen Hochschulgesetzes im September 2005 und der Einführung der mehr oder weniger nur rein formell innovierten Studienpläne und -programme seit dem akademischen Jahr 2006/07 hat sich das Studium im Fachbereich Germanistik an der Philologischen Fakultät der Universität Belgrad in inhaltlicher, struktureller und hochschuldidaktischer Hinsicht kaum verändert. Wie viele Auslandsgermanistiken versteht sich auch die serbische als ein unprofiliertes, traditionell philologisch orientiertes Fach, bei dem eine strikte Einteilung in sprachpraktische, sprachtheoretische und literaturtheoretische Lehrveranstaltungen herrscht und das darüber hinaus weitere nicht immanent philologische bzw. teilweise fachfremde Kurse umfasst. Das Studium dauert nach wie vor vier Jahre, alle Kurse sind zweisemestrig und werden mit einer mündlichen oder einer zweiteiligen schriftlichen und mündlichen Prüfung abgeschlossen. Im germanistischen Bereich gibt es bis zum letzten Studienjahr keine Wahlfächer. Im vierten Jahr können sich die Studierenden entweder für einen Kurs zur Didaktik/Methodik der Vermittlung DaF oder für einen Kurs zur Theorie und Praxis des Übersetzens entscheiden. Die Gewichtung der Fachgebiete ist relativ gleichmäßig in allen vier Jahren, mit jeweils 26 Präsenzstunden und 60 ECTS-Kreditpunkten (s. Tabelle 1). Das Curriculum beruht in allen wesentlichen Elementen auf den Vorgaben eines älteren Curriculums, das seit den 1980er Jahren gültig war und dementsprechend nicht lernergeb140 Olivera Durbaba

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

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

Tab. 1: Gewichtung der Studieninhalte im Germanistikstudium

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

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

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

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

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

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

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

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

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

142 Olivera Durbaba

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

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

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

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

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

Texten und authentischen kommunikativen Situationen angesetzt, wobei auf ein maximalistisch angelegtes Ziel des Spracherlernens⁶ verzichtet werden müsse.

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

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

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

10 Was unter Grundformen verstanden wird, wird in der Übungsanweisung nicht angegeben. Im Un-

terricht wird den Studierenden jedoch empfohlen, Nomen im Nom. Sing., Gen. Sing. und Nom. Pl. zu lernen und bei Verben neben dem Infinitiv noch die 3. Pers. Sing. Präs., 1. Pers. Prät. und Part. Perf. Diese Formen werden als Grundformen bezeichnet.

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

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

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

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

144 Olivera Durbaba

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

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

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

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

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

-

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

 $^{^{\}rm 12}$ Von den Autorinnen werden keine Kriterien zur Einteilung in leichtere und schwierigere Texte genannt.

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

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

Literatur

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

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

146 Olivera Durbaba

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

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

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

Britta Bendieck (Universität Amsterdam, Niederlande) & Annelies de Jonghe (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Deutschland)

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

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

1 Welchen Stellenwert hat das Tandemlernen im FAM?

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

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

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

2 Wie funktioniert FAM?

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

3 Wie bilden sich die Tandempaare?

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

_

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

Sprung ins kalte Wasser. Vor allem auf der deutschen Seite müssen sich die Studenten zum ersten Mal auf Niederländisch mit einem Muttersprachler unterhalten. Aus dieser zunächst schwierigen Situation heraus entwickeln sich jedoch oft intensive Kontakte, die schnell auch auf privater Ebene von den Studenten weitergeführt werden. In den Präsenzphasen und Unterrichtssequenzen wird möglichst nicht nach dem Prinzip der rezeptiven Mehrsprachsprachigkeit oder dem sogenannten skandinavischen Modell miteinander kommuniziert. Der Gespächsablauf wird vom Dozenten in einem Gesprächsleitfaden festgelegt, in dem er die Nutzung der Sprachen, Gesprächsinhalte, Folgeaufträge und Verhaltensregeln für das Telefonieren im Internet vorgibt. Das skandinavische Modell wird oft bei der E-Mail-Korrespondenz bevorzugt, weil dadurch Kommunikationsverzögerungen unterbunden werden und jeder Partner sich sprachlich gleichberechtigt fühlt. Aus methodisch-didaktischer Sicht wird dabei vor allem das Leseverständnis in der Fremdsprache geschult. Die aktive Schreibfertigkeit in der Fremdsprache üben die Tandempaare in wöchentlichen Aufträgen, die sie über die Lernplattform erhalten und in eigens für sie eingerichteten Sprachportfolios ablegen können.

Dort bearbeiten die Tandempaare gegenseitig ihre Texte, bevor diese in der Dropbox des Dozenten landen. Das unterschiedliche Fremdsprachenniveau der Tandempartner spielt bei der Zusammensetzung keine große Rolle. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass die Studenten für ein erfolgreiches Tandemlernen zumindest das A2-Niveau haben sollten. Weil in Freiburg aus strukturbedingten Gründen Studenten auf einem relativ niedrigen Sprachniveau in das Projekt einsteigen, ist das Bedürfnis nach Spracherwerb im klassischen Sinne, der zusätzlich in der monolingualen Phase angeboten wird, relativ groß.

4 Wie werden die neuen Medien in das didaktische Konzept implementiert?

Die neuen Medien sollten laut dem UvA-Programm "Internationalisation-athome" in innovative und internationale Unterrichtsprojekte derart eingebettet werden, dass die Studenten möglichst intensiv von einem mehrsprachigen internationalen Studienprogramm profitieren, ohne dabei den Ort wechseln zu müssen. Weil sich FAM als ein Blended-Learning-Projekt definiert, werden sowohl den monolingualen Gruppen als auch der bilingualen Gesamtgruppe Präsenzphasen in Form von Seminarsitzungen und eines Besuches der Tandempartnergruppe angeboten. Im Folgenden sprechen wir von sogenannten Face-to-face-Begegnungen. Für virtuelle (synchrone und asynchrone) Phasen werden, wie bereits erwähnt, folgende Medien eingesetzt: Internettelefon Skype mit Webcam, Videokonferenz, E-Mail und die Lernplattform CLEIO. In den monolingualen Gruppen dienen diese Phasen der Vertiefung sprachlicher Fragen und der Vorbereitung von bilingualen Gruppenbegegnungen. Die bilinguale Gruppe trifft sich in Freiburg zur Recherche und in Amsterdam zur Präsentation des Forschungsthemas. Der

Medieneinsatz wird je nach Lernziel und Fertigkeitstraining in einem von dem Dozenten verfassten Drehbuch festgelegt.

5 Wie wird die Interkulturelle Kompetenz trainiert?

Interkulturelle Lernziele ersetzen nicht die sprachlichen Lernziele, sondern ergänzen und erweitern sie. Im Rahmen von FAM wird der Begriff "interkulturell" als ein gegenseitiges Voneinanderlernen in der interpersonalen Interaktion zwischen den Studenten der beiden monolingualen Gruppen verstanden. Zum Erlangen von Interkultureller Kompetenz liegt der Schwerpunkt auf der Selbstlernerfahrung gegenüber dem klassischen Wissenstransfer. Alle Arbeitsaufträge im FAM sind nach dem 3-Phasen-Modell, Awareness-Knowledge-Behaviour, nach welchem viele interkulturelle Trainings gegliedert sind, aufgebaut. Die erste Phase – Awareness – ist die Phase der Sensibilisierung und bietet den Studenten Einsicht in die Bedingungen der Wahrnehmung. Interkulturelles Lernen im FAM schafft Erfahrungssituationen. Durch diese persönlichen Erfahrungen können Studenten ein Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung entwickeln. Sie erkennen, dass die Wahrnehmung durch Vorerfahrungen und die eigene Kultur bzw. Sozialisation beeinflusst wird. In der zweiten Phase - Knowledge - geht es um die Vermittlung von kulturallgemeinem und kulturspezifischem Wissen. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für das Erkennen und Einordnen fremdkultureller Orientierung. Besondere Beachtung finden hier die scheinbaren Analogien der deutschen und der niederländischen Sprache und Kultur. In der dritten Phase – Behaviour – wird das Erlernte in den Begegnungssituationen, d.h. in den realen oder virtuellen Faceto-face-Begegnungen, getestet. Alle drei Phasen sind eng miteinander verwoben und können sich überschneiden. Grundsätzlich sollen Reflexionsprozesse zur Differenzierung des eigenen Handelns angeregt und eine Metakommunikationsfähigkeit erworben werden, mit Hilfe derer interkulturelle Situationen nicht nur bewältigt, sondern auch analysiert werden können.

6 Wird der Dozent überflüssig?

FAM basiert auf der sozial-konstruktivistischen Lerntheorie und fördert somit autonomes, kollaboratives und authentisches Lernen. Dabei wird die Rolle des Dozenten nicht überflüssig, sondern neu überdacht. Er versteht sich als Prozessbegleiter, der dem Lernenden eine größtmögliche Autonomie einräumt, in dem er ihm zum Beispiel eine breit gefächerte Skala an lernerzentrierten und handlungsorientierten Aktivitäten in Form von Arbeitsmaterialien nach dem Task-basedlearning-Prinzip anbietet. Diese wurden eigens für das Lernen im FAM mit Hilfe der neuen Medien zusammengestellt.

7 Bilanz

FAM ist eine Verzahnung von Tandemlernen mit Hilfe von neuen, multimedialen Medien und Präsenzunterricht, wobei akademische Erfordernisse, bilinguale gruppendynamische Prozesse und die Lernerautonomie des Einzelnen besonders berücksichtigt werden. Der Erfolg des Modells beruht auf seiner Flexibilität in Form eines reichhaltigen Angebots an Arbeitsmethoden, Kommunikationsformen und Lernaktivitäten. Hierdurch entstehen echte soziale Handlungsfelder in virtuellen und realen Begegnungssituationen, in denen interkulturelles Handeln reflektiert und der interkulturelle Handlungsspielraum erweitert werden kann.

Literatur

Brammerts, Helmut (1996): Tandem per Internet und das International E-Mail Tandem Network. In: Brammerts, Helmut; Little, David (Hrsg.): Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über Internet. Elektronische Version. (http://www.telecom-paristech.fr/tandem/email/org/brochdeu.PDF) (26.06.08), 1-15.

Herfurth, Hans-Erich (1993): Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem. München: Iudicium.

"Ich lese Deutsch". Zur internationalen Vergleichbarkeit schwedischer Germanistikstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung von Mobilitätsaspekten

Frank Thomas Grub (Universität Göteborg, Schweden)

1 Einleitung – Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache in Schweden

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zunächst einen Überblick über die Situation des Deutschen als Fremdsprache in Schweden zu geben. Vor diesem Hintergrund werden im Anschluss Aspekte der Vergleichbarkeit und der Mobilität thematisiert und problematisiert. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Sprachpraxis.

Bis 1945 lernte man in Schweden selbstverständlich Deutsch: 1859 war das Fach verpflichtend als erste Fremdsprache an den Gymnasien eingeführt und in der Regel neun Jahre lang unterrichtet worden. Diese Stellung verlor Deutsch nach dem Zweiten Weltkrieg zu Gunsten von Englisch, das heute ab Klasse 3, teilweise schon ab Klasse 1 unterrichtet wird. Die zweite Fremdsprache erhielt den Status eines Wahlfaches ab Klasse 7, teilweise ab Klasse 6. Deutsch konkurriert dabei vor allem mit Französisch, neuerdings auch mit Spanisch.

Nach dem Mauerfall Anfang der neunziger Jahre stieg das Interesse an Deutsch sprunghaft an. In der Folge wurden diverse kleinere Institute für Deutsch an zahlreichen Hochschulen und Universitäten gegründet, deren Überleben allerdings nur eine Frage der Zeit ist, denn Deutsch verzeichnet inzwischen wieder starke Rückgänge. Gründe hierfür sind die sinkenden Schülerzahlen, aber auch die

214 Frank Thomas Grub

Tendenz, Sprachen in der Schule aus taktischen Gründen zu Gunsten tatsächlich oder vermeintlich leichter zu absolvierender Fächer abzuwählen: "In dem Bericht der Schulagentur (Skolverket) für 2003 wird herausgestellt, dass 2002/2003 nur noch 30 % der Schülerinnen und Schüler in Klasse 9 Deutsch belegten (18 % Französisch, 15 % Spanisch). 1997/98 lagen die Vergleichszahlen für Deutsch noch bei 41 % (Französisch 18 %, Spanisch 6 %)." (Austrup 2004: 178f.). 2002 waren es nur noch 30 % der Gymnasiasten, "die mit dem Abschlusszeugnis eine Note in einer zweiten Fremdsprache [...] erhielten" (ebd.: 179). Damit widerspricht die schwedische Realität dem europäischen Konzept der Mehrsprachigkeit. Die jüngst erfolgte Aufwertung der zweiten Fremdsprache im Abitur (studentexamen) durch einen Zusatzpunkt (meritpoäng) gibt jedoch Anlass zur Hoffnung, dass der Fall des Deutschen zumindest in eine Konsolidierungsphase übergeht.

Ein Studium des Deutschen (tyska) ist in Schweden derzeit an zehn Hochschulen bzw. Universitäten möglich: in Stockholm und Göteborg sowie in Dalarna (Falun), Gävle, Linköping, Lund, Mälardalen (Västerås), Umeå, Växjö und Uppsala (vgl. auch Germanistenverzeichnis 2008, Teilverzeichnis Schweden). Die Nachfrage nach traditionell ausgerichteten Studiengängen stagniert bzw. sinkt; gleichzeitig sind Tendenzen zur universitätsübergreifenden Zusammenarbeit, zur Diversifizierung des Lehrangebots sowie zur Ausweitung des Fernstudienangebots zu beobachten; vor allem von den beiden letzten Punkten erhofft man sich eine auch mittel- bis langfristig steigende Zahl von Studierenden. Parallel zum Rückgang der Nachfrage nach traditionell, im Sinne der Germanistik in Deutschland ausgerichteten Studiengängen nimmt der seitens deutscher und schwedischer Unternehmen immer wieder klar formulierte Bedarf an Deutsch zu; fachsprachliche Kenntnisse, die unabhängig von germanistischen Studieninhalten erworben werden können, gewinnen an Bedeutung: So bietet z.B. das Institut für Deutsch und Niederländisch der Universität Göteborg Lehrveranstaltungen an, die in die Wirtschaftsstudiengänge der Handelshochschule Göteborg eingebunden sind. Überwiegen im regulären Studienbetrieb überschaubare Gruppen von bis zu 20 Studierenden, so sind die Zahlen in den wirtschaftsorientierten Seminaren oft doppelt so hoch.

2 Zielgruppen des Studiums von *tyska* und Rahmenbedingungen

Das Studium des Deutschen zeichnet sich in Schweden durch einige besondere Rahmenbedingungen aus, deren Darstellung für das Verständnis der Situation des Faches unerlässlich ist. Hauptzielgruppen der Studienprogramme sind Lehramts-

¹ Erschwerend hinzu tritt die Tatsache, dass es nicht nur bei den Deutschlehrerinnen und -lehrern schwerwiegende Ausbildungsdefizite gibt: "Inzwischen hat jeder vierte Gymnasiallehrer und jeder sechste Gesamtschullehrer (Klasse 1 bis 9) Schwedens keinen pädagogischen Abschluss – eine Folge der Kommunalisierung seit 1990, die den Kommunen die Zuständigkeit und Finanzierung der Schulen auferlegte." (Austrup 2008). Zur aktuellen Situation des schwedischen Schulsystems vgl. z.B. Austrup 2008, Krumrey 2007, Wiarda 2007.

studentinnen und -studenten, bereits tätige Lehrer, die die formale Qualifikation nachträglich erwerben möchten, künftige Übersetzerinnen und Übersetzer sowie die bereits erwähnten Wirtschaftsstudentinnen und -studenten. Im Rahmen des in Schweden erfolgreich praktizierten Konzepts des "lebenslangen Lernens" beabsichtigen zudem viele ältere Studierende, ihre Deutschkenntnisse aufzufrischen. Unabhängig vom Alter und vom formalen Studienziel lautet die am häufigsten formulierte Studienmotivation erfahrungsgemäß: "Ich möchte mein Deutsch verbessern". Die Kollision der Erwartungshaltungen von Studierenden und Lehrenden, die weniger sprachpraktische als fachwissenschaftliche Inhalte vermitteln wollen, ist damit vorprogrammiert. Auf diese Problematik verweist auch der Titel des vorliegenden Beitrags: 'läser' bedeutet im Schwedischen 'lesen', aber auch: "lernen" und "studieren". Die Studierenden erwarten also häufig eher einen Deutschkurs als ein umfassendes Fremdsprachenstudium. Aus rechtlichen Gründen und der grundsätzlichen Ablehnung von Konkurrenz sind an schwedischen Universitäten jedoch keine Kurse für Schul-Fremdsprachen erlaubt; dies ist nach Auffassung des Staatlichen Rechnungshofes (Riksrevisionverket) Aufgabe eben der Schulen, der Abendeymnasien und der freien Bildungsträger (vel. Nyhlen 2003: 28). Ein nicht unbeträchtlicher Anteil der Germanistikstudierenden studiert demnach das Fach auf Grund eines Irrtums und wird an den tatsächlichen Bedürfnissen vorbei ausgebildet.

Deutsch in Schweden ist kein in sich geschlossenes Studium.² Man studiert in der Regel zwei Fächer, wobei dies nacheinander, nicht parallel geschieht. Angesichts der eher kurzen Verweildauer der Studierenden (meist nur ein bis drei Semester), herrschen unsichere Planungsbedingungen für die einzelnen Institute bzw. Abteilungen für Deutsch in Schweden. Außerdem ist die Zahl der Studienplätze reglementiert; werden die festgelegten Zahlen über einen gewissen Zeitraum immer wieder nicht erreicht, geraten die Institute in ein finanzielles Defizit: Entlassungen drohen. Der Bologna-Prozess wurde in Schweden auf der Ebene der Lehrveranstaltungen – entgegen offizieller Verlautbarungen – vergleichsweise spät umgesetzt, in Göteborg beispielsweise erst im Herbstsemester 2007. Trotz Bologna geht der Trend nach wie vor weg von geschlossenen Studiengängen hin zum praxisorientierten "Studieren" einer Sprache für die Dauer von wenigen Semestern.³ Dem begegnet man mit der Einführung neuer Kurse⁴, die sich eng an den Bedürfnissen ausgewählter Gruppen orientieren. Beispiele aus Göteborg sind die interkulturell ausgerichteten Kurse *lär dig tala med flyt* (Konversation/mündliche Sprachfertigkeit),

² Ausnahmen bilden das Promotionsstudium (forskarutbildning), das jedoch nur wenige Studierende betrifft; Spezialisierungen bietende Masterstudiengänge sind erst im Entstehen begriffen.

³ Inwiefern auf Grund von Bologna langfristig Änderungen dieses Studienverhaltens in Bezug auf das Fach Deutsch eintreten werden, lässt sich zurzeit nicht absehen.

⁴ ,Kurse' im schwedischen Verständnis sind Lehrveranstaltungen, die in der Regel aus mehreren Teilkursen bestehen (vgl. auch die Tabellen unten). Bei den o.g. Veranstaltungen handelt es sich um sog. *fristående* ('freistehende') Kurse, die auch unabhängig von anderen Studienanteilen besucht werden können.

216 Frank Thomas Grub

lär dig skriva med flyt (Schreiben/schriftliche Sprachfertigkeit) und der förberedande kurs (ein Anfängerkurs, der auf das Studium des Deutschen vorbereitet).

Das schwedische Hochschulsystem ist traditionell ausgesprochen flexibel; hier liegen zugleich Chancen und Risiken. Die in Deutschland übliche Akkreditierung von Studiengängen und deren Modulen durch einschlägige Agenturen ist in Schweden unbekannt; die Anerkennung und Einrichtung einzelner Kurse bzw. Teilkurse liegt in den Händen der Institute und Fakultäten, also der Universitäten. Dies erleichtert zweifellos kurzfristige Umstellungen und Änderungen.

3 Sprachpraxis und ihr Stellenwert im Studium von tyska

Setzt man sich mit fachwissenschaftlichen Anteilen auseinander, so ist zunächst zu berücksichtigen, dass die Germanistik in Schweden traditionell sprachwissenschaftlich ausgerichtet war; die Literaturwissenschaft kam als relativ junge Disziplin vergleichsweise spät hinzu. In der Folge entstand ein Konkurrenz- und damit zugleich auch Abgrenzungsverhältnis zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft, aber auch zwischen Sprachwissenschaft und Sprachpraxis. Die in den Tabellen unten durch Kursivdruck hervorgehobenen sprachpraktischen Anteile variieren stark zwischen den verschiedenen Ausbildungsorten, sind de facto jedoch auf allen Niveaus vorhanden, wie die sämtlich online zugänglichen Curricula belegen (vgl. z.B. für Göteborg die Website von Göteborgs Universitet, Institutionen för tyska och nederländska 2008).⁵ Die folgenden Beispiele aus dem Herbstsemester 2007 beziehen sich auf die Universitäten Göteborg und Stockholm; dargestellt sind die ersten drei Semester des regulären Studiums ohne Spezialisierungen wie Lehreroder Übersetzerausbildung. Aufgelistet wurden jeweils die Unterrichtsstunden (à 45 Minuten), nicht die Zeiten beispielsweise für die Bearbeitung bzw. Korrektur von Hausaufgaben etc.

1. Semester TY1110 Grundkurs:

Grammatikvorlesung:	20 Stunden
Grammatikübung:	16 Stunden
Phonetik:	4 Stunden
Schriftliche Sprachfertigkeit:	18 Stunden
Mündliche Sprachfertigkeit:	14 Stunden
(einschließlich Laborübungen)	
Wortschatz:	2 Stunden
Kulturkunde:	18 Stunden
Film (fakultatives Angebot):	8 Stunden
Literaturvorlesung:	8 Stunden

.

⁵ Die Grenzen zwischen Sprachpraxis und angewandter Linguistik/Sprachwissenschaft sind mitunter fließend; im Zweifelsfall wurde großzügig verfahren, zumal es im Rahmen dieses Beitrags lediglich um das Aufzeigen von Tendenzen gehen kann.

Informationsveranstaltung: 2 Stunden Insgesamt: 128 Stunden

2. Semester TY 1210 Fortsättningskurs:

Schriftliche Sprachfertigkeit:	34 Stunden
Mündliche Sprachfertigkeit:	14 Stunden
Wortschatz:	4 Stunden
Sprachwissenschaft:	22 Stunden
Literaturwissenschaft:	30 Stunden
Kulturkunde:	20 Stunden
Film (fakultatives Angebot):	8 Stunden

Informationsveranstaltung: 2 Stunden Insgesamt: 134 Stunden

3. Semester TY 1310 Fördjupningskurs:

Grammatik:	20 Stunden
Sprachvarietäten:	14 Stunden
Sprachwissenschaft:	4 Stunden
Literaturwissenschaft:	28 Stunden
Aufsatzseminar:	16 Stunden

Film (fakultatives Angebot): 6 Stunden Insgesamt: 88 Stunden

Tab. 1: Göteborgs Universitet, Institutionen för tyska och nederländska

Die stark gesunkene Stundenzahl im 3. Semester erklärt sich zum einen aus der geringeren für die wenigen Studierenden zur Verfügung stehenden Stundenzahl, zum anderen aus dem Umstand, dass die Studierenden in diesem Semester ihre Aufsätze/Examensarbeiten schreiben und hierfür entsprechend viel Zeit benötigen. Positiv ausgedrückt: Die Anteile des Eigenstudiums steigen. Ebenso steigen die im engeren Sinne fachwissenschaftlichen Anteile – allerdings auf Kosten der Sprachpraxis.

1. Semester – Tyska I:

Aussprache:	4 Stunden
Konversation:	16 Stunden
Prozessschreiben:	4 Stunden
Sprachl. Textkommentar:	16 Stunden
Übersetzungsübungen:	12 Stunden
Grammatik:	32 Stunden
Literatur:	16 Stunder

Landeskunde: 18 Stunden Insgesamt: 118 Stunden

218 Frank Thomas Grub

2. Semester – Tyska II:

Grammatik: 18 Stunden
Mündliche Sprachfertigkeit: 20 Stunden
Sprachgeschichte: 12 Stunden
Übersetzung Schwed.-Dt.: 16 Stunden
Literatur: 18 Stunden

Kulturorientierung/Aufsatz: 12 Stunden Insgesamt: 96 Stunden

3. Semester – Kandidatkurs:

Übersetzung Schwed.-Dt.:20 StundenLinguistik:16 StundenLiteratur:18 StundenSeminar Literaturwiss. Ex.arb.:6 Stunden

alternativ:

Seminar Sprachwiss. Ex.arb.: 2 Stunden Insgesamt: 60 bzw. 62 Stunden

Tab. 2: Stockholms Universitet, Institutionen för baltiska språk, finska och tyska⁶

Vermittlungs- und Übungsformen werden auf Grund der Lehrerautonomie wenig diskutiert, sind aber vielfältig und reichen von der frontal ausgerichteten Vorlesung bis zur praktischen Übung. Allerdings gibt es zunehmend Auseinandersetzungen um die traditionell eingeforderte 'kontrastive Perspektive' sowie um Übersetzungsanteile; diese Diskussionen werden vor allem zwischen den einzelnen Universitäten geführt. Wie aus den beiden Tabellen hervorgeht, verzichtet Göteborg auf eigene Lehrveranstaltungen zur Übersetzung⁷, Stockholm nicht. Die mit der Lehrerautonomie verbundene Freiheit stellt zweifellos eine Chance dar, führt aber in der Praxis zu höchst individuellen Auslegungen der curricularen Kompetenzbeschreibungen. Gegenüber internationalen Maßstäben wie dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ist bisher eine große Zurückhaltung zu beobachten; auch dies erschwert Vergleiche wie den hier angestrebten. Mit einer gewissen Sicherheit lässt sich aber sagen, dass das Niveau der meisten Studierenden nach dem 3. Semester auf der Stufe B2/C1 des Referenzrahmens liegt.

 $^{^6}$ Dr. Brigitte Kaute, DAAD-Lektorin in Stockholm, sei herzlich für die Angaben aus Stockholm gedankt.

⁷ Dies bedeutet jedoch keinen grundsätzlichen Verzicht auf Übersetzungen; vielmehr besteht die Offenheit, im Rahmen der schriftlichen Sprachfertigkeit auch diverse andere Übungsformen zu praktizieren.

4 "Borta bra men hemma bäst"?8 – studentische Mobilität

Insgesamt hat die Zahl der im Ausland studierenden Schwedinnen und Schweden zugenommen: "von 1995/96 von ca. 14.900 auf 21.700 im Jahre 2000/2001" (Austrup 2003: 179); 2006/07 studierten 24.997 Schwedinnen und Schweden im Ausland⁹. Zugleich ist jedoch die Zahl der Studierenden, die mit Unterstützung von Centrala Studiestödsnämden (CSN), dem Schwedischen Amt für Studienförderung, nach Deutschland gehen, von 1.466 (1997/98) auf 1.138 (2006/07) zurückgegangen, für Österreich im selben Zeitraum von 458 auf 273. Für die Studierenden einer Sprache sanken die Zahlen zwischen 2001/02 und 2006/07 von 337 auf 241 Richtung Deutschland und von 109 auf 27 für Österreich (alle Zahlen nach CSN 2008).¹⁰ Speziell die anglo-amerikanischen Länder scheinen attraktiver – vermutlich weniger auf Grund wissenschaftlicher Aspekte als wegen der leichter zu überwindenden sprachlichen Hürde. Für tyska sehen die Zahlen auf den ersten Blick gering aus: Im Herbstsemester 2007 gingen fünf Studierende des Instituts für Deutsch und Niederländisch der Universität Göteborg über bestehende Erasmus-Verträge nach Deutschland, zwei weitere nach Österreich. In Anbetracht der Tatsache, dass 21 Studierende den Kurs besuchten, darunter aber sechs Muttersprachlerinnen, ist der Anteil derjenigen, die ins Ausland gingen, jedoch hoch. An keiner Universität besteht eine Verpflichtung zu einem Auslandsaufenthalt im Rahmen des Studiums. Allerdings existieren sog. auslandsverlagerte' Kurse für das 1. und 2. Semester, das heißt Kurse nach dem schwedischen Curriculum, die an einer ausländischen Universität stattfinden. 11 Aus Kostengründen sollen die Göteborger Kurse künftig über Erasmus-Partnerschaften finanziert werden. Dieser Schritt kann jedoch eine Einschränkung der Mobilität bedeuten, da Erasmus-Stipendien in der Regel nicht an Studierende des ersten oder zweiten Semesters vergeben werden können; andererseits besuchen die schwedischen Studierenden nun größtenteils dieselben Lehrveranstaltungen wie ihre deutschsprachigen Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Die eingangs genannten sinkenden Zahlen hinsichtlich der Mobilität sollten nicht zu kritisch betrachtet werden: Zum einen bleibt in einem kurzen Studium kaum Zeit für einen Auslandsaufenthalt, zum anderen waren viele Studierende bereits

 8 Wörtlich: Auswärts gut, aber daheim am besten; sinngemäß: Zuhaus' ist's immer noch am besten. (Redensart)

⁹ Davon besuchten allerdings 4.179 Studierende (2.717 Frauen, 1.462 M\u00e4nner) ,lediglich' einen Sprachkurs; 5.579 (3.131 Frauen, 2.448 M\u00e4nner) waren Austauschstudierende, 15.239 Free-Movers (9.448 Frauen, 5.791 M\u00e4nner). Auff\u00e4llig ist dabei die Geschlechterverteilung zu Gunsten der offensichtlich ,mobileren' weiblichen Studierenden (vgl. CSN 2008).

 $^{^{10}}$ Diese Zahlen können nur eine Tendenz darstellen, da nicht alle Studierenden eine entsprechende CSN-Unterstützung beantragen.

¹¹ In Göteborg besteht beispielsweise die Möglichkeit, in Berlin oder Innsbruck zu studieren; diese Kurse sind mit im Schnitt jeweils 17-25 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gut besucht. Stockholmer Studierende haben die Möglichkeit, die ersten sechs Wochen des Studiums in Würzburg zu absolvieren; dies entspricht jedoch nicht dem vollständigen Semester.

220 Frank Thomas Grub

aus anderen Gründen in deutschsprachigen Ländern: als Au-pair, im Rahmen des Berufes oder als Touristen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Ein wesentlicher Vorteil des schwedischen Hochschulsystems dürfte die hohe Flexibilität sein, nicht zuletzt auf Grund der starken "Kundenorientierung". Die Studienzeiten sind kürzer; von einer Abbrecherquote kann auf Grund der Offenheit des Studiums kaum die Rede sein; vielmehr galt bisher bereits der Besuch einzelner Kurse als Qualifikation. Dass im Rahmen kürzerer Studien der wissenschaftliche Anspruch verloren zu gehen droht, dürften die meisten Studierenden nicht als Manko empfinden. In Göteborg und Stockholm werden mehrere Kurse mit ,halber Geschwindigkeit' angeboten, sowohl am Abend (erstes Semester) als auch als Fernstudium (zweites Semester), so dass auch den Bedürfnissen berufstätiger Studierender entgegengekommen wird. Problematisch ist die Kopplung finanzieller Zuweisungen an die Zahl der erfolgreich absolvierten Prüfungen: ca. ein Drittel des Geldes erhält das Institut nach der Einschreibung, ca. zwei Drittel nach der erfolgreich bestandenen Prüfung eines Studenten. Infolgedessen ist die Durchfallquote gering - hier droht letztlich ein Verlust an Qualität. Qualitätssicherung findet vor allem durch die Evaluation der Lehrveranstaltungen durch die Studierenden statt, nicht aber durch Hospitationen, Akkreditierungen oder ähnliches.

Die Perspektiven des Faches werden unterschiedlich beurteilt, je nach Arbeitsgebiet und Wissenschaftsanspruch der einzelnen Vertreterinnen und Vertreter. So kollidiert der Wunsch, die sprachpraktischen Anteile auszubauen mit dem Verbot, Sprachkurse anzubieten. Und dem immer wieder von Studierenden wie Lehrenden formulierten Bedarf nach einer Intensivierung der sprachpraktischen Ausbildungsanteile kann aus institutionellen Gründen nur bedingt Rechnung getragen werden. Schulen und Hochschulen/Universitäten müssten intensiver zusammenarbeiten; bisher sind solche Kontakte kaum institutionalisiert, sondern basieren auf dem persönlichen Engagement Einzelner. Um das Fach zu erhalten, ist man zur Zusammenarbeit zwischen einzelnen Hochschulen/Universitäten gezwungen. Jährlich findet eine universitätsübergreifende Fachkonferenz (ämneskonferens) statt, auf der im Hinblick auf die Sprachpraxis vor allem die umstrittenen Übersetzungsklausuren und Bewertungsmaßstäbe diskutiert werden.

Angesichts der dargestellten Rahmenbedingungen stellt sich die Frage, ob es überhaupt feste Größen in ausreichender Zahl gibt, die eine Grundlage für internationale Vergleiche abgeben können. Eine Vergleichbarkeit mit einem Studium der Germanistik bzw. des Deutschen als Fremdsprache an einer deutschen Hochschule ist, wie deutlich geworden sein dürfte, nur bedingt gegeben. Ob Deutschland jedoch überhaupt ein Maßstab sein kann und soll, muss bezweifelt werden: Zu unterschiedlich sind trotz der vergleichsweise geringen Entfernung die Voraussetzungen und damit auch die Bedürfnisse und Ziele schwedischer Deutsch-

Studierender. Der vorliegende Beitrag sei dennoch nicht als Absage an Vergleiche verstanden, sondern vielmehr als Anregung, genauer hinzuschauen, die länderspezifischen Gegebenheiten stärker zu berücksichtigen und nicht nur Eckdaten zu betrachten, deren Aussagewert letztlich allzu gering ist.

Literatur

- Austrup, Gerhard (2004): Zur Situation der deutschen Sprache in Schweden. In: Der deutsche Lehrer im Ausland 51/3, 177-180.
- Austrup, Gerhard (2008): "Wir sind einfach zu reich". Wohlfühlen statt Leistung: Wegen schlechter Pisa-Ergebnisse stehen skandinavische Länder unter Druck. In: *Der Tagesspiegel* (15.01.2008).
- CSN (2008): http://www.csn.se (04.04.2008).
- Germanistenverzeichnis (Teilverzeichnis Schweden) (2008): (http://www.germanistenverzeichnis.phil.uni-erlangen.de/cgi-bin/gvz_katalog_se.pl) (04.04.2008).
- Göteborgs Universitet, Institutionen för tyska och nederländska (2008): (http://hum.gu.se/institutioner/tyska-och-nederlandska/tyska/utbildning/grundniva/FK/index_html) (04.04.2008).
- Krumrey, Peer (2007): Eine Schule für alle verschläft das schwedische Erfolgsmodell seinen Innovationsvorsprung? (Friedrich-Ebert-Stiftung, Office Stockholm; Referat Westliche Industrieländer, Nordic Countries, 7-2007). (http://library.fes.de/pdf-files/bueros/stockholm/05035.pdf) (04.07.2008).
- Nyhlen, Lars-Olof (2003): Die Stellung der deutschen Sprache und der Germanistik in Schweden. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV/2, 25-29.
- Wiarda, Jan-Martin (2007): Vom Vorbild zum Verlierer. Die Länder Skandinaviens wurden lange als Pisa-Stars gefeiert. In der neuen Studie schneiden sie nur noch mittelmäßig ab. Was ist passiert? In: *Die Zeit* Nr. 50 (06.12.2007).

Die DaF-Wikis als Informations- und Verbreitungsmedium

Annika Große (Universität Islands, Reykjavík) & Annegret Middeke (Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland)

1 Übersicht der DaF-Studiengänge in Europa

Einen Überblick über die verschiedenen DaF-Studiengänge zu gewinnen und nicht gleich wieder zu verlieren, stellt nicht nur für Studenten eine Herausforderung dar. Dass die DaF-Standorte Europas sehr unterschiedliche Profile aufweisen, liegt in der Polyvalenz des Faches DaF (s. Königs 2006) und ist darüber hinaus von der Tradition des Faches im jeweiligen Land sowie von der Auslegung der Bologna-Vorgaben und dem Stand ihrer Umsetzung abhängig (s. Hunstiger; Middeke 2008). Um für mehr Transparenz zu sorgen, entstand im Rahmen des vom DAAD geförderten Forschungsprojektes "Studienstrukturreform und Kerncurricula in Deutsch als Fremdsprache" eine Übersicht über die DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum², die so genannten DaF-Wikis, welche die Grundlage für ein differenziertes Informationssystem der wegen ihrer Heterogenität schwer erfassbaren DaF-Studiengänge bilden.

In einer einheitlichen Struktur werden Informationen zu den einzelnen DaF-Standorten abgefragt, welche die Fachvertreter selbst einstellen und regelmäßig wie

¹ Dies ist eine immer wieder geäußerte Forderung, s. z.B. die Beiträge von Willkop 2006; Königs 2006; Middeke; Schmidt 2006 u.a. in Casper-Hehne; Koreik; Middeke (2006) (Hrsg.).

² Genaue Bezeichnung: "Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum", s. http://www.fadaf.de/wiki.

zeitnah aktualisieren können. Aufgrund der standardisierten Fragen sind die einzelnen Standorte hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte, angefangen bei der Studiengangsbezeichnung bis hin zu Kooperationspartnerschaften und ggf. weiterführender Literatur, vergleichbar. Somit steht den Nutzern, zu denen natürlich auch Studenten zählen, die sich bekanntlich besonders gerne über das Internet informieren, ein rascher und doch differenzierter Überblick über die DaF-Angebote³ in Deutschland und die Germanistik-/DaF-Angebote im europäischen Ausland zur Verfügung. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die erforderlichen Daten stets aktuell sind.

2 Die Aspekte Sprachpraxis und Studentenmobilität in den DaF-Wikis

Für den Bereich Sprachstandards und Sprachpraxis werden in den DaF-Wikis explizit die "Zulassungsvoraussetzungen (sprachlich)" für das Germanistik-/DaF-Studium und die "Kontrastsprache" abgefragt; jedoch können auch in die Kategorien "Kerncurricula", "Pflicht- und Wahlpflichtmodule", "Lern- und Qualifikationsziele/Berufsbezug", "Praktikum", "Studentischer Arbeitsaufwand", "Modulprüfungsleistung" und natürlich in die Kategorie "Besonderheiten" Informationen über die sprachpraktische Ausbildung am jeweiligen Germanistik-/DaF-Standort eingestellt werden.

Über die Zulassungsvoraussetzungen an albanischen Hochschulen erfährt man z.B., dass eine bestandene Aufnahmeprüfung zwar der Prüfungsordnung nach, also theoretisch, vorausgesetzt wird, praktisch jedoch aufgrund von Studienbewerbermangel entfällt. In Bulgarien hingegen ist für den BA DaF, Germanistik, Angewandte Linguistik sowie Bulgarisch und Deutsch auf Lehramt eine bestandene schriftliche Aufnahmeprüfung in Deutsch etwa auf dem Niveau B2 notwendig. Trotz der hohen Anforderungen im Germanistik-/DaF-Studium ist aber auch dort eines der spezifischen Probleme das stetig sinkende sprachliche Niveau - ein Problem, das ferner für Finnland, Island, Lettland, Portugal, Russland, die Ukraine u.a.m. verzeichnet wird. Welche nachhaltig negativen Auswirkungen mangelnde Sprachkenntnisse auf das Fachstudium haben, zeigen die Beispiele Portugal, Montenegro oder Rumänien. Wird für Portugal die Sprachkompetenz bei Studienbeginn als "recht niedrig" angegeben, so wird für Montenegro und Rumänien in Teilbereichen⁴ auch die Zulassung von Nullanfängern vermerkt. Dies führt u.a. dazu, dass Einführungsveranstaltungen im Fachstudium, etwa Literaturwissenschaft im Fall Rumäniens, konsequent in der Landessprache unterrichtet werden

³ Auch Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird abgefragt, ist aber nur ein Nebenaspekt.

⁴ In Montenegro im BA Lehramt (Grundschule) und in Rumänien in Deutsch als zweitem Studienfach.

oder dass ein Großteil der Studenten sprachlich stark benachteiligt ist und dem Fachunterricht kaum folgen kann.⁵

In den DaF-Wikis kann man schließlich auch erfahren, wie die Hochschulen auf solche Probleme reagieren, ob sie Angleichungsstudien (etwa Einstiegs- und Brückenmodule) oder andere propädeutische Maßnahmen – auch im sprachpraktischen Bereich – anbieten. Da diese nicht selten an Personal- und Ressourcenmangel, administrativen und finanziellen Problemen scheitern (s. Willkop 2006), können nur wenige Standorte Angebote vorweisen wie etwa die Latvijas Universitäte Riga, an der Zusatzkurse im praktischen Deutsch für Studenten mit "Nachholbedarf" angeboten werden, oder die Université de Fribourg, an der die sprachpraktische DaF-Ausbildung durch verpflichtende Tandem-Kurse mit einem Partner der Kontrastsprache unterstützt wird und obendrein ein dreimonatiges Sprachpraktikum im deutschsprachigen Ausland (Deutschland, Österreich) obligatorisch ist.

Spezielle Angebote für ausländische Studierende in Deutschland gibt es u.a. als Sprach- und Fachpropädeutika an den Universitäten Hamburg, München und Göttingen, als studienvorbereitende und -begleitende sprachpraktische Betreuungsmaßnahmen an der TU Berlin, als spezielle Sprachbegleitprogramme an der Universität Bielefeld, der Universität Bochum und der TU Darmstadt. Ein Programm speziell für Studierende der Ingenieurwissenschaften aus China, Thailand und Vietnam bietet die Universität Hannover an. Unter "Besonderheiten" können solche Informationen in den Wikis vorgestellt werden.⁶

Trotz solcher Maßnahmen scheint sich die eingangs erwähnte, mitunter verwirrende Vielfalt an DaF- und Germanistikstudiengängen eher mobilitätshemmend auf viele Studenten auszuwirken, da nicht nur unterschiedliche Studienvoraussetzungen und -inhalte, sondern auch die Ungewissheit über die Anforderungen die Unterrichtssprache betreffend Unsicherheit auslösen. (s. Willkop 2006: 138).

Durch konkrete Hochschulkooperationen werden Komparabilität und Kompatibilität von Studien- und Prüfungsinhalten ermöglicht und damit auch die Studentenmobilität erleichtert. Bilaterale Austauschprogramme findet man beispielsweise in Bulgarien (TU Sofia und TH Karlsruhe), Norwegen (U Bergen und U Kiel), Polen (U Zielona Góra und U Gießen), Ungarn (U Veszprém und U Halle) oder der Ukraine (U Czernowitz und U Göttingen). Germanistische Kooperationsvereinbarungen ohne einen Partner aus DACHL, wie sie z.B. von 1995 bis 1996 zwischen der Universität Plovdiv (Bulgarien) und Lissabon (Portugal) bestanden, sind in den DaF-Wikis noch nicht verzeichnet.⁷

⁶ Zurzeit sind sie noch nicht in den DaF-Wikis zu finden, sondern auf den Seiten des DAAD unter http://www.daad.de/hochschulen/betreuung/profis/07809.de.html.

-

⁵ Einen Lösungsvorschlag für sehr heterogene Gruppen bietet das an der Università Roma I "La Sapienza" ausgearbeitete so genannte "Römische Modell" an, welches ein detailliertes, nach Fertigkeiten und Niveaustufen differenziertes Curriculum für Studenten mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen enthält. (s. Serra Borneto 2006)

 $^{^7}$ Das Thema dieses Tempus-Projekts war die BA-Ausbildung im DaF-Bereich. Es wurde ein Austausch im Bereich Linguistik und Literaturwissenschaft ermöglicht.

Interessant sind im Übrigen auch die verschiedenen DaF-Profile, in denen Deutsch als Minderheitensprache einen Schwerpunkt darstellt, wie z.B. in Polen, oder die, in denen Deutsch nicht nur Fremd-, sondern auch *Fach*fremdsprache ist, wie z.B. an der TU Sofia (s. Burneva; Murdsheva 2006; Murdsheva 2008).⁸

3 Aussichten

Ziel der DaF-Wikis ist es, Germanistik- und DaF-Standorten eine Präsentationsplattform zu bieten, die von unterschiedlichen Zielgruppen genutzt werden kann.
Durch die standardisierte Form sind die eingestellten Informationen auf einen
Blick vergleichbar und für Studenten wie Hochschullehrer einfach zu nutzen: für
Studenten bei der ersten Studiengangs- und Studienstandortwahl und/oder bei
temporären oder endgültigen Studienortwechseln; für die Germanistik- und DaFStandorte selbst zur Präsentation des eigenen Profils mit sämtlichen Angeboten
und zur Hervorhebung der Attraktivität für künftige Studenten, Partnerinstitute,
Gastwissenschaftler u.a.m. Durch die Transparenz und die Menge⁹ der Daten wird
eine Vergleichbarkeit geschaffen, die vielleicht sogar zu einer Art positiven Konkurrenz führt, welche sich durchaus produktiv auf die Qualität der DaFAusbildung auswirken kann.

Alles in allem sind die Informationen auf den DaF-Wikis bei regelmäßiger Aktualisierung – wie dies technisch geht, wird auf der Hilfe-Seite ausführlich erläutert –, eine nützliche Referenzadresse für das Auffinden von Konvergenzen, Kompatibilitäten und Anschlussfähigkeiten der Germanistik- und DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum. Dieses Wissen kann zu einer verbesserten Abstimmung von Curricula und Vereinfachung im Anerkennen von Modulen und Modulprüfungen führen. Dadurch werden dem Aufbau von bi- bzw. multilateralen Hochschulkooperationen sowie internationalen und regionalen Netzwerken – auch in administrativer Hinsicht – neue Möglichkeiten eröffnet und die Studentenmobilität verbessert.

8 Die Kooperationsvereinbarung zwischen der TU Sofia und der TH Karlsruhe besteht für die Studiengänge Allgemeiner Maschinenbau und Informatik.

⁹ Wie häufig dieses Informations- und Verbreitungsmedium genutzt wird, zeigt die Zahl der Abfragen seit der Einrichtung der DaF-Wikis im April 2007: Am 05.05.2008 waren es 6.396 Abfragen der Hauptseite (im Vergleich: am 20.04.2008 waren es 4.799), 1.159 von "Serbien und Montenegro", 1.113 von "Erlangen-Nürnberg", 1.064 von der "HU Berlin" und 1.056 von "Rumänien".

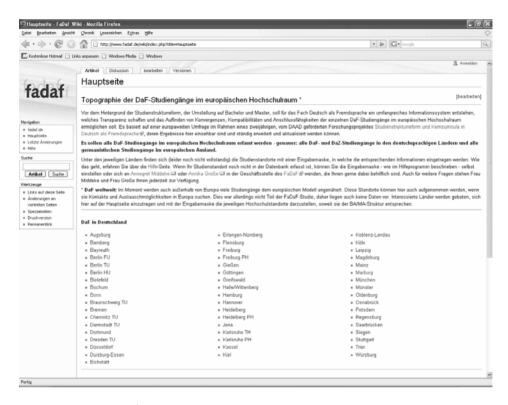


Abb. 1: www.fadaf.de/wiki

Literatur

- Burneva, Nikolina; Murdsheva, Stanka (2006): Deutsch als Fachsprache(n) an bulgarischen Hochschulen. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen "Deutsch als Fremdsprache". Probleme und Perspektiven.* Göttingen: Universitätsverlag, 237-252.
- DAAD. Betreuung und Nachbetreuung internationaler Studierender. PROFIS. Projekte der 1. Programmphase (2005-2007). (http://www.daad.de/hochschulen/betreuung/profis/07809.de.html) (29.04.2008).
- Hunstiger, Agnieszka; Middeke, Annegret (2008): Zur Umsetzung der Bologna-Vorgaben in den DaF-Studiengängen an europäischen Hochschulen. Ein Fall für die Policy-Analyse. In: *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens*. (http://escoala.ro/germana/hunstiger.html) (29.04.2008).
- Königs, Frank G. (2006): Holzweg Umweg Lösungsweg? Überlegungen (und Träumereien) zur Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache. In: Casper-Hehne; Koreik; Middeke (Hrsg.) (2006), 1-16.

- Middeke, Annegret; Schmidt, Julia (2006): Zur Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum. In: Casper-Hehne; Koreik; Middeke (Hrsg.) (2006), 109-118.
- Murdsheva, Stanka (2008): Fachsprachenunterricht im Rahmen eines deutschsprachigen Unterrichts an der TU Sofia, Bulgarien. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Beiträge der 35. Jahrestagung des FaDaF an der FU Berlin. Göttingen: Universitätsverlag, 209-220.
- Serra Borneto, Carlo (2006): Landesbericht Italien und das "Römische Modell". In: Casper-Hehne; Koreik; Middeke (Hrsg.) (2006), 65-71.
- Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum. (http://www.fadaf.de/wiki) (29.04.2008).
- Willkop, Eva-Maria (2006): BA/MA-Übergänge in Deutsch als Fremdsprache. In: Casper-Hehne; Koreik; Middeke (Hrsg.) (2006), 133-142.

Ein aktuelles bildungs- wie fachrelevantes Thema in den DaF- und Germanistikstudiengängen Europas ist das Niveau der Deutschkenntnisse, das die Studierenden bis zu ihrem Abschluss erreichen. Sinkt es angesichts der Dominanz des Englischen, bleibt es konstant oder lässt es sich als berufsqualifizierende Kompetenz noch steigern? Die im Studium erworbene Sprachkompetenz hat nicht nur direkte Bedeutung für den Studienerfolg, den beruflichen Werdegang und die internationale Mobilität der Absolventen, sie hat auch Auswirkungen auf das Ansehen und das Selbstverständnis des Faches im jeweiligen Land.

Der vorliegende Band behandelt länderbezogene Fragestellungen sowie übergreifende und spezielle Aspekte der sprachpraktischen DaF-Ausbildung im europäischen Hochschulraum: Fragen nach bewährten und innovativen Curricula für den sprachpraktischen DaF-Unterricht, nach adäquaten Lehrmaterialien und Unterrichtsmethoden sowie nach der Vergleichbarkeit der Ausbildung und damit verbunden nach der Mobilität der Studierenden.





ISBN: 978-3-940344-83-0 Universitätsdrucke Göttingen