



1. Lateinamerikanischer
Deutschlehrerkongress 2006

Neue DaF-Studiengänge

Interkulturelle Kompetenz

Deutschlehrer als Web-Tutoren

Venezuela: Neue Deutschlehrerausbildung



Impressum

DaF-Brücke

Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und
Deutschlehrer in Lateinamerika
Revista de los Profesores de Alemán de
Latinoamérica
Revista dos Professores de Alemão de
Latinoamerica

Die DaF-Brücke erscheint einmal im Jahr.
Die einzelnen Deutschlehrerverbände
Lateinamerikas übernehmen
Schriftleitung und Redaktion im Turnus.

Herausgegeben

von den Deutschlehrerverbänden aus
Argentinien
Bolivien
Brasilien
Chile
Ecuador
Kolumbien
Kuba
Mexiko
Paraguay
Peru
Uruguay
Venezuela

Herausgeber Heft 7 / 2005: Mexiko.
Asociación Mexicana de Profesores de
Alemán AMPAL

Schriftleitung

Dr. Ulrich Bauer

Redaktion

Ulrich Bauer
Amelia Bischoff
Martin Dettmer
Sarah Fuchs
Alexandra Hausstein
Helena Knapp
Carlos Sotelo

Design und Gestaltung

f4producciones – Maritza Cuéllar

Auflage

4000

ISSN 1517-9273

Anschrift der Redaktion

Tonalá 43, 06700 México, Colonia Roma,
Mexiko
www.ampal.info

VDLDA



ARGENTINIEN

VDLDA-Verband deutschsprachiger Lehrer und DaF-Lehrer
in Argentinien/
Asociación Civil de Docentes de Idioma Alemán
Vorsitzende: Margarita Stecher
VDLDA@abaconet.com.ar
www.delila.ws/argentinien/start.htm

BOLIVIEN

ABOLPA- Asociación Boliviana de Profesores de Alemán
Vorsitzende: Rosángela Conitzer de Echazú
natechco@ceibo.entelnet.bo

BRASIL IEN

ABRAPA- Associação Brasileira de Associações de Professores
de Alemão
Vorsitzende: Lilian Berloff
vorstand@abrpa.net
www.abrapa.net

CHILE

AGPA-Asociación Gremial de Profesores de Alemán
Vorsitzender: Ramón Reyes
ramonreyes@vtr.net
www.agpa.cl

ECUADOR

ASEPA-Asociación Ecuatoriana de Profesores de Alemán
Vorsitzende: Bettina Kühn
hugeiaq1@ecnet.ec
www.delila.ws/ecuador/index.html

KOLUMBIEN

APAC-Asociación de Profesores de Alemán en Colombia /
Der kolumbianische Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Rafael Arteaga
apac_co@yahoo.com
www.geocities.com/apac_co/

KUBA

Asamblea Cubana de Estudios Germanísticos
Kubanischer Verband für germanistische Studien
Vorsitzende: Ana María Galbán Pozo

MEXIKO

AMPAL- Asociación Mexicana de Profesores de Alemán. A.C.
Mexikanischer Deutschlehrerverband
Vorsitzender: Martin Dettmer
presidente@ampal.info
www.ampal.info

PARAGUAY

RVDL- Regionalverband deutschsprachiger Lehrer in Paraguay/
APYPA Asociación Paraguaya de Profesores de Alemán
Vorsitzende: Leticia Marquizo
RVDL@rieder.net.py
www.delila.ws/paraguay/index.html

PERU

Asociación Peruana de Profesores de Alemán/
Peruanischer Deutschlehrerverband
Vorsitzender: Luis Núñez Bouroncle
informes@dlvpe.org
www.dlvpe.org

URUGUAY

Asociación Uruguaya de Profesores de Alemán/
UDV-Uruguayischer Deutschlehrerverband
Vorsitzender: Gustavo García Lutz
udv@adinet.com.uy

VENEZUELA

AVENPA-Asociación Venezolana de Profesores de Alemán/
VDV - Venezolanischer Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Renate Koroschetz
www.avenpa.org

Liebe Leserinnen und Leser,

die DaF-Brücke Nummer 7(2005) ist noch einmal von der mexikanischen Redaktion gemacht worden. Auf dem Treffen aller lateinamerikanischen Verbände im Rahmen der IDT in Graz Anfang August 2005 sind wir überein gekommen, dass die Redaktionen der nächsten Jahre wie folgt übernommen werden sollen:

- 7 / 2005 Mexiko
- 8 / 2006 Uruguay
- 9 / 2007 Chile
- 10 / 2008 Kolumbien

Diese frühzeitige Übereinkunft sollte es nun den Verbänden, die sich zur Mitarbeit bereiterklärt haben, erleichtern, sich vorzubereiten und eine Redaktion aufzubauen. Über die folgenden Redaktionen ist dann spätestens bei der nächsten IDT 2008 in Leipzig zu entscheiden.

Für die Nummer 7 (2005) haben wir keinen thematischen Schwerpunkt gebildet, weil das aus den eingegangenen Beiträgen nicht zu leisten war. Dafür ist einerseits die Rubrik FÜR DEN UNTERRICHT erfreulich umfangreich geworden und andererseits auch eine schöne Zahl substantiell guter Beiträge von wissenschaftlichem Niveau für die Rubrik ARTIKEL zusammengekommen. Wir mussten Beiträge grundsätzlich auf einen Umfang von etwa 20.000 Anschlägen kürzen und haben außerdem Sitzungsprotokolle, Ortsbeschreibungen und Ähnliches nicht aufgenommen. Seminarberichte, die ganz offensichtlich rein beschreibend sind, erweisen sich unserer Ansicht nach als viel zu umfangreich und wenig interessant für die Leser. Schon hier möchten wir im Namen der nächsten Redaktionen sowohl um Verständnis für notwendige Kürzungen bitten, als auch nachdrücklich für die redaktionelle Entscheidungsfreiheit eintreten, Beiträge nicht zu publizieren, deren Mehrwert für die Leserinnen und Leser nicht erkennbar ist. Die diesmal eingereichten Texte hätten für drei Zeitschriften ausgereicht, und die Redaktion hat sich bemüht, die anspruchsvollsten und informativsten Texte auszuwählen.

Da entgegen der ursprünglichen Planung im Oktober 2005 zuerst die Gelder für den Versand der brasilianischen Exemplare der DaF-Brücke Nr. 6 nicht mehr zur Verfügung gestellt werden konnten, der Versand aus Mexiko sich dann pro 20 Zeitschriften auf sagenhafte 65,- Euro verteuerte (es lebe die mexikanische Post) und dann im November 2005 auch noch die Finanzierung der DaF-Brücke 7 - 2005, also Design und teilweiser Druck, auf der Kippe standen, hat die Redaktion die Arbeit bei der Designerin im November 05 anhalten müssen. Erst Ende Januar 06 konnte der Fortgang geklärt werden. Ein Festplattencrash, Krankheiten und eine Geburt haben die Fertigstellung dann noch weiter verzögert.

Die Rubriken haben wir im Wesentlichen so beibehalten, nur schien es uns sinnvoll, die Rubrik TERMINE um den Titel VERBÄNDE zu erweitern. Sowohl der Internationale Verband der Germanistik IVG, als auch die Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik GIG suchen neue Mitglieder und stellen sich in dieser Zeitschrift vor. Ein sehr wichtiges Thema für uns alle ist die völlige Umstrukturierung der grundständigen Ausbildungen für Deutsch als Fremdsprache in Deutschland. Dazu konnten wir einen Artikel aus Deutschland einwerben.

Wir hoffen, dass einige Beiträge eine gute Grundlage für Diskussionen sind, die auf dem ersten lateinamerikanischen Deutschlehrerkongress in Brasilien vom 24. bis 28. Juli 2006 zu führen sein werden. Viel Vergnügen beim Lesen, wann und wo immer das schließlich sein mag!

Die Redaktion
aus Mexiko



Versand der DaF-Brücke
Nr. 6 - es lebe die
mexikanische Post!

Artikel

- 2 Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutsch als Fremdsprache
Der Bologna-Prozess als Chance zur Profilierung und Internationalisierung
Eva-Maria Willkop, Mainz
- 6 Ausbildung für die internationale Zusammenarbeit
Über die Unterscheidung von DaF und Daz am Beispiel des Lehrwerkes
Berliner Platz
Ulrich Bauer
- 9 Interkulturelle Kompetenz
Theoretische Analyse und Beschreibung eines Kompetenzfeldes
Alexandra Hausstein
- 15 Deutschlehrausbildung im Aufbaustudiengang
Renate Koroschetz und Karl Tschida
- 18 L₁, L₂, L₃: alles einerlei?
Irma Marquardt
- 21 Kontrastive Phonetik - Deutsch / brasilianisches Portugiesisch
Fernando Gil de Andrade und Ebal Bolacio
- 23 Gedanken über die aufregende Zukunft von Fortbildern:
Als Webtutoren?
Antje Rüger und Anna Maria Curci
- 26 Deutschunterricht planen
Katharina Herzig

Für den Unterricht

- 30 Textproduktion im Deutschunterricht für Anfänger
Masa Nomura und João Azenha Junior
- 33 Jeder kommt zu Wort!
Petra Ursula Gilliard
- 34 Übersetzungsübungen im DaF-Unterricht
Geraldo Luiz de Carvalho Neto
- 36 „Der Ball ist rund und ein Spiel dauert 90 Minuten“
Albin Aichbainder
- 37 Unsinn im Fremdsprachenunterricht?
Roswitha Friesen Blume
- 39 Literatur einmal anders ...
Belinda García Beltrán
- 40 Mozartjahr 2006 !!!
Ernesto Birnstieler
- 41 DaF auf Sendung
Leticia Marquizo

Aus den Verbänden

- 41 Grüezi! Grüß Gott! Servus!
Handlungsorientierte Landeskunde
Leticia Marquizo
- 43 Ein Jahr DAAD-Sprachassistentz in Kolumbien
Diana Feick
- 44 Erfahrungsbericht über den DAAD-Sonderkurs für graduierte
lateinamerikanische Germanistikstudenten in Freiburg
Gabriela de Oliveira Marques
- 45 Der Ecuadorianische Deutschlehrerverband - ASEPA
- 45 Erstes nationales Symposium AMPAL
des mexikanischen Verbandes der Germanisten, Deutschlehrer und Übersetzer
Silke Glatzer

Interview

- 46 Paul Portmann: Also, es ist ein absolutes Boom-Fach!

Rezensionen

- 50 Ulrich Ammon et al.: Variantenwörterbuch des Deutschen
Ulrich Bauer
- 51 LingoFox. Übungen für den Sprachunterricht selbst erstellen
Sarah Fuchs

Termine und Verbände

- 52 IDV-Fenster in Graz 2005
Margarita Stecher
- 52 Internationale Vereinigung für Germanistik IVG 2005 in Paris
Ulrich Bauer
- 54 XIII. Internationale Deutschlehrertagung IDT 2005 in Graz
Martin Dettmer
- 54 ALEG-Kongress auf Kuba 2006
Heide Franz
- 54 VI. Asiatische Germanistentagung August 2006 in Seoul,
Korea
Ernesto Birnstieler
- 55 Der Internationale Verband für Germanistik, IVG
Paul Michael Lützel
- 56 Deutsch In Südamerika: Neue Aufgaben - Neue Wege
Lilian Berloff
- 56 GIG - Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik
Ernest W. B. Hess-Lüttich

Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutsch als Fremdsprache

Der Bologna-Prozess als Chance zur Profilierung und Internationalisierung

Eva-Maria Willkop, Mainz

Der folgende Beitrag gibt den aktuellen Stand der Diskussion um die Einrichtung der so genannten Reformstudiengänge wieder, wobei ich mich auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) konzentrieren werde. Nach einem kurzen Überblick über die wichtigsten Aspekte des Bologna-Prozesses allgemein sollen der Stand der Reform und die erwartbaren Veränderungen in Deutsch als Fremdsprache anhand einiger Schwerpunkte wie z.B. der Frage nach Kerncurricula oder internationaler Durchlässigkeit besprochen werden.

1) Der Bologna-Prozess - ein kurzer Überblick

Geschichte

1999 wurde von 29 europäischen Staaten die Bologna-Erklärung unterzeichnet. Heute bemühen sich über 40 Länder um die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums. Als zentrale bildungspolitische Ziele wurden formuliert:

- Einrichtung eines zweistufigen Studiensystems mit den Abschlüssen Bachelor B.A. und Master M.A. (grundständig; die Promotion ist nicht gemeint)
- Etablierung eines gemeinsamen Leistungs- oder Kreditpunktesystems (ECTS = European Credit Transfer System)
- bessere Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit der Hochschulabschlüsse

Das neue System soll die Mobilität und internationale Wettbewerbsfähigkeit fördern. In Deutschland kommt hinzu, dass - insbesondere durch die Modularisierung - die Studienzeiten drastisch verkürzt werden sollen; außerdem werden Berufsfeldorientierung und Interdisziplinarität eingefordert.

Akkreditierungsverfahren

Die neuen Studiengänge müssen akkreditiert werden, d.h. sie durchlaufen ein Evaluierungsverfahren bei einer Akkredi-

tierungsagentur. Während bislang einzelne Studiengänge akkreditiert wurden, geht nun die Tendenz hin zu Fachbereichs- oder gar Universitätsakkreditierungen. Der Grund liegt zum einen in den hohen Kosten einer Akkreditierung für die Hochschule (je nach Umfang; im Falle des DaF-Masters Mainz z.B. 7.500 €) und der nach ca. fünf Jahren fälligen Reakkreditierung. Zum anderen werden die Agenturen der steigenden Zahl von Anträgen nicht mehr Herr, da jedes Verfahren mehrere Stadien umfasst, z.B. die Begutachtung durch eine Fachgutachterkommission oder eine ein- bis zweitägige Begehung der Hochschule.¹

Bei einer Akkreditierung müssen *Prüfungsordnung, Modellstudienplan, Modulhandbuch* und *Diploma Supplement* genehmigt werden. Interessant ist v.a. das Modulhandbuch, das durch eine genaue Beschreibung der Ziele, Inhalte, Anforderungen und Arbeitsaufwand der Module das Curriculum transparent macht.²

2) Anforderungen an Reformstudiengänge

Hier sollen nur die wichtigsten Anforderungen an die neuen Studiengänge umrissen werden. Für aktuelle Trends und Beschlüsse sei auf die Homepages der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) verwiesen.

Modularisierung

Die Reformstudiengänge müssen modular aufgebaut werden. Module als Pakete mehrerer Seminare und/oder Übungen sollen die wechselseitige Anerkennung im In- und Ausland erleichtern, curriculare Transparenz garantieren und den Studierenden die individuelle Schwerpunktbildung ermöglichen.

Modulumfang und -art

Was sind Module? Die Definitionen

haben sich im Laufe der letzten Jahre oft geändert. Es gibt z.B. keine verbindlichen Vorgaben dafür, wie groß Module sein sollen. In Deutschland haben die meisten Bundesländer Rahmenvorgaben hierfür entwickelt; in Nordrhein-Westfalen und in Rheinland-Pfalz z.B. sollten Module 8 +/-2, also tatsächlich zwischen wenigstens 6 und höchstens 10 Semesterwochenstunden (SWS) bzw. 12 +/-3 ECTS-Kreditpunkte umfassen. In einem Modul können Grund- und Aufbau-Veranstaltungen ausgewiesen werden und / oder das Curriculum ist in Grund- und Aufbau-Module unterteilt. Damit ein Wechsel des Studienorts möglich ist, sollen die Module nur ein bis zwei Semester dauern.

Modulprüfungen

In den neuen Studiengängen gibt es keine reinen Teilnahmebescheinigungen (Scheine) mehr; jede Veranstaltung ist mit einer Leistung versehen. Um Absprachen über Inhalte zu initiieren, muss jedes Modul nach einem KMK-Beschluss von 2000 mit einer Modulprüfung als Überblicksprüfung abgeschlossen werden; nur in Ausnahmefällen werden kumulative Prüfungen akzeptiert. Die Noten der Modulprüfungsleistungen gehen anteilig in die Abschlussbewertung ein.

Hier liegt für DaF ein großes Problem: Während sich Klausuren in den Naturwissenschaften oft als recht praktische Lösung erweisen, führt es in den Geisteswissenschaften oft zu Prüfungen, die den Studienzielen nicht angemessen sind. Um valider zu prüfen, werden in den Klausuren auch Freitext- und Interpretationsaufgaben gestellt, deren Korrektur sich als viel aufwändiger erweist als die der meisten Klausuren der Naturwissenschaften, die auf Antwortauswahlverfahren basieren. Wir experimentieren daher auch mit anderen Prüfungstypen, z.B. mit integrativen Materialentwürfen oder Portfolios.

Kreditpunktesystem

Das European Credit Transfer System (ECTS) löst das Denken in Semesterwochenstunden ab. In den neuen Studiengängen erhält jedes Modul eine bestimmte Kreditpunktzahl (z.B. 12 +/-3). Punkte werden erst angerechnet, wenn ein Modul vollständig abgeschlossen ist.

Ein dreijähriger BA-Studiengang umfasst 180 Leistungspunkte, ein zweijähriger Master weitere 120 Leistungspunkte. Pro Semester werden 30 Leistungspunkte vergeben (bzw. pro Studienjahr 60). Ein Kreditpunkt wird für 30 Stunden Arbeitsaufwand vergeben, damit liegt theoretisch die Arbeitsbelastung für 30 Leistungspunkte bei 900 Stunden.³ Als Arbeitsbelastung zählt nicht die reine Präsenzzeit, sondern auch die individuelle Arbeit in Bibliotheken oder im Internet, in Arbeits- und Projektgruppen, Labors, beim Schreiben etc..

Es wird in Zukunft dringend nötig sein, sich über die Berechnung und auch Überprüfung der realen Arbeitsbelastung Rechenschaft zu geben: Während z.B. in Rheinland-Pfalz (RLP) weiterhin mit SWS gerechnet wird (pro Semester 20 SWS / 30 ECTS), liegt in anderen Bundesländern keine solche Vorgabe vor. Daher kann es noch passieren, dass ein Studiengang in RLP viel mehr Pflichtveranstaltungen umfasst als in Hessen.

Stufung

Es gibt Mono-Fach- und Zweifach-Studiengänge sowohl auf B.A.- als auch auf M.A.-Niveau. Bei einem Zweifach-Studiengang kann zwischen zwei ungefähr gleich verteilten Fächern (1:1) oder einem Haupt- und einem Beifach (2:1) gewählt werden.⁴

Das Zusammenspiel zwischen Bachelor und Master hängt davon ab, welche Art von Master gewählt wird:

- konsekutiver Master: setzt i.d.R. einen B.A.-Abschluss im gleichen Fach voraus;
- nicht-konsekutiver Master: schließt ebenfalls direkt an ein erstes Studium an, es liegt jedoch ein Fachwechsel vor;
- Weiterbildungsmaster: wird parallel oder nach einer einschlägigen beruflichen Tätigkeit vorwiegend als Erweiterungs-

qualifizierung angeboten; eher einjährig und kostenpflichtig.

Der hauptsächlich angebotene Typ von Masterstudiengängen für DaF ist der konsekutive Master. Alles in der Folge Gesagte bezieht sich daher darauf.⁵

Bachelor- und konsekutive Masterstudiengänge sind in einem gestuften System aufeinander aufbauend. In diesem auf fünf Jahre angelegten System gibt es zwei Möglichkeiten: B.A. 4 Jahre / M.A. 1 Jahr oder B.A. 3 Jahre / M.A. 2 Jahre. In den Studiengängen DaF dominiert 3:2, denn in den Geisteswissenschaften ist das letzte Semester ein reines Prüfungssemester; daher lohnt sich ein auf nur ein Jahr angelegtes Studium nicht.

Inhaltliche Vorgaben

Bei der Akkreditierung eines Studiengangs werden im Rahmen der Qualitätssicherung einige Anforderungen gestellt, von denen hier die wichtigsten genannt werden.

Internationalisierung und Interdisziplinarität

Entsprechend den Bologna-Zielen wird geprüft, ob die Förderung der Mobilität und des internationalen Austausches berücksichtigt wurde.

Außerdem sind die Studiengänge gehalten, mehr gemeinsame Veranstaltungen oder Module zu konzipieren, um interdisziplinäre Forschungsansätze und Methoden zu vermitteln. Auch müssen selbst Mono-Fach-Studiengänge mindestens Wahlbereiche zur individuellen Schwerpunktsetzung in anderen Disziplinen ausweisen.

Berufsfeldorientierung

Die neuen Studiengänge müssen deutlich realistische Berufsfelder ausweisen und gegebenenfalls auch belegen, inwieweit die Ausbildung an die Erfordernisse der Praxis rückgebunden werden kann. Die Studierenden sollen also von Beginn ihres Studiums an die Berufsperspektive im Blick behalten können. Das bedeutet, dass curricular mehr Praxisanteile - neben Praktika z.B. Workshops zu kreativem Schreiben oder Lektoratstätigkeit - verankert werden müssen; dies soll aber keines-

wegs automatisch zu einer „Verfachhochschulung“ der Universitäten führen.

Studierbarkeit

Die Studiengänge müssen studierbar sein. Das bedeutet unter anderem, dass dem erhöhten Beratungsbedarf Rechnung getragen werden muss und dass die Universitäten ein Angebot zum Erwerb der erforderlichen Schlüsselkompetenzen (wissenschaftliches Arbeiten, Umgang mit dem Computer etc.) bereithalten müssen. Wie dies bei der stetig steigenden Personal- und Finanzknappheit bewerkstelligt werden soll, ist noch ungeklärt.

3) B.A. und M.A. für Deutsch als Fremdsprache

Es gab in den letzten beiden Jahren mehrere Tagungen zu den Reformstudiengängen, finanziert durch den DAAD, organisiert in Zusammenarbeit mit der HRK. Neben fachübergreifenden oder allgemein germanistischen Tagungen war auch eine Tagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) im November 2005 ausschließlich DaF-spezifisch ausgerichtet. Eine weitere Tagung, eine B.A./M.A.-Arbeitsgruppe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, wird sich im Januar 2006 treffen, um die Diskussion weiter voran zu treiben.

Auf den verschiedenen Tagungen wurden in DaF-Arbeitskreisen grundlegende Fragen zur geplanten Studienstruktur, zu Minimalanforderungen und zur Vernetzung mit anderen Studiengängen im In- und Ausland gestellt.

Bachelor oder Master DaF?

Die neuen Studiengänge sind extrem ressourcenintensiv, aber eine Erhöhung der Personalkapazität ist bei der angespannten finanziellen Lage der Universitäten illusorisch. Dies führt dazu, dass sich nur die wenigsten DaF-Standorte sowohl einen B.A. als auch einen M.A. leisten können. Zweistufige DaF-Systeme wird es vermutlich nur an größeren Standorten wie Leipzig oder München geben, auch Saarbrücken plant diese Konstellation.⁶ Einer der wenigen B.A.-Studiengänge ohne M.A. (Stuttgart) ist bereits wieder eingestellt worden, die Zukunft der anderen (nicht akkreditierten) ist bisher ungewiss.

Die meisten Universitäten werden also nur einen Master DaF einrichten, um DaF als akademisches Fach mit eigener Forschung zu erhalten. Diese Tendenz kann man auch dem aktuellen Überblick auf der hier abgebildeten Karte entnehmen.⁷

Die meisten dieser - fast ausschließlich zweijährigen - Masterstudiengänge sind im engen Sinne konsekutiv, setzen also einen B.A. in Germanistik oder allenfalls einer anderen Philologie voraus.⁸

4) Diskussion um ein Kerncurriculum

Die Diskussion um ein Kerncurriculum wurde im DaF-Konvent, dem Zusammenschluss der DaF-Studiengänge, schon seit längerem geführt, aber durch den Bologna-Prozess nun beschleunigt, denn Kerncurricula sind bei der Studenumstellung und als Evaluationsgrundlage auch bei Paket-Akkreditierungsverfahren nützlich, soweit diese ohne spezielle DaF-Gutachter/innen auskommen müssen. Der Fach-

DaF-B.A. kann ein stärker forschungsorientierter M.A. mit einem klaren Forschungsschwerpunkt folgen (Tendenz: Profilbildung), während ein M.A. nach einem Germanistik-B.A. stärker anwendungsorientiert ausgerichtet sein wird (Tendenz: fachliche Breite).

In der Diskussion sind folgende Bereiche, die unterschiedlich zu Modulen zusammengestellt werden können, in denen die Studierenden aber nach dem DaF-Studium Kenntnisse und Kompetenzen aufweisen müssen:

- Grammatik / Angewandte Linguistik
- Interkulturalität / Kontrastivität
- Fremdsprachendidaktik (berufsfeldbezogen)
- Kultur- und Literaturwissenschaft (berufsfeldbezogen)
- Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
- Sprachlehr- und Erwerbsforschung / Psycholinguistik
- ggf. Sprachpolitik / Migration / Sprach- und Kulturkontakt

Kernmodule sollten einen minimalen Arbeitsaufwand von 6 SWS / 9 Kreditpunkten (bzw. entsprechend festzulegende Inhalte und Fertigkeiten) haben, was jedoch eine Gewichtung - z. B. die Doppelung eines Bereichs in zwei Modulen - und Zusammenstellung zu individuellen Modulen nicht ausschließt. Weiterhin sind als Praxismodule der Erwerb einer Kontrastsprache und ein (Auslands-)Praktikum anzusetzen.

Die Diskussion um kerncurriculare Inhalte bzw. zu erwerbende Kompetenzen ist noch nicht abgeschlossen, denn es muss den einzelnen Standorten - auch den kleineren - noch möglich sein, innerhalb der 120 Master-Kreditpunkte eigene Profile (z.B. in Multimedia oder Historischer DaF-/Fremdsprachenforschung) auszubilden bzw. zu erhalten.

In der Diskussion, die bislang vorwiegend auf Vollstudiengänge abzielt, wird auch zu berücksichtigen sein, wann in welcher Form DaF studiert wird (als breiter B.A., als forschungsorientierter M.A., nur als Modul etc.). DaF als Modul sollte z.B. einen Minimalumfang von ca. 6 SWS haben; im B.A. Lehramt Deutsch entspräche dies etwa je einer Veranstaltung



© Daf-Brücke. Auf der Basis einer Vorlage von C. Riemer.

Neben dieser Lösung gibt es noch die Möglichkeit, Deutsch als Fremdsprache als Modul oder Beifach in Germanistik-Lehramts- oder Linguistik-Studiengänge zu integrieren. Diese Variante ist v.a. für den Bereich Deutsch als Zweitsprache interessant, denn ohne die Möglichkeit, DaF als Zusatzqualifikation zu studieren, die es nach dem Reformprozess nicht mehr gibt, muss zumindest für den Schulbereich eine Lösung gefunden werden.

verband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) hat zum Zweck der Qualitätssicherung 2005 einen B.A./M.A.-Beirat gegründet, und mittlerweile sind sich die Vertreter der DaF-Studiengänge wohl weitgehend einig darüber, dass es einen gemeinsamen Kern geben sollte. Dieser Kern wird nicht allein über Kreditpunkte oder Zeitangaben zu bestimmen sein, sondern soll mit genauen Kompetenzbeschreibungen einhergehen. Nach einem

zu Fremdsprachendidaktik allgemein, SchulDaZ speziell (Spracherwerbsfragen, Heterogenität in Grundschulen ...), Grammatik- und Textkompetenzvermittlung; im B.A. Germanistik bzw. anderer Philologien je einer Veranstaltung zu Fremdsprachendidaktik allgemein, Erwachsenen-DaZ speziell (Spracherwerbs- und Lernprozesse im Erwachsenenbereich, Integrations- und Migrationsfragen) oder Kultur und Literaturvermittlung DaF sowie Grammatik- und Textkompetenzvermittlung.

Ausland“ ein umfangreiches und differenziertes Informationssystem bezüglich der DaF-Studiengänge im europäischen In- und Ausland auf. Es ist ja ein Grundgedanke der Bologna-Betreiber, die Mobilität von Studierenden, Forschenden und Lehrenden zu erhöhen.⁹ Dabei gilt es einige Probleme zu meistern, z.B.:

- Finanzierung von Auslandsaufenthalten (Stipendiensysteme ausbauen)
- Anerkennung von Abschlüssen oder Studienleistungen (Flexibilisierung, aber auch genauere Absprachen)
- unterschiedliche Fächerzahl (v.a. bei Monofach-B.A. zu Zweifach-M.A. komplexe Angleichungsstudien nötig)
- Zulassungsvoraussetzungen (z.B. sprachlicher Art)
- Notwendigkeit von Angleichungsstudien und Propädeutika (z.B. ist Auslandsgermanistik v.a. sprachbasiert oder aber sehr philologisch)
- kulturelle Unterschiede in Wissenschaftsstilen und erhöhter Beratungsbedarf.

Wie komplex die Planungen und Absprachen sein müssen, zeigt diese Übersicht zur Mobilität von ausländischen Studierenden in die deutsch-

sprachigen Länder und umgekehrt: Da die deutschen Masterstudiengänge für Auslandsgermanisten/innen eher attraktiv sind, müssen umgekehrt Maßnahmen ergriffen werden, um deutsche Studierende nach dem B.A. wenigstens für ein Semester ins Ausland zu „locken“. Wie die exemplarische Bestandsaufnahme auf der letzten Tagung gezeigt hat, üben nur wenige Standorte im Ausland genügend Anziehungskraft aus. Dies könnte durch den Aufbau eines Informationsnetzes verbessert werden, in dem z.B. ausländische Studiengänge ihr Modulangebot (Fachtext- oder Übersetzungsmodule, Kontrastsprachmodule etc.) abrufbar machen. Ein Auslandssemester könnte so für deutsche Studierende das Studienangebot und die Möglichkeit individueller Profilierung erweitern.¹⁰ Auch die Angabe der oft viel besseren Betreuungsrelation (15-20 Studierende je Lehrperson statt vielleicht 100 in Deutschland) wäre ein Motivationsfaktor.

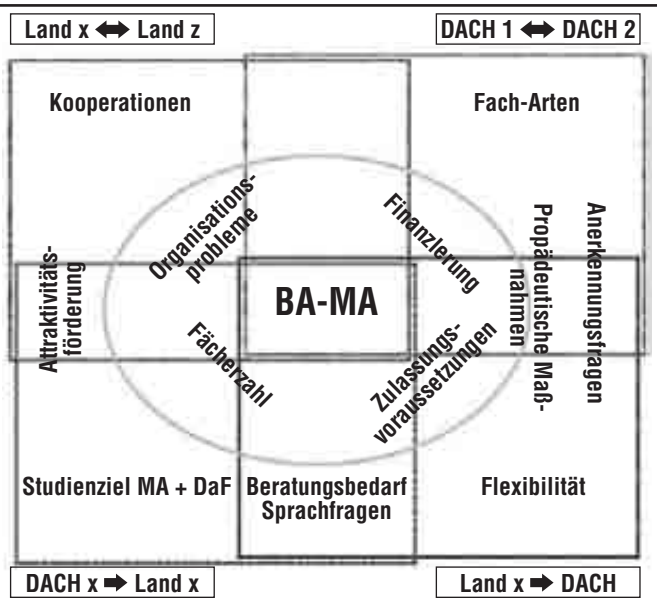
6) Ausblick

Der Bologna-Prozess birgt Vor- und Nachteile für die Entwicklung des Faches DaF. Nachteilig ist, dass viele Standorte sich verkleinern werden und vielleicht keinen eigenen DaF-Abschluss mehr anbieten können. Gerade stärker wissenschaftlich ausgerichtete Standorte kommen mit der Verschulung der B.A./M.A.-Studiengänge nicht zurecht, können aber wegen Personalknappheit bei gleichzeitig steigender Pflichtstundenzahl und steigendem Korrekturaufwand kein differenziertes Wahlprogramm aufrecht erhalten.

Von großem Vorteil hingegen ist - neben den Chancen zur Internationalisierung und Profilbildung - die Bologna-Forderung nach Berufsfeldorientierung und nach Praxisanteilen: Während andere Fächer, auch die Germanistik, sich mit dieser Forderung sehr schwer tun, können wir in DaF auf eine gut ausgebaute Praxisanbindung verweisen. Zum ersten Mal ist DaF nicht in Legitimationszwängen, sondern setzt Maßstäbe, ist plötzlich als Beifach gefragt. Sollte sich das auch finanziell, z.B. bei Forschungsprojekten, auswirken, so hätte der Bologna-Prozess für uns einen sehr hohen Wert.¹¹

Dr. Eva-Maria Willkop ist Leiterin des Studiengbietes Deutsch als Fremdsprache und des neuen Masterstudienganges DaF an der Universität Mainz. willkop@uni-mainz.de

- 1 Näheres zu den Akkreditierungsverfahren, z.B. Antragsmuster, findet sich auf den Homepages der Agenturen, z.B. bei AQAS oder ACQUIN; eine Übersicht über die Agenturen und Verfahren bietet auch der Akkreditierungsrat: <http://www.akkreditierungsrat.de/agenturen.htm>.
- 2 Auch hierfür gibt es Beispiele bei den Agenturen oder bei der HRK; als Muster können die bereits akkreditierten DaF-Studiengänge (in der Chronologie: Jena, Kassel, Mainz und Bielefeld) dienen; vgl. dazu z.B. auf der Mainzer Homepage die zugehörigen Dokumente: http://www.daf.uni-mainz.de/subordner/master/master_dokumente.htm.
- 3 Es gibt z.B. europäische Länder, die im Unterschied zu Deutschland nur 25 Stunden ansetzen - eigentlich nicht vorgabekonform.
- 4 Die bisher akkreditierten Studiengänge sind v.a. Monofachstudiengänge, aber wegen der großen Nachfrage nach Beifächern, insbesondere solchen mit Praxisanteilen, wird sich das mit Sicherheit noch ändern.
- 5 Wegen des großen Bedarfs an Fachsprachenunterricht von Fachleuten mit einer entsprechenden DaF-Nachqualifizierung sind zukünftig nicht-konsequente DaF-Studiengänge denkbar.
- 6 Über die anderen deutschsprachigen Länder lagen uns bei der Tagung keine Informationen vor.
- 7 Nicht alle neuen B.A./M.A.-Studiengänge sind akkreditiert.
- 8 Mainz ist bisher der einzige Standort, an dem Absolventen/innen erziehungs- und kulturwissenschaftlicher Fächer zugelassen werden.
- 9 Auf die verschiedenen EU-Mobilitätsprogramme wie z.B. Erasmus/Sokrates kann hier nicht eingegangen werden.
- 10 Ein solches Netz ist auf der Novembertagung von meiner Arbeitsgruppe besprochen worden und wird hoffentlich demnächst umgesetzt.
- 11 Bisher hat DaF kaum Unterstützung in der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG.



Übersicht zur Fragen der Mobilität

Die nächste Tagung der Arbeitsgruppe für Bachelor- und Masterstudiengänge im Fachverband Deutsch als Fremdsprache wird sich damit beschäftigen, den Entwurf eines Grundsatzpapiers weiter auszuarbeiten und für die genannten Bereiche (noch nicht unbedingt Module)

- am Wissens- und Kompetenzerwerb der Studierenden zu orientierende Inhalte und Ziele („can-do-Statements“) für DaF zu formulieren und
- deutliche (exemplarisch an den vorgeschlagenen Modulen orientierte) Ziele für ein DaF-Studium insgesamt zu etablieren.

5) DaF im Inland - Auslandsgermanistik

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Internationalisierung und Vernetzung der Studiengänge auch über Ländergrenzen hinweg. Der FaDaF baut hierzu in einem zweijährigen Projekt „Studiengänge Deutsch als Fremdsprache im In- und

Ausbildung für die internationale Zusammenarbeit

Wie zielgruppenspezifisch muss das sprachliche Ausbildungsmaterial sein?
Über die Unterscheidung von DaF und Daz am Beispiel des Lehrwerkes *Berliner Platz*

Ulrich Bauer

Ausbildungsmaterial für das Studium der deutschen Sprache und der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Gegenwart Deutschlands kann nach vielen verschiedenen Kriterien beurteilt werden. Seit der Veröffentlichung des Mannheimer Gutachtens zur Lehrwerk-kritik¹ sind viele Kriterienkataloge entwickelt worden. Trotzdem lässt sich mit Schrecken feststellen, dass noch immer viele das Ausbildungsmaterial vor allem nach den netten Bildchen beurteilen, an deren Stil sie sich inzwischen gewöhnt haben.² Diese „surface-evaluation“ sagt jedoch noch nicht viel darüber aus, wozu das Material eigentlich taugt - und für wen es ungeeignet ist, um für welche Ziele auszubilden.

In Lateinamerika werden Tausende von Studierenden in Studiengängen wie Internationale Beziehungen, Internationales Recht, Außenhandel oder Betriebswirtschaft ausgebildet, von denen viele Deutsch lernen. Die Deutsche Sprache wird hier in vielen Ländern populärer, die Nachfrage nach Kursen nimmt zu.³ Das Jammern um schwindende Deutschlernerzahlen kommt vor allem von jenen, die noch immer glauben, die Beschäftigung mit deutscher Sprache und Kultur müsse nicht zur internationalen Zusammenarbeit befähigen, sondern sich vorzüglich mit Hans Sachs, Hölderlin und dem Nibelungenlied befassen - und nicht auf Deutsch, natürlich ... Diese Entwicklungen sind vor Ort bestens bekannt. So forderte der deutsche Botschafter in Mexiko zur 50-Jahr-Feier der mexikanischen Germanistik eine Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlern: „nicht nur im Bereich des Deutschen, sondern auf internationaler Ebene: Eine Ausbildung, die eine gute Beherrschung des Deutschen sicherstellt; Studieninhalte, die die heutige Wirklichkeit Deutschlands, die politische und wirtschaftliche Gegenwart [...] umfassen; Studieninhalte, die

vermitteln, wie man sich anderswo verhält, [...] und mit anderen erfolgreich kommuniziert.“⁴ Zugleich aber wird im Deutschen Bundestag von der einschlägigen Beratergruppe, der *Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache, StADaF*, bei Datenerhebungen noch immer nach reiner, traditioneller Germanistik gefragt,⁵ die allerdings - nicht ganz überraschend - rückläufige Lernerzahlen aufweist. So kommt es, dass in Berlin Zahlen über das Deutsche und das weltweite Interesse daran verbreitet werden, die als Entscheidungsgrundlage ungenügend sind, und die ein vorgestriges Verständnis von Deutschlandstudien haben, auf dessen Basis man niemanden für die internationale Zusammenarbeit mit Deutschland ausbilden kann.

Zugleich wirkt die Entwicklung der Ausbildungsmaterialien in Deutschland äußerst problematisch auf die Ausbildung für die internationale Zusammenarbeit im Ausland zurück. Es ist nicht der gefürchtete Methodenexport,⁶ der binnendeutsches Vorgehen unangemessen exportiert, noch ist es eine zu starke Orientierung an der Binnengermanistik. Vielmehr erwächst das Kernproblem - ganz unspektakulär - aus der Praxis der großen deutschen Verlage, völlig unangemessenes Ausbildungsmaterial im Ausland feilzubieten. Deutschlerner in Lateinamerika werden sehr oft diese Sprache lernen, weil sie später in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Verwaltung eine leitende Position anstreben; sie werden die Sprache und das Sprachhandeln für die internationale Kooperation brauchen und müssen entsprechendes Wissen und Können erwerben. Das Wort „Visitenkarte“ ist für sie vermutlich wichtiger als das Wort „Nachtschicht“.

Am ganz anderen intellektuellen Ende der Skala aller Deutschlerner befinden

sich jene Arbeitsmigranten in Deutschland, die vor dem Spracherwerb u.U. noch alphabetisiert werden müssen. Beide Gruppen brauchen sehr unterschiedliches Ausbildungsmaterial, das auf sehr verschiedene kommunikative Situationen hin ausgebildet. Für die ungelerten - und oft arbeitslosen - gewerblichen Arbeitsmigranten ist nun in Deutschland Ausbildungsmaterial auf den Markt gekommen, das bezüglich seines Inhaltes, seiner Identifikationsfiguren, seiner Kommunikationssituationen, seiner Progression und seines Vokabulars für die Ausbildung für internationale Zusammenarbeit anderswo völlig ungeeignet ist. Obwohl wir in Lateinamerika Politikwissenschaftler oder zukünftige Manager in den Deutschkursen haben, wird aber genau dieses Material dort angeboten und - erschreckend genug - gelegentlich auch schon verwendet.

Man muss sich ein wenig mit der Entwicklung der gesetzlichen Grundlagen der Staatsangehörigkeit in Deutschland befassen, um zu verstehen, wieso ein Lehrwerk wie *Berliner Platz* auf den Markt kommt. Jahrzehntlang war außer *Deutsch hier*⁷ für die sogenannten „ausländischen gewerblichen Arbeitnehmer“, vulgo die Angelernten in Deutschland, kein Lehrwerk zu haben. Erst das vom - inzwischen zerschlagenen - Sprachverband⁸ entwickelte *Hauptsache Arbeit*⁹ nahm die Erkenntnis auf, dass es langfristig billiger werden würde, arbeitslosen Migranten das Lesen und Schreiben auf Deutsch beizubringen um sie auszubilden, als ihnen über Jahrzehnte Arbeitslosengeld zu zahlen. In der Folge dieser Entwicklung wurde nach langem Ringen das erste Gesetz¹⁰ verabschiedet, das die Realität der Arbeitsmigration nach Deutschland anerkennt.¹¹ Es war vorauszu-sehen, dass mit der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes in der Bundesrepublik Deutschland¹² ein neuer und lukrativer

Markt für Deutschkurse entstehen würde, auf den sich die etablierten Verlage stürzen würden.¹³

Zu den verabschiedeten Maßnahmen der Integration gehören viele einzelne Punkte, die gemeinsam garantieren sollen, dass arbeitslose Migranten Deutsch lernen müssen, damit sie überhaupt vermittelbar und ausbildungsfähig werden. Wesentlich ist die Unterscheidung zwischen „Neuzuwanderern“ einerseits und „Bestandsausländern“ andererseits. Für Neuzuwanderer wird das „Anspruchsmodell“ eingeführt,¹⁴ aus dem sich der Anspruch auf Sprachkurse ableitet, aber ebenso eine Leistungskürzung für die Dauer der Nichtteilnahme am Deutschkurs oder gar die „aufenthaltsrechtliche Sanktionierung der nicht ordnungsgemäßen Kursteilnahme“ bei Neuzuwanderern - will sagen: Wer nicht in den Sprachkurs geht, bekommt sein deutsches Visum nicht verlängert.¹⁵ Neben den Neuzuwanderern, die vor allem einklagbare Rechte auf Alphabetisierung und Sprachkurs bekommen, werden die bereits seit Jahren oder Jahrzehnten in Deutschland lebenden „Bestandsausländer“ verpflichtet, im Rahmen verfügbarer Kursplätze ebenfalls an solchen Deutsch als Zweitsprache-Kursen teilzunehmen. Tun sie das nicht, kann ihnen der Bezug von Arbeitslosengeld II gestrichen werden.¹⁶ Über die zu erwartenden Kosten in Höhe von mehreren hundert Millionen Euro heißt es im Gesetz lapidar: „Der Bund trägt die Kosten der Integrationskurse“.¹⁷

Dieser riesige neue Markt von Einwanderern einerseits und nicht integrierten Arbeitslosen andererseits wird in Zukunft u.a. Lehrwerke brauchen, die auf einfachstem intellektuellen Niveau¹⁸ und mit vorgeschalteter Alphabetisierung in langsamster Progression eine vorsichtige Annäherung an formales Lernen ermöglichen, und die als kommunikative Situation etwa den Arbeitsplatz in der Fabrik annehmen. *Berliner Platz* ist dafür gemacht. Schon das eigens erstellte Lehrwerk zum Erlernen des Lesens und Schreibens¹⁹ zeigt, welche Zielgruppe anvisiert wird. Dazu passt die Einführung des deutschen Alphabets in Schreibschrift.²⁰ Zwischen die Alphabetisierung und den ersten Kurs hat man noch einen

Einstiegskurs²¹ geschoben, der konzipiert wurde „für Lernende ohne Fremdsprachenlernerfahrung und mit geringen Kenntnissen über Aufbau und Struktur von Sprache.“²² Hinter den verquasteten Formulierungen verbirgt sich zunächst ein Fehler: Gemeint sind Lernende ohne *formale* Fremdsprachenlernerfahrung. Und „geringe Kenntnisse über Aufbau und Struktur von Sprache“ kann man auch manchen Philologiestudenten noch unterstellen - gemeint sind aber Lerner, die in ihrem Leben kaum irgendeine Begegnung mit Sprachunterricht hatten - und zwar auch nicht in ihrer Muttersprache.

Auch heißt es explizit, *Berliner Platz* sei „für Lernende ohne Vorkenntnisse und frühere Fremdsprachenlernerfahrung“.²³ Die Lernerbiographien der erwarteten Kursteilnehmer weisen manchmal keinen regelhaften Schulbesuch auf, haben das Lernen weder als Emanzipation, noch als sozialen Aufstieg erlebt, und halten es geschlechtsspezifisch u.U. für männliches Verhalten.²⁴ Der Weg von den Feldern Ostanatoliens in die westeuropäische Dienstleistungsgesellschaft ist eben weit. Und so hat das Lehrwerk *Berliner Platz* neben einem Lehr- und Arbeitsbuch noch einen Intensivtrainer,²⁵ ein Testheft²⁶ und einige Glossare. Es überrascht nicht, dass zunächst Glossare für Türkisch und Russisch vorlagen: Das ist der Massenmarkt der künftig obligatorischen Kurse, auf den der Langenscheidt-Verlag mit *Berliner Platz* verständlicherweise zielt.

Nicht unschuldig ist in diesem Zusammenhang der kleine Werbehinweis, *Berliner Platz* sei „vom Bundesamt zugelassen“ und biete eine „Vorbereitung auf die neuen anerkannten Tests“.²⁷ Alle Kursanbieter, die in Deutschland von dem erwarteten lukrativen Kuchen ein Stück haben wollen, werden Lehrwerke einsetzen müssen, die vom *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* zugelassen sind²⁸ und zur Sprachprüfung für die Einwanderung führen.²⁹ Nur zu solchen Kursen, die auch zugelassene Lehrwerke benutzen, können Migranten verpflichtet werden.³⁰

So ist also mit *Berliner Platz* ein Lehrwerk entstanden, das zuallererst den in Deutschland lebenden Arbeitslosen und

den gerade Eingewanderten³¹ einen Weg in die Gesellschaft zeigen soll. Die Modellfiguren im Buch kommen aus der Türkei, aus Tunesien und Russland,³² oder - unter Vorwegnahme einer nächsten EU-Osterweiterung - der Ukraine (LB1, S.36). Sie werden auf eine Gesellschaft vorbereitet, die sie am Nachmittag nach Beendigung des Unterrichts auf der Straße erleben, und daher beziehen sich die meisten Inhalte auf diese deutsche Lebenswelt - Deutsch als Zweitsprache eben im allerbesten Sinne. Fragen nach „zwei Milchprodukten“ oder nach „ihrer Postleitzahl“ (LB1, S.70f) sollen authentische Information in den Unterricht bringen und Erfolgserlebnisse schaffen, weil Kursteilnehmer etwas beitragen können, was sie am Tag zuvor im Supermarkt gesehen haben, oder womit sie ihre Identität als legale Einwanderer bestätigen: eine offizielle eigene Adresse. Außerhalb Deutschlands ist das alles nicht umzusetzen und so hat der Verlag, der sonst sehr darauf bedacht ist, Buchtitel zu wählen, die auch in Österreich und der Schweiz angenommen werden, hier voll auf „Berlin“ gesetzt. Das Quotenkapitelchen „Österreich“ (LB1, S.123-129) wird dann tatsächlich mit dem Rahmenthema Tourismus abgearbeitet, mit dem Perfekt kombiniert „ich *bin* [in Wien] mit dem Riesenrad gefahren.“ (LB1, S.123).

Die Fotos zeigen Menschen im Arbeitsoverall oder mit Gummihandschuhen und Schrubber (IT S.47). Zimmermädchen in Kittelschürzen (IT S.67) lächeln adrett und der Kollege von der Baustelle trägt einen Schutzhelm (IT S.70). Dieses Konzept ist grundsätzlich klug und richtig, denn es nutzt den Spracherwerb, um gleichzeitig wichtige Inhalte zu transportieren: Arbeitssicherheit³³, Kleiderregeln, Höflichkeit im Dienstleistungssektor, Konzepte der Formalität³⁴ usw. Bedauerlich ist übrigens, dass die Chance verpasst wurde, auch zentrale rechtliche Normen zu thematisieren.³⁵

Die Verbindung von Inhalten, die das Leben in Deutschland unter den Gesichtspunkten der Berufsgenossenschaft, der Sozialversicherung oder des Arbeitsrechts sehen, wurde zuerst in *Hauptsache Arbeit*³⁶ versucht. Folgerichtig wird das Perfekt an Themen geübt, die für den Arbeiter auf

der Baustelle wichtig sind: „Ich *habe* bei Höhe gearbeitet. Dort *habe* ich gut verdient. Hosni *ist* von der Leiter gefallen. Er *ist* ins Krankenhaus gefahren“ (IT S. 79). Internationalismen der Klientel werden bedient und Fremdheitserlebnisse werden im Unterricht thematisiert: „Ich möchte einen Döner bitte. Was ist das: Sauerkraut?“ (IT S. 39) Die Figuren des Buches stehen um 5:00 Uhr (LB1 S. 42) oder spätestens um 5:30 (LB1 S. 41) morgens auf oder arbeiten bis 02:00 Uhr morgens - also Spätschicht. Sie kaufen beim Gemüsehändler Nico ein Kilo Tomaten³⁷ und üben die Akkusativendungen beim Salatmachen: „Ich machen *den* Salat [...] mit Knoblauch“ (LB1, S. 55). Kausale Konnektoren übt man mit Sätzen wie „Von Montag bis Freitag stehen die meisten Leute früh auf, weil sie zur Arbeit müssen.“ (LB1, S. 67) Im Stil der DaZ-Lehrwerke für russische Aussiedler, wie z.B. *Ankommen in Deutschland*,³⁸ werden kulturelle Normen des (klein)bürgerlichen deutschen Alltags im Unterricht thematisiert - von der Kehrwoche über die Hausordnung bis zur Mülltrennung (LB1, S. 119) und von der Krankmeldung im Betrieb (LB1, S. 99) bis zum Umgang mit der Zeit: „Pünktlich kommt der Bus Nr. 54 und ich fahre zur Firma.“ (LB1, S. 46)

Auch die Ausstattung der Wohnung wird in angemessener Weise thematisiert und es werden sofort umsetzbare Ratschläge gegeben. So kann das polnische Kindermädchen (LB1, S. 18) sich auf dem Flohmarkt eine Lampe kaufen (LB1, S.30), auf dem Wertstoffhof einen alten Fernseher für 50,- Euro erstehen (LB1, S.33) oder in den Kleinanzeigen nach einer gebrauchten Nähmaschine fahnden (LB1, S.32). All das hat mit den Interessen lateinamerikanischer Lerner gewiss nichts zu tun - ja, es muss ihnen absurd vorkommen - aber für die Zielgruppe eingewandelter Arbeitskräfte ist es eine angemessene Vorbereitung auf das Leben in deutschen Sozialwohnungen.

Leseverstehen übt man an Wohnungsannoncen von „103m² Altbau“ oder „5 ZKB Billig! 125m² Altb. 4.OG, Ofenheiz.“ (LB1, S.112), die schon den Weg für die Großfamilie weisen, und wenn der Erwerb von Kleidung im Kaufhaus zu teuer ist (LB1, S.133f), dann kann man sie im

„Second Hand - billig einkaufen aus zweiter Hand“ (LB1, S.138f) versuchen. Problemfelder wie z.B. Krankheit, Körper, Arzt, werden thematisiert und man würde sich noch weitere Inhalte zu Rechtssystem und Polizei wünschen. Wer bis heute den Unterschied zwischen DaF = Deutsch als Fremdsprache - also Deutsch in Mexiko, Argentinien oder Brasilien und DaZ = Deutsch als Zweitsprache - also Deutsch in Deutschland oder Österreich noch nicht begriffen hat: Hier wird er mit dem Holzhammer vermittelt. Wie man angesichts dieser ausgeprägten Orientierung ernsthaft auf die Idee kommen kann, dieses Lehrwerk in Lateinamerika mit Studierenden der Politikwissenschaft, der Chemie oder von Jura einzusetzen, ist allerdings rätselhaft. Die in vielen lateinamerikanischen Deutschkursen problematische Selbstunterforderung mit intellektuell anspruchslosen Inhalten und zu flachen Progressionen wird mit einem Lehrwerk, das für

eine noch zu alphabetisierende Klientel aus Ostanatolien geschrieben wurde, deren ungesteuerter Erwerb von Alltagsdeutsch sich bisher in der Nachtschicht bei Mannesmann ausbilden konnte, bestens bedient. Bei den Fragen nach den Gerichten an der deutschen Pommestube³⁹ wird auch ein lateinamerikanischer Student sicher geistig nicht überfordert. Er wird allerdings - mangels konkreter Erfahrung - auch keine Antwort wissen, denn *Berliner Platz* kann nur in Deutschland eingesetzt werden.

Dem Langenscheidt-Verlag kann man zu einem Lehrwerk gratulieren, das Hunderttausende von Deutschtürken und andere Migranten in den nächsten Jahren zwischen Besuchen beim Arbeitsamt und dem Konsum mediterraner Satellitenfernsehens durcharbeiten werden. Hoffentlich mit gutem Erfolg. Die wenigen isolierten Erwähnungen von „Wien“ oder „Univer-

1 Engel et al. 1978
 2 Hans Barkowski sprach auf der IDT Graz 2005 davon, dass die Verlage den Lehrenden mit Gratisexemplaren solcher Massenlehrwerke die „Einstiegsdroge“ liefern.
 3 Für Mexiko lässt sich seit Jahren ein massiver Aufwuchs konstatieren, der sich u.a. in der Gründung neuer deutscher Schulen, der Einrichtung von neuen Studiengängen für die Deutschlehrausbildung, sowohl im Graduierten-, wie auch im Postgraduiertenbereich manifestiert, und der nicht zuletzt durch Wartelisten von u.U. Hunderten von Interessenten an den Deutschabteilungen der öffentlichen Universitäten deutlich wird.
 4 Eberhard Kölsch 2005, S.13.
 5 Nachdem die erste weltweite Datenerhebung, die Deutschland je unternommen hatte, weitgehend unbrauchbar war, da die Datengrundlage unsicher (wo nicht fantastisch), die Erhebungsmuster fehlerhaft und die Fragestellungen völlig welfremd waren (vgl. Auswärtiges Amt et al. (Hg): *Deutsch als Fremdsprache* 2000), wurden nun in einer neuen Erhebung 2005 die Fehler im Forschungsdesign fast alle wiederholt und fachliche Rückfragen aus dem Ausland mit der Sicherheit der zu Hause Gebliebenen abgewiesen.
 6 Krumm 2003, S.266
 7 Scherling et al. 1982
 8 Sprachverband für ausländische Arbeitnehmer e.V.
 9 Kaufmann et al. 1998. Interessanterweise wurde das Lehrwerk von einem Verlag herausgebracht, der nicht zu den Etablierten gehört.
 10 Viele neue Bestimmungen dieses Gesetzes sind auch für lateinamerikanische Studieninteressenten interessant, so z.B. die Tatsache, dass Ausländer, die in Deutschland studiert haben, nach Ende des Studiums noch ein Jahr bleiben können, um eine Arbeit zu suchen. Vgl. u.a. § 16 Abs 4 AufenthG
 11 Veröffentlicht im BGBl. Teil I Nr. 41 vom 5.8.2004, S. 1950ff
 12 Gesetzestext im Netz unter: www.bmi.bund.de/.../Zuwanderung/DatenundFakten/Einzelheiten_des_Zuwanderungsgesetzes_Id_95111_.de.html - 24k - 14. Febr. 2005 -
 13 Das vermutlich interessanteste Lehrwerk in diesem Zusammenhang kommt wiederum von einem Verlag, der in diesem Bereich bisher nicht etabliert ist: iudicum in München legt 2006 das Lehrwerk „miteinander leben“ vor, das u.a. rechtliche Aspekte der Integration thematisiert. Vgl. Feil/Hesse 2006
 14 § 44 AufenthG
 15 § 8 Abs 3 AufenthG
 16 § 44 AufenthG in Verbindung mit IV und V Sozialgesetzbuch und besonders § 44 a Abs. 3 AufenthG
 17 § 43 Abs. 3 AufenthG
 18 „Die flache Progression [...] ist] auch auf die Bedürfnisse von Lernenden ausgerichtet, die keine [...] Erfahrung im Erlernen einer Fremdsprache haben.“ Verlagsprospekt *Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt 2005, S.12.
 19 Volkmar-Clark 2004.

20 Christiane Lemcke, Lutz Rohrmann und Theo Scherling: *Berliner Platz. Lehr- und Arbeitsbuch* 1. Berlin u.a.: Langenscheidt 2002. LB1, S.15; im Folgenden zitiert als LB1
 21 Elke Burger et al.: *Berliner Platz. Einstiegskurs*. Berlin u.a.: Langenscheidt 2005
 22 Langenscheidt Verlagsprospekt *Deutsch als Fremdsprache* 2005, S. 15
 23 LB1, Rückumschlag
 24 Daher wird außer der Alphabetisierung ein weiterer „Zubringerband“ angeboten, konzipiert sowohl für Lernende „die einen Alphabetisierungskurs absolviert haben und einen sanften Übergang zum Anfängerkurs benötigen, als auch für Lerner, für die der Einstieg in ein Anfängerlehrwerk [...] überfordernd [...] wäre.“
 E. Burger et al.: *Berliner Platz Einstiegskurs*. Berlin: Langenscheidt 2005.
 25 Vgl. Lemcke und Rohrmann 2002.
 26 Vgl. *Berliner Platz. Testheft* zu Band 1 und 2. Berlin u.a.: Langenscheidt, 2002.
 27 Werbebroschüre Langenscheidt 3-999-99219, Stand 04-2004, Seite 2
 28 Diese Bundesbehörde, die seit der Nummer 2/2004 auch die Zeitschrift *Deutsch als Zweitsprache* übernommen hat, wurde aus dem alten Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge gebildet.
 29 Die sprachliche Einwanderungsprüfung ist auch zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht umfassend und vergleichbar geregelt; es kann aber davon ausgegangen werden, dass in Zukunft potenzielle Einwanderer eine solche Prüfung, etwa auf dem Niveau A2 ablegen müssen.
 30 Nach der Neufassung des § 85 Ausländergesetz kann man sich unter erleichterten Bedingungen einbürgern lassen, wenn man einen entsprechenden Sprachtest besteht.
 31 Auch Unionsbürger haben - bei angemessener Selbstbeteiligung - in Zukunft Platz in diesen Kursen. Vgl. § 39 Abs. 6 AufenthG in Verbindung mit § 11 Abs. 1 FreizügG/EU
 32 Lemcke und Rohrmann: *Intensivtrainer*, S.6; Im Folgenden zitiert als IT
 33 Beispielsatz für Zeitadverbien: „Auf der Baustelle muss man IMMER einen Schutzhelm tragen.“ IT S 70
 34 Beispielsatz für Zeitadverbien: „Im Theater trage ich MANCHMAL einen Anzug.“ IT S 70
 35 Der weiteren Verfestigung einer Parallelgesellschaft kann sicher auch entgegen gewirkt werden, wenn die Schwächsten dieser Parallelgesellschaft, die jungen Frauen, erfahren, dass es in Deutschland Grundrechte und Menschenrechte gibt, die auch eingefordert werden können.
 36 Kaufmann 1998
 37 LB1, S. 53 - das zugehörige Foto bildet einen schwarzhäarigen Verkäufer ab, neben dessen Kasse Basilikum steht und wo an der Wand Postkarten vom Mittelmeer hängen; eine gelungene Darstellung der vermuteten Lebenswelt der Lerner.
 38 Elke Günzel: *Ankommen in Deutschland*
 39 LW S.71: „Nennen Sie drei Gerichte aus der Imbissbude“

sität“ geben nur vor, dass sich das Lehrwerk auch an andere Zielgruppen als *gewerbliche Arbeitsmigranten* richte.

Ausbildungsmaterial für gewerbliche Arbeitnehmer enthält jedoch keinerlei Angebot zur Reflexion der eigenen Wahrnehmung - dies ist aber eine Kernkompetenz in der internationalen Kooperation. Während deutsche Lernende aus dem gewerblichen Bereich, also etwa ein deutscher Meister im Maschinenbau, durchaus auch zur Montage im Ausland tätig sein wird, und daher eine gewisse Befähigung zur internationalen Kooperation auch schon in diesem Bildungssegment als Option zu konzipieren ist, wird das umgekehrt kaum passieren. Das inhaltliche Profil für lateinamerikanische Lerner ist also in diesem Sinne definierbar und muss daher bei der Auswahl des Ausbildungsmaterials auch berücksichtigt werden. Man muss sich aber schon fragen, ob diejenigen Kursverantwortlichen in Lateinamerika, die den explizit und implizit andauernd wiederholten Hinweis auf die ausschließliche DaZ-Verwendung von Berliner Platz nicht begriffen haben, auch die sozialen Definitionen der Zielgruppe nicht wahrnehmen, die in den Beispieltexten mit *Elektriker* (LB 107), *Imbissverkäufer/in*, *Kassierer*, *Schichtdienst am Hauptbahnhof* oder *Reinigungsfrau* (LB 92) in unübertrefflicher Weise klar gemacht werden.

Dr. Ulrich Bauer hat den ersten grundständigen Studiengang für DaF in Mexiko mit aufgebaut und bildet Deutschlehrer aus. ulrich-e.bauer@gmx.de

Literatur:
 Auswärtiges Amt et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache 2000. Berlin u.a.: [o.V.] 2003
 Burger, Elke et al.: Berliner Platz. Einstiegskurs. Berlin u.a.: Langenscheidt 2005
 Engel, Ulrich et al.: Mannheimer Gutachten zur Lehrwerkskritik in zwei Bänden. 1978
 Feil, Robert; Wolfgang Hesse (Hrsg.): miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungs- und Sprachkurse. München: iudicium 2006
 Günzel, Elke: Ankommen in Deutschland. Ismaning: Hueber 2000
 Kaufmann, Susan et al.: Arbeitssprache Deutsch. 8 Bände. Regensburg: Dürr + Kessler, 1998ff
 Kölsch, Eberhard: Grußwort des Botschafters der Bundesrepublik Deutschland in Mexiko. In: Info-AMPAL 12/13 (2005), S.12-14
 Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch von außen - in der Inlandsgermanistik. In: Jahrbuch 2002 des IDS, hg. von Gerhard Stickle, S. 259-273
 Lemcke, Christiane; Lutz Rohrmann und Theo Scherling: Berliner Platz. Lehr- und Arbeitsbuch 1. Berlin u.a.: Langenscheidt 2002
 Lemcke, Christiane und Lutz Rohrmann: Berliner Platz. Intensivtrainer. Berlin u.a.: Langenscheidt 2002
 Scherling, Theo; Hans Friedrich Schuckall, Heinz Wilms: Deutsch hier: ein Unterrichtswerk für ausländische Arbeitnehmer, Erwachsene und Jugendliche. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1982ff
 Volkmar-Clark, Claudia: Projekt Alphabet. Handbuch für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt, 2004

Interkulturelle Kompetenz

Theoretische Analyse und Beschreibung eines Kompetenzfeldes

Alexandra Hausstein

In den letzten Jahren ist eine wachsende Kluft zwischen Theoriediskurs und Praxisdiskurs in Bezug auf das Sprechen über Kultur und Interkulturalität zu beobachten.¹ Während die zunehmende Berücksichtigung von Kulturtheorien und Interkulturalitätskonzepten in der Theorie der Fremdsprachenvermittlung zu einem differenzierten Theoriediskurs geführt hat, ist andererseits die Applikation dieser theoretischen Erkenntnisse keineswegs gesichert. Vielmehr kann man gerade im Praxisdiskurs eine erschreckende Banalisierung von „Kultur“ und „Kulturdifferenz“ verzeichnen. Die Schuld daran trifft jedoch nicht allein die bemühten Praktiker, sondern auch einen überzogenen Theoriediskurs, der bspw. mit seinem Konzept von Interkulturalität oft qualitative Zielvorgaben für den Umgang mit „Kulturdifferenzen“ macht und dabei gelegentlich moralisierend in Hinsicht auf den Umgang mit anderen Kulturen und wahrgenommener Differenz argumentiert.

Im vorliegenden Beitrag wird die These aufgestellt, dass diese Moralisierung des Kulturkontaktes von Seiten einiger Theoretiker die Tendenz im Praxisdiskurs fördert, Kulturkategorien zu essentialisieren, um zu einem einseitigen, zweckrationalen und zielorientierten Verstehen des Anderen zu kommen. Hier wird dafür plädiert, zu einem wissenssoziologischen und kulturhermeneutischen Herangehen an Fragen der Funktionen und Strategien von Typisierungen und deren Begrenzungen zu finden. Begriffe von interkultureller Kompetenz müssen die Wechselseitigkeit von Kommunikation berücksichtigen und in ihrer Zielorientierung vom Verstehen zum Verständigen kommen.

1) Kulturalisierung der Fremdsprachendidaktik

Die Theoriebildung der Wissenschaft von der Sprachvermittlung wird zunehmend von einer Kulturalisierung² der zu

vermittelnden Inhalte geprägt. Sprachvermittlung und Kulturvermittlung sind nicht zu trennen. Mehr und mehr wird dabei auf Konzepte von Interkulturalität und interkultureller Kommunikation rekurriert, die Differenzen kulturalistisch begründen und das Verständnis dieser Differenzen und ihrer Kontexte zu einem zentralen Lehrziel des Fremdsprachenerwerbs machen.

Diese Tendenz hat mehrere Ursachen, von denen hier nur drei genannt werden sollen: 1) die Anpassung an einen umfassenderen theoretischen und gesellschaftlichen Diskurs, 2) der Professionalisierungsdruck in der Disziplin und 3) die aus der Praxis generierten Fragen.

Deutsch als Fremdsprache ist als anwendungsorientierte Wissenschaft einem hohen Professionalisierungsdruck ausgesetzt und steht daher vor der Aufgabe, allgemeine Entwicklungen, die für die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften paradigmatisch sind, mit zu vollziehen und sie auf Praxisfragen anzuwenden. Umgekehrt kann man aber auch sagen, dass gerade die Praxis des Fremdsprachenlehrens Situationen aufweist, für die das kulturelle/interkulturelle Paradigma theoretische Durchdringung verspricht. Der Fremdsprachenlehrer wird immer zugleich auch als Kulturmittler begriffen. Es wird angenommen, dass er sich als solcher zwischen den Kulturen bewegt und versucht, sie für den jeweils Anderen verständlich zu machen. Krumm hat dafür den Begriff des „Grenzgängers“ geprägt.³

Dieses Phänomen des „Zwischen-den-Kulturen-Stehens“ wurde in den ersten Jahren der Verwissenschaftlichung der Disziplin und ihres Heraustretens aus dem propädeutischen Bereich stark mit Theorie unterfüttert. Seit den 70er Jahren wurde vor allem eine steigende Differenzierung

der Betrachtung des Phänomens erreicht. Im Anschluss an die Hermeneutik, die Kulturosoziologie, die Cultural Studies, den Symbolischen Interaktionismus, die Kulturtheorie, den Poststrukturalismus und andere Theoriegebäude wurde versucht, „Interkulturalität“ und „Kultur“ als Begriffe für die Wissenschaft der Fremdsprachenvermittlung theoretisch zu schärfen.

Seither ist nicht nur ein enormer, aber weitgehend unsystematischer Zuwachs im Theoriediskurs zu verzeichnen; es gibt auch kaum einen Fremdsprachenlehrer, der sich nicht in der einen oder anderen Form mit Fragen von Interkulturalität und Kulturdifferenz auseinandergesetzt und versucht hat, diese Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis zu integrieren. Der stark anwendungsorientierte Charakter des Faches und zunehmende Nachfragen aus Wirtschaft und Industrie nach Kulturmittlern für die Wirtschaftskommunikation stellten diesen Theoriediskurs und seine Anhänger vor die Aufgabe, diese theoretischen Konzepte mit Leben zu füllen.

Erst das Feststellen kultureller Differenzen oder Grenzen kann dazu führen, dass diese Annahmen auch kritisiert und überwunden werden können, und damit der Blickwinkel und die Reichweite der eigenen Wahrnehmung überhaupt erst ins Blickfeld der Reflexion rücken. Denn ohne Vorwissen, also Vor-Urteile, wäre jede Irritation und damit der erste Anhaltspunkt der Reflexion ausgeschlossen. Man könnte diesen hermeneutischen Prozess von der Formulierung von Annahmen und der Überprüfung derselben an der vorfindlichen Welt, von Definition und Neudefinition der Vor-Urteile im eigentlichen hermeneutischen Sinne als Bildung bezeichnen. Dabei wird nicht Wissen gebildet, sondern gebildet wird die humanistische Kapazität des Menschen, seinen eigenen Horizont im Erkennen und in der Überschreitung der Grenzen des eigenen Verstehens zu erweitern und sein Netz sozialer Beziehungen und Handlungsmöglichkeiten auszudehnen. Ausgehend vom Postulat der prinzipiellen Unabgeschlossenheit des Verstehens ermöglicht also ein hermeneutisches Lernen ein fortgesetztes Dazulernen. Ein solches Lernen kann man als Idealfall interkulturellen

Lernens bezeichnen. Es ist in diesem Sinne theoretisch im Anschluss an Gadamer⁴ umfangreich behandelt worden, aber es lässt sich nicht ohne Weiteres in die kommunikative Praxis umsetzen, wenngleich es weitreichende Einsichten in den Prozess des Auffassens des Anderen und des Selbst ermöglicht.⁵

Daher haben sich mehrere eher auf die kommunikative Praxis hin orientierte Ansätze entwickelt, die unterschiedliche Konzepte von Interkulturalität anwendungsorientiert gestalten: ein kontrastiver Ansatz, ein kognitiv-pragmatischer Ansatz und ein praxeologischer Ansatz. Diese Unterscheidungen werden hier nur als heuristische Differenzierungen vorgenommen, die sich in der Praxis so nicht vollziehen lassen. So ist die Trennung zwischen Sprachbedeutung und Sprachhandeln sowieso eher abstrakt, und das kontrastive Vorgehen bezeichnet eher eine Methode als ein zugrunde liegendes sprachwissenschaftliches Paradigma.

Nehmen wir den kontrastiven Zugang jedoch als Methode für das Verständnis von sowohl Sprachbedeutung als auch Sprachhandeln, so ist unschwer nachzuvollziehen, dass verallgemeinernd Typen gebildet werden müssen, um Differenzen sichtbar werden zu lassen und die Unterschiede ausloten zu können. Das Problem ist jedoch der Umgang mit diesem methodischen Instrument: zum einen diese Typisierungen auch als ein methodisches Instrument erkennbar zu lassen und zum anderen sie als Funktion eigener Normalitätsannahmen, also Zuschreibungen von Eigen und Fremd, und der Annahme einer dazwischen liegenden Differenz, zu reflektieren. Zudem werden Sprachgrenzen zu oft noch unreflektiert als Kulturgrenzen begriffen. Das heißt Sprachbedeutung und Sprachhandeln werden nationalkulturell typisiert. Auch um ein Zwischen oder eine Wechselseitigkeit, wenn man das Wort „inter“ so verstehen möchte,⁶ definieren zu können, müssen zwei Seiten einer Sache konstituiert werden. Der national-territoriale Kulturbegriff schleicht sich hier durch die Hintertür wieder ein.

Der Unterschied zu den oft verurteilten Stereotypenbildungen ist dabei nur ein

gradueller - er liegt in der bewussten Kontextualisierung von Sprachhandeln im wissenschaftlichen Umgang mit gesellschaftlichen Differenzen oder von wissenschaftlich erzeugten Typisierungen als Instrumenten für wissenschaftlich-methodisches Verstehen. Letztlich bleibt unbedacht, was die Kulturhermeneutik schon vor langem vorgeschlagen hat, was sich aber in der Praxis als ein zu komplexes Vorgehen erweist: die Reflexion der kategorialen Bedingtheit von individueller Wahrnehmung und von Typisierungen im Personalen und Sozialen.

Dass dies bisher in der Praxis des Fremdsprachenlernens zu kurz gekommen ist, mag u.a. zwei Gründe haben, die nicht unterschätzt werden dürfen. Zum einen der hohe Abstraktionsgrad kulturhermeneutischer Ansätze, zum anderen systemische Zwänge. Der Handlungs- und Erklärungsdruck, dem Fremdsprachenlehrende oft unterliegen und der durch das Erklären-Müssen und Vermitteln-Müssen fremdkultureller Verstehenskontexte und Handlungshintergründe entsteht, kann eben dazu führen, dass diese als faktisch gegebene (schlimmer noch: statische) dargestellt werden. Zusätzliche institutionelle Zwänge wie Curricula, Prüfungen, Lehrbücher, Kollegen etc. führen dazu, dass sich diese Situation noch mehr verschärft. Der Zwang, sich der Mode des „interkulturellen Paradigmas“ in der Lehre unterwerfen zu müssen, damit diese auch als auf dem Stand der Zeit begriffen wird, tut ein Übriges.

Der Fremdsprachenlehrer bezieht sich also oft, um des Verstehens, Erklärens und Vergleichens willen, auf angeblich typisierbare Elemente einer Kultur.⁷ Er versucht, um einen Verstehensprozess möglichst rasch und effektiv einzuleiten, die Basis für die Bildung des Verstehenskontextes zu bilden - und vereinfacht damit nicht nur ihre Komplexität, sondern schafft durch diese definitorische Leistung eine Ein-Grenzung dessen, was unter der jeweiligen Kultur zu verstehen sei. Er tut dies durch Prozesse der Auswahl von Themen, der suggestiven Gegeneinandersetzung von Handlungssituationen und den Hinweis auf Verstehenslücken oder gar Falschverstehen. Diese Feststellung von eigentlich nicht nachweisbaren und

oft subjektiv behaupteten kulturellen Differenzen ist eine enorme definitorische Leistung von Seiten der Dozenten, die dabei oft zum Multiplikator ihrer ganz persönlichen Erfahrungen, Annahmen und Attributionsirrtümer⁸ werden.

Das soll heißen: Die Grenzen, die wir angeblich überschreiten, produzieren wir meist selbst. Allerdings muss das nicht heißen, dass kulturelle Grenzen auch gleich Kommunikationsgrenzen oder -sperrern sein müssen. Paradoxerweise ist es umgekehrt: Ein Wissen um kulturelle Eigenarten des Anderen kann Kommunikation erleichtern, denn es schafft einen ersten Zugang. Entscheidend ist, die Strategien und Funktionen von Typisierungen und Differenzzuschreibungen sowohl im wissenschaftlichen als auch im lebensweltlichen Handeln auf der Metaebene zu erkennen. Dies wurde m.E. bisher zu wenig berücksichtigt. Wir gehen davon aus, dass nur über ein humanistisches Verständnis der identitätssichernden Elemente der Funktionen und Strategien von Alterisierung die Ebene der reflexiven Auseinandersetzung, jenseits moralisierender Zielvorgaben zum Verstehen und Verständnis des Anderen, gewahrt bleiben kann.

Eine Kritik, die bei der Reflexion von Typisierungen, Selbst- und Fremdbildern und Metabildern stehen bleibt, geht nur den halben Weg, wenn sie nicht auch erklären kann, welche Funktion diese haben. Statt diese Strategien per se als „falsch“ zu beurteilen, wäre ein nachhaltigeres Lernen möglich, wenn man sie in ihren Funktionen untersuchen würde. Denn sie werden kontinuierlich genutzt, auch wenn eine hohe Reflexionsbereitschaft vorhanden ist, auch wenn man sehr viele Erfahrungen schon gemacht hat und auch wenn man bereits auf ein fundiertes theoretisches Hintergrundwissen zu „Interkulturalität“ zurückgreifen kann.

- Wir können an dieser Stelle festhalten:
- a) Kulturdifferenzen werden oft als faktisch angenommen und nicht als Wahrnehmungen reflektiert und problematisiert. Es besteht die Gefahr, dass festgestellte Kulturdifferenz zur Verfestigung von Typisierungen führt.
 - b) Andererseits bildet das Feststellen von Differenzen und Gemeinsamkeiten einen Orientierungsrahmen für kommunikatives Handeln. Typisierungen und Differenzbildungen haben Orientierungsfunktion in gesellschaftlich kom-

plexen Situationen und dienen durchaus der Handlungsbefähigung durch diese Form der Komplexitätsreduktion.

c) Eine hermeneutisch geleitete Kritik der Verstehensgrundlagen von Selbst- und Fremdbildern erfordert eine vorherige Definition dieser, oder zumindest einen Prozess der Selbstverständigung darüber.

Das ausdrückliche Ziel des Feststellens von Andersheit und die Ausrichtung des landeskundlichen Curriculums auf die kontrastive Bearbeitung von Themen führt also nicht unbedingt zu einer Differenzierung der Deutschland-Bilder, sondern kann Stereotypen als Resultat unbegleiteter und unreflektierter Welt- und Wissenseaneignung eher noch verfestigen. Letzteres kann passieren, wenn das Interesse, die andere Kultur auch als „andere“, d.h. diferente zu sehen, über den Versuch des hermeneutischen, zur Kritik der eigenen Verstehensinteressen findenden Verstehens gestellt wird. Kulturkompetenz und auch die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen Kulturen kann nur ausgebildet werden, wenn der Landeskundeunterricht nicht zum Feststellen der Differenz im Kulturvergleich anhält, sondern zu einer fortwährenden Überprüfung dieser Differenzie-

Wissen/Verstehen Wissensverbreiterung Wissensvertiefung	Können (Wissenserschließung)		
	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz und systemische Kompetenz	Sachkompetenz und instrumentale Kompetenz
Kulturspezifisch	Kommunikative Kompetenz	Informationen sammeln, bewerten und interpretieren Umgang mit Komplexität Ableitung von Urteilen Lernprozesse selbständig gestalten mit folgender Qualität: • Reflexivität • Dissensbewusstsein • Rollendistanz, Selbstdistanzierung • Relativierung von Selbstverständlichkeiten • Verfremdung von Perspektiven • Bereitschaft zur Perspektivübernahme • Selbstregulierung • Lernfähigkeit	Wissen und Verstehen in Handlungszusammenhängen anwenden können und Problemlösungen erarbeiten und weiterentwickeln
• Landes- und Kulturkunde • Interaktions- und Kommunikationsregeln • Kontextwissen	• Sprachfertigkeit • Metakommunikation • Formulierung von Akzeptanzgrenzen • Kommunikation von Verstehen, Verständnis und Dissens • Expressivität		
Kulturkontrastiv	Beziehungskompetenz		
• Reflexion der kategorialen Bedingtheit der Wahrnehmung kultureller Differenzen und Gemeinsamkeiten (Differenzen in Konzepten und Realisierung von Handlungen)	• Empathie • Anerkennung • Respekt • Toleranz • Kooperation • Teamfähigkeit • eigene Werte kommunizieren können und Verständnis einfordern • Konfliktfähigkeit • Ambiguitätstoleranz • Wille zur Verständigung		
Kulturübergreifend			
• Kulturtheorie • Kommunikationstheorie • Akkulturationsprozesse • Stereotypisierungsmechanismen • Funktionen von Typisierungen und Alterisierungen • Bewusstsein für die Konzeptgebundenheit von menschlichem Verhalten			

rung im rückbezüglichen Verstehen und Befragen der eigenen Verstehensgrundlagen auffordert. Erst damit ist auch eine ethische Grundlage des Verstehens anderer Menschen und Kulturen in kulturwissenschaftlicher Landeskunde gegeben, die zugleich die Chance bietet, die Sicht auf das Eigene ständig zu revidieren.

2) Die Curricularisierung interkultureller Kompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen GER

Obwohl die Ausbildung interkultureller Kompetenz plakatives Lehrziel vieler Curricula ist, ist bislang nicht definiert worden, wie und in welcher Progression Teilkompetenzen von interkultureller Kompetenz ausgebildet werden können. Es gibt keine Deskriptoren für die Stufen der Sensibilisierung für interkulturelle Kommunikation. Trotzdem ist „Interkulturelles Lernen“ ungebrochen ein wichtiges Paradigma des Fremdsprachenerwerbs.

Im europäischen Referenzrahmen wird an einigen Stellen darauf verwiesen. Z.B. In einem **interkulturellen Ansatz** ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die **bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen** zu fördern. Man muss es den Lehrenden und den Lernenden selbst überlassen, die vielen Teile wieder in ein sich abgerundet entwickelndes Ganzes zu integrieren.⁹

Die auffällige Vermeidung des Begriffes an anderen Stellen zeigt, dass er inhaltlich schwer zu füllen ist und sich erst recht nicht in eine Deskriptoren-Skala einordnen lässt. So zieht man sich im GER auf den Begriff soziokulturellen Wissens¹⁰ zurück, um eine Landeskunde traditionellen Stils auszuweisen. Unter der Erläuterung zum Begriff „interkulturelles Bewusstsein“¹¹ wird klar, dass es bei diesem Konzept um das Feststellen und Bewusstsein von Unterschieden geht: und zwar gesellschaftliche, regionale, soziale, innergesellschaftliche Differenzierungen und Differenzen nationaler Selbst- und Fremdbilder. Das ist insofern eine kaum noch zu unterbietende Banalität, als Lerner schon immer die Kultur ihrer Zielsprache

als eine andere präsentiert bekamen und auch vorwissenschaftlich so auffassten. Was soll daran „interkulturelles Bewusstsein“ sein?

An die Lehrenden wird dann bei der Vorbereitung auf Unterrichtseinheiten zum „interkulturellen Lernen“ u.a. die Anforderung gestellt, zu überlegen, welchen Wissensstand der Lernende hat, welche Kenntnisse er über die Zielkultur noch erwerben muss, um handlungsfähig zu sein, und wie er die Beziehung zwischen Herkunfts- und Zielkultur reflektieren sollte. Soweit bezieht sich das vor allem auf das Niveau der unreflektierten Verhaltensdressur, da für ein „Bewusstsein der Beziehung“ zwischen Kulturen keine hermeneutischen Vorgaben gemacht werden. Der Lernende soll dann die „interkulturelle Fertigkeit“ (warum nicht Fähigkeit?)¹² entwickeln, beide Kulturen in Beziehung zu setzen und als Mittler zwischen ihnen zu wirken. Das Ganze wird unterfüttert durch die Kompetenzen des strategischen Vorgehens, Agierens, der Konfliktfähigkeit und der Überwindung des „Bösen“, wie z.B. der „Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden“.

Der Lehrende steht dann vor der Vermittlungsaufgabe mit den Lernern zu erarbeiten:

- welche Merkmale der Ausgangs- und Zielkultur die Lernenden unterscheiden können müssen, wie sie darauf vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Hinsicht an sie gestellt werden;
- welche Vorkehrungen getroffen werden sollten, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Zielkultur zu erfahren.

Das kontrastive Vorgehen zur Erarbeitung von Strategien für erfolgsorientiertes Handeln wird hier überdeutlich. Bisherige Überlegungen zur Hermeneutik des Fremdverstehens, Kulturhermeneutik,¹³ zur Relationalität von Selbst- und Fremdbildern und zur Rückbezüglichkeit von Erfahrungen sind hier kaum eingegangen. Das wurde bisher von mehreren Seiten kritisiert.¹⁴ Was sich im GER wie erfolgsorientierte Handlungsstrategien darstellt, muss begleitet werden durch Überlegungen zum verständigungsorientierten

Sprachhandeln.¹⁵ Und damit ist nicht nur Verständigungsorientierung zum Anderen hin gemeint, sondern vor allem, und als Ausgangspunkt allen Weltverstehens, die Selbstverständigung, die als Bewusstwerdung des eigenen Verstehensrahmens immer unabdingbarer Teil von jedem reflexiven Verstehen ist. Wenn der GER auch die aktuelle Fachdiskussion zu interkultureller Kommunikation und Interkulturalität ignoriert, so spiegelt er doch eine in der Fremdsprachenlehre weit verbreitete Praxis wider.

3) Deskriptorenfeld „Interkulturelle Kompetenz“ und Reflexion von Wissensstrategien

Dass die bisherigen Strategien des Umgangs und der Funktionalisierung von Kulturdivergenz im Fremdsprachenunterricht zu einer Banalisierung und mehrheitlich zu eindimensionalen, statischen und unterkomplexen Typisierungen führen, ist oben deutlich geworden. Die Moralisierung von Interkulturalität, die als Konzept Zielvorgaben hinsichtlich der Qualität des Kontaktes macht, bevorzugt bestimmte Strategien des Umgangs mit Kulturdivergenz, wie den Kulturrelativismus¹⁶, die Kontextualisierung (Verstehen) oder einen affektiven Zugang (Empathie). Die hermeneutische Annäherung verschließt sich vielen, da sie zu komplex ist und kaum unmittelbare Handlungsempfehlungen für die Praxis liefert.¹⁷

Der wissenssoziologische Zugang zu Typisierungen wurde m.E. bisher zu wenig beachtet. Dazu gehören nicht nur Elemente der Kulturhermeneutik wie die Reflexion der Verstehensgrundlagen und eigenen Kategoriebildungen und die Anerkennung der Relationalität der Bildung von Selbst- und Fremdbildern, sondern auch Fragen der Wissenssoziologie wie die Funktion von Typisierungen.

Um von der abstrakten Kulturhermeneutik zur praktikablen Vermittlung reflexiver Strategien in Begegnungssituationen zu gelangen, sind zwei Schritte, die auch die Definitionen von Kultur, Interkulturalität und Kompetenz betreffen, nötig.

- Die Begriffe „Kultur“ und „Interkulturalität“ sind wissenssoziologisch zu fassen und von der Moralisierung der Begriffe ist abzusehen, um so zu einer

rationalen Verständigung über die Funktionen von Typisierungen zu kommen

- Man muss sich über Kompetenzen und Wissensfelder verständigen, die das Konzept der Interkulturellen Kompetenz konkretisieren und seine Vermittlung im Fremdsprachenunterricht operationalisierbar machen.

Kultur und Interkulturalität:

Kultur soll hier verstanden werden als ein dynamisches Verfahren der Interpretation von Welt, der Stiftung von Bedeutung und der Bildung von Verstehenskontexten in vorfindlichen Strukturen.

Die identitätspolitische Verfestigung von Sinn und Kontexten und der Ausschluss anderer Sinnhorizonte ist ein sich auf kulturelle Strategien beziehendes Verfahren. So definiert gibt es daher kein sich materialisierendes Phänomen „Kultur“. ¹⁸ Kultur wird vielmehr wissenssoziologisch als ein kommunikatives und interpretatives Verfahren, das an sich unbegrenzt stattfinden kann, beschrieben.

Theoretisch kann Kultur als ein formales Verfahren der Sinnkonstitution, der Ordnung der Bedeutungen und der Bildung eines Verstehenskontextes aufgefasst werden. Als Kultur definieren wir hier also einen dynamischen Prozess, die ständige Applikation von Kohärenzsystemen auf neue Situationen der Weltaneignung, die möglichst weitgehende Vermeidung von Inkonsistenzen, Kontingenzen und Unsicherheiten. Im Rückgriff auf die diesem Prozess impliziten Strategien, Qualitäten und Wirkungen kann Kultur zum Instrument gesellschaftspolitischer Steuerung gemacht werden. Kultur wird im öffentlichen Diskurs dann zu einem Eindeutigkeit stiftenden, Komplexität reduzierenden, soziale Beziehungen vereinfachenden und Kommunikation ermöglichenden Differenzkriterium. ¹⁹ Während die Koppelung von Kultur als Bedeutungsgebungsverfahren und sozialem Handeln eher empfehlenden Charakter haben, nimmt sie in instabilen Zeiten ideologischen Charakter an und kann zur Lösung von Ordnungsproblemen einer Gesellschaft, die auf anderen Ebenen wie der Politik und der Wirtschaft liegen können, von Institutionen identitätspolitisch benutzt werden.

Bildung:

Bildung muss auch als Ausbildung von reflexivem Wissen verstanden werden, was u.a. impliziert, sich der Grenzen des eigenen Wissens und Könnens bewusst zu werden. Das heißt, dass ein einmal etablierter Verstehenskontext durch Dazulernen immer wieder in Frage gestellt wird. In der unterrichtspraktischen Umsetzung hieße das, dass Lernende dazu angehalten werden sollten, ihr Vorverständnis zu reflektieren und in Frage zu stellen. Für den Lehrenden hieße das, Vorverständnisse der Lerner in ihrem Verstehensrahmen deutlich zu machen und mit anderen Auffassungen Dritter zu konfrontieren. Kulturkompetenz und auch die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen Kulturen kann nur ausgebildet werden, wenn der Landeskundeunterricht nicht zum Feststellen der Differenz im Kulturvergleich anhält, sondern zu einer fortwährenden Kritik dieser Differenzierung im rückbezüglichen Verstehen der eigenen Verstehensgrundlagen auffordert.

Kompetenz:

Kompetenz ist die Fähigkeit, das Wissen, die Fertigkeiten und das Können in einer bestimmten Situation in unterschiedlichem Maße selbst gesteuert anzuwenden und zu beherrschen. ²⁰ Welche Implikationen hat nach dieser Definition von Kompetenz dann das Konzept „interkulturelle Kompetenz“? Mit der Aufnahme des Lehrziels „interkulturelle Kompetenz“ in den Europäischen Referenzrahmen ist eine weitere Kategorie entstanden, die Curricularplanungen und Unterrichtspraxis bestimmt.

Für die Unterscheidung von Kompetenzkategorien gibt es europaweit verschiedene Modelle.

Nachdem „interkulturelle Kompetenz“ nicht primär eine Kompetenz des Spracherwerbs ist und auch in anderen Qualifikationsrahmen zu finden ist, soll hier das Kompetenzfeld „interkulturelle Kompetenz“ anhand der Kategorisierungen europäischer Kompetenzkonzepte aufgegliedert werden. Das Ziel ist, über Deskriptoren zu einer Beschreibbarkeit des Kompetenzfeldes zu gelangen und somit ihre Messbarkeit bzw. Überprüfbarkeit zu gewährleisten. Die Frage der Progression der Ver-

mittlung dieser Kompetenzen muss hier erst einmal zurückgestellt werden.

Das europäische **Tuning Project** ²¹ (eine Initiative europäischer Universitäten zur Umsetzung des Bologna-Prozesses und mit dem Ziel, Referenzpunkte allgemeiner und fachspezifischer Kompetenzen zu identifizieren) unterscheidet über 80 Kompetenzen nach den Kategorien: ²²

- Wissen und Verstehen
- Wissen wie zu handeln ist
- Wissen um das eigene Sein (Werte)

Die **Dublin Descriptors**, ²³ die von der EU als Niveaubeschreibungen für die höhere Bildung auf europäischer Ebene übernommen wurden (Europäischer Qualifikationsrahmen), unterscheiden nach:

- Wissen und Verstehen
- Wissen und Verstehen anwenden können
- Urteile fällen können
- Kommunikative Fähigkeiten
- Lernfähigkeit

Der **Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse** wiederum unterteilt in die Kategorien Wissen, Verstehen und Können (Mischung aus Dublin Descriptors und Tuning-Kategorien). Die Kategorie Wissen und Verstehen beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie Wissen unterscheidet zwischen den Aspekten Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung. Die Kategorie Können umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden und einen Wissenstransfer zu leisten. Sie unterteilt sich in instrumentale Kompetenz (Methodenkompetenz, Interpretationskompetenz, Datenauswertung, Fachgebietsspezifische Problemlösungsmethoden), kommunikative Kompetenz (Umgang mit Informationen, Argumenten und Problemen, Präsentationskompetenz, Fähigkeit zum Diskurs, Urteilsbildung, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Selbständigkeit) und systemische Kompetenz (Umgang mit Informationen, Argumenten und Problemen, Präsentationskompetenz, Fähigkeit zum Diskurs, Urteilsbildung, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Selbständigkeit). Dieser Qualifikationsrahmen für

Deutsche Hochschulabschlüsse ist hier dargestellt, während ich für den Sprachunterricht eine Tabelle entwickelt habe, die hier auf S.11 vorgestellt wird.

Gewöhnlich ist „interkulturelle Kompetenz“ der Überbegriff für ein weites, nicht immer klar zu umreißendes Feld anderer Kompetenzen, die in den Bereich der sozialen/kommunikativen Kompetenzen und der systemischen Kompetenz fällt. Im GER werden diese Kompetenzen unter „Persönlichkeitsbezogene Kompetenz“ subsumiert. Und zwar seien das:

- „**Einstellungen**, wie der den Sprachverwendenden/Lernenden eigene Grad an
- Offenheit für und Interesse an neuen Erfahrungen, anderen Menschen, Ideen, Völkern, Gesellschaften und Kulturen;
 - Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise und das eigene kulturelle Wertesystem zu relativieren;
 - Bereitschaft und Fähigkeit, sich von konventionellen Einstellungen gegenüber kulturellen Unterschieden zu distanzieren.“²⁴

Ich möchte hier dafür plädieren, interkulturelle Kompetenz nicht als ethische oder moralische Haltung zu fordern, oder sie nur auf den Bereich der kommunikativen Kompetenz zu beschränken, sondern die komplexen Verschränkungen von Wissen, Verstehen und Können als Wissenserschließung in den Blick zu nehmen. Die

Literatur:

Bredella, Lothar: Lesen und Interpretieren im GER: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen in der Diskussion. Tübingen: Narr 2003, S.45-56

Gadamer, Hans Georg: Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr 1960; auf Spanisch: Verdad y Método. Salamanca: Sígueme 1999

Hausstein, Alexandra: Interkulturalität. In: Ralf Schnell (Hg.): Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart. Stuttgart: Metzler 2000, S.231-232

Krumm, Hans-Jürgen: Grenzgänger - das Profil von Deutschlehrern in einer vielsprachigen Welt. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, München 19 (1993), S. 277-286

Krusche, Dietrich: Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München: iudicium 1985

Michel, Willy: Die Außensicht der Innensicht. Zur Hermeneutik einer interkulturell ausgerichteteten Germanistik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17 (1991) S. 13-33

Ort, Claus Michael: Kulturbegriffe. In: Ansgar Nünning und Vera Nünning (Hg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Stuttgart: Metzler 2003, S.19-38

Thomas, Alexander: Kulturstandards. Saarbrücken: Breitenbach 1991

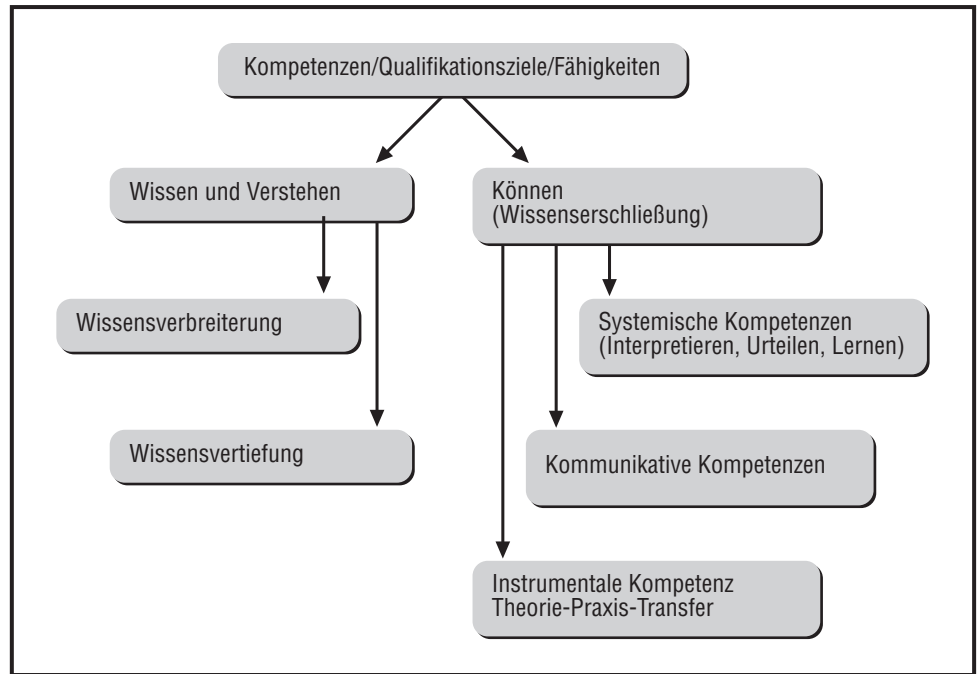
Trim, John: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Berlin: Langenscheidt 2004
Volltextversion: www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm

von Schilling, Klaus: Die Herausforderung Landeskunde. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 30 (2005) S.105-130

Wierlacher, Alois: „Interkulturalität“. In: ders. und Andrea Bogner (Hg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler 2003, S.257-264

Tabelle (S.11), von Kompetenzen für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, die ich dazu entwickelt habe, ist ein Vorschlag zur weiteren wissenschaftlichen Diskussion des Begriffes interkultureller Kompetenz und soll helfen, den Weg zur strukturierten Vermittlung dieser Kompetenz im Fremdsprachenunterricht weiter zu gehen.

Dr. Alexandra Hausstein ist Mitglied der AMPAL Mexiko und seit einigen Monaten als Referentin der Hochschulrektorenkonferenz HRK in Deutschland tätig.
alexhausstein@web.de



1 Vgl. zusammenfassend u.a. den thematischen Teil „Interkulturalität“ des Jahrbuches Deutsch als Fremdsprache Band 25 (1999), S.131-314; ebenso Wierlacher 2003

2 Kulturalisierung ist hier zu verstehen als zunehmende Präsenz des Begriffs „Kultur“ in Verstehens- und Erklärungsmustern und seine zunehmende Bedeutung als Ordnungskategorie.

3 Hans-Jürgen Krumm 1993

4 Hans Georg Gadamer: Wahrheit und Methode. 1960; das Buch liegt auf Spanisch vor: Verdad y Método.

5 Gewiss wurde eine Hermeneutik, die bei der Auslegung stehen blieb, und die nicht zur Applikation fortschreitet, immer als ungenügend angesehen, aber der Weg von der Interpretation zur Applikation ist länger als die Praxisanforderungen es erlauben. Man kann schlecht in der kommunikativen Konfrontation das Gegenüber bitten, eine Stunde auf eine Antwort zu warten, weil man die Antwort hermeneutisch durchdenken müsse.

6 Vgl. Alexandra Hausstein: Interkulturalität. 2000

7 Die gesamte Diskussion um die sogenannten „Kulturstandards“ in der Soziologie und der Psychologie ist nichts anderes. Man versucht, in irgendeiner Form verallgemeinerbare und zuschreibbare Qualitäten zu definieren. Vgl. dazu z.B. Thomas 1996

8 Ein Attributionsirrtum liegt vor, wenn einer Beobachtung eine nicht zutreffende Ursache unterstellt wird, bzw. unterkomplexe Annahmen über die Ursache getroffen werden.

9 GER, S.1. Hervorhebungen der Autorin

10 Punkt 5.1.1.2. des Europäischen Referenzrahmens: Soziokulturelles Wissen - das tägliche Leben, Lebensbedingungen, interpersonale Beziehungen, Werte, Überzeugungen, Einstellungen, Körpersprache, soziale Konventionen, rituelles Verhalten

11 Punkt 5.1.1.3. des Europäischen Referenzrahmens: Interkulturelles Bewusstsein

12 Schon die Verwendung des Begriffes „Fertigkeit“ zeigt die ungeheuerliche Banalisierung, die eben nur aus bestimmten Verhaltensleistungen bestehen soll, so wie in der schriftlichen Produktion die Textsorte „Postkarte“ zu beherrschen ist.

13 Kulturhermeneutik (Krusche 1985, Michel 1991) ist nicht nur passives Verstehen einer anderen Kultur, sondern ihre konstruktive Aneignung im Anschluss an den eigenen Verstehensrahmen. Kultur ist somit nicht etwas außerhalb des verstehenden Menschen zu Begreifendes, sondern ist ein Verfahren der Produktion und Applikation von Bedeutungen.

14 U.a. auch von Lothar Bredella in seiner Kritik des Europäischen Referenzrahmens

15 Lothar Bredella 2003

16 Im Effekt gleich wie der Kulturrelativismus ist die indifferente Ignoranz: beide lassen den Anderen wo er ist, ohne sich um Fremdverstehen wirklich zu bemühen; die einen aus Gutmenschen, die anderen aus Gleichgültigkeit.

17 Hier zeigt sich der philologische Hintergrund der Hermeneutik als Pferdefuß: Aus der ruhigen und nicht zur Handlung gezwungenen Betrachtung von Texten geboren, kann sie zu höchsten Fremdverstehensleistungen führen, aber das braucht Zeit, die in der kommunikativen Praxis kaum gegeben ist. Verstehen kann warten, Verständigung nicht.

18 Freilich geht uns bei einer Definition von Kultur als Verfahren, die sich letztlich auf Max Webers „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ zurückführen lässt, die Kategorie für eine Beschreibung der vorfindlichen dinglichen Welt verloren. Dafür müssten dann neue Begrifflichkeiten entwickelt werden. Vgl. dazu ausführlich u.a. Claus-Michael Ort 2003.

19 George W. Bush: „If you are not for us, you are against us“; Kaiser Wilhelm II.: „Ich kenne keine Parteien mehr, ich kenne nur noch Deutsche“, usw.

20 Wie bereits die Formulierung andeutet, wird Kompetenz in einem durchaus kantischen Sinne verstanden. „Aufklärung ist die Fähigkeit des Menschen ...“

21 http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html

22 <http://www.reint.deusto.es/TuningProject/index.htm>

22 Die Kategorisierung dieser 80 Kompetenzen lehnt sich dabei an eine UNESCO-Kategorisierung an.

23 Shared „Dublin“ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A Report from a Joint Quality Initiative informal group (contributors to the document are provided in the Annex), 18 October 2004, <http://www.jointquality.org/>

24 GER Abschnitt 5.1.3.

Deutschlehrausbildung im Aufbaustudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Universidad Central de Venezuela

Renate Koroschetz und Karl Tschida

In Venezuela wird Deutsch als Fremdsprache an öffentlichen Schulen nicht angeboten. Die deutsche Sprache und mit ihr die Länder, in denen sie gesprochen wird, nehmen hier keine herausragende Stellung ein. In den letzten 20 Jahren jedoch wurde Deutsch, das früher ausschließlich den Ruf einer Kultursprache besaß, spätestens mit dem Ankauf von Aktien deutscher Firmen wie Veba und Ruhröl durch die staatliche Erdölgesellschaft PDVSA auch als Handelssprache interessant. Seither ist die Nachfrage nach Deutsch an der Universidad Central de Venezuela langsam aber stetig gestiegen.

1) Vorgeschichte

Deutsch an den Schulen

Nur an drei Privatschulen ist der Deutschunterricht im Lehrplan verankert: Die größte von ihnen ist das *Colegio Humboldt* in Caracas mit rund 1000 Schülern und einer 100jährigen Tradition; die Humboldtschule befindet sich z.Z. mitten in einer großen Schulreform, bei der die beiden bisher unabhängig voneinander arbeitenden Zweige der Schule, nämlich der deutsche und der venezolanische, integriert werden sollen.¹ Die zweite Schule, an der Deutsch unterrichtet wird, das *Colegio Alemán*, befindet sich in Maracaibo und hat etwa 550 Schüler, die von der 2. bis zur 11. und letzten Klasse DaF-Unterricht bekommen.² Die dritte Schule, das *Colegio la Esperanza* von Valencia, wurde 1952 gegründet und hat durchschnittlich 480 Schüler.³

Bis heute sind Englisch und Französisch die traditionellen Schul-Fremdsprachen in Venezuela. Soziopolitische Gründe dafür liegen einerseits in der Bedeutung von Englisch als Weltsprache und andererseits in der Tatsache, dass das Land im Einflussbereich der USA liegt.⁴ Englisch ist Pflichtfach in der Sekundarstufe, und

nur im humanistischen Zweig des *Bachillerato*⁵ wird daneben als zweite Fremdsprache Französisch angeboten. Dies bedingt später die Nachfrage nach Englisch und Französisch zu Beginn des Fremdsprachenstudiums.

Deutsch in der Erwachsenenbildung

Im Bereich der Erwachsenenbildung nimmt das Goethe-Institut Caracas die führende Stellung ein; daneben gibt es in verschiedenen Städten Humboldt-Institute. Des Weiteren erfreuen sich die von den Universitäten angebotenen Deutschkurse für ein allgemeines Publikum eines wachsenden Zuspruchs. In Caracas laufen solche Kurse an der *Universidad Central de Venezuela* und an der *Universidad Simón Bolívar*; in Ciudad Guayana an der *Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, Guayana)* und bei *FUNDAESEC*, einer Zweigstelle der *Universidad de Carabobo*. Meist folgen diese Kurse einem Drei-Monats-Rhythmus mit sechs Wochenstunden.

Das Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität

Deutsch als Fremdsprache steht an vier Universitäten auf dem Lehrplan und zwar an der Universidad Central de Venezuela (UCV), der Universidad Simón Bolívar (USB), der Universidad Metropolitana (UNIMET) in Caracas und an der Universidad de Los Andes (ULA) in Mérida. An der staatlichen ULA wird Deutsch seit 1967 unterrichtet, aber erst seit 1996 ist es auch als Nebenfach im Studiengang „Moderne Sprachen“ (*Idiomas Modernos*) präsent.⁶ In diesem Rahmen belegen die Studenten zuerst einen einsemestrigen Einführungskurs mit sechs Wochenstunden und anschließend vier Semester zu jeweils vier Wochenstunden. Damit kommen sie nach zwei Jahren etwa auf Niveau A2.⁷ An der privaten UNIMET kann Deutsch als zweite Fremdsprache

studiert werden. Im Studiengang „Moderne Fremdsprachen“ ist nur Englisch als erste Fremdsprache vorgesehen. Eine zweite Fremdsprache, die ebenfalls zu den Pflichtfächern gehört, kann frei gewählt werden. Zwischen dem 6. und 9. Semester müssen in der gewählten zweiten Fremdsprache vier Semester zu jeweils sechs Wochenstunden absolviert werden.⁸

An der eminent technisch ausgerichteten, staatlichen USB werden in einem fünfjährigen Studium Ingenieure, Architekten, Städteplaner und Naturwissenschaftler ausgebildet, die im Rahmen ihres Studiums Kenntnisse in mindestens einer Fremdsprache nachweisen müssen. Englisch ist Pflichtfach; Deutsch eines der Wahlfächer.⁹

Ein Studium in Deutsch als Fremdsprache kann man nur an der staatlichen UCV absolvieren; dort führt ein fünfjähriger Studiengang zum Diplom eines *Licenciado en Traducción, Licenciado en Traducción e Interpretación* oder *Licenciado en Idiomas Modernos*. Das Fremdspracheninstitut der UCV, die Escuela de Idiomas Modernos (EIM), besteht seit 1974 und gehört zur geisteswissenschaftlichen Fakultät. In jedem Jahr bewerben sich zwischen 800 und 1000 junge Leute auf die rund 100 Studienplätze. Die beiden erstgenannten Abschlüsse sind vorzüglich berufsorientiert, während der dritte, die *Licenciatura en Idiomas Modernos*, als Ausbildung für den wissenschaftlichen Nachwuchs gedacht ist.

Die Ausbildung an der UCV

Zu Beginn des Studiums wählen die Studenten zwei der fünf angebotenen Fremdsprachen.¹⁰ Beide Sprachen lernen sie mit gleicher Priorität, in beiden müssen sie die gleichen Fächer belegen, aber die Abschlussarbeit wird nur in einer Sprache geschrieben. In den ersten beiden Jahren

wird mit je 12 Wochenstunden etwa das Niveau B1+¹¹ erreicht. Der Sprachunterricht wird auch im dritten Studienjahr mit 8 Wochenstunden fortgesetzt. Daneben muss - ebenfalls in beiden Fremdsprachen - das Fach *Cultura, Temas y Textos* belegt werden, welches geschichtliches, politisches und kulturelles Hintergrundwissen vermitteln und so den Sprachunterricht vervollständigen soll. Die Deutschstudenten beginnen ihr Studium im Allgemeinen ohne Vorkenntnisse.

Je nach Studienrichtung haben dann die Übersetzer und Dolmetscher ihre spezifischen Fächer, die angehenden Sprachwissenschaftler müssen sich im dritten und vierten Jahr intensiver mit *Cultura, Temas y Textos* befassen und haben nebenbei noch Morphologie und Syntax im dritten und Phonetik und Phonologie im vierten Jahr. Für alle Studenten sind im vierten Jahr vier und im fünften Jahr noch zwei Wochenstunden Sprachunterricht Pflicht, in denen etwa das Niveau C1+¹² erreicht wird.

Seit 1994 gibt es an der EIM ein Lektorat des DAAD und zwischen 2000 und 2004 haben acht unserer AbsolventInnen am Freiburger Stipendienprogramm teilgenommen. Mehrere unserer Absolventen haben inzwischen in Deutschland promoviert.

An der Deutschabteilung studieren insgesamt rund 120 Studenten Deutsch, 50 davon im ersten Studienjahr; zurzeit sind dort sechs Dozenten tätig, dazu kommen das Lektorat und die DAAD-Sprachassistenten. Im Oktober 2000 hat die Deutschabteilung der EIM den X. Lateinamerikanischen Germanistenkongress ausgerichtet.

2) Zur Begründung eines Aufbaustudiengangs für DaF

Es gibt in Venezuela keine große deutsche Kolonie, also nicht besonders viele Personen, die Deutsch sprechen. Deshalb ist die Konkurrenz kleiner als z.B. in Englisch, Französisch oder Italienisch. Der Bedarf an qualifizierten Lehrern und Dozenten für Deutsch als Fremdsprache steigt jedoch seit einigen Jahren

ständig. Dies beruht neben der Nachfrage nach ausgebildeten Übersetzern einerseits auf dem wachsenden Interesse an Deutschkursen aller Art, andererseits auf den Auswirkungen der venezolanischen und der deutschen Kulturpolitik.

Kandidaten mit der erforderlichen Ausbildung kann das lokale Umfeld allerdings noch nicht stellen, da es in Venezuela keine grundständige Ausbildung zum Deutschlehrer gibt. Studiert man Erziehungswissenschaft, kann man dort die Sprachen Englisch, Französisch und Italienisch belegen, nicht aber Deutsch. Ebenso wenig kann man sich an den Pädagogischen Hochschulen zum Deutschlehrer ausbilden lassen. Und nur diese beiden Stellen vergeben Diplome, die nach venezolanischem Recht Abgänger zum Unterricht in der venezolanischen Sekundarstufe befugen. Die Universitäten verlangen von den angehenden Dozenten den Nachweis über den Abschluss eines Magisterstudiengangs bzw. die Bereitschaft, einen solchen innerhalb der ersten Jahre ihrer Dozententätigkeit zu absolvieren. Deshalb können z.B. die Absolventen des Spracheninstituts der UCV zwar unmittelbar nach Studienabschluss als Dozenten unter Vertrag genommen werden, haben aber dann nicht die Möglichkeit in Venezuela einen Magisterstudiengang in Deutsch zu absolvieren, weil es diesen noch nicht gibt.

3) Ziele des Studienganges und Profil der Abgänger

Ziel des Aufbaustudiengangs ist, die Sprachkompetenz der Kursteilnehmer zu fördern und zwar sowohl die Deutschkenntnisse im Allgemeinen als auch metasprachliche Kompetenz. Die Absolventen sollen in der Lage sein, die Erkenntnisse aus der theoretischen Linguistik und der Sprachlehrforschung in die Unterrichtspraxis umzusetzen. Absolventen des *Aufbaustudiengangs Didaktik für Deutsch als Fremdsprache - Spezialisierung en Didáctica de Alemán como Lengua Extranjera* - sollen umfassende Kenntnisse des aktuellen Forschungsstands und der Entwicklungen in den Bereichen Didaktik und Methodik des Faches Deutsch als Fremdsprache besit-

zen, aktuelle deutschlandkundliche Kenntnisse haben und den Unterricht selbstständig planen, vorbereiten und durchführen und evaluieren können. Darüber hinaus sollen sie Lehrwerke beurteilen, eigene Unterrichtsmaterialien, Übungsblätter, Prüfungen und Tests entwerfen sowie Texte für den Unterricht lehrzielgerecht und lernergerecht auswählen und didaktisieren können.

4) Studienplan

Wir bieten einen Studiengang mit zwei aufeinander folgenden Abschlussmöglichkeiten - „doble salida“ - an. Die Studenten können nach anderthalb Jahren mit einem Zertifikat - *Spezialisierung* - abschließen oder nach einem weiteren halben Jahr Studium einen Mastertitel - *Maestría* - erwerben.¹³ Inhaltlich werden in den ersten beiden Semestern des Aufbaustudiengangs zunächst die theoretischen Grundlagen vermittelt. Die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtseinheiten bildet einen weiteren thematischen Schwerpunkt. Ein dritter Themenblock umfasst die einzelnen Fertigkeiten. Darüber hinaus werden ergänzende Fächer wie beispielsweise Medieneinsatz, Literatur, Film, authentische Texte im DaF-Unterricht angeboten.

Der Aufbaustudiengang ist modular strukturiert und wird im Fernstudium mit Präsenzphasen durchgeführt werden. Der Kurs wurde als zwei- bzw. viersemestriger Aufbaustudiengang konzipiert, da u.E. die theoretischen Grundlagen des Faches und auch die didaktisch-methodischen Erfordernisse in diesem Zeitraum hinreichend abgedeckt werden können. Außerdem herrscht in Venezuela aufgrund des Mangels an qualifizierten Deutschlehrkräften ein gewisser Druck, diese möglichst schnell auszubilden.

Als Grundlage für das Curriculum dient uns im Wesentlichen der Studienplan des Typ B des Fernstudienkurses des GI.¹⁴ Der Lehrplan wurde für die Spezialisierung entsprechend modifiziert. Ferner streben wir ein trilaterales Abkommen zwischen der UCV,¹⁵ dem GI und der Gesamthochschule Kassel (GHK) an. Das zweite Studienjahr, das zum Master führt,

hat theoretische Schwerpunkte. Unsere Zielgruppe sind in erster Linie Absolventen des Instituts für Moderne Fremdsprachen der UCV, die Deutsch und eine weitere Fremdsprache studiert haben, aber wir wollen den Studiengang auch für Absolventen anderer Fächer öffnen, die Deutsch mindestens auf B2-Niveau beherrschen und schon über Unterrichtserfahrung im Bereich DaF verfügen.¹⁶

Spezialisierung in Didaktik des Deutschen als Fremdsprache

Der Studienplan besteht aus drei Basis-komponenten,¹⁷ die den Rahmen für die Studienbereiche und für die einzelnen Fächer bilden.

- Theoretische Grundlagen im Bereich Linguistik;
- Fremdsprachenerwerb und Unterricht;
- Theorie und Praxis des Unterrichtens; Didaktik Methodik; Kommunikative Unterrichtsformen in allen vier Fertigkeiten.

Der Typ B des Fernstudienprogramms Deutsch gliedert sich in acht Fernstudieneinheiten. Die Wahlfreiheit wurde

aus einer größeren Liste ausgewählt werden. Je nach Teilnehmerzahl und Dozenten können dann solche Seminare angeboten werden. Es wird empfohlen, sich nach dem Abschluss selbstständig in weitere Disziplinen einzuarbeiten.

Praktikum

Praktika mit zwei Betreuern, einem Dozenten des Studiengangs und einem Betreuer der Institution, sind obligatorisch. Das Praktikum besteht zunächst aus vorbesprochenen Unterrichtsbeobachtungen. Der Praktikant sollte die verschiedenen Unterrichtsphasen unterscheiden und nachvollziehen können, sich mit den Unterrichtsmedien vertraut machen und die Reaktion der Schüler beobachten. Zusammen mit dem Betreuer analysiert der Praktikant die einzelnen Phasen des Unterrichtens. In einer zweiten Phase soll der Praktikant eigenständig Unterrichts-pläne erstellen und bestimmte Unterrichtsphasen in Zusammenarbeit mit seinem Betreuer unterrichten. Nach jeder Unterrichtseinheit schließt sich eine Besprechung und Bewertung des Unterrichtens an. Schließlich gibt der Praktikant selbst-

einen Master in (Didaktik) Deutsch als Fremdsprache erwerben. Die Studienleistungen aus der Spezialisierung werden angerechnet. Um dem wissenschaftlichen Anspruch der UCV gerecht zu werden, müssen die Studenten drei Forschungsseminare absolvieren.¹⁹ So soll der Erwerb umfassender Kenntnisse auch in der theoretischen Linguistik sichergestellt werden und die Teilnehmer sollen im Hinblick auf eine mögliche Promotion zu selbstständigem wissenschaftlichen Arbeiten befähigt werden. Der Inhaber des Masterstitels in Deutsch als Fremdsprache soll über sein bloßes Deutschlehrersein hinaus in der Dozentenausbildung tätig sein können, Lehrpläne entwickeln und Unterrichtsmaterialien erarbeiten können sowie als Betreuer für Praktikanten und Forschungsarbeiten qualifiziert sein.

Curriculum

Der Studienplan des Masterstudiengangs ist ähnlich dem der Spezialisierung aufgebaut. Was die Pflichtfächer angeht, so müssen die Teilnehmer des Masterstudiengangs *Einführung in die germanistische Linguistik und Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten* statt *Unterrichtsplanung und Fertigkeit Sprechen* absolvieren. Ergänzend zur Spezialisierung kommen drei Forschungsseminare hinzu, die mit Forschungsmethoden vertraut machen und auf die Erstellung der Magisterarbeit vorbereiten. Am ehesten könnte man diese Veranstaltungen mit Hauptseminaren an deutschen Universitäten vergleichen. Die Teilnehmer sollen ein Thema eines Bereiches als Forschungsprojekt definieren, strukturieren, den Kommilitonen präsentieren und schließlich in einer schriftlichen Hausarbeit ausarbeiten. In diesem Rahmen ist es unabdingbar, wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben zu verbessern.

Das Seminar Pragmalinguistik beschäftigt sich zunächst mit Grundproblemen wie der Definition und Abgrenzung des Forschungsgegenstands, der Formulierung von Hypothesen, deren theoretischer Untermauerung und der methodischen Vorgehensweise, Auswahl relevanter Literatur und der Vorgehensweise bei wissenschaftlichem Arbeiten

Komponenten	Bereiche	Fächer	Leistungspunkte
I. Theoretische Grundlagen	Linguistik, Fremdsprachenerwerb und Unterricht	Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs	3
		Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts	3
		Wahlpflichtfach	3
II. Theorie und Praxis des Unterrichtens	Didaktik und Methodik	Unterrichtsplanung	3
		Wahlpflichtfach	3
		Wahlpflichtfach	3
		Unterrichtspraktikum	3
III. Kommunikative Unterrichtsformen	Die vier Fertigkeiten	Fertigkeit Sprechen	3
		Wahlpflichtfach	3

Module der Spezialisierung

zur Homogenisierung etwas eingeschränkt, auch musste der Studien- und Prüfungsordnung der UCV Rechnung getragen werden.¹⁸ Für jedes Modul werden wir eine Präsenzphase von vier SWS anbieten. Jeder Kursteilnehmer muss 27 Leistungspunkte (LP) erbringen, die sich wie folgt verteilen: zwölf aus den Pflichtfächern, weitere zwölf aus den Wahlpflichtfächern und drei im Praktikum. Die vier Seminare der Wahlpflichtfächer kön-

ständig Unterrichtseinheiten, die von dem Betreuer begleitet und evaluiert werden. Am Ende des dreimonatigen Praktikums fertigt der Praktikant einen Praktikumsbericht an und muss mindestens 120 UE nachweisen.

5) Master

Teilnehmer, die die Spezialisierung erfolgreich abgeschlossen haben, können nach zwei weiteren Semestern Studium

Komponenten	Bereiche	Fächer	Leistungspunkte
I. Theoretische Grundlagen	Linguistik und Unterricht	Einführung in die germanistische Linguistik	3
		Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs	3
		Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts	3
		Wahlpflichtfach	3
II. Theorie und Praxis des Unterrichts	Didaktik und Methodik	Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten	3
		Wahlpflichtfach	3
III. Kommunikative Unterrichtsformen	Die vier Fertigkeiten	Wahlpflichtfach Wahlpflichtfach	3 3
IV. Forschung	Linguistik und Pragmatik	Seminar I	3
		Seminar II	3
		Seminar III	3

Module des Masters

im Allgemeinen. Im spezifischen Teil gruppieren sich die Teilnehmer entsprechend ihrer ausgewählten Themen und arbeiten mit ihrem jeweiligen Tutor. Im Seminar II bearbeiten die Teilnehmer Themen aus den Bereichen Linguistik, Methodik und Didaktik und der vier Grundfertigkeiten. Das dritte Seminar wird gemäß der Themen, die die Teilnehmer für ihre Abschlussarbeiten wählen, strukturiert.

Die Masterarbeit

Die Masterarbeit wird - unterstützt durch die Seminare I bis III - angefertigt und kann auf Deutsch oder Spanisch verfasst werden. Studierende des Masters in Deutsch als Fremdsprache müssen vier Pflichtfächer und vier Wahlpflichtfächer

mit jeweils drei LP einbringen. Teilnehmer, die vor dem Master die Spezialisierung absolviert haben, können das Praktikum mit drei LP zusätzlich einbringen und kommen somit auf 36 LP.²⁰

DaF-Lehrer bedürfen einer fundierten linguistischen Ausbildung, da sie Regeln der Sprache für den Lerner sichtbar machen können müssen und zwar in einer Form, die der Lerner leicht behalten und abrufen kann. Dazu bedarf es einer guten Ausbildung.

*Renate Korotschetz ist Präsidentin des venezolanischen Deutschlehrerverbandes
Karl Tschida ist Lektor des DAAD in Venezuela
kartschida@cantv.net*

1 Vgl. Almut Hennings (1998). Caracas, Colegio Humboldt. In: AvenPa aktuell Nr. 1, S. 8-9 und Veit Kaltenhäuser (1999). Colegio Humboldt Projekt „Begegnungsschule“. In: AvenPa aktuell Nr. 2, S. 6-7
 2 Vgl. Ursula de López und Elisabeth Loleit (1998). Maracaibo, Colegio Alemán. In: AvenPa aktuell Nr. 1, S. 10
 3 Vgl. Hannelore Ohnweiler (1998). Valencia, Colegio La Esperanza. AvenPa aktuell Nr. 1, S. 13
 4 Zum Konzept vgl. Gerhard Neuner (2000). Perspektiven für Deutsch als Fremdsprache zur Jahrtausendwende. In: Renate Korotschetz de Maragno und Monika Kafzyk (Hg.) Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses, Ed. CD-ROM. Caracas 2000
 5 Venezolanische Sekundarstufe
 6 Vgl. Annette Becker (1999). Deutsch in Mérida. AvenPa aktuell Nr. 2, S. 8
 7 Die Niveaubezeichnung bezieht sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (EUROPARAT für kulturelle Zusammenarbeit. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin; München; Zürich; New York: Langenscheidt, 2001)
 8 Vgl. Diana Castro de Sasso (1999). Universidad Metropolitana. In AvenPa aktuell Nr. 2, S. 5
 9 Vgl. Diana Castro de Sasso (1999). Universidad Sinón Bolívar. In AvenPa aktuell Nr. 2, S. 4
 10 Russisch musste vor zwei Jahren wegen Mangels an Studienanfängern gestrichen werden.
 11 Vgl. Anm. 2
 12 Vgl. Anm. 2
 13 Wir haben den Studiengang so konzipiert, um den Studenten bereits nach einem Jahr einen berufsqualifizierenden Abschluss zu ermöglichen.
 14 Vgl. Webseite des Goethe-Instituts München, www.goethe.de
 15 Licenciado en Idiomas Modernos entspricht dem ersten akademischen Grad in Modernen Fremdsprachen. Die Studenten absolvieren über den Sprachunterricht hinaus auch Seminare in Landeskunde und Linguistik.
 16 Beispielsweise Übersetzer und Dolmetscher, die wir an der UCV ausbilden oder auch fachfremde Absolventen mit den entsprechenden Deutschkenntnissen
 17 Vgl. Rahmenrichtlinien zur Einrichtung von Studiengängen der UCV, Caracas
 18 Vgl. Studien- und Prüfungsordnung der UCV, Caracas
 19 Vgl. Richtlinien zur Einrichtung von postgraduierten Studiengängen UCV, Caracas
 20 Vgl. Studien- und Prüfungsordnung der UCV, Caracas: Die Prüfungsordnung sieht lediglich eine Abschlussarbeit und deren kritische Diskussion vor. Unserer Meinung nach sollte die Abschlussprüfung außerdem eine 45-minütige Lehrprobe, der eine kritische Analyse durch die Prüfer folgt, und eine dreißigminütige mündliche Prüfung beinhalten.

L₁, L₂, L₃: alles einerlei?

Beobachtungen und Überlegungen zum L₃-Erwerb

Irma Marquardt

Ausgangssituation

Dass der Erstspracherwerbsprozess auch bei u. U. feststellbaren sequentiellen Ähnlichkeiten (s. Morphemstudien von Brown 1973 zum L₁-Erwerb; Dulay/Burt 1974 zum L₂-Erwerb und die "Aquisitionspyramide" von Krashen 1982) mit einem Zweitspracherwerbsprozess nicht grundsätzlich gleichgesetzt werden kann, ist inzwischen hinlänglich diskutiert worden (z.B. Edmondson/House 1993; Ellis 1990 und 1994). Und dass bei erwachsenen Lernern eine neue Fremdsprache nicht unbedingt eine Zweitsprache, sondern vielmals eine L₃ oder gar L₄ darstellt, wurde auch in den letzten Jahren im Rahmen der Spracherwerbsforschung zunehmend berücksichtigt (z.B. Bausch/Heid 1990; Hufeisen 1991, 1995, 1996; Bahr/Bausch et al. 1996; Neuner 1996).

Wenn also die Identitätshypothese L₁ = L₂ nicht haltbar und ein Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter häufig bereits ein L₃-Erwerb ist (eine Begriffsdifferenzierung Lernen / Erwerben wird hier nicht vorgenommen), dann können für die L₃-Forschung u.a. folgende Fragen gestellt werden:

- Wie ist der Tertiärspracherwerbsprozess in Relation zum L₁- und L₂-Erwerb zu sehen?
- Wie lässt sich die Interrelation L₁-L₂-L₃ beschreiben?

Annäherungen an eine Antwort auf diese Fragen lassen sich sicherlich nur durch Longitudinalstudien und empirische Datenerhebungen quantitativer und qualitativer Art, sowie durch interdisziplinäre Zusammenarbeit (Neurolinguistik, Psycholinguistik; Soziolinguistik) finden. Dennoch seien im Weiteren hier einige

Beobachtungen genannt, die im Laufe eines Semesters bei Studenten der Katholischen Universität in Quito, Ekuador, gemacht wurden. Sie boten auch die Basis für Reflexionen innerhalb der o.g. Fragebereiche, die hier zur Diskussion gestellt werden sollen.

Das Gruppenprofil lässt sich kurz folgendermaßen beschreiben: Lernstufe 4. Semester Deutsch als Fremdsprache; Muttersprache Spanisch; Zweitsprache Englisch; Studentenzahl 15. Kontakt mit der Zweitsprache hatten diese Studenten bereits seit der Sekundarstufe I, viele von

ihnen jedoch belegten an der Universität weitere Englischkurse oder verbesserten ihr Sprachvermögen durch Aufenthalte in den U.S.A. Auch ohne genaue Leistungsmessung zeigten Übersetzungen und Rückgriffe auf die L₂ recht fortgeschrittene Kenntnisse im Englischen.

L₂ - Transfer

Dass eben diese Kenntnis durchaus auch im Rahmen des Deutschunterrichtes von Relevanz war, zeigte der Anteil an L₂-Transferfehlern, der innerhalb der angelegten Fehlerdatei gefunden werden konnte.

Die Arbeiten zur Fehlerklassifizierung beim L₃-Erwerb von Hufeisen (1998) und zur Fehleranalyse beim Fremdspracherwerb von Spillner (1999) bieten in Kombination das Modell, nach dem das zusammengetragene Fehlermaterial aus schriftlichen Arbeiten und mündlichen Seminarbeiträgen systematisiert worden ist. Exemplarisch sei dies hier in der folgenden Tabelle dargestellt.

Die bei Hufeisen (1998) zusätzlich erwähnten Kategorien *Absatz* und *Text* wurden hier nicht berücksichtigt; auf den bei Spillner (1999) letzten Schritt innerhalb

Fehlleistung	Klassifizierung	Genese	kommunikative Konsequenz
*ein blues Kleid (mdl.)	Graphem-Syntaktik	L ₂ -Transfer (phonetische Ähnlichkeit)	mögliche Störung (kontextuell bedingt)
*Hundschuh (schr.)	Graphem-Semantik	L ₂ -Transfer (Phonetik) (selbstverfasster Text, vorgelesen)	keine Störung im Mündlichen, da Graphem / u / als Phonem [ō] realisiert wurde
*I (schr.)	Graphem- Pragmatik	L ₂ -Transfer (Lexikon)	keine Störung, kontextuell leicht dekodierbar
*she ist alt (mdl.)	Morphem-Syntaktik	L ₂ - Transfer (phonetische Ähnlichkeit)	keine Störung
*ich war dort abgeendet (schr.)	Morphem -Semantik	L ₂ -Transfer (Direktübersetzung: I ended up there)	leichte Störung
*die Polizei waren da (mdl.)	Morphem-Pragmatik	L ₂ -Transfer oder Übergeneralisierung L ₃ (Sammelbegriff die Leute: dt.= Pl; sp. = Sg)	keine Störung
*... den Tee gedrukt (schr.)	Lexem-Syntaktik	L ₂ -Transfer (orthogr. (L ₂)/ morphol. (L ₃) Angleichung)	keine Störung
*der Mann war plump (schr.)	Lexem-Semantik	L ₂ -Transfer (Direktübersetzung: plump = dick)	schwere Störung
*ich bin leicht (mdl.)	Lexem-Pragmatik	L ₂ -Transfer (Direktübersetzung der idiomatischen Wendung: I'm easy)	schwere Störung
*oh, ist´s heiß! (mdl.)	Syntagma-Syntaktik	L ₂ -Transfer (phonetische Ähnlichkeit: it´s hot)	keine Störung
*häng auf! (mdl.)	Syntagma-Semantik	L ₂ -Transfer (Direktübersetzung: hang on)	schwere Störung
*er hatte nicht Idee (mdl.)	Syntagma-Pragmatik	L ₂ -Transfer oder L ₁ -Transfer (Direktübersetzung (el) no tenía idea)	leichte Störung
*am Morgen ich gehe in... (mdl.)	Satz-Syntaktik	L ₂ -Transfer oder L ₁ -Transfer (keine Inversion in beiden Sprachen)	keine Störung
*das ist warum er nicht arbeitet (mdl.)	Satz-Semantik	L ₂ -Transfer (Direktübersetzung: this is why)	keine Störung
*was machst du? (mdl.)	Satz-Pragmatik (Begrüßungsformel)	L ₂ -Transfer oder L ₁ -Transfer (Übersetzungsanlehnung an idiomatische Wendung: how´re you doing? / qué haces?)	leichte Störung

der Fehleranalyse (didaktische Konsequenzen) wird weiter unten kurz eingegangen.

Vergleich L₁ - L₂ - L₃: fünf Modelle

Wie allein die exemplarisch in der obenstehenden Tabelle genannten Beispiele zeigen, besteht bei dieser Lerngruppe kein Zweifel daran, dass die L₂ den L₃-Erwerb beeinflusst. Ob jedoch mehr Transferfehler aus dem L₂-Bereich als aus dem der Muttersprache zu verzeichnen sind, müsste im Rahmen einer längeren Studie nachgewiesen werden. Weiterhin ist es aufgrund der strukturellen Ähnlichkeit von L₁ und L₂ hier auch z.T. schwer zu beurteilen, auf welchem Sprachrückgriff die Fehler in der L₃ beruhen (s. Beispiele zur Fehlergenese). Lediglich im Graphem- und Lexembereich fallen solche Zuordnungen leichter.

Auf den ersten Blick scheint es plausibel anzunehmen, dass die L₂ zwar durchaus eine Rolle spielt, das gefestigte muttersprachliche System jedoch weitaus stärker mental repräsentiert und damit leichter "abrufbar" ist als das neuere, weniger gefestigte L₂-System. Eine Folgerung aus dieser Annahme wäre: größere Tendenz der Lerner zum Rückgriff auf die L₁ besonders bei Strukturen, die L₁/L₃-Ähnlichkeit aufweisen und bei denen die L₂ eine Abweichung darstellt.

Dies jedoch konnten die gesammelten Daten nicht bestätigen; die Fehleranalysebefunde waren in dieser Hinsicht widersprüchlich.

Aber es geht hier natürlich nicht um die Erweckung längst toter Geister, will heißen um ein Auflebenlassen der Diskussion um eine mögliche Fehlervorhersagbarkeit, wie weiland von Fries (1945), Lado (1957) und auch später noch von James (1980) im Rahmen der *contrastive analysis* beschworen, sondern es geht hier um die eingangs gestellte Frage, wie sich die Interrelation von L₁, L₂ und L₃ anhand des hier gesammelten Fehlermaterials vorerst beschreiben lassen kann.

Fünf Modelle (im folgenden graphisch dargestellt und mit Fehlerbeispielen versehen), die sich auf strukturelle Ähnlichkeiten wie Verschiedenheiten der Sprachen

Spanisch, Englisch und Deutsch beziehen, sollen Interaktionsmöglichkeiten zwischen L₁, L₂ und L₃ aufzeigen:

Die L₃ in Relation zur L₂

Das Fehlermaterial, das anhand der oben vorgestellten Modelle untersucht wurde, ließ im Bereich der grammatischen Strukturen keine eindeutige Aussagen zu, auf welche Sprache (Spanisch oder Englisch) der Lerner beim Deutscherwerb als Drittsprache eher zurückgreift.

Dennoch sind Fehlleistungen aufgrund der Zweitsprache auf allen Klassifikations-

schen immer wieder zuerst der adäquate im Englischen zur Verfügung stünde, und auch englischsprechende Lehrende berichten, dass kontrastive Erläuterungen wie auch etymologische Referenzen zur L₂ nicht nur verständnisfördernd seien, sondern solche auch häufig von den Studenten erfragt würden. Diese Eindrücke decken sich mit neurolinguistischen Befunden, die nahe legen, dass auch beim Drittspracherwerb assoziatives Arbeiten (z. B. Wortfeldarbeit für das mentale Lexikon) einmal "gelegte" neuronale Pfade aktiviert und neue synaptische Verbindungen (= Lernen) schafft (hierzu u.a. Obler/Gjerlow 1999).

Modell I (L ₁ = L ₂ ; L ₂ = L ₃ ; L ₁ = L ₃)			
grammatische Struktur	Vergleich L ₁ - L ₂ - L ₃	sprachliche Fehlleistung in L ₃	Lernertransfer
Beispiel: Passiv	→ → →	* das Haus von ihm gebauten	kein Rückgriff auf L ₁ / L ₂
Modell II (L ₁ L ₂ ; L ₂ L ₃ ; L ₁ = L ₃)			
Beispiel: ± Flexions- morpheme bei Verben	→ ← →	* du gehen nach Hause?	unflektiertes Verb; u. U. Rückgriff auf L ₂
Modell III (L ₁ = L ₂ ; L ₂ L ₃ ; L ₁ L ₃)			
Beispiel: ± Gerundium	→ → ←	* ich bin einen Brief schreiben	Rückgriff auf L ₁ / L ₂
Modell IV (L ₁ L ₂ ; L ₂ = L ₃ ; L ₁ L ₃)			
Beispiel: ± non-pro-drop parameter	→ ← ←	* regnet oft im Winter	Rückgriff auf L ₁
Modell V (L ₁ L ₂ ; L ₂ L ₃ ; L ₁ L ₃)			
Beispiel: Präposition an (der Wand) [on; en]	→ → →	* das Bild hängt in der Wand	Rückgriff auf L ₁

ebenen zu finden: Das Englische ist also präsent, die L₂ ist hier bei dem L₃-Erwerbsprozeß keine zu vernachlässigende Größe.

Wie stark sie allerdings präsent ist, ist nicht allein nur Fehleranalysen zu entnehmen. Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch introspektive Daten der Lerner sowie Unterrichtsbeobachtungen der Lehrenden: Befragt nach dem subjektiven Eindruck in Bezug auf den Einfluss des Englischen beim Deutschlernen waren 86,6 % der Studenten der Meinung, dass dieser sehr groß sei, da auch bei der Suche nach einem passenden Ausdruck im Deut-

Auch wenn die hier innerhalb eines Semesters zusammengetragenen Beobachtungen und Fehlerdaten keinesfalls repräsentativ sind und aufgrund mangelnder Studien auch noch keine konkreten Aussagen darüber gemacht werden können, unter welchen linguistischen Bedingungen ein Lerner eher Interferenzen mit der L₁ oder der L₂ beim L₃-Erwerb aufweist, so kann doch immerhin festgehalten werden, dass der erwachsene Lerner, der bereits über eine L₂ verfügt, passiv wie aktiv Gebrauch von ihr macht. Passiv, da ihm in der L₃ Transferfehler unterlaufen, die auf die L₂ zurückzuführen sind und aktiv, da er selbst nach kognitiven Strategien

sucht, die Zweit- an die Drittsprache anzubinden.

Er ist in dem Gebiet des bewussten Spracherwerbs kein Neuling mehr; bereits beim L₂-Erwerb hat er Strategien und Lernkonzepte (mehr oder weniger bewusst) entwickelt, die ihm einen anderen Zugang zur L₃ als vormals zur L₂ verschaffen.

L₁ und L₂ als Basissprachen scheinen unterschiedliche Funktionen zu übernehmen, wenn es um kognitive Erwerbsstrategien in der L₃ geht. Da die L₁ als Muttersprache weder über ein Regelsystem noch durch Instruktion erlernt wurde, dies aber für die L₂ gilt, sollte die beobachtete Frequenz, mit der erwachsene Lerner hier nach kontrastiven Erläuterungen (L₃/L₂ und nicht L₃/L₁) verlangen und somit Anbindungsmöglichkeiten des Neuen an das bereits Erworbene suchen, Lehrende veranlassen, den Drittsprachunterricht anders als einen Zweitsprachunterricht zu gestalten.

Die fremdsprachliche - im Gegensatz zur muttersprachlichen - Sprachproduktion scheint nämlich, so zeigen zumindest einige neurolinguistische Untersuchungen bei aphatischen und späten Bilingualen, eher rechtshemisphärische Areale zu

aktivieren (Vaid 1983; Richardson 1994), d.h. beim Fremdspracherwerb nach der critical period (Lenneberg 1967) treten offenbar zusätzlich noch andere mentale Sprachareale in Aktion, die lokal von denen der Erstsprache zu differenzieren sind.

Dies könnte für einen späten L₃-Erwerb bedeuten, dass kontrastive Erläuterungen und Vergleichsziehungen zur L₂ u. U. einen größeren Bewusstmachungs- und Lerneffekt darstellen als ein Rückgriff auf die L₁. Und für die spezifische L₃-Lernsituation heißt dies, dass die für einen internationalen Absatzmarkt konzipierten einsprachig-deutschen Lehrbücher, die noch nicht einmal die Mutter-, geschweige denn die Zweitsprache der Studenten berücksichtigen, endlich ausgedient haben müssen.

Es bleibt zu hoffen, dass so wichtige Initiativen wie das Bochumer Lehrbuchprojekt, hervorgegangen aus dem Tertiärsprachenprojekt, auch in Lateinamerika Widerhall und die nötigen finanziellen Mittel finden.

*Dr. Irma Marquardt arbeitet am Centro de Neurolingüística y Aprendizaje de Idiomas, Quito, Ekuador.
cedai2002@yahoo.com*

Literatur:

- Bahr, A. / Bausch, K.R. / Kleppin, K. / Königs, F.G. / Tönshoff, W. (1996), Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse und Perspektiven eines empirischen Projekts, Bochum: Brockmeyer
- Bausch, K.R. / Heid, M. (Hg.) (1990), Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum: Brockmeyer
- Brown, R. (1973), A First Language: The Early Stages. Cambridge / Mass.: Harvard UP
- Dulay, H. / Burt, M.K. (1974), Natural Sequences in Child Second Language Acquisition, in: Language Learning 24, 37 - 53
- Edmondson, W. / House, J. (1993), Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke
- Ellis, R. (1990), Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell
- Ellis, R. (1994), The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press
- Fries, C.C. (1945), Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Hufeisen, B. (1991), Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt / M.: Lang
- Hufeisen, B. (1995), L3-Spezifika. In: GAL-Bulletin 22, S.31 - 36
- Hufeisen, B. (1996), L3- Spezifika. In: GAL-Bulletin 24, S.81 - 86
- Hufeisen, B. (1998), L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hg.), Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden, Tübingen: Stauffenberg, S.169 - 179
- James, K. (1980), Contrastive Analysis. London: Longman
- Krashen, S.D. (1982), Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon
- Lado, R. (1957), Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers, Ann Arbor: University of Michigan Press
- Lenneberg, E.H. (1967), Biological Foundations of Language. New York: Wiley
- Neuner, G. (1996), Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die "Drittsprache Deutsch". In: Deutsch als Fremdsprache 4, S.211 - 217
- Ober, L.K. / Gjerlow, K. (1999), Language and the Brain. Cambridge: Cambridge University Press
- Spillner, B. (1999), Origen de Errores Idiomáticos: Alemán-Español y Español-Alemán. In: Marquardt, I. (Hg.), Nuevos caminos hacia el mejor aprendizaje de un idioma extranjero, Quito: CEDAI, S.15 - 34
- Vaid, J. (1983), Bilingualism and Brain Lateralization. In: Segalowitz, S. (ed.), Language Function and Brain Organization, New York: Academic Press, S.315 - 339

Kontrastive Phonetik - Deutsch / brasilianisches Portugiesisch

R - Laute: Willst du deine Rose oder deine Hose waschen?

*Fernando Gil de Andrade und
Ebal Bolacio*

Ausgehend von unserer Erfahrung als Aus- und Fortbilder an verschiedenen Institutionen in Rio de Janeiro haben wir beschlossen, etwas Spielraum für die Diskussion über die Wichtigkeit einer konsequenten Phonetikarbeit im DaF-Unterricht zu schaffen, ohne dabei puristische Ziele zu verfolgen was Ästhetik und Perfektion anbelangt.

Typische Interferenzfehler beim Erlernen der deutschen Sprache, wie sie tagtäglich im Unterricht in Rio auftauchen, sind einerseits auf die mangelhafte Ausbildung der Lehrkräfte zurückzuführen, bei der ihnen das nötige Werkzeug nicht vermittelt wird, so dass sie teilweise selbst die Grundlagen der deutschen Phonetik nicht beherrschen. Infolgedessen sind viele Kollegen nicht im Stande, mit diesem Thema in ihrer Unterrichtspraxis konsequent umzugehen. Andererseits können selbst die Kursleiter, die doch über das notwendige Fachwissen verfügen, nicht immer die Phonetikarbeit in den Unterricht mit einbeziehen, da sie Phonetik häufig für "nebenbei erlernbar" bzw. für "nicht-erlernbar" halten.

Auf Einladung der Fachleitung für Deutsch der größten Begegnungsschule mit verstärktem Deutschunterricht in Rio stellten wir ein Einführungsseminar in die

Phonetik des Deutschen für Unterrichtende im Primar- sowie im Sekundarbereich, zum größten Teil Nicht-Muttersprachler, zusammen. Sie verfügen über eine abgeschlossene akademische Lehrerausbildung, obgleich einige 'Seiteneinsteiger' darunter sind, die ursprünglich andere Fächer studiert bzw. unterrichtet haben. In Bezug auf die Ausbildung muss angemerkt werden, dass sowohl die Germanisten als auch die aus anderen Bereichen stammenden Dozenten mehrheitlich im Fach Phonetik nie unterrichtet worden waren. Das Ziel der Veranstaltung bestand darin, in einer ersten Phase die Kollegen mit den Grundlagen der Phonetik vertraut zu machen. Anschließend sollten sie dazu angeregt werden, dieses Wissen in ihre Unterrichtspraxis umzusetzen. Vorgestellt wurden die phonetischen Zeichen, die in Lehrwerken und Wörterbüchern verwendet werden, und mit denen viele häufig nicht umgehen können. Während des Seminars stellten wir fest, dass die Mehrheit der Teilnehmer nur wenig theoretische Grundkenntnisse der deutschen Phonetik besaßen. Aus diesem Grund konnten sie Themen wie beispielsweise Vokalquantität und -qualität nicht richtig angehen, weil sie selbst mitunter unsicher bei der Vokalproduktion waren. Dabei stellt gerade dieses Merkmal der deutschen Phonetik für Portugiesischsprechende eine wichtige Fehlerquelle dar.

Eines unserer wichtigsten Anliegen war es, die Kollegen auf die Wichtigkeit einer konsequenten, durchgehenden Phonetikarbeit aufmerksam zu machen, d.h. alles, was im Unterricht gesagt wird, ist Teil der Ausspracheschulung. In diesem Sinne sollten die Kursleiter im Stande sein, z.B. den Lernern die Orthographieregeln, die es ermöglichen, die Vokalquantität am Schriftbild zu erkennen, beizubringen und bei Bedarf immer wieder darauf zurückzugreifen. So wollten wir vielen Vorurteilen seitens mancher Lehrer und Lerner entgegenreten, die die Phonetikarbeit als lästige, überflüssige Übung ansehen. Die Phonetik soll unserer Meinung nach nämlich ein fester Bestandteil

einer jeden Unterrichtsphase sein, ohne dass man sich ihr exklusiv und explizit widmet.

Anfangs wollten wir uns auf die Vermittlung dieser Inhalte beschränken, um später in eine Didaktisierungsphase übergehen zu können - was sich als nicht realistisch herausstellte. Die Kollegen selbst äußerten den Wunsch nach mehr praktischer Arbeit, um ihre Kenntnisse vertiefen zu können. Wir entschieden uns dann für die Behandlung zweier Hauptschwierigkeiten für Portugiesischsprechende: die Vokalquantität und die R-Laute.

Im Portugiesischen verfügen wir zwar über mehr Vokale als im Deutschen - darunter auch einige Nasale - aber die Vokallänge spielt im System keine Rolle. Die portugiesischen Vokale sind alle halblang. Das ist aber kein Spezifikum des Portugiesischen und wird aus diesem Grund in vielen Phonetikwerken für Ausländer berücksichtigt, auf die wir zurückgreifen konnten.

Eine wichtige und *spezifischere* Fehlerquelle stellen R-Laute dar. Im Deutschen gibt es mehrere Laute, die Allophone des Phonems /r/ sein können, je nach Region und phonetischer Umgebung. Allgemein gilt das Reibe-R als Standard im Anlaut sowie intervokalisches. Aber es gibt bekanntlich noch drei Varianten, und zwar das ein- und mehrschlägige Zungenspitzen-R sowie das Zäpfchen-R. Diese drei sind Vibranten, während das Reibe-R, wie der Name sagt, frikativ ist. Dazu kommt noch das vokalische R.

Im Dialekt von Rio, der Carioca genannt wird, zählen auch einige Laute zu den Allophonen des Phonems /r/, nämlich: das einschlägige Zungenspitzen-R, der velare Frikativ [x] und der glotale Frikativ [h]¹. Das Zungenspitzen-R ist nur intervokalisches anzutreffen und steht in Kontrast zu den anderen in dieser Position, wie beispielsweise:

Caro / carro²
[karu] vs [kahu] oder [kaxu]

In allen anderen Positionen ist der Unterschied nicht distinktiv.

Wir können also feststellen, dass es nur wenige Übereinstimmungen zwischen dem Deutschen und dem Carioca-Portugiesischen diesbezüglich gibt:

- als /r/ gelten sowohl Frikative als auch Vibranten.
- das Zungenspitzen-R ist, bedingt, in beiden Systemen vorhanden.

In der Praxis merkt man, dass die Lernenden tendenziell alle {r} als [h] aussprechen, so dass Minimalpaare wie Hose/Rose von Deutschmuttersprachlern als solche nicht wahrgenommen werden, wenn sie von Brasilianern ausgesprochen werden, da beide Wörter wie ['ho:zə] klingen. Das kommt daher, dass die Lernenden den für sie kleinen Unterschied zwischen [h] und [ʀ] nicht hören können und nicht in der Lage sind, den uvularen Frikativ zu produzieren. Cariocas verfügen in der Tat nicht über den uvularen Frikativ³ und versuchen diesen Laut durch den für sie artikulatorisch nächsten Laut zu ersetzen, nämlich [h]. Hier stellt man auch fest, dass das velare [x] anscheinend im heutigen Carioca-Dialekt nicht mehr so präsent ist, als dass man es als Alternative für [ʀ] anwenden könnte. Dieser Laut käme durch seine artikulatorische Nähe theoretisch eher in Frage, um den uvularen zu ersetzen. Man mag sich fragen, warum die brasilianischen Lehrenden den Lernenden den Vibranten nicht als Alternative zum schwer zu artikulierenden uvularen Frikativ präsentieren. Tatsächlich kommt das sogenannte "gerollte R" in der Aussprache brasilianischer Deutschlernender kaum vor. Der Grund dafür ist, dass Cariocas - und Brasilianer im Allgemeinen - ein Zungenspitzen-R als 'undeutsch' ansehen und sich meistens weigern diesen Laut zu produzieren, wenn sie Deutsch sprechen. Außerdem können sie ihn im absoluten Anlaut nicht so leicht artikulieren.⁴

Um auf den Titel dieses Beitrags und dessen Folgen für die Entwicklung der

kommunikativen Kompetenz zurück zu kommen, möchten wir festhalten:

- Die Phonetik ist ein wichtiger Baustein in der Lehrerausbildung sowohl für Muttersprachler als auch für Nicht-Muttersprachler;
- Der Kursleiter bzw. die Kursleiterin muss in der Lage sein, die Phonetik in den Unterricht einzubetten;
- Die Phonetikarbeit muss konsequent durchgeführt werden, aber für sie sollte nicht unbedingt ein Sonderplatz im Unterricht geschaffen werden: Phonetik ist alles, was gesagt wird;
- Phonetikarbeit verfolgt keine ästhetischen oder puristischen Ziele, sondern dient lediglich der Gewährleistung effektiver mündlicher Kommunikation;
- Kontrastives Lernen ist auch im Bereich der Phonetik ergiebig und sollte daher in den Unterrichtsalltag mit einbezogen werden, um die Perzeption der fremden Laute zu schärfen. Nur das, was man wahrnimmt, kann man auch selbst artikulieren.

*Fernando Gil de Andrade und Ebal Bolacio sind beide am Goethe-Institut Rio de Janeiro tätig.
pv@rio.goethe.org*

Literatur:

Callou, D. & Leite, Y.: Iniciação à fonética e à fonologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1990
 Câmara Jr, J.M.: Para o estudo da fonêmica portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1953
 Cristóforo Silva, T.: Fonética e fonologia do português. São Paulo: Contexto, 2002
 DUDEN 4. Grammatik. Mannheim: Dudenverlag, 1984
 DUDEN 6. Aussprachewörterbuch. Mannheim: Dudenverlag, 1974

1 Der auch faringal sein kann.
 2 Im Moment kann man eine deutliche Tendenz beobachten: [x] wird immer mehr von [h] verdrängt.
 3 Callou (1990) führt den uvularen Frikativ als eine der möglichen Allophone des Archiphonems /R/; unserer Erfahrung als Muttersprachler entspricht diese Beobachtung nicht. Es müsste sich um eine marginale Variante handeln.
 4 Dasselbe Phänomen beobachtet man beim Erlernen des sonst dem Portugiesischen so ähnlichen Spanischen: Brasilianer können den Unterschied zwischen *pero* und *perro* nicht richtig erkennen; ebensowenig im absoluten Anlaut, z.B. bei „Rio“, das für einen Brasilianer [hiu] heißt, während es von einem Spanischmuttersprachler als [rii] ausgesprochen wird.

Gedanken über die aufregende Zukunft von Fortbildern: Als Webtutoren?

Antje Rieger und Anna Maria Curci

Isst ein Lehrer noch ein Lehrer?



„Cambia, todo cambia...“ - sangen schon die Vertreter des lateinamerikanischen Protestsongs vergangener Jahre. Und auch Lehrer sollten ein Lied davon singen. Alles scheint sich zu verändern, sogar der Name „Lehrer“ wird in Frage gestellt: Aus uns werden Lernberater, Lernbegleiter, Betreuer, Tutoren, Coaches, Helfer, „instructional designers“ (vgl. Canzi 2004). Am vielschichtigsten ist in diesem Zusammenhang wohl der Begriff „facilitador“, den zwar kein einschlägiges Wörterbuch kennt, der aber im Internet recht präsent ist und wohl verdeutlicht, dass der ehemalige Lehrer heutzutage den autonom und frei Lernenden das Leben „leicht machen“ soll oder ihnen einfach Lernstoff „zur Verfügung stellt“ bzw. „zuteilt“ oder vielleicht doch die ihm Anvertrauten „(be)fördert“ (vgl. Einträge zu „facilitar“ in diversen Wörterbüchern). Der Unterschied wird deutlich, wenn man sich in Synonymwörterbüchern Erklärungen für die alte Funktion des „Lehrens“ anschaut. Diese reichen von „anleiten“ über „dozieren“ bis hin zu „zurechtweisen“, dessen Synonyme wiederum bis zu „maßregeln“ und „abkanzeln“ reichen. Im Spanischen finden wir als Synonyme für „enseñar“ einerseits so erhabene Worte

wie „iluminar“ oder „ilustrar“, aber auch „doctrinar“ und „adiestrar“.

Wünschen Sie noch weitere Funktionsbeschreibungen unseres neu definierten Berufes? Ein Arbeitskreis Südtiroler LehrerInnen hat einen ganzen Katalog davon zusammengestellt.² Von „A“ wie Animator, „B“ wie Beziehungspfleger, „D“ wie Disziplinakrobat, „E“ wie Entwicklungshelfer, „L“ wie Lernklimamanager oder Lernformenjongleur, geht es da bis zu „V“ wie Vielaushalter oder Vollkommenheitsstreber, „W“ wie Wochenendarbeiter und „Z“ wie Zauberer. Wenn man als „Pestalozzis Erbe“ (Mahlmann 2002) auch in die edlen Bereiche der Philosophie vordringt, hätte man noch immer die Aufgabe, den „Ausgang aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“³ zu wagen und sich selbstständig seines eigenen Verstandes zu bedienen.



Viele von uns meistern in ihrem Alltag heroisch eine ganze Reihe dieser Funktionen, oft allerdings ohne ernsthaft darauf vorbereitet zu sein, weshalb Aus-, Fort- und Weiterbildung vor einer enormen Herausforderung steht. Dieser Artikel soll einige Gedanken aufgrund einer persönlichen Erfahrung der Autorinnen in diesem Kontext darlegen und einige Tipps für Fortbilder und selbstlernende Lehrer geben.

Wer? Wann? Was? Wo? Wie?

Von Oktober 2004 bis Mai 2005 nahmen acht Kollegen aus Bogotá erfolgreich am Fernkurs *Multimedia-Führerschein D (MMF)*⁵ des Goethe-Instituts Mailand teil. Die Autorinnen fungierten als Tutorinnen in diesem Kurs, eine der beiden als Webtutorin von Italien aus, die andere als Gruppentutorin vor Ort. Die weitere Arbeit erfolgte einzeln bzw. in Kleingruppen, die Beratung durch die Gruppentutorin geschah vorwiegend online. Dazu kam ein recht reger Kontakt der beiden Tutorinnen. Die Gruppe war äußerst heterogen zusammengesetzt: aus Berufsanfängern und „alten Hasen“, aus fünf Kolumbianern, zwei Deutschen und einer Schweizerin, aus zwei Männern und sechs Frauen, aus Computerexperten und Laien.

Was sollte ein Neulehrer⁶ im Jahr 2005 können?

Die Besonderheiten der Gruppen aber auch die Art des Kurses und der Betreuung erforderte einen ganzen Komplex an Kompetenzen von der frischgebackenen Gruppentutorin. Sie fühlte sich in vielen Momenten wortwörtlich als Neulehrerin, da sie sowohl den Inhalt des Kurses als auch die Kompetenzen einer (Web-)Tutorin, um die es nun vor allem gehen soll, im Laufe des Kurses bewältigen musste.

Selbst ist die Frau!

Selbständigkeit ist eine Schlüsselkompetenz des „neuen Lehrers“. Besonders bei Online-Kursen wie z.B. dem Fernkurs zum *Multimedia-Führerschein D (MMF)* wird sie vorausgesetzt. Unsere Teilnehmer besaßen wohl ein ausreichendes Maß an Selbständigkeit und der Kurs war so klar aufgebaut, dass sie mit einer Ausnahme die Aufgaben problemlos bearbeiten konnten. In einer Abschlussumfrage mit der *MMF*-Gruppe in Bogotá wollten wir wissen, ob den Teilnehmern manchmal mehr Hilfestellung gefehlt hat. Insgesamt war das nicht der Fall, aber praktisch alle haben häufigere persönliche Treffen vermisst, um Erfahrungen auszutauschen und eben auch um Bestätigung für ihre Aufgaben zu bekommen. Hierbei gab es keinen Unterschied zwischen Berufsanfängern und erfahrenen Lehrern. Arbeitstechniken, die außer der eigenständigen Arbeit an von anderen gestellten Aufgaben

auch die Selbstreflexion fördern (z.B. das Lerntagebuch), wurden trotz wiederholter Aufforderung im Kurs von den meisten Teilnehmern nicht angewandt. Es ist deshalb konsequent, dass der *MMF Aufbaukurs*⁷ mit dem Portfolio und einer Lernplattform gerade auch die Frage der Autonomie thematisiert. So wird es vielleicht auch möglich, zukünftig die Zahl derjenigen zu senken, die einen Kurs nicht abschließen. Für die *MMF*-Gruppe Bogotá hatten sich ursprünglich 16 Teilnehmer angemeldet. Die Hälfte davon kam nicht über das erste von sechs Modulen hinaus. Das hat sicher viele Gründe, aber eine Ursache könnte eine fehlerhafte Selbsteinschätzung und eventuell fehlende Lust zum Lernen „ohne Zwang“ sein. Selbst eine sehr erfolgreiche Teilnehmerin verriet uns am Ende über ihre Kollegin: „*ohne das ständige Insistieren des ‚Zugrössleins‘ Anja*⁸ hätte ich wahrscheinlich nach der zweiten Lektion aufgegeben...“

Für Lehrer in einer Fortbildung ist Selbständigkeit äußerst wichtig, um nicht nur die Aufgaben abzuarbeiten, sondern die Kursinhalte kritisch zu verarbeiten. Für einen Tutor ist Autonomie nahezu zwingend. Die Aufgabe der Gruppentutorin war es, die Arbeit ihrer Gruppe zu dokumentieren und Informationen zwischen der eigentlichen Webtutorin und der Gruppe weiterzuleiten. Die Webtutorin ihrerseits vermittelt zwischen dem Kurs und den Teilnehmern. Aus unserer Sicht erfordert diese Vermittlerfunktion weit mehr Autonomie, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Der Tutor muss entscheiden, welche Aufgaben weitergesandt werden, muss also bewerten. Er muss entscheiden, welche Art und Menge von Rückmeldungen für jeden einzelnen Teilnehmer hilfreich ist. Und er muss wissen, wie er die Informationen ordnet und registriert.

Ordnung ist das halbe Leben

Dabei erweist es sich als ungemein nützlich, ein ordentlicher Mensch zu sein. Abgesehen von Universitäten, wird ein Lehrer an den meisten Institutionen gezwungen, über seine Schüler und Kurse Buch zu führen. Und auch der Tutor muss ein System finden, mit dem er möglichst ohne großen Zeitaufwand alle wichtigen Ergebnisse und Ereignisse der Gruppe

festhält, um am Ende zu einer eindeutigen Schlussfolgerung über den Kurserfolg eines jeden Teilnehmers zu kommen. In einer Gruppe von acht Teilnehmern ist das noch nicht problematisch, aber wenn die Teilnehmerzahl steigt, ist Sorgfalt vonnöten.

Beim *MMF* hat es sich für die Gruppentutorin als günstig erwiesen, zuerst eine Liste aller überhaupt zu erfüllenden Aufgaben anzulegen. Anhand dieser Liste konnte dann recht schnell festgestellt werden, ob die Teilnehmer alle für das Zertifikat erforderlichen Leistungen erbracht hatten. Außerdem machten wir gute Erfahrungen mit einer Tabelle über den Fortschritt der einzelnen Gruppenmitglieder. Zusätzlich zum Einsenddatum jeder Aufgabe wurde hier eine kurze Evaluation darüber festgehalten. Man könnte überlegen, inwieweit diese Liste den Teilnehmern zugänglich sein sollte. Für eine Lehrerfortbildung wäre eine transparente Ergebnisregistrierung wohl empfehlenswert. Denkbar sind dafür statt teuren Plattformen auch kostenlose Serviceangebote im Internet. Man kann z.B. bei großen e-Mail-Anbietern eine Gruppe einrichten und als Datenbank eine Tabelle erstellen, in der die Teilnehmer ihre Aufgaben und Selbsteinschätzungen eintragen können. Der Gruppentutor kann in dieser Tabelle eine Spalte für seine eigenen Rückmeldungen einrichten.

Gewusst wie...

Für alle diese Arbeiten und das Betreiben zusätzlicher Instrumente, die nicht nur das ordentliche Registrieren der Ergebnisse, sondern auch den Austausch und die Reflexion der Teilnehmer fördern können, sollte der Tutor über eine ausreichende technische Kompetenz verfügen und diese ggf. an die Gruppenmitglieder weitergeben. Zu dieser Kompetenz zählt außer der ordentlichen Datenverwaltung im eigenen Computer (Ordner/Unterdordner mit klaren Bezeichnungen, die ein schnelles Finden der Dokumente ermöglichen) und einem sicheren Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen und eventuell Datenbanken vor allem auch die Nutzung verschiedener e-Mail-Funktionen wie Adressenlisten und Ordnerverwaltung. Wichtig ist ein e-Mail-Konto mit genügend Speicherkapazität, und es ist manchmal

sinnvoll, die Teilnehmer durch graphisch aufgelockerte Mails oder elektronische Postkarten zu motivieren.

Der Ton macht die Musik

Wichtigste Regel für jeden Web-Tutor ist das schnelle Antworten auf Anfragen, Aufgaben und Kommentare der Gruppenmitglieder. Aber es ist nicht nur entscheidend, dass man antwortet, sondern vor allem, wie man es tut. In Fortbildungskursen ist keiner der absolute Experte. Jeder hat Interessantes zu sagen, jeder Teilnehmer ist einzigartig, jeder reagiert wahrscheinlich anders auf bestimmte Äußerungen des Tutors. In Kursen, bei denen der Tutor die Reaktion des Teilnehmers nicht einmal sehen kann, weil der Kontakt virtuell erfolgt, ist Fingerspitzengefühl wohl die wichtigste Tugend des Tutors.

Zwischen der Webtutorin und der Gruppentutorin gab es im Verlauf des Kurses immer wieder einen regen Meinungsaustausch darüber, was man in einer bestimmten Situation sagen könnte. Wie viel Lob ist überhaupt sinnvoll, damit es nicht übertrieben (und damit eventuell ironisch) klingt? Wann sollte man kritisieren? Wie geht man in der Lehrerfortbildung mit sprachlichen Fehlern um? Wie kann man taktvoll und trotzdem deutlich reagieren, wenn auch auf die entsprechenden Tipps mit Unverständnis oder Trotz geantwortet wird? Es gibt keine allgemeingültige Antwort auf diese Fragen, wir möchten an dieser Stelle aber einige Zitate aus unserem Feedback vorstellen, in denen wir hoffentlich die „richtigen Worte“ gefunden haben.⁹

Ermunterung und Motivation:
„Stimmt..., deine Halbzeitbilanz zeugt von deiner Enttäuschung. Aus Erfahrung kann ich dir nur sagen, dass [...] echt spannend wird.“

„...mir sind deine schönen e-Mails stets ein Trost - wenn plötzlich in der Gruppe Funkstille herrscht ;-))) - und eine höchst spannende Lektüre.“

Tipps nach einer falsch verstandenen Aufgabe:

„Ich wollte dir noch ein paar Hinweise geben. Der Kurs ist so konzipiert, dass wir praktisch alle Aufgaben machen

sollten, [...] Bis auf Nr. 4 sind also alle Aufgaben zu bearbeiten. Ich glaube, deine Erfahrung mit [...] gehört nicht so richtig zu diesem Thema.“

Auch bei deutlicher Kritik das Positive erwähnen und die Gründe für die Kritik erklären:

„Jetzt hast du es geschafft, eine Power-Point-Präsentation zu erstellen. Gratuliere! [...] Allerdings ist es wirklich kein Webquest und auch keine Webseite. Ein Webquest ist...“

Es war für uns interessant zu sehen, dass auch sehr selbständig arbeitende erfahrene Kollegen stark darauf ausgerichtet waren, von der Tutorin (als allwissender Expertin?) Bestätigung zu bekommen. So interpretieren wir folgende Äußerungen in den Mails der Teilnehmer:

- die Anrede *„Liebe Tutorin!“*, obwohl wir uns persönlich gut kennen und uns natürlich normalerweise mit Vornamen anreden
- *„Hoffentlich ist alles ok!“*
- *„meine letzte Aufgabe [...] Wie findest du sie? Sicher habe ich auch ein paar Fehler!!!“*

Besonders schwierig war deshalb auch eine angemessene Rückmeldung für die guten Teilnehmer. Das folgende Zitat aus einer der Mails zur Tutorinnen-Selbstreflexion, die sich die beiden Autorinnen regelmäßig schickten, belegt die diesbezüglichen Zweifel der Gruppentutorin.

„...Eigentlich ist ja alles richtig und ich bin ja auch nur eine ihrer Kolleginnen. Jeder ist irgendwie Experte bei uns, ich bin also nicht mehr Expertin als sie. Deshalb sieht es vielleicht nicht gut aus, wenn ich überall meine Kommentare dazu gebe.“

Zu guter Letzt...

In Fortbildungskursen wäre es unserer Meinung nach sehr hilfreich, die Form und Häufigkeit der Rückmeldungen sowie die Kommunikationsmittel mit den Teilnehmern von Anfang an zu vereinbaren. Es ist wichtig, ausreichende und für die Gruppe geeignete Formen des Austausches festzulegen. Wenn eine Gruppe gerade erst lernt, sich mit dem e-Mail vertraut zu machen, kann es für die Teilnehmer leicht



Der Tutor ist da, aber immer schön im Hintergrund.¹⁰

eine Überforderung und für den Tutor eine Enttäuschung sein, zusätzlich auch noch eine Plattform anzubieten, die dann nicht oder nur sehr wenig genutzt wird. Der Austausch in der Gruppe muss immer wieder gefördert werden. Der erste Schritt zu mehr Kommunikation ist die gegenseitige Information über den individuellen Kursverlauf der Teilnehmer. Die Aufgaben sollten deshalb am besten nicht nur an den Tutor, sondern gleichzeitig auch an alle anderen Gruppenmitglieder gesandt werden. Der Anstoß zum Gedankenaustausch über bestimmte Probleme geht im besten Fall nicht nur vom Tutor aus. Als Kursteilnehmer hat man nicht nur die Verantwortung, pünktlich alle Hausaufgaben abzuschicken, sondern auch die, durch eigene Beiträge den Lernprozess der ganzen Gruppe zu fördern.

Dieser Artikel wäre wahrscheinlich nicht entstanden, wenn die beiden Tutorinnen nicht selbst ihr Vorgehen immer wieder kritisch hinterfragt hätten. Genau wie für einen Lehrer im Unterricht scheint es uns notwendig, dass ein Tutor seine Tätigkeit selbst beobachtet, dass er nicht nur die Arbeit der Teilnehmer sondern auch seine eigenen Erkenntnisse und Tätigkeiten systematisch registriert und auswertet, dass er den Beratungsprozess aus verschiedenen Perspektiven heraus analysiert, mit anderen Worten: ein forschender Web-Tutor wird.

Die guten Resultate durch die Zusammenarbeit mit bekannten Kollegen vor Ort, kombiniert mit dem Austausch über Ländergrenzen hinweg haben uns in

Deutschunterricht planen

Katharina Herzig

unserem Plädoyer für Formen des „hybriden“ oder „integrierten Lernens“ in der LehrerInnen-Entwicklung bestärkt. Sehr wichtig war auch das Ausprobieren von Unterrichtskonzepten im eigenen Klassenraum, kombiniert mit dem Lernen in virtuellen Welten.¹¹ Als Fortbilder wird man sich also auf ganz unterschiedliche Szenarien einstellen müssen - oder besser: dürfen!

Antje Rieger leitet die Deutschabteilung an der Nationaluniversität von Kolumbien in Bogotá.

aruger@unal.edu.co

Anna Maria Curci lebt in Rom.

annamaria.curci@tiscali.it

Literatur:

- Canzi, Annalisa et al.: "Da tutor-facilitatore a tutor-instructional designer: evoluzione del ruolo in contesti di blended learning", Didamatica, 2004, http://www.ctu.unimi.it/pdf/didamatica_04.pdf
- Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? [1784] <http://gutenberg.spiegel.de/kant/aufklae/aufkl001.htm>
- Mahlmann, Friedrich: Pestalozzis Erben. Heidelberg: Wolf Schwartz Verlag, 2002.

- 1 Der Lehrer Lempel von Wilhelm Busch. Bildquelle: <http://faculty.fairfield.edu/lBgoldfield/courses/SyllabusGM12spring2005.htm>
- 2 Unter [http://www.asm-ksl.it/asm-aktuell/Oktober%202004/ansichten.dwt](http://www.asm-ksl.it/asm-aktuell/Okttober%202004/ansichten.dwt) gefunden am 30.8.2005.
- 3 Immanuel Kant: Gesammelte Werke Band IX [1784] 1968, S.53
- 4 Bildquelle: <http://www0.eduhi.at/verein/kreidekreis/Entwurf/Service/Dload/dl04/kk0604/WIL10604.html>
- 5 Informationen unter: <http://www.goethe.de/dll/prj/mmf/deindex.htm>
- 6 Dieser Begriff wurde in der Sowjetischen Besatzungszone für die Lehrer benutzt, die aus Arbeiterfamilien und dem Widerstand gegen die Nationalsozialisten stammten und nach dem Zweiten Weltkrieg in der Praxis und durch Schnellkurse in den Lehrerberuf eintraten, damit Lehrer mit nationalsozialistischer Gesinnung aus den Schulen entfernt werden konnten. Sie waren ihren Schülern oft nur eine Stunde im Unterrichtsstoff voraus.
- 7 Der MMF Aufbaukurs wird im Herbst 2005 zum ersten Mal angeboten.
- 8 Der Name wurde von den Autorinnen geändert.
- 9 Alle Zitate entstammen den Mails, die die beiden Tutorinnen zwischen Oktober 2004 und Mai 2005 an die Teilnehmer schickten bzw. aus Mails von den Teilnehmern.
- 10 Bildquelle: <http://www.paed.ws.tum.de/aktuell/lfmut.htm>
- 11 Information rund um diese Begriffe gibt es u.a. unter: <http://beat.doebe.li/bibliothek/w01417.html>

Unterrichtsplanung ist im Bereich Deutsch als Fremdsprache ein von der Theorie eher vernachlässigtes Thema, gehört jedoch in der Praxis zu den wichtigsten Handlungsfeldern von DaF-LehrerInnen. Es muss dabei zwischen einer institutionellen oder auch gemeinschaftlichen Planungsebene (Curriculum) und einer Ebene der individuellen Unterrichtsvorbereitung unterschieden werden. In diesem Beitrag möchte ich insbesondere auf den Bereich der individuellen Unterrichtsplanung eingehen, und zwar unter folgenden Fragestellungen:

- Wie gestaltet sich die Unterrichtsplanung in der Praxis für DaF-LehrerInnen in Mexiko?
- Welche Hilfen bietet die Fachliteratur zur Professionalisierung der Unterrichtsplanung?

Da das Curriculum jedoch den Rahmen für die individuelle Unterrichtsvorbereitung bildet, sollen zunächst einige ausgewählte Aspekte zum Thema Curriculum dargestellt werden.

Das Curriculum: aktuelle Tendenzen

Zur genaueren Definition des Begriffs Curriculum finden sich in der Literatur unterschiedliche Angaben, häufig in Abgrenzung zu den Begriffen Lehrplan und Richtlinien.

„Curriculum ist die Bezeichnung einer ganzen Lernkultur, bestehend aus Zielen, Inhalten, Verfahren, Lernsituationen, Medien, didaktischen Handlungsvorschlägen, Vorstellungen über die Lehrer/innenrolle sowie Evaluation“.¹ Nach Kuri enthalten Curricula normalerweise die Curriculum-Philosophie, die Struktur und den (Lern-)Inhalt, die Lehr-/ Lernziele, die Methode/n des Lernens und Lehrens, die Methode/n und Instrumente des Evaluierens und die Ressourcen für eine erfolgreiche Umsetzung.

Gemeinsam ist den meisten Definitionsvorschlägen, dass ein Curriculum weit über einen reinen Stoffverteilungsplan hinausgeht, außer Lerninhalten auch die

Lehrziele und die Lernorganisation beschreibt und diese außerdem in einen bestimmten bildungspolitischen Kontext setzt und legitimiert. Curricula vermitteln also auch den didaktischen Hintergrund, die „Lernphilosophie“ einer Schule oder Institution, in der Regel geprägt durch gerade aktuelle didaktische Strömungen. So wird in den letzten Jahren z.B. kein Curriculum für den Fremdsprachenunterricht erarbeitet worden sein, das nicht in irgendeiner Weise auf den Begriff der Lernerautonomie eingeht - unabhängig davon, ob dieser Begriff nur als Schlagwort stehen bleibt oder tatsächlich mit Inhalt gefüllt wird. Da Fremdsprachenunterricht aber Teil von sich ständig verändernden gesellschaftlich-politischen, institutionellen und fachspezifischen Systemen ist, wird zunehmend die Prozesshaftigkeit von Curricula betont; ein Curriculum ist niemals ein abgeschlossenes Dokument, sondern sollte sich in einem ständigen Kreislauf von Überarbeitung, Erprobung in der Unterrichtspraxis und Evaluation befinden. Dafür ist es wiederum notwendig, dass die Unterrichtenden am Prozess der Curriculumentwicklung beteiligt werden. „Von daher sind zweckrational organisierte, geschlossene, zentral vorgegebene Curricula, nach dem „machtorientierten Bürokratiemodell“ (Lütgert/Stephan) von oben nach unten verordnet, obsolet geworden. Die bloße Rezipientenrolle führt auch zu Verstehens-, Umsetzungs- und Anwendungsproblemen bis hin zu der Möglichkeit, dass Curricula durch Ignorieren folgenlos bleiben.“²

Da Fremdsprachenunterricht jedoch oft auf bestimmte Prüfungen vorbereitet, wird das Curriculum häufig hinsichtlich der fachlichen Lernziele und der inhaltlichen Anforderungen durch Prüfungsbestimmungen determiniert. Die Prüfungsanforderungen stellen also „für die Phase der Prüfungsvorbereitung eine Art Lehrplan-Ersatzfunktion“ dar und können „auf die Gestaltung der Unterrichtspraxis nachhaltiger einwirken [...] als es Curricula vermögen“.³ Einen großen Einfluss auf die Gestaltung von Fremdsprachencurricula

la und Lehrmaterialien hat inzwischen der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen.

Unterrichtsplanung in der Praxis

Zu der Frage, wie sich die Unterrichtsplanung in der Praxis für DaF-LehrerInnen gestaltet, liegen meines Wissens noch keine systematischen Untersuchungen vor. In diesem Abschnitt kann daher nicht auf Literatur zurückgegriffen werden, sondern auf eigene Erfahrungen als DaF-Lehrerin und als Ausbilderin von LehrerInnen.

In der Regel wird Unterrichtsplanung als individuelle und private Aufgabe angesehen, die im stillen Kämmerlein erledigt wird. Viele DaF-LehrerInnen empfinden ihre eigene Unterrichtsvorbereitung jedoch als unzureichend. Da es einer Mehrheit der LehrerInnen so zu gehen scheint, handelt es sich offensichtlich um ein strukturelles Problem. Vermutlich steigert gute Unterrichtsplanung die Berufszufriedenheit von LehrerInnen und die Qualität des Unterrichts auf längere Sicht. (Diese Annahme müsste durch empirische Forschung überprüft werden.) Aber wir müssen als Lehrende auch die Chance bekommen, 1) Unterrichtsplanung professionell betreiben zu können (zu lernen!); 2) institutionelle Hilfen für eine solide Unterrichtsplanung zu erhalten; 3) und einen Teil unserer bezahlten Arbeitszeit auf Unterrichtsplanung zu verwenden.

Unterrichtsplanung müsste eigentlich fester Bestandteil jeder DaF-Ausbildung sein, kommt häufig aber nur am Rande vor. Zwar werden didaktische Modelle gelehrt, Referate über handlungsorientierten Unterricht, Motivationsfaktoren oder Lehrmethoden gehalten, aber welche Konsequenzen das alles für die konkrete Unterrichtsplanung hat, wird selten erarbeitet. Auf konkrete Reihen- und Stundenplanung, eventuell auch noch mit anschließender Erprobung in der Praxis (z.B. im Rahmen eines Praktikums) wird in der Regel verzichtet. DaF-PraktikantInnen, die nach Mexiko kommen, werden im Rahmen ihres Studiums kaum auf ihr Praktikum vorbereitet. Was mache ich mit diesem Hörtext im Buch (leider sind dazu keine Aufgaben abgedruckt)? Wie führe ich ein neues grammatisches Phänomen

induktiv und mit kommunikativem Lernziel ein? Wie gestalte ich eine Unterrichtsstunde zum Thema Lernstrategien? Was bedeutet die Diskussion um autonomes Lernen konkret für meine Unterrichtsplanung? Oder sollte ich besser weitgehend auf Unterrichtsplanung verzichten, damit die Stunde nicht zu lehrerzentriert wird? Mit diesen und vielen anderen Fragen werden DaF-LehrerInnen - nicht nur als Berufsanfänger - in der Praxis konfrontiert. Die Antworten darauf müssen sie meistens allein finden. Oder im Lehrerhandbuch zu ihrem Lehrwerk.

Die individuelle Planungsebene könnte durch ein von den KollegInnen gemeinsam erarbeitetes Curriculum entlastet werden; das würde nicht nur einer kritischen Analyse des im Lehrwerk angebotenen Materials und den dazugehörigen Aufgabenstellungen dienen, sondern auch zu einer Konsensfindung hinsichtlich der praktischen Umsetzung bestimmter didaktischer Leitprinzipien führen. Aber kaum eine Sprachabteilung in Mexiko verfügt überhaupt über ein gemeinschaftlich erarbeitetes Curriculum für Deutsch als Fremdsprache. Als Curriculum dienen in der Regel das Lehrwerk und die Prüfungsanforderungen, neuerdings auch - wenn gleich oft unverstanden - der Europäische Referenzrahmen. Dieser ersetzt aber kein Curriculum, er kann höchstens als Hilfe zur Erstellung eines Curriculums genutzt werden.

Durch den fehlenden institutionellen Rahmen entsteht auf individueller Ebene (insbesondere bei Berufsanfängern) ein Gefühl der Beliebigkeit in der Planung (und damit Unzufriedenheit) und eine Überforderung. LehrerInnen mit längerer Berufserfahrung haben ihren eigenen Umgang mit diesem Problem gefunden und sich eine ganz persönliche Routine in Bezug auf ihre Unterrichtsplanung angewöhnt. Diese Routine wird jedoch nur selten reflektiert.

Wenn sich das "Curriculum" einer Institution darauf beschränkt, die Lehrwerkektionen für jeden Kurs festzulegen, lädt das geradezu ein zu (k)einer Unterrichtsplanung wie „morgen mache ich Seite 85 unten bis Seite 87 Mitte.“ Das Lehrwerk wird so zum dominanten und

strukturierenden Element der Unterrichtsplanung. Das ist dann problematisch, wenn ich nicht gelernt habe, lerner- und lernzielorientiert zu denken, das angebotene Material und die Didaktisierungen kritisch zu analysieren und autonom damit umzugehen - Mut zur begründeten Lücke, gerade auch bei den im Lehrwerk angebotenen Grammatikthemen, Mut zur begründeten Modifikation der Aufgabenstellung oder der Progression insgesamt. Die Lehrwerke, die in Lateinamerika im DaF-Unterricht benutzt werden, sind außerdem nicht auf das Zielpublikum der jeweiligen DeutschlernerInnen zugeschnitten. Diese Arbeit müsste auch im Rahmen der gemeinschaftlichen Entwicklung eines Curriculums geleistet werden.

Was einer gemeinschaftlichen Curriculumentwicklung in der Regel im Wege steht, sind fehlende finanzielle und zeitliche Ressourcen. DaF-LehrerInnen werden fast überall in Mexiko pro Unterrichtsstunde bezahlt. Die Entwicklung eines Curriculums stellt aber einen großen zeitlichen Aufwand dar, sofern das Curriculum als offene Diskussionsplattform über allgemeine didaktische Prinzipien, Lernziele, Lerninhalte und die Lernorganisation genutzt wird, konkrete thematische Module (z.B. auf der Basis des Lehrwerks) und Tests gemeinsam erarbeitet und Materialien beispielhaft didaktisiert werden und diese sich wiederum im ständigen Prozess der Evaluation und Überarbeitung befinden. Das kann nur im Rahmen von bezahlter Arbeitszeit geleistet werden.

Unterrichtsplanung in der Fachliteratur

Die eher sporadische Beschäftigung mit dem Thema Unterrichtsplanung in der Theorie - insbesondere mit dem Thema der individuellen Unterrichtsplanung - spiegelt sich auch in der Fachliteratur wider. Im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* gibt es kein eigenes Kapitel zum Thema Unterrichtsplanung, nur zum Thema Curriculum. In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* findet sich das Kapitel *Verfahren der Unterrichtsplanung* von Hans-Eberhard Piepho. Piepho beschreibt sehr umfassend verschiedene Faktoren, die auf die Unterrichtsplanung Einfluss nehmen können bzw. sollten, benennt Anforderungen an

die Unterrichtsplanung von LehrerInnen und gibt vereinzelte Tipps zur Unterrichtsplanung. Er streift auch didaktisch-methodische Prinzipien wie Handlungs- und Lernerorientierung, Binnendifferenzierung u.a., vor deren Hintergrund Unterricht geplant werden sollte. Der Autor bezieht den Begriff der Planung sowohl auf die individuelle Tätigkeit als auch auf die Institution: „In diesem Sinne ist Planung nicht mehr nur eine subjektive Bemühung der einzelnen „Lehrkraft“, sondern ein Ausweis der Professionalität der betreffenden Bildungseinrichtung“.⁴

Piepho stellt u.a. einen tabellarischen Unterrichtsentwurf vor (S. 838), der aber weder ein allgemeines Planungsschema noch ein konkretes Planungsbeispiel darstellt; es handelt sich eher um eine allgemeine Ideensammlung zur Textarbeit im Fremdsprachenunterricht mit fortgeschrittenen LernerInnen. Leider benennt der Autor kein(e) Hauptlernziel(e). Unklar bleibt auch, nach welchem Kriterium der Unterrichtsablauf in verschiedene Unterrichtsphasen unterteilt wurde. Sucht ein/e LehrerIn in *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* also eine theoretische Klärung des Planungsbegriffs oder eine systematische Darstellung von Planungsebenen, -schritten und -entscheidungen, so wird er/sie enttäuscht werden.

Auch in den meisten Einführungen in das Fach Deutsch als Fremdsprache ist das Thema Unterrichtsplanung eher unterrepräsentiert. In der *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, findet sich ein eigenes Kapitel zum Thema Unterrichtsplanung von Reiner Schmidt.⁵ Schmidt stellt sechs den Fremdsprachenunterricht konstituierende Strukturmomente vor, die bei der Unterrichtsplanung bedacht werden sollten: Anthropogene Voraussetzungen, sozial-kulturelle Voraussetzungen, Lernziele, Inhalte, Methoden und Medien. Für jedes dieser sechs Strukturmomente stellt der Autor eine Fülle von Fragen vor, die die (individuelle) Unterrichtsplanung strukturieren sollen. Zwar sind die Planungsempfehlungen von Schmidt wesentlich strukturierter und konkreter als bei Piepho, aber leider unterscheidet auch Schmidt nicht zwischen verschiedenen Planungsebenen wie z.B. zwischen länger-

fristiger curricularer Planung und kurzfristiger Themen- oder Stundenplanung, zwischen gemeinsamen und individuellen Planungsentscheidungen. Schmidt stellt ein konkretes Planungsbeispiel für eine Unterrichtssequenz vor. Zunächst beantwortet er - mit Bezug auf eine fiktive Lerngruppe - die von ihm zuvor formulierten Fragen zu den sechs Strukturmomenten und liefert damit im Grunde die Bedingungsanalyse für die folgende konkrete Unterrichtsplanung. Als Planungsaufgabe nach der Bedingungsanalyse nennt er die Auswahl und Anordnung der Materialien aus dem Lehrwerk. Bei der folgenden konkreten Unterrichtsplanung wird jedoch keine Verbindung zu der ausführlichen Bedingungsanalyse gezogen, so dass deren Funktion unklar bleibt.

Schließlich soll die Fernstudieneinheit *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen* erwähnt werden. Die Autoren weisen in der Einleitung auf die Praxisorientierung der Studieneinheit hin, theoretische Hintergründe werden also nicht ausgeführt. Diese Studieneinheit hat sich in Guadalajara/Mexiko vor allem zu Beginn der Lehrerausbildung bewährt. Trotz einiger Kritikpunkte enthält die Studieneinheit viele wertvolle Hinweise für die Planung von Fremdsprachenunterricht, bezieht sich aber fast nur auf die Planung einzelner Unterrichtsstunden. Man findet eine systematische Darstellung der Planungsaufgaben von LehrerInnen und einen Vorschlag, in welcher Reihenfolge diese Aufgaben bearbeitet werden sollten: Festlegung 1) des Lehrziels, 2) der Lernaktivitäten, 3) der Sozialformen, 4) der Materialien, 5) der Medien und 6) der Aktivitäten des Lehrers. Die Autoren warnen davor, diese Reihenfolge zu verändern und z.B. ein bestimmtes Material als Ausgangspunkt für die Planung zu nehmen (vgl. Bimmel et al. 2003:54). Da aber die einzelnen Planungsfaktoren voneinander abhängig sind, erscheint das strikte Festhalten an einer bestimmten Reihenfolge nicht sinnvoll und eher praxisfern.

Andere Quellen für Unterrichtsplanung

Der Blick in die Praxis zeigt, dass 1) Unterrichtsplanung in der LehrerInnenausbildung ausführlicher und sys-

tematischer vermittelt und geübt werden sollte,

- 2) eine professionelle Institution, an der Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, auf gemeinschaftlicher Ebene ein Curriculum erarbeiten sollte und
- 3) die curriculare und individuelle Planungsarbeit von LehrerInnen als bezahlte Arbeitszeit anerkannt werden müsste, damit diese Arbeit mit der nötigen Sorgfalt geleistet werden kann.

Der Blick in die Fachliteratur hat deutlich gemacht, dass insgesamt eine wissenschaftliche Debatte im Bereich Deutsch als Fremdsprache über das Thema Unterrichtsplanung fehlt. Anregungen für diese Debatte finden sich hingegen in der erziehungswissenschaftlichen Literatur, z.B. im *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* von Meyer oder im aktuelleren Buch *Lehreraufgabe Unterrichtsplanung. Das Weingartener Planungsmodell (WPM)* von Peterßen. Das WPM „ist aus einer langjährigen rekursiven Beziehung zwischen Planungstheorie und Planungspraxis erwach-

Literatur:

- Achtenhagen, Frank: Lehr- und Lernziele, Curriculumsforschung. In: Bausch/Christ/Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. 3 1995, S. 461-466.
- Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ und Hans Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. 3. Auflage 1995
- Bimmel, Peter; Bernd Kast und Gerd Neuner: Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen. Fernstudieneinheit 18. München: Langenscheidt 2003.
- Hüllen, Werner: Sprachliches Curriculum. In: Bausch/Christ/Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 1995, S. 508-513.
- Ehlich, Konrad: Deutsch als Fremdsprache - Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: Henrici/Koreik (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: Wo warst du, wo bist du, wohin gehst du? Baltmannsweiler: Schneider 1994, S.300-322;
- Henrici, Gert und Claudia Riemer (Hg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Baltmannsweiler: Schneider 1994
- Kuri, Sonja: Studiengänge mit zukunftsorientierten Fremdsprachencurricula. In: Sonja Kuri/Robert Saxer (Hg.): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte. Innsbruck: StudienVerlag 2001, S.106-118.
- Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor. 12. Auflage 1993.
- Neuner, Gerhard: Curriculumsentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Gerhard Helbig et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter 2001, S.797-810.
- Peterßen, Wilhelm H.: Lehreraufgabe Unterrichtsplanung. Das Weingartener Planungsmodell. München: Oldenbourg 2003.
- Piepho, Hans-Eberhard: Verfahren der Unterrichtsplanung. In: Gerhard Helbig et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter 2001, S.835-840.
- Schmidt, Reiner: Unterrichtsplanung. In: Gert Henrici/ Claudia Riemer (Hg.): Einführung in die Didaktik Deutsch als Fremdsprache S.484-504.
- Zimmermann, Günther: Das sprachliche Curriculum. In: Bausch/Christ/Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 1995, S.135-142.



Der neue Einstieg für die Kleinen:



Bärenpaß 1

- für den mündlichen, spielerischen Frühbeginn ab 6 Jahren
- erzählt eine spannende Geschichte
- vermittelt einfachen Wortschatz und regt zu ersten Äußerungen an
- Bewegungs- und Rollenspiele, Lieder- und Bastelbögen
- Themen: Familie, Natur, Farben, Essen, Kleidung, Spiel u.v.m.

Bärenpaß 2

- führt die Geschichte fort
- übt Basiswortschatz und Grammatik handlungsorientiert
- vielfältige mündliche und schriftliche Übungen
- Themen: Wohnen, Schule, Sport, Stadt, Geburtstag u.v.m.
- führt zu Mega 2



Leichte Handhabung durch klare Arbeitsanweisungen. Methodische Tipps und zahlreiche Kopiervorlagen finden Sie in den Lehrerhandbüchern.

Ergänzend: Die Mega-Schreibschule übt spielerisch Lesen und Hören, Schreiben und Aussprache



sen. Absicht war es, ein Modell zu entwickeln, das in der alltäglichen Planungspraxis von Lehrenden Bestand haben kann, ohne den derzeitigen Erkenntnisstand der Didaktik auszuschließen⁶. Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung ist im WPM das Thema. Es werden drei Kernfelder für Planungsentscheidungen benannt (ähnlich wie bei H. Meyer): (1) Ziele, (2) Inhalte und (3) Arrangement (bestehend aus Methoden, Medien und Sozialformen). Der Autor erhebt den An-

spruch, dass sein Modell die Planungstätigkeit strukturiert, auf einzelne Planungsfelder hinweist, eine Reihenfolge für ihre Bearbeitung vorschlägt und außerdem Hilfen für die Planungsarbeit in den einzelnen Feldern anbietet. Auch wenn man bei Peterßen bereits Bekanntes (evtl. unter neuem Namen) wiederfindet, so ist doch die strukturierte Darstellung des großen Feldes der individuellen Unterrichtsplanung gut gelungen.

In der Fachliteratur wird darüber hinaus deutlich, dass es an empirischer Forschung zur Planungspraxis von DaF-LehrerInnen weitgehend fehlt. Daher bleibt u.a. unklar, ob die Empfehlungen zur Unterrichtsplanung von theoretischer Seite überhaupt zu einer Optimierung der Unterrichtsplanung in der Praxis führen. Um das zu erforschen, ist wiederum vorgängig eine Debatte über die Definition von erfolgreicher Unterrichtsplanung notwendig. Ein Projekt im Bereich der empirischen Forschung könnte z.B. eine

„Spickzettel-Forschung“ sein, d.h. eine wissenschaftliche Analyse schriftlicher Unterrichtsvorbereitungen.⁷ „Wer die alltägliche Praxis der Unterrichtsvorbereitung verändern will, darf nicht gleich mit hehren Prinzipien auf sie eindreschen, sondern muss zuallererst erkunden, wovon er überhaupt spricht. Gerade die alltäglichen Bedingungen der Unterrichtsvorbereitung des routinierten Lehrers sind wegen ihrer Alltäglichkeit die unauffälligsten und zählebigsten Behinderungen für die Unterrichtsreform.“⁸ H. Meyer schlägt vor, dass eine Theorie der Unterrichtsvorbereitung die behindernden Rahmenbedingungen der Vorbereitungstätigkeit, die Arbeitsplatzstruktur des Lehrers in ihre Analyse einbeziehen sollte.⁹

Katharina Herzig ist Dozentin am Goethe-Institut Guadalajara und an der Deutschabteilung der Universidad de Guadalajara in Mexiko und promoviert zum Thema „Lehrforschung“.
ka_herzig@hotmail.com

1 Sonia Kuri in: Kuri/Saxer (Hg.) 2001, S.111
2 Gerhard Neuner in: Bausch et al. 1995, S.140
3 Neuner in Helbig et al. 2001, S.804
4 Piepho in Helbig et al. 2001, S.836
5 Vgl. die Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, herausgegeben von G. Henrici und C. Riemer
6 Wilhelm Peterßen 2003, S.10
7 Vgl. Meyer 1993, S.59
8 Meyer 1993, S.166
9 Vgl. Meyer 1993, S.186f. Ganz ähnlich ja auch Ehlich, der Didaktik definiert als: „die Disziplin, die es damit zu tun hat, die Unterrichtsgegenstände reflektiert zu bestimmen und in dieser Reflexion auch die Bedingungen von Unterricht umfassend mitzureflektieren, auf ihre Lehr- und insbesondere auf ihre Lernformen hin zu untersuchen und gegebenenfalls auch zur Kritik der Lehr- und Lernformen selbst voranzutreiben.“ Ehlich 1993, S.308

Textproduktion im Deutschunterricht für Anfänger

Bericht eines Versuchs

Masa Nomura und João Azenha Junior

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Richtlinien eines Seminars über Textproduktion und -rezeption darzustellen, das als Übergangsetappe zwischen den Sprachseminaren (bei Einsatz eines kommunikativ ausgerichteten Lehrwerks) und den Literaturfächern am Institut für Deutsch der Universidade de São Paulo (USP) angesehen wird. Dabei handelt es sich darum, die Lese- und Schreibfertigkeiten in deutscher Sprache anhand verschiedener Textsorten zu trainieren und den StudentInnen Instrumente zum Verstehen von Texten zu geben, die ihnen die Beschäftigung mit literarischen Texten erleichtern sollen. Der Gestaltung dieses Seminars gehen zwei Tatsachen voraus: erstens ist die Anzahl der Fremdsprachenstunden innerhalb des Curriculums im Letras-Bereich sehr gering; zweitens müssen die Fertigkeiten Lesen und Schreiben als wichtige Bestandteile der Ausbildung von Sprach- und Literaturforschern an der Universität parallel zur Aneignung der Fremdsprache entwickelt werden.

Problemumriss

Zu den Aufgaben im Fachbereich "Deutsche Sprache und Literatur" im Letras-Studiengang an der Universidade de São Paulo (USP) gehört zum einen das Lehren der deutschen Sprache von der Grundstufe an und zum anderen die Einführung in die deutsche Linguistik und in die deutschsprachige Literatur als Fremdliteratur. Um die sprachlich und inhaltlich komplexeren Inhalte dieser Fachdisziplinen erfolgreich bewältigen zu können, setzt man bei den Studierenden selbstverständlich eine Beherrschung des Deutschen von C1 oder besser voraus. Aber als HochschullehrerInnen wissen wir, dass die Lehre/Aneignung der fremden Sprache bei den meisten Fremdsprachenfächern in den Letras-Studiengängen fast gleichzeitig mit der Darbietung der stofflich komplexeren Fachstudien verläuft.

Eine zweite Besonderheit bezieht sich auf die regionalen Unterschiede innerhalb

Brasiliens. Das Germanistikstudium in multikulturellen Großzentren wie São Paulo muss notwendigerweise inhaltlich anders gestaltet werden als z.B. in Südbrazilien, besonders in den Bundesländern Rio Grande do Sul und Santa Catarina, wo sich die meisten Immigranten deutscher Abstammung seit Mitte des 19. Jh. angesiedelt haben. Während unser Zielpublikum in São Paulo meist keine Vorkenntnisse des Deutschen besitzt, zählt man dagegen im Süden Brasiliens von Anfang an mit Deutschstämmigen in den Sprachseminaren.

Das Graduierungsprogramm der USP

Der Sprachunterricht an der Faculdade de Letras der Universität São Paulo umfasst wöchentlich drei Doppelstunden im 3. und im 4. Studiensemester und zwei Doppelstunden im 5. und im 6. Die Anzahl aller Fremdsprachenstunden innerhalb des Curriculums im Letras-Bereich ist also von Anfang an sehr niedrig, nämlich 300 Stunden Präsenz (plus Nacharbeit). Da 1999 im Letras-Curriculum das sogenannte „Ano Básico“ eingeführt wurde, gingen die ersten zwei Studiensemester für das Erlernen einer Fremdsprache verloren. Das „Ano Básico“ hat als Hauptziel, den Studierenden des ersten Studienjahres eine Vielfalt kultureller Angebote zu präsentieren und besteht hauptsächlich aus Wahlfächern wie „Einführung in die Kultur des Deutschen“ usw., die auf Portugiesisch angeboten werden. Auch die Fachdisziplin „Deutsche Literatur“ im gleichen Studiensemester wird auf Portugiesisch erteilt.

Die meisten Studenten der Universität São Paulo sind Nullanfänger in Deutsch, die aber enormes Interesse an der deutschen Sprache, Literatur und Kultur haben. Eine ganz geringe Anzahl von Deutschstämmigen besucht gelegentlich das Graduierungsstudium im Letras-Bereich. Dazu kommt, dass der Fremdsprachen-Unterricht in einem Graduierungsstudien-

gang nicht mit dem Sprachlernprogramm der üblichen Sprachinstitute verwechselt werden darf. Im universitären Bereich wird auf die Beherrschung der Fertigkeiten Lesen und Schreiben besonders geachtet, da dieser Studiengang nicht in erster Linie Sprachlehrer ausbildet, sondern vielmehr Sprach- und Literaturwissenschaftler.

Unsere Erfahrung zeigt, wie wichtig es ist, dass die Studierenden von Anfang an lernen, bewusst mit Texten umzugehen. Deshalb legen wir großen Wert auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen. Dabei werden für die Seminare in Textproduktion im 3. und 4. Semester textlinguistische und pragmatisch-funktionale Ansätze als linguistisch-theoretischer Rahmen auf die Behandlung von schriftlichen Texten angewandt. Zu diesem Zeitpunkt des Studienganges haben unsere Studierenden die sprachlichen Schwierigkeiten selbstverständlich noch nicht bewältigt, aber der Einsatz der Kurse in diesen Studiensemestern hat sich als didaktisch richtig erwiesen, denn die Arbeit mit verschiedenen Textsorten ergänzt die Lehre um fehlende grammatische Themen, die im „normalen“ Sprachunterricht wegen der Einhaltung grammatischer Progressionsschritte vermieden werden.

Richtlinien bei der Textproduktion und -rezeption

Den Lehrenden fällt die doppelte Aufgabe zu, Deutsch auf Grundstufenniveau zu unterrichten und den Studierenden gleichzeitig Instrumente an die Hand zu geben, die die spätere Beschäftigung mit literarischen Texten erleichtern. Die Unterrichtsaktivitäten innerhalb eines Textproduktionsseminars verlaufen in der Regel in folgenden Etappen:

- Arbeit am Text: Die Studierenden werden mit einem unbekanntem Text konfrontiert. Methodische Schritte - nicht unbedingt in dieser Reihenfolge - sind: Identifizierung der Textsortenmerkmale; Hinweise auf den Gebrauch des jeweiligen Textes im kommunikativen Kontext;

Erklärung der grammatischen Strukturen und Bearbeitung der Lexik.

- Bestimmung einer Aufgabe: die Textvorlage wird als Schreibenlass benutzt.
- Kontrollphase: Besprechung der Hauptschwierigkeiten bei der Textgestaltung, Überarbeitung der produzierten Texte und Abgabe der Endfassungen.

Aufgliederung der Arbeitsphasen

Phase 1 - Rezeption

Sensibilisierung: Aus dem Kontext werden neue Wörter bzw. Wendungen erläutert und neue Informationen verstanden.

- 1) Identifizierung der bekannten Elemente im Text, wie Internationalismen, Numeralia, Fremdwörter, Personennamen, usw.
- 2) Wortschatzerweiterung durch assoziative Ketten syntaktisch-semantischer Natur wird gefördert, aktiviert und erweitert (z.B. Platz > einen Platz suchen > Platz nehmen; Frage > eine Frage stellen).

Auf diese Weise bildet man eine Reihe von assoziativen Sprach- und Redeketten nicht nur im Bereich des Wortschatzes, sondern auch im pragmatischen Bereich, wie z. B. beim rituellen Redegebrauch in vorgegebenen Kommunikationssituationen (wie die Redepaare "Wie geht's?"/ "Danke, gut. Und Ihnen?"), beim kollokativen Gebrauch von Satzelementen (Verben und ihre festen Ergänzungen wie *Gefahr laufen, eine Entscheidung treffen, Abschied nehmen*, Binomien wie *ab und zu, auf und ab, ganz und gar*, phraseologische Wendungen wie *mit Kind und Kegel, von Kopf bis Fuß*, textgrammatische Erscheinungen wie Klammerbildung im Satz, Verteilung der Satzkomponenten auf Vor-, Mittel- und Nachfeld und den semantisch-funktionalen Gebrauch sprachlicher Mittel in verschiedenen kommunikativen Situationen, die im Text abgebildet werden.

Je nach den texttypischen Merkmalen der behandelten Texte (sei es argumentativ, informativ, appellbetont, expressiv) kann man die SeminarteilnehmerInnen darauf aufmerksam machen, wie man dem Text Haupt- bzw. Nebeninformationen für das Textverstehen und die Textverständlichkeit entnehmen kann. Durch Anwendung

geeigneter Lesestrategien (totales, selektives, globales, orientierendes Lesen) sucht man, den Text verständlicher zu machen.

Der Text, der als Vorlage in der Rezeptionsphase benutzt wird, liefert das sprachliche und inhaltliche Material für die Durchführung der Textproduktionsphase. Dabei sollen die Textvorlagen (1) authentisch, (2) aktuell, (3) relativ leicht, (4) nicht zu Unterrichtszwecken vereinfacht, (5) relativ kurz, aber inhaltlich vollständig sein.

Phase 2 - Textproduktion

Sensibilisierung: Hinweise auf die grundlegenden Aspekte der textuellen Konstitution, wie Kohäsion, Kohärenz, Grad der Informativität und deren Verteilung innerhalb des Textes, thematische und rhematische Progression; Bewusstmachung textkonstitutiver Merkmale; situative Einbettung der Texte.

In dieser Phase sucht man neue Elemente im Text zu kontextualisieren, zu verarbeiten und zu fixieren. Die TeilnehmerInnen erhalten eine bestimmte Aufgabe, zu der Orientierungshinweise zur Textgestaltung vorgegeben werden: die Hauptinformationen im Text sollen herausgehoben, diese wiederum in jedem zu produzierenden Textsegment verteilt, an bestimmten Textstellen wieder aufgenommen, mit neuen und alten Informationen vermischt und adäquat miteinander kombiniert werden. Dabei wird beabsichtigt, die Welt- und Textvorkenntnisse der SeminarteilnehmerInnen zu aktivieren und

die bereits gelernten textstrukturellen und lexikalisch-semantischen Mittel auf den neu zu produzierenden Text anzuwenden.

Phase 3 - Kontrolle

Bei der Aufgabenvorstellung im Plenum durch die Arbeitsgruppen sollen die Studierenden zu den ausgewählten Themen Stellung nehmen und Kommentare äußern. Den Rahmen für diese Kommentare bildet die in der Phase zwei bestimmte Aufgabe. Die anderen SeminarteilnehmerInnen werden dazu angeregt, an der Diskussion über Fehler, Missverständnisse und ungeeignete Sprachverwendungen aktiv teilzunehmen. In einzelnen Fällen, bei denen die studentische Autorschaft der Arbeit bezweifelt werden muss, werden die Studierenden aufgefordert, ihre Sprachauswahl zu begründen. Das kommt immer wieder vor, besonders wenn sie das Internet als "Quelle" benutzen. Die TeilnehmerInnen sollen die zur Diskussion gestellte Fassung der Arbeit abgeben. Sie wird dann mit der Endfassung der Arbeit konfrontiert mit dem Ziel, herauszufinden, in wie weit die SeminarteilnehmerInnen die im Plenum aufgeworfenen Fragen verarbeitet haben.

Beispiel aus der Praxis

Textvorlage: Sektion Literatur: „Meine Buchtipps“ (aus dem Magazin HörZu, Oktober 2000) Von den fünf Minirezensionen, die die Literaturredakteurin Iris Radisch in der Sektion „Meine Buchtipps“ vorstellt, wurden zwei ausgewählt und in den Seminaren bearbeitet:

„Die Vertreibung aus der Hölle“ von Robert Menasse, 492 S., Suhrkamp

Die packende Lebensgeschichte des Amsterdamer Rabbis Menasse (vermutlich ein ferner Verwandter des begabten Wiener Autors) und seines letzten österreichischen Nachfahren. Geboren wird Rabbi Menasse 1604 in Lissabon, wo die Inquisition die Juden auf Scheiterhaufen verbrennt. Die Familie flieht, in Särgen versteckt, ins liberale Amsterdam. Das heiter melancholische Studentenleben des links-radikalen Stammhalters Viktor rund 400 Jahre später zeigt: Die grossen Tragödien der Geschichte wiederholen sich zum Glück nur als Farce.

„Ungefähre Landschaft“ von Peter Stamm, 192 S., ArcheVerlag

Ein stilles, poetisches Werk, aus dem der Schnee leise herausrieselt, denn es spielt im hohen Norden, wo die Sonne im Winter kaum auf- und im Sommer nicht untergeht. Das Herz der jungen Norwegerin Kathrine ist zu gross für ihr enges Leben und ihren drögen Gatten. Die erste grosse Reise ihres Lebens in den Süden, nach Nordfrankreich, auf der Suche nach einer grossen Liebe schlägt fehl. Sie kehrt zurück, heiratet zum dritten Mal, bekommt ein zweites Kind, denn siehe, das Gute liegt oft ganz nah. Manchmal auch zwischen den Zeilen einer betörend einfachen Geschichte.

Die Grundidee ist es, einige Elemente der im Unterricht behandelten Minirezensionen zusammenzubringen, sie sinnvoll zu vermischen und daraus einen eigenen Text zu verfassen. Diese von jeder AG erfundene Geschichte soll inhaltliche bzw. sprachliche Elemente des jeweiligen Kurztexzes zunutze machen. Als Schreib Anlass wird folgende Handlung vorgegeben:

Viktor und Kathrine lernen sich kennen, als sie einander eines Tages zufällig in einem Café in Nordfrankreich treffen. K. ist eine junge Norwegerin und hat einen Sohn. Sie erzählt Viktor, sie führt/führe kein glückliches Leben in dem kleinen norwegischen Dorf, wo sie wohnt. "Sogar das Klima dort wirkt bedrückend auf uns", sagt sie. "Im Winter sind die kalten Nächte unendlich. Im Sommer dehnen sich die Tage auch unerträglich aus. Es ist ein schönes Land für Touristen, aber ein sehr langweiliger Ort für die eigenen Landesbewohner." Zudem führt K. kein glückliches Eheleben. "Mein zweiter Ehemann, der ist ein dröger Mensch", beklagt sie sich. Um sich von ihrem langweiligen Leben zu befreien, hat K. beschlossen, eine grosse Reise in Richtung Süden zu unternehmen, dahin, wo die Skandinavier Sonne, Leben und Liebe vermuten. "Davon träume ich", sagt sie, "von einer grossen Liebe. Mein Herz ist viel zu gross, um in einem engen Raum zu leben."

Viktor ist seinerseits in Frankreich auf Urlaub; momentan studiert er in Wien Jura; er bekennt sich als links-radikaler Stammhalter. Er erzählt ihr, dass er neulich nach Wien umgezogen war/sei; dass aber seine ganze Familie seit mehreren Generationen im liberalen Amsterdam lebte. Er ist/sei der letzte Nachfahr des Rabbi Menasse, der 1604 in Lissabon geboren wurde, dort, wo die Inquisition die Juden auf Scheiterhaufen verbrannte. Rabbi Menasse musste mit seiner ganzen Familie fliehen, in Särgen versteckt, ins liberale Amsterdam. Das alles, um vor der Judenverfolgung durch die Inquisition im 16. und im 17. Jh. zu entfliehen. "Der Hass gegen die Diskriminierung fliesst seit mindestens 400 Jahren in meinen Adern", sagt er.

Ab diesem Punkt soll sich jede AG ausdenken, wie sie die Geschichte weiter entwickeln kann, und jeweils bestimmen, welches Schicksal sie für jede Figur vorsieht. Der Text soll drei Teile haben: (1) eine kleine Einleitung durch die Erzählperson [ca. 10% des Textes]; (2) einen Dialog zwischen den beiden Hauptpersonen [ca. 80% des Textes]; (3) einen Schlusstext, in dem das Schicksal beider

Figuren erzählt wird [ca. 10% des Textes]. Der Text als Ganzes soll etwa 20 Zeilen lang sein.

Ein Beispiel für die Textproduktion der StudentInnen

"Ein Morgen in Villiers-sur-Mer"

In einem bekannten Café in der Normandie ist der Morgen sonnig und Touristen sitzen an den Tischen. Ein junger Mann geht ins Café und sucht einen Platz. Alle Tische sind besetzt, aber er sieht eine einsame Frau. Er geht zu ihr und fragt:

"Darf ich mich neben Sie setzen?"

"Ja, natürlich."

"Danke. In schönen Morgen stehen alle Leute früh auf und die Cafés sind voll. Sind Sie schon lange hier in Frankreich?"

"Nein, erst zwei Tage."

"Und wie gefällt es Ihnen? Mir gefällt die Normandie sehr gut. Übrigens, mein Name ist Viktor. Können wir uns duzen?"

"Ja, sicher. Ich heisse Kathrine. Die Normandie ist wirklich sehr schön, das Wetter ist ganz anders als in meinem Land, Norwegen. Und die Menschen auch. Woher kommst du denn?"

"Ich wohne in Wien. Ich studiere dort. Aber meine Familie stammt aus Holland, aus Amsterdam."

"Fährst du dann nach Amsterdam oder nach Wien?"

"Nein, nein. Ich fahre nach Portugal eigentlich. Mein Vorfahr, Rabbi Menasse, ist im Portugal geboren worden. Aber wegen der Inquisition, die alle Juden in Scheiterhaufen verbrennen wollte, ist er vor ungefähr vier hundert Jahren mit der ganze Familie nach Amsterdam geflohen. Ich möchte sein Flugweg fahren."

"Hummm... Das ist eine interessante Familiengeschichte. Ich habe auch eine Familie, aber unsere Geschichte ist nicht sehr schön..."

"Und warum nicht?"

"Na ja. Ich denke, dass mein Herz zu gross für mein enges Leben und meinen drögen Gatten ist. Das einzige was mir gefällt ist mein Sohn, und ich bin nach Nordfrankreich gefahren um ein sonniges Leben zu finden. Aber das ist nur ein Traum und ich muss nach Norweg zurück fliegen."

"Warum musst du nach Norwegen zurückfliegen? Warum fliegst du nicht mir nach Portugal? Dort kannst du viele Sachen lernen und deine Familie vergessen. Portugal ist auch ein schönes, warmes Land."

"Das ist eine Gute Idee. Aber ich muss überlegen. Wann muss ich dir eine Antwort geben?"

"Wir können uns morgen um 10 Uhr hier im Café noch einmal treffen."

"OK."

Kathrine ruft den Kellner, bezahlt ihre Rechnung und geht zu dem Hotel. Sie freut sich auf Viktors Idee und meint, dass sie doch nach Portugal fahren wird. Viktor bleibt noch eine Weile im Café. Er macht Pläne für seine Reise mit Kathrine nach Portugal.

Schlussbemerkungen

Das Beispiel zeigt, dass die Vorbereitungsetappen für die Texterarbeitung den Studierenden ermöglicht haben, die Angst vor der Produktion eines Textes im Deutschen, wenn auch mit ungenügenden Sprachkenntnissen, abzubauen und ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen. Infolgedessen konnten sie sich darauf konzentrieren, das Material, das ihnen in den Vorbereitungsphasen zur Verfügung gestellt wurde, konsequent zu verwenden und die Aufgabe auf eine lockere Weise zu erledigen.

Alle von den Studierenden in diesen Seminaren produzierten Texte werden in einer Datenbank als „Lerner-Korpus“ gespeichert und dienen nachher als Forschungsmaterial für die Vervollkommnung der Lehr- und Lernstrategien. So gestaltet, dient der Kurs *Textproduktion und -rezeption* gleichzeitig als Ausgangspunkt für eine interdisziplinäre Arbeit mit den anderen Disziplinen des Letras-Curriculums, insbesondere mit Fächern, die sich mit anspruchsvolleren literarischen Texten befassen, und als Zugang zu Forschungen, die im weiteren Ausbildungsverlauf durchgeführt werden.

Masa Nomura und João Azenha Junior sind Dozenten an der Universität São Paulo, USP, in Brasilien.

Literatur:

- Kast, Bernd: Fertigkeit Schreiben. Berlin u.a.: Langenscheidt, 1992.
 Langer, Inghard; Friedemann Schulz von Thun und Reinhard Tausch: Sich verständlich ausdrücken. München; Basel: Reinhardt Verlag, 1990.
 Heringer, Hans Jürgen: Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber, 1987.
 Seibert; Stollenwerk: Schritte. Ein Lesebuch für die Grundstufe Deutsch als Fremdsprache. Berlin; München: Langenscheidt, 1986.
 Westhoff, Gerard: Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17. Berlin; München: Langenscheidt, 1997.
 Textvorlage "Buchtipps" aus dem Magazin Hör Zu, Oktober 2000.

Jeder kommt zu Wort!

Papst Benedikt XVI., Shakira und Juan Pablo Montoya werden in „Wirbelgruppen“ präsentiert

Petra Ursula Gilliard

Unterricht abwechslungsreich gestalten war eines der zentralen Themen beim Deutschlehrerseminar „Grund- und Mittelstufe“ in Freiburg im Juli 2005. Dort konnte ich auch erfahren, was es bedeutet, in Gruppen zu „wirbeln“. Prominentenposter lasse ich schon seit Jahren immer mal wieder von Schülern in Anfängerkursen erarbeiten. Sie haben ihren Spaß dabei und üben das Vorstellen anderer Personen.

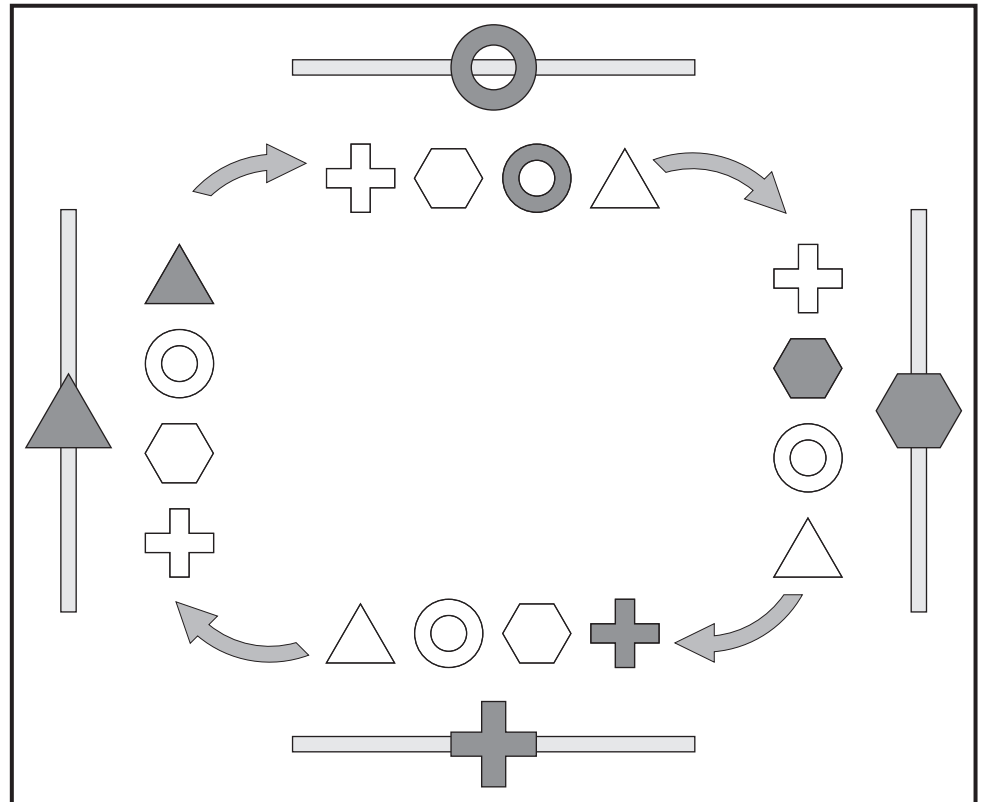
Was sind „Wirbelgruppen“?

Am besten funktionieren die Wirbelgruppen mit 9, 16 oder 25 Schülern, also drei, vier oder fünf im Quadrat. Besteht die Gruppe beispielsweise aus 16 Schülern, so werden vier Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe arbeitet an einer Aufgabe, die der Lehrer stellt, und bringt sie zu Papier. Die vier Resultate werden räumlich getrennt an der Wand oder einer Pinnwand befestigt. Jetzt wird „gewirbelt“. Dies bedeutet, dass jede Gruppe ihre Mitglieder verteilt. Zum eigenen Poster geht nur ein Schüler, die anderen drei gehen jeweils zu einem fremden Poster. So bildet sich vor jedem eine ganz neue Gruppe.

Der Lehrer gibt an, wie viele Minuten die Gruppen für ein Poster zur Verfügung haben. Es wird rotiert. Jeweils der Schüler, der am Poster mitgearbeitet hat, präsentiert das Ergebnis seiner Gruppe. Das Schöne ist, dass jeder in der Gruppe eine Arbeit vorstellt und gefordert ist, zu sprechen.

Und hier ein Schema zur Verdeutlichung:

Zuerst sind alle Einsen in einer Gruppe, alle Zweien, alle Dreien und alle Vieren. Es wird an einer Aufgabe gearbeitet und ein Poster erstellt. Die neu gebildeten Gruppen bestehen dann jeweils aus einer Eins, einer Zwei, einer Drei und einer Vier. In dieser Zusammenstellung können



sich die Gruppenmitglieder dann ihre unterschiedlichen Ergebnisse erläutern.

Ist die Gruppe größer, so ist es Aufgabe des Lehrers zu entscheiden, welche Schüler zusammen arbeiten sollen. Wichtig ist auch, dass diese Schüler dann das Resultat jeweils zur Hälfte darstellen. Ist die Gruppe kleiner, so muss der Lehrer beim Präsentieren der Ergebnisse einspringen, nämlich bei den Postern, an denen sich keiner der davor stehenden Schüler beteiligt hat.

Unterrichtsvorschlag Prominentenposter

Stufe:

Anfänger (schon nach 12 Unterrichtsstunden möglich)

Dauer:

ca. 45 Minuten bei 9 Schülern
ca. eine Stunde bei 16 Schülern

Lehrziele:

„andere Leute vorstellen“, „Beruf und Herkunft angeben“

Grammatik: Konjugation Präsens, W-Fragen

Fertigkeiten:

schreiben, lesen, hören

Unterrichtsvorbereitung

- Prominentenfotos aus Zeitungen oder Zeitschriften ausschneiden. Wichtig ist, dass diese Personen noch am Leben sind, denn es wird ja im Präsens erzählt.
- Prominentenfotos auf große Papierbögen kleben, für jede Gruppe eines.
- Kärtchen für die Gruppeneinteilung vorbereiten. Entsprechend der Gruppengröße Kopien verschiedener Prominentenfotos draufkleben, also bei 16 Schülern vier Kärtchen mit Shakira, vier mit Juan Pablo Montoya etc.

- Klebeband oder Pinnwandnägel zum Befestigen der Poster
- Filzstifte, Textmarker

Unterrichtsablauf

Der Lehrer teilt die Gruppen mittels der Kärtchen ein, oder er legt die Fotos der Prominenten auf den Boden, so dass sich die Gruppen nach Interessen bilden.

Dann stellt er mündlich die Aufgabe: „Wie heißt er/sie? Wo wohnt er/sie? Was macht er/sie? u.s.w.“

Schreibt bitte einen Text über die Person! Ihr habt 20 Minuten Zeit.“

Während die Gruppen arbeiten, beobachtet der Lehrer und beantwortet Fragen der Schüler. Er hilft einfache Sätze zu bilden. Nach 15 Minuten weist er daraufhin, dass die Poster nun bald aufgehängt werden müssen.

Nun bittet er die Schüler zu „wirbeln“ und sich auf die Poster zu verteilen. Vor jedem der Poster wird also eine neue Gruppe gebildet. Dann beginnt das Vorstellen durch den jeweiligen Vertreter des Posters. Nach höchstens fünf Minuten wird rotiert.

Tipps

Am besten sucht man sich nicht drei Sportler, zwei Sänger und/oder mehrere Politiker. Verschiedene Berufsgruppen machen später das Anschauen und Lesen der Prominentenposter interessanter. Ebenso, dass die Persönlichkeiten aus verschiedenen Ländern sind. Je nach Arbeitseifer der Schüler ist es besser, die Anzahl der Sätze nach unten oder oben zu beschränken. Vorher kurz selbst einen kleinen Text schreiben und abschätzen, wie viele Sätze dem Leistungsniveau entsprechen. Binnendifferenzierung! Die besseren Schüler zu schwierigeren Sätzen animieren, aufpassen, dass die schwächeren Schüler sich bei der Erstellung des Textes beteiligen. Auf die Zeit achten und rechtzeitig ermahnen! Manche Schüler konzentrieren sich weniger auf die Sätze als auf das Malen kunstvoller Buchstaben und werden nicht mit dem Text fertig.

*Petra Ursula Gilliard unterrichtet Deutsch in Tunja, Kolumbien.
petragilliard@yahoo.com*

Übersetzungsübungen im DaF-Unterricht: Mittel zur Überbrückung sprachlicher Schwierigkeiten

Geraldo Luiz de Carvalho Neto

Heutzutage wachsen überall in der Welt Menschen in einer mehrsprachigen Umgebung auf. Die eigene Familie - aufgrund ihrer Migrationsgeschichte, der Umgang mit Fremdsprachen in der Schule, der Zugang zur multimedialen mehrsprachigen Welt des Internets, die Präsenz von Fremdwörtern in muttersprachlichen Texten sind u.a. ein Beweis dafür, dass im Lebensalltag unserer Lerner die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit nicht mehr auszuschließen ist (vgl. Oomen-Welke und Krumm, 2004). Dementsprechend sollte der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht seinen Lernern zur geeigneten Anwendung des Deutschen im Kontext der Sprachenvielfalt verhelfen.

Darüber hinaus bringt der Lerner nicht nur seine Muttersprache mit in den Unterricht, auch andere, bereits erlernte Fremdsprachen sind zugleich in seinem Kopf präsent und machen beim Lernen der neuen Fremdsprache ein großes Potenzial an Informations- und Unterstützungsmaterial aus, das im Unterricht nicht ungenutzt bleiben sollte.

Übersetzungsübungen sollen in einen kommunikativen Sprachunterricht mit einbezogen werden, ohne dass der interkulturelle, kommunikative Ansatz beiseite gelegt wird. Das Übersetzen soll nicht isoliert behandelt, sondern in einen Kontext eingebettet werden, der zur Ergänzung und Sensibilisierung dienen soll. Die Übersetzung als Übungsform eignet sich hervorragend für den Sprachvergleich und erweist sich als ein wirksames Mittel zur Überwindung einiger sprachformaler Schwierigkeiten. Anhand von kontextorientierten Übersetzungsübungen werden den Lernern außerdem bestimmte sprachliche Phänomene bewusster, die sie sich sonst nur schwer aneignen können.

Die Nutzung des Übersetzens im DaF-Unterricht wird nicht mehr ausgeschlossen (vgl. Königs, 2000). Aktuelle Lehrwerke, die sich nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen richten und die Übersetzungsübungen in ihre Lektionen integrieren, regen zur Reflexion und zum Sprachvergleich an. Ein Beispiel hierfür kann dem Lehrwerk *Optimal A1* (Lehrbuch, Lektion 5, S. 44) entnommen werden: Es werden drei Sätze mit Modalverben vorgestellt, die in „Ihre Sprache“ übersetzt und anschließend verglichen werden sollen. Es besteht jedoch ein klarer Unterschied zwischen dem Übersetzen, das als Hilfsmittel zur Überwindung bestimmter Schwierigkeiten im DaF-Unterricht angewandt wird, und dem, das angehenden Übersetzern beigebracht wird. Im letzteren Fall könnte man von „Übersetzen als Fertigkeit“ sprechen, dessen Ziel das Training von professionellen Übersetzern ist. Das Übersetzen im DaF-Unterricht könnte seinerseits als „Teilfertigkeit“ bezeichnet werden, auf die die Lehrperson zurückgreifen kann, wenn beispielsweise Sprachphänomene im Deutschen vorkommen, die in der Muttersprache der Lerner unlogisch oder einfach nur anders wirken.

Dass das Umgehen mit Übersetzungsaufgaben im Deutschunterricht nicht mehr fremdartig ist, zeigt auch *Profile Deutsch*, das nach den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens konzipiert wurde. Neben den Rubriken Interaktion, Rezeption und Produktion wird die Sprachmittlung sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form dargestellt. Nachfolgend aus *Profile Deutsch* entnommene Beispiele für die Fertigkeit „mündliche Sprachmittlung“ auf dem Niveau A1:

- *Kann beim Einkaufen in Zürich die Information der deutschsprachigen*

Verkäuferin über den Preis eines Kleides einer Bekannten in der gemeinsamen Sprache weitergeben.

- *Kann in einem Restaurant eine einfache Bemerkung des deutschsprachigen Kellners (z. B. "Mit oder ohne Eis?") einer Kollegin in der gemeinsamen Sprache weitergeben.*
- *Kann einem deutschsprachigen Touristen die Wegerklärung eines Polizisten mit sehr einfachen Worten (z. B. „rechts“, „links“) auf Deutsch weitergeben.*

Es handelt sich hier um realitätsnahe Situationen, die ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden sollen. Auf diese Weise ermöglicht der Lehrende einen kreativen, kommunikativen Umgang mit Übersetzungsaufgaben im Unterricht. Übersetzungsübungen ergänzen hier den kommunikativen Unterricht auch in Richtung interkulturelle Kompetenz, die vom Begriff der Mehrsprachigkeit nicht zu dissoziieren ist.

Aufgabe eines jeden Lehrenden ist es, zu entscheiden in welchen Situationen die Muttersprache oder eine andere Fremdsprache als Hilfsmittel oder Kontrast zu verwenden und an welchen Stellen sie explizit auszuschließen ist. In meiner eigenen Unterrichtspraxis konnte ich feststellen, dass beim Wortschatzlernen der Vergleich mit anderen Sprachen der Normalfall ist. Sofern es um konkrete Begriffe geht, erfolgt der Vergleich schnell, still und problemlos. Wahrscheinlich ist die unterrichtliche Einsprachigkeit in diesen Fällen auch gängige Praxis. Der Vergleich selber findet im Kopf des Lerners statt, wo er nach Gemeinsamkeiten mit der Muttersprache oder mit anderen bekannten Sprachen sucht. Handelt es sich aber um abstrakte Begriffe, erweist sich das Übersetzen - hier als gemeinsame Unterrichtsaktivität verstanden - an manchen Stellen als geeignetes Mittel für das genauere Verständnis eines Wortes und eventuell seiner Konnotationen innerhalb eines bestimmten Kontextes.

Was bedeutet und wie übersetzt man zum Beispiel das „schönste deutsche Wort“ *Habseligkeiten* in die jeweilige Muttersprache? Oder gar *Gemütlichkeit*?

Oder wie übersetzt man das portugiesische Wort *saudade* ins Deutsche? Die Überlegungen, die im Unterricht in Bezug auf Bedeutungsbeschreibung und Übersetzungsmöglichkeiten oder -grenzen angestellt werden, und die dann bei entsprechender Vorbereitung und Hilfestellung durch den Lehrenden in der Zielsprache erfolgen, fördern wiederum den angestrebten kommunikativen Ansatz des fremdsprachlichen Unterrichts.

Sollte aber die Auseinandersetzung mit neuen grammatischen Strukturen der Fall sein, so spielt eher die Unterscheidung eine Rolle. Bei Strukturen, die keinen Unterschied zur Muttersprache aufweisen, wird in der Regel nicht verglichen. Sobald es um Phänomene geht, die anders funktionieren als in der Muttersprache, vergleichen die Lerner die fremde Struktur. Hierzu eignen sich Übersetzungsaufgaben gut, die mögliche Interferenzen bzw. Aufnahmeschwierigkeiten überwinden helfen können. Wer kennt nicht die ständigen Sorgen der Lehrperson bezüglich der Anwendung des Passivs seitens der Lerner? Statt das Passiv nur ständig zu wiederholen, sollte man die Unterschiede zur Muttersprache feststellen, besprechen und sich darüber Gedanken machen, warum das Passiv nicht öfter in Lerneräußerungen vorkommt. Dies hängt natürlich mit den Alternativen zusammen, die einem in der Muttersprache zur Verfügung stehen und mit Hilfe derer die Lerner das Passiv umschreiben. Um zu einer Bewusstheit dieser Interferenzen zu gelangen, hilft m.E. ausschließlich die Übersetzungsaufgabe.

Viele weitere Beispiele für Besonderheiten der deutschen Sprache könnten in diesem Zusammenhang erwähnt werden. Ich nenne hier nur die Modalpartikeln im Deutschen, die ihre Entsprechung im Portugiesischen in der Sprachmelodie finden. *Doch, denn, mal* sind Elemente von grundlegender Bedeutung in der deutschen Sprache, die nicht so mit der Intonation zu spielen vermag wie das Brasilianische, um z. B. Erstaunen oder Höflichkeit auszudrücken. Ein Brasilianer kann mit einem einzigen Satz wie *Feche a porta* unterschiedliche Intonationsvarianten benutzen, um unterschiedliche Konnotationen zu

vermitteln, ohne den Satz zu verändern und ohne weitere Wörter hinzuzufügen zu müssen. Das ist im Deutschen nicht so leicht möglich. Daher Übersetzungsübungen bei Strukturen mit Modalpartikeln, damit sich die Lerner dieser Besonderheit bewusst werden und sie dementsprechend kohärent anwenden können.

Abschließend kann noch auf die Problematik von Wortschatzerklärungen in ein- bzw. zweisprachigen Wörterbüchern hingewiesen werden. Wie anhand einer Untersuchung gezeigt wird (vgl. Tymchenko, 2001), verfügen Wörterbücher im Allgemeinen nicht über ausreichende Erklärungen, was stilistische Synonyme betrifft. Auch hierfür eignet sich das Übersetzen im Klassenzimmer gut, um Fehlgriffe bei der Auswahl von stilistischen Alternativen zu vermeiden. Ein Ausdruck, der beispielsweise in einer Sprache zur Umgangssprache zählt, kann in einer anderen als derb oder salopp gelten. Lerner sollten sich durch den Sprachvergleich dessen bewusst werden und lernen, dieses „Instrument“ produktiv einzusetzen. Die Rolle von Übersetzungsaufgaben im DaF-Unterricht sollte daher nicht mehr unterschätzt werden. Sie erweisen sich als eine breite Palette von Informationsquellen, die zur Bewusstmachung von Interferenzen dienen und die Lernenden zu derer Überbrückung verhelfen.

*Geraldo de Carvalho ist Sprachkursbeauftragter am Werther Institut Juiz de Fora - Minas Gerais, Brasilien.
geraldocarvalho@werther.com.br*

Literatur:

- Glaboniat, Manuela u.a.: Profile Deutsch: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Berlin u.a.: Langenscheidt, 2002
- Königs, Frank G.: Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! In: Fremdsprache Deutsch: Übersetzen im Deutschunterricht. 23 (2000) S.6-13
- Müller, Martin u.a.: Optimal A1. Berlin u.a.: Langenscheidt, 2004
- Oomen-Welke, Ingelore und Hans-Jürgen Krumm: Sprachenvielfalt - eine Chance für den Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch: Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. 31 (2004) S.5-13.
- Tymchenko, Yevgeniya: Stilistische Synonyme als Objekt konfrontativer Untersuchungen. In: H. Schröder et al. (Hg.): Stilistische Synonyme aus konfrontativer Sicht. Frankfurt a.M.: Lang, 2001, S.111-120
- Wildenauer-Józsa, Doris: Wie erwachsene Deutschlernende ihre Sprachkenntnisse einsetzen. Beispiel Grammatik. In: Fremdsprache Deutsch: Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. 31 (2004) S.38-42

Peter Handke
 Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg
 vom 27.1.1968
 WABRA
 LEUPOLD POPP
 L. MÜLLER WENAUER BLANKENBURG
 STAREK STREHL BRUNGS H. MÜLLER VOLKERT
 Spielbeginn:
 15 Uhr

„Der Ball ist rund und ein Spiel dauert 90 Minuten“

Albin Aichbaindter

So muss ein Artikel über die Fußball-Weltmeisterschaft anfangen! Aber nicht nur Sepp Herberger wusste um die Faszination dieses Sports; in einigen Monaten dreht sich wieder alles um den Ball: Die „FIFA WM 2006“ wird am 9. Juni 2006 in München angepfiffen, innerhalb eines Monats finden in den 12 Städten 64 Partien statt. Mehr als 3 Millionen Tickets zwischen 35 und 600 Euro wurden weltweit in fünf Verkaufsphasen angeboten, mindestens dreimal so viele könnten untergebracht werden. Milliarden werden in der ganzen Welt das Geschehen am Fernseher verfolgen.

Auch die Vorbereitungen in und um die Spielstätten laufen auf Hochtouren, noch längst ist nicht alles fertig. Die alten Stadien wurden erweitert, umgebaut oder gleich neu gebaut, die Verkehrsnetze modernisiert und so manches Restaurant hat seine WM-Speisekarte bereits im Schrank liegen. Begehbare Fußbälle, Worldcup-Galas, Partner-Aktionen, Fanshops und vieles mehr sollen bereits im Vorfeld dafür sorgen, dass sich das Ereignis nicht auf den Stadionrasen beschränkt, sondern dass in Deutschland *Die Welt zu Gast bei Freunden* ist, wie das WM-Motto einladend verspricht.

Grund genug, auch in eben dieser Welt die Abläufe, Hintergründe und Begleithistorchen als Thema im Sprachunterricht zu vermitteln. Das Interesse in ganz Lateinamerika ist gewaltig, auch wenn die wenigsten tatsächlich werden hinfahren können. Aber wieviel authentischer wirkt jeder TV-Bericht, wenn die Regeln und Begriffe, die Fankultur des Landes, die Spielstädte und der letzte Tratsch sogar in der Landessprache vorbereitet werden können? Wenn ein Aufenthalt in den WM-Städten simuliert oder ein Fachgespräch unter Fußballfans inszeniert wird? Höhepunkte sind natürlich ein Tippspiel oder sogar eine Mini-WM. Allen Lehrenden und Institutionen sollte

die große Attraktivität dieser WM dazu dienen, für das Fach Deutsch zu werben und das wachsende Interesse an Deutschland kreativ zu nutzen. Nicht alle Jahre gibt es ein so herausragendes Ereignis in den deutschsprachigen Ländern.

Beispielhafte Projekte gibt es einige. Neben WM-Schulen, die bundesweit je eine FIFA-Nation vertreten (www.wm-schulen.de) und einer umfangreichen Informations-, Projekt- und Materialsammlung des Goethe Instituts zum Thema Fußball (www.goethe.de/kug/prj/tor/deindex.htm), informiert die offizielle FIFA-Seite detailliert über Fakten, neueste Meldungen und Partneraktionen sowie begleitende Kampagnen, auch für den Schulbereich (<http://fifaworldcup.yahoo.com>).

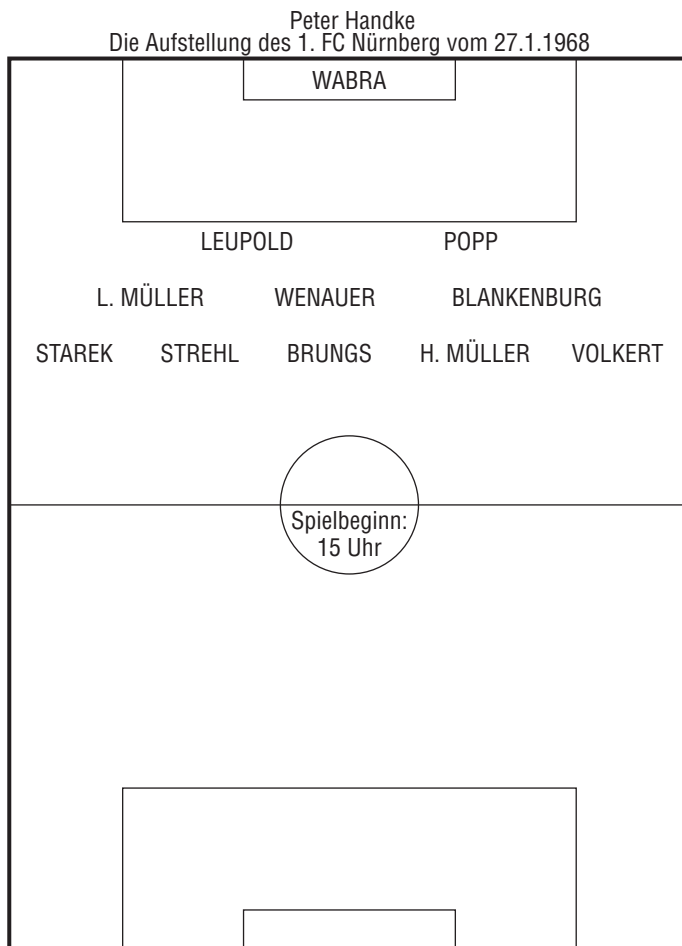
Vielleicht kann man ja mal wieder das Fußballgedicht von Peter Handke interpretieren, das wir hier zweimal abdrucken: einmal in der „normalen“ Form und einmal „eingeschrieben“ in ein Fußballfeld. Zur Interpretation bieten sich mehrere Linien an:

- Handke folgt der poetischen Tradition der Heldengesänge, die schon vor 2500 Jahren durch *Pindar* begründet wurde;
- Er schreibt ein *carmen figuratum*, ein Figurengedicht, eine konkrete Poesie;
- Er folgt der Aufforderung von Paul Celan und Adorno, dass nach dem Holocaust nichts mehr an der Poesie „schön“ sein kann;

- Er folgt Brechts Verfremdungstheorie und setzt eine Spielaufstellung in ein fremdes Umfeld, um sie so provozierend herauszuheben;
- Er meint eine hermeneutische Aussage und will darauf hinweisen, dass eine Mannschaft alleine noch kein Spiel ergibt, so wie ein Sprecher noch keine Kommunikation ausmacht;
- Er war einfach von der letzten Siegesfeier noch so besoffen und meint nix ...

Und nicht vergessen: „Nach dem Spiel ist vor dem Spiel!“

Albin Aichbaindter ist Dozent für Deutsch als Fremdsprache
aichbaindter@web.de



Unsinn im Fremdsprachenunterricht?

Die Galgenlieder oder die Nicht-Kommunikation

Rosvitha Friesen Blume

Befähigung zur Kommunikation ist das große, übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Es beginnt mit der Kommunikation in Alltagssituationen und erweitert sich langsam hin zur Förderung von Fähigkeiten, sich mündlich und schriftlich über Inhalte verschiedener Bereiche des gesellschaftlichen, kulturellen, politischen Lebens zu äußern bzw. diese Inhalte kommunikativ verarbeiten zu können.

Die Lerner sollen in der Fremdsprache "kommunikationsfähig" werden. In den letzten Jahren ist von einem "Interkulturellen Ansatz" die Rede; das heißt, dass das Fremdsprachenlernen eine tiefere Verständigung zwischen den verschiedenen Kulturen fördern soll, indem der Einzelne, mittels Konfrontation mit dem Fremden, sich auch des Eigenen bewusst wird und auf diesem Wege Respekt entwickelt.

Wie steht nun dieses Ziel der Verständigung zwischen den Kulturen mittels Sprache in Einklang mit folgender Aussage Elias Canettis: "Ich begriff, dass Menschen zwar zueinander sprechen, aber sich nicht verstehen; dass ihre Worte Stöße sind, die an den Worten der anderen abprallen; dass es keine größere Illusion gibt als die Meinung, Sprache sei ein Mittel der Kommunikation zwischen Menschen."¹ Dieser Zweifel an der Fähigkeit der Sprache, Kommunikation zu bewerkstelligen, zieht sich wie ein roter Faden durch die Linguistik, Sprachphilosophie, Literatur und Kunst, schon seit dem 19. und noch viel eindringlicher im 20. Jahrhundert.

Ein Beispiel aus der Literatur, neben Canetti, ist der deutsche Dichter Christian Morgenstern (1871-1914), der diesen Zweifel an der Kommunikationsfähigkeit der Sprache folgendermaßen ausdrückte: "Was du denkst und sagst, ist vor allem

Ausdruck. Der sogenannte eigentliche Sinn des Gesagten ist nicht sein einziger Sinn."² Für Morgenstern reißt das Wort "Klüfte auf, die es in Wirklichkeit nicht gibt. Daher ist Sprache für ihn "zerklüftete Wirklichkeit."³ Morgenstern ist einer der bekanntesten Dichter der sogenannten *Nonsense*-Literatur oder, auf Deutsch, Unsinnliteratur, einer literarischen Gattung, die ihren Ursprung in der englischen Literatur des 19. Jahrhunderts mit den Autoren Lewis Carroll (*Alice im Wunderland / Hinter den Spiegeln*) und Edward Lear (*Limericks*) hat.

Diese Literatur beeinflusste nicht nur die moderne Literatur des 20. Jahrhunderts, wie z.B. Joyce, der den Ausgangspunkt von *Finnegans Wake* in der Person von *Humpty Dumpty* (*Alice hinter den Spiegeln*) fand, sondern die intriganten Dialoge von Alice riefen auch die Aufmerksamkeit von Philosophen wie Sartre, Deleuze u.a.m. für ihre Reflexionen über Sprache hervor.

Wim Tigges nennt vier Grundeigenschaften, die das Wesen der *Nonsense*-Literatur ausmachen.⁴ Die erste und bedeutendste ist die ständige Spannung zwischen Gegenwart und Abwesenheit von Sinn. Diese beiden Pole müssen bis zum Ende des Textes im Gleichgewicht bleiben, was durch Kunstgriffe, wie z.B. den Einsatz von willkürlichen Schlussfolgerungen oder durch das Fehlen einer Pointe erreicht wird.

Der zweite Aspekt dieser Literatur besteht darin, dass "der *Nonsense* niemals lyrisch im wahren Sinne des Wortes ist - er drückt keine persönlichen Gefühle des Autors oder allgemeine Gefühle aus."⁵ Der *Nonsense* sieht gänzlich von Gefühlen ab. Das einzige Gefühl der *Nonsense*-Literatur, und zugleich eine ihrer markantesten Eigenschaften, ist die Isolation; die

Personen sind sehr einsam, aber die Natur dieser Einsamkeit ist die Nicht-Kommunikation, d.h. die Einsamkeit ergibt sich aus der Unfähigkeit der Sprache, Kommunikation herzustellen oder zu fördern.

Der dritte Aspekt des *Nonsense* ist sein Spielcharakter mit seinen ganz eigenen Regeln und Gesetzen. Diese Regeln sind willkürlich und können jederzeit außer Kraft gesetzt, verdreht oder verstellt werden, selbst die Naturgesetze. Daher weisen *Nonsense*-Texte z.B. eine Vorliebe für Zahlen und Buchstaben auf, da sie leicht in Serien angeordnet werden können und das Spiel fördern, aber auch die Umkehrung und das Zerstreuen derselben, die Fragmentation, bewirken können.

Die vierte Eigenschaft ist, dass die *Nonsense*-Realität durch die Sprache geschaffen wird: "Der *Nonsense* ist vorwiegend verbaler Natur", und deshalb "geht das Wort der Realität voraus", und "das *Nonsense*-Spiel dient sich selbst und nicht einem transzendenten Ziel."⁶

Christian Morgensterns *Galgenlieder*, eine Gedichtreihe, die bei einem Spaziergang des Autors in der Nähe eines sogenannten "Galgenbergs" bei Potsdam entstanden ist, dienen als gutes Beispiel für diese In-sich-Geschlossenheit des *Nonsense*. Jürgen Walter analysiert diese Dichtung Morgensterns folgendermaßen: "Das Spiel der *Galgenlieder* ist nicht ein Spiel mit der Sprache, sondern ein Spiel der Sprache in sich und mit sich selbst."⁷

In einer philosophischen Analyse der *Nonsense*-Literatur definiert Jean-Jaques Lecercle diese als "Ausdruck, der über den Sinn hinausgeht".⁸ Der *Nonsense* weise auf das Sagen oder das Ausdrücken "als der Quelle einer Vermehrung potentieller Sinne/Bedeutungen" hin, die der Sprecher nicht kontrollieren könne, so

dass in solchen Texten eine Subversion der “dominierenden Konzeption der Sprache als Kommunikations- und Ausdrucksmittel” entstehe.⁹ Was hat das alles nun mit Fremdsprachenunterricht zu tun? Weitere Funktionen der Sprache, außer der, sich im Kaufgespräch oder am Bahnhofsschalter zu verständigen, könnten den Lernenden durch Beispiele der Unsinnliteratur präsentiert werden. Außer dem Erkennen des Sprachspielcharakters solcher Texte könnte eine Reflexion über das komplexe Phänomen der menschlichen Sprache in Gang gesetzt werden. Durch das Bilden eines solchen Bewusstseins könnte eine stärkere Sensibilität auch in Bezug auf die Grenzen der Sprache und möglicher Verstrickungen in ihrem Gebrauch bei den Lernern entwickelt werden, eine Sensibilität, die gerade dem Interkulturellen Ansatz zugute kommt. Es folgen einige Beispiele aus den *Galgenliedern*, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden könnten, zum Lesen, Diskutieren, Übersetzen, Lachen, Um- oder Weiterdichten u.a.m..

Wie sich das Galgenkind die Monatsnamen merkt¹⁰

Jaguar
Zebra
Nerz
Mandrill
Maikäfer
Pony
Muli
Auerochs
Wespenbär
Locktauber
Robbenbär
Zehenbär

Auflistungen im Allgemeinen sind bevorzugte Themen der Unsinnliteratur, wie diese Liste der Monatsnamen. Sie erscheinen jedoch nur, um in irgend einer Weise entstellt, verschüttet, fragmentiert zu werden. Es gibt hier ein Sprach-Klangspiel mit der Sequenz der Monatsnamen. Jedoch ist keine logische Wortwahl oder -zusammenstellung in diesem Spiel zu identifizieren. Es besteht aus einer willkürlichen Variation zwischen wirklich existierenden Tieren wie Jaguar, Zebra, Nerz, Mandrill, Maikäfer, Pony, Muli, ausgestorbenen

Tierarten wie Auerochs, und erfundenen Kreaturen wie Wespenbär, Locktauber, Robbenbär und Zehenbär.

Das Nasobem¹¹

Auf seinen Nasen schreitet
einher das Nasobem,
von seinem Kind begleitet.
Es steht noch nicht im Brehm.

Es steht noch nicht im Meyer.
Und auch im Brockhaus nicht.
Es trat aus meiner Leyer
zum ersten Mal ans Licht.

Auf seinen Nasen schreitet
(wie schon gesagt) seitdem,
von seinem Kind begleitet,
einher das Nasobem.

Dieses Gedicht ist sehr bekannt unter den Forschern der *Nonsense*-Dichtung. Das Schlüsselwort des Textes ist eine Erfindung des Autors, Nasobem, ein Wort/eine Kreatur, die nicht existiert. Jedoch wird diese sprachliche Erfindung/Kreatur von anderen bekannten Wörtern, wie Nase, Kind, Brehm, Meyer, Brockhaus, Leyer (die eigentlich mit i geschrieben wird) begleitet. Die einzige Information über das Nasobem, die der Text gibt, ist, dass es aus einer Leier, also einem Saiteninstrument, stammt. Die beschriebene Handlung ist auch unsinnig: Die seltsame Kreatur schreitet auf seinen Nasen (wessen?), begleitet von seinem Kind. Es ist eindeutig, dass das Wort Nase nur aus sprachlicher Motivation gewählt wurde, um sich mit Nasobem zu reimen.

Auf formaler Ebene präsentiert das Gedicht die charakteristische Kreisförmigkeit der *Nonsense*-Dichtung: Es gibt keine *Pointe* am Ende, aber eine Wiederaufnahme der Anfangsverse, mit leichten Veränderungen, wie in den *Limericks* von Edward Lear. Diese Kreisförmigkeit ist laut Miriam Ávila eine Metapher für die Unmöglichkeit der Kommunikation.¹²

Das Problem¹³

Der Zwölf-Elf kam auf sein Problem
und sprach: “Ich heiße unbequem.
Als hieß ich etwa Drei-Vier
statt Sieben - Gott verzeih mir!”

Und siehe da, der Zwölf-Elf nann sich
von jenem Tag ab Dreiundzwanzig.

Dieses Gedicht ist ein weiteres Beispiel des *Nonsense* von Morgenstern, was schon im Motiv der Zahlen und der (verwickelten) Logik deutlich wird. Auch hier wird eine Realität aus der Sprache geschaffen. Eine gewisse Art von *Elf* (die Nummer Elf oder auch ein Naturgeist aus der Märchenwelt), genannt *Zwölf-Elf*, präsentiert sein Identitätsproblem: Er mag seinen Namen nicht, wobei er argumentiert, dass das genau so sei, als ob der *Sieben Drei-Vier* hieße, was ihm absurd vorkommt. So nennt er sich alleatorisch um, und heißt jetzt *Dreiundzwanzig*. Das Verb *nann* wird gekürzt, so dass sich der Reim zwischen *nann sich / Dreiundzwanzig* bildet. Der Humor entsteht durch das Sprachspiel, das die Zahlen willkürlich von dem Quantifizieren ins Benennen umfunktioniert.

Die Trichter¹⁴

Zwei Trichter wandeln durch die Nacht
Durch ihres Rumpfs verengten Schacht
fließt weißes Mondlicht
still und heiter
auf ihren
Waldweg
u. s.
w.

In diesem Gedicht ist die optische Disposition der Wörter auffallend. Das Schlüsselwort des Textes, Trichter, wird trichterförmig präsentiert. Das erinnert stark an die sogenannte Konkrete Poesie, die in Deutschland gerade mit Christian Morgenstern einen frühen Vertreter hat.

Ein literarisches Wörterbuch definiert Konkrete Poesie als “Internationale Strömung der modernen Lyrik, die von den sprachlichen Elementen als konkretem Material ausgeht, sie von ihrer Funktionalität zu erlösen sucht und sie gemäß ihrem Klangcharakter nach rein klanglichen Gesetzen unter Verzicht auf jede Aussage oder Mitteilung neu kombiniert, so dass eine alogische, sinnfreie, optisch-akustisch ornamental wirkende Anordnung entsteht.”¹⁵ Hier ist der Sinn jedoch nicht völlig entleert; der Text behält eine gewisse Spannung zwischen Sinn und *Un*-Sinn.

Literatur einmal anders ...

Belinda García Beltrán

Die beschriebene Handlung, das Wandeln durch die Nacht bei Mondlicht auf einem Waldweg, hat durchaus Sinn und erinnert durch seine Naturmotivik an Gedichte aus der deutschen Romantik. Jedoch sind es, entfernt jeglicher Vorstellung eines romantischen Helden, zwei Trichter, die da durch die Nacht wandeln. Dadurch entsteht der *Un-Sinn*. Der Sinn wird durch diese Verfremdung zugunsten des Spiels mit der Sprache dezentralisiert. Die Visualisierung des Wortes *Trichter* und der Klang, der durch die Reime entsteht, bilden dieses Sprachspiel, das sich bei dem verfremdeten Gebrauch der Verkürzung u.s.w. als Reim *zuspitzt*. Die charakteristische Emotionsarmut der *Nonsense-Literatur* ist auch zugegen. Mit seinen Motiven *Nacht*, *Waldweg*, *Mondlicht* könnte im Prinzip eine gewisse romantische Melancholie hervorgerufen werden, die aber durch die verfremdenden Elemente des Gedichts gebrochen wird.

Der Kontakt mit diesen und ähnlichen Gedichten kann auch Fremdsprachlerner zur einer Reflexion über die Grenzen der Sprache als Kommunikationsmittel führen und, wie gesagt, auf das Phänomen der Sprache überhaupt aufmerksam machen.

Rosvitha Friesen Blume ist Dozentin der Deutschabteilung an der Bundesuniversität Santa Catarina, Brasilien.

blume@cce.ufsc.br

- 1 Elias Canetti: Das Gewissen der Worte. Frankfurt: Fischer, 1989, S.48. Canetti ist der Literatur-Nobelpreisträger des Jahres 1981.
- 2 Christian Morgenstern: Stufen. München: Piper, 1985, 3. Aufl., S.202.
- 3 Morgenstern, S.188.
- 4 Wim Tigges: An Anatomy of Literary Nonsense. Amsterdam: Rodopi, 1988, S. 51-59.
- 5 Tigges, S.53.
- 6 Tigges, S.55
- 7 Jürgen Walter: Sprache und Spiel in Christian Morgensterns Galgenliedern. Freiburg&München: Alber, 1966, S.59.
- 8 Jean-Jaques Lecerle: Philosophy of Nonsense. (The intuitions of Victorian Nonsense Literature). Londres & N.Y.: Routledge, 1994, S.125.
- 9 Lecerle, S.131-134.
- 10 Christian Morgenstern: Das Morgenstern Buch. München: Piper, 1985, S.65.
- 11 Morgenstern, S.52.
- 12 Miriam Ávila: Rima e Solução. São Paulo: Annablume, 1996, S.50.
- 13 Morgenstern, S.24-25.
- 14 Morgenstern, S.21.
- 15 Gero von Wilpert: Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner, 1979, 6. Aufl.

So haben meine vier Kolleginnen und ich unserer Literaturprojekt genannt, das wir in der Goethe Schule Asunción im 3. Kurs (nach paraguayischem Schulsystem; 12. Klasse nach deutschem System) durchgeführt haben. Zuerst suchte sich jede von uns ein Buch aus, das uns liegt. Ich bin der Meinung, dass man schlecht etwas vermitteln kann, was einen selbst nicht anspricht.

Dann arbeitete jede zwölf Stationen zum Buch aus. Die Stationen hatten jeweils drei Teile: Der erste Teil sollte einen Einstieg oder eine hinführende Aufgabe zu den entsprechenden Seitenzahlen bzw. zum Kapitel oder zum Buch sein, der zweite Teil bietet eine Aufgabe zum Textverständnis und der dritte Teil soll der kreative Teil sein. Natürlich variierte bei jeder Station die Aufgabenform, um die Motivation und den Erwartungshorizont dementsprechend nicht absinken zu lassen.

Das Projekt umfasste dann jeweils eine Doppelstunde DaF-Unterricht in der Woche. In jeder Doppelstunde sollte eine Station bearbeitet werden, in beliebiger Reihenfolge. Somit dauerte das ganze zwölf Wochen. Natürlich mussten die Schüler das Buch vorher gelesen haben. Da es nicht so einfach ist, ein Buch in der Fremdsprache zu lesen, zumal es viele Jugendliche leider nicht mal so gern in der Muttersprache tun, teilte man das Buch in drei Teile (vier Stationen pro Drittel des Buches). So gab man den Schülern mehrere Wochen Zeit, um das Buch zu lesen und um unter nicht allzu großem Zeitdruck zu stehen.

In diesem Jahrgang gibt es bei uns fünf DaF-Gruppen, deshalb fünf Bücher. Die Schüler durften unter diesen fünf Büchern eins wählen. Um das Ganze noch interessanter zu machen, waren die Schüler in der Literaturstunde nicht bei der DaF-Lehrerin, bei der sie das ganze Schuljahr Unterricht haben, sondern bei der Lehrerin, die die Stationen zum gewählten Buch ausgearbeitet hatte. Auf diese Weise hatten die Schüler auf einmal neue Mitschüler



Magu Venialgo, Ma. Amalia Plate, Jerónimo Pirovano, Giovanna Zanotti-C., Verónica Porro.

und eine neue Lehrerin. In Gruppen durften sie nun die Stationen zum Buch ausarbeiten. Dabei hatten sie viel Spaß und waren sehr bei der Sache. Hier ein Beispiel, wie eine Station aussehen könnte:

“Die Not der Familie Caldera” von Gudrun Pausewang

Aufgabe 1

a) Suche im Lexikon und definiere:

Was ist Armut?

Was ist Reichtum?

b) Bist du mit den Definitionen im Lexikon einverstanden? Wenn ja, warum? Wenn nicht, warum nicht?

c) In Paraguay gibt es einen großen Unterschied zwischen sozialen Schichten. Woran liegt das? Was meinst du?

d) Woran denkst du, wenn du arme Kinder auf der Straße siehst?

Aufgabe 2

I) Schneide die Textabschnitte auseinander, ordne sie und klebe sie in der richtigen Reihenfolge auf ein Blatt in deiner Mappe. Ergänze die richtige Reihenfolge der Buchstaben unter dem geklebten Text:

II) Du hast die Seiten 7 bis 9 schon gelesen. Beantworte bitte folgende Fragen in deiner Mappe:

a) Was macht denn die Frau in der süd-amerikanischen Hafenstadt, in der sie lebt.



Giuliana Martinessi, Verónica González.

- b) Welche unterschiedlichen Stadtviertel gibt es in dieser Stadt.
- c) Wie verdienen die Armen ihr Geld?
- d) Wer sind Joselito und Luisa?

Aufgabe 3

- a) Fotografiere Straßenkinder bei der Arbeit, oder suche Fotos von Straßenkindern in der Zeitung oder in Zeitschriften.
- b) Mache nun eine Collage mit den Fotos. Du kannst auch etwas dazu schreiben, wenn du willst.

Weitere Ideen wären:

Warum hast du dieses Buch gewählt?
Begründe kurz.

Wer ist der Autor oder die Autorin?

Suche Informationen zum Autor oder zur Autorin deines Buches. Erstelle einen Lebenslauf und suche ein Foto.

Welche Beziehung haben die Hauptpersonen im Buch zueinander?

Erstelle ein Assoziogramm und stelle grafisch dar, welche Beziehung die Personen zueinander haben.

Wer sind die Hauptpersonen im Buch?

Erstelle einen Steckbrief zu jeder Hauptperson. Male auch zu jedem Steckbrief ein Bild, so wie du dir die Person vorstellst oder wie sie im Buch beschrieben wird.

Collage

Suche in alten Zeitschriften Bilder oder Fotos, schneide sie aus und erstelle eine Collage, die zum Buch passt.

Fotoroman

Suche die Mitschüler, die das gleiche Buch lesen wie du. Bildet eine Gruppe



Joaquin Codas, Andrés Vuik, María Sol Vouga.

und fertigt einen Fotoroman zu eurem Buch an. Schreibt unter jedes Foto jeweils einen Satz, der die Szene beschreibt.

Welche Person im Buch möchte ich sein?

Versetze dich in die Situation einer Hauptperson und berichte über ihn/sie in der ich-Form.

Interview

Interviewe eine der Hauptpersonen im Buch. Was könnte er/ sie auf deine Fragen antworten?

Wenn das Buch inszeniert werden würde, wen würdest du gerne spielen?

20 Jahre sind vergangen. Wie sieht das Leben von jetzt aus? Beschreibe.

Deine Meinung zum Buch

Wie hat dir das Buch gefallen? Haben sich deine Erwartungen an das Buch erfüllt? Hättest du als Autor/ -in etwas anders gemacht? Begründe deine Meinung.

Tagebuch

Schreibe einen Tagebucheintrag einer Hauptperson zu einem beliebigen Kapitel/ Abschnitt im Buch.

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass sowohl die Vor- als auch die Nachbereitung dieses Projekts sehr zeitaufwändig ist, aber dafür war das Erfolgserlebnis für mich umso größer, als ich sah, wie ernst die Schüler bei der Sache waren und wie autonom sie gearbeitet haben.

Belinda García Beltrán ist Lehrerin an der Goethe Schule, am ICPA-GZ und am Instituto Superior de Lenguas in Asunción, Paraguay.
beluqui75@hotmail.com

Mozartjahr 2006 !!!

Ernesto Birnstieler

Am 27. Jänner 1756 wurde Wolfgang Amadeus Mozart in Salzburg geboren - vor 250 Jahren. Darum wird das Jahr 2006 ein Mozartjahr und in den Deutschkursen sollte 2006 auch daran gedacht werden. Informationen über Mozart gibt es reichlich und von der Anfängerklasse bis zur Oberstufe ist das Thema geeignet. Von Filmen wie AMADEUS oder VERGESST MOZART bis zur Verfilmung aller großen Arbeiten, lässt sich Vieles finden und in den Unterricht einbauen.

Sicherlich lässt sich über die österreichische Botschaft noch manche Information bekommen. Das Mozartjahr kann auch ein guter Anlass sein, um die österreichischen Handelskammern zu besuchen, die eine Menge schöner Poster u.ä. für die Klassenzimmer haben.

Nützliche Seiten für die Suche nach Bildern und Texten sind u.a.:

<http://www.mozartgesellschaft.de/>
<http://www.wien.info/article.asp?IDArticle=12121>

Und Mozartkugeln sind für jeden Wettbewerb im Unterricht ein fabelhafter Preis!

Ernesto Birnstieler ist Deutschlehrer.
ernesto.birnstieler@gmx.de



DaF auf Sendung

Leticia Marquizo

"DaF auf Sendung" bietet allen Deutschals-FremdsprachelehrerInnen mit dem Medium Radio eine weltweite Kommunikationsplattform. Im Rahmen des Projekts "Schülerradio 1476" wird DeutschlehrerInnen die Möglichkeit geboten, mit ihren Klassen eigene Sendungen zu gestalten, zu produzieren und auszustrahlen. Dieses Deutschlehrerprogramm ist in Europa auf Mittelwelle 1476 und auf der Webseite des Schülerradios im Internet www.schulerradio1476.at weltweit abrufbar.

Die Organisation und Koordination des Projekts hat Gabriele Woldan. Kontakt: schuelerradio@bmbwk.gv.at

Zu hören sind von Schülern und Schülerinnen gestaltete Interviews, akustische Briefwechsel zwischen Schulen, Hörbilder, Features, Reportagen, Diskussionsrunden, Live-Sendungen etc. *Schülerradio 1476* ist seit 1998 auf Sendung und zeigt beispielhaft, wie im Rahmen von Projektarbeit eine differenzierte mediale Auseinandersetzung mit aktuellen Themen möglich wird. Durch die Beschäftigung mit den von ihnen gewählten unterschiedlichsten Projekten/Themen wird SchülerInnen und LehrerInnen die Möglichkeit geboten, ihr Projekt/Thema im Rahmen einer Radiosendung zu recherchieren, zu dokumentieren, reflektieren und zu präsentieren. Die Arbeit mit dem Medium Radio weckt die Kommunikationsfähigkeit, fördert Teamgeist und kreatives Denken. Es werden Impulse zum praxisnahen, fächerübergreifenden Unterricht gesetzt.

Professionelle technische Unterstützung wird durch ORF und Siemens Forum Wien gewährleistet. (Kinder- und Schul-) KURIER ist für die mediale Ankündigung und Bewerbung zuständig.

Weitere Informationen von
Leticia Marquizo
marquizo@rieder.net.py

Grüezi! Grüß Gott! Servus!

Die deutschsprachigen Länder mit allen Sinnen erleben:
Handlungsorientierte Landeskunde

Leticia Marquizo

Der IDV organisierte 2005 zum sechsten Mal - diesmal enger in Zusammenarbeit mit dem *Goethe-Institut Deutschland*, dem *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Österreichs* und der Schweizer Institutionen *Präsenz Schweiz* sowie der Universität Freiburg - ein D-A-CH-Landeskunde-Seminar vom 12. Juli - 30. Juli 2005. Dieses Seminar fand in der Schweiz (Fribourg), in Deutschland (Freiburg) und in Österreich (Graz) statt.

Wir waren 19 Deutschlehrerinnen und ein Deutschlehrer aus aller Welt, Vertreter der jeweiligen Deutschlehrerverbände; aus Lateinamerika waren wir zwei, Kristl Norwald aus Argentinien und ich aus Paraguay. Die Lehrerinnen und Lehrer bekommen dabei eine Möglichkeit, die drei deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu erleben. Zum ersten Mal hat in diesem Jahr auch die Schweiz eine internationale Deutschlehrergruppe empfangen.

Die Zielsetzungen des Seminars waren:

- Aktualisierung und Erweiterung der landeskundlichen Kenntnisse über die Schweiz, Österreich und Deutschland;
- Erweiterung der Kenntnisse im Bereich Didaktik und Methodik DaF - speziell die Vermittlung von Landeskunde im DaF-Unterricht und in der Lehrerweiterbildung;
- Erweiterung der multiplikatorischen Kompetenz;
- Begegnung und Austausch in international zusammengesetzten Gruppen.

1. Teil: Die Schweiz *Grüezi! Salü!*

In der deutsch- und französischsprachigen Stadt Freiburg/Fribourg, im Kanton Fribourg, lernten wir im gut ausgestatteten Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität. Die Seminarleitung erklärte uns das Konzept des handlungsorientierten Ansatzes, der als grundle-

gend für die Arbeits- und Vorgehensweise im Seminar gelten sollte. Unter dem Titel „Handlungsorientierte Landeskunde“ arbeiteten wir Materialien für den Unterricht aus. Dazu führten wir in Fribourg, Bern, und Biel Gespräche mit Fachleuten zu den Themen: Kommunikation, Integration, Schule und Ausbildung, Familie und Jugend, Umwelt, Kultur und Freizeit.

Die Gruppen wurden auf Wunsch und nach Interesse der Teilnehmer gebildet und es war jeweils ein internationales Team. Zuerst haben wir zusammen das Interview vorbereitet, für das wir vom Seminarteam Anleitungen und Strategien bekommen hatten. In Biel interviewten wir den Pressesprecher vom Bundesamt für Kommunikation, der uns über die Medien in der Schweiz und ihre Mehrsprachigkeit ausführliche Information gab. Danach werteten wir das Material aus und stellten es unseren Kollegen im Plenum vor. Die Materialien wurden didaktisiert und auf eine Homepage hochgeladen.

Das erste von Martin Müller genannte Prinzip „voneinander lernen, aufeinander zugehen, mit Humor lernen“ hat sich erfüllt. In diesem Sinne konnten wir die Schweiz und viel von den anderen 19 im Seminar vertretenen Kulturen kennen lernen. Vor allem das Essen hat sehr gut geschmeckt. Wir haben wie Studenten, wie Schüler, wie Angestellte, wie Touristen vom Markt vornehm ein Brunch im Park gehabt, wie Freiburger ein echtes Käsefondue gekostet und im Freundeskreis gegrillt. Besser gesagt: unser Morgenessen oder Nachtessen gehabt. Unsere Dozenten waren hervorragende Gastgeber und haben uns mit ihrer Begeisterung und ihrem Humor angesteckt. Man konnte die intensive und gründliche Vorbereitung merken, obwohl sie auch sehr flexibel waren und auf unsere Interessen eingegangen sind.

2. Teil: Deutschland

Grüß Gott! Guten Tag! Hallo!

In Deutschland, in Freiburg im Breisgau, mitten im Schwarzwald, verbrachten



Ein richtiges Käsefondue in der Schweiz!

wir die folgende Woche so richtig unter Badenern, wo wir überall die Werbung gelesen haben: „Wir können alles außer Hochdeutsch.“

Die Woche fing mit einem netten Spiel zum Kennenlernen an: Alle sollten das für sich schönste deutsche Wort an den eigenen Namen anknüpfen. Dadurch habe ich viele neue Wörter gelernt (u.a. bauchpinseln, Kuddelmuddel, Techtelmechtel). Schon Marcel Proust sagte: „Bei einer Entdeckungsreise kommt es nicht darauf an, dass man neue Länder entdeckt, sondern dass man neue Augen bekommt.“

Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts wurde auch in Deutschland bruchlos weitergeführt. Das Thema des handlungsorientierten Unterrichts wurde weiter vertieft, indem uns die „Projektspirale“ vorgestellt wurde. Die Fachdiskussion in Deutschland geht heute um offenen, schülerzentrierten, projektorientierten Unterricht: Weg vom Klassenzimmer! Teilnehmeraktivierung!

Die Gruppen arbeiteten weiterhin in ihren Themenbereichen und befragten wiederum Experten. Als Ergänzung zu den durch die Interviews gewonnenen landeskundlichen Informationen hörten wir einen Vortrag zum Thema „Was beschäftigt die Deutschen heute?“, auf dem die Themen Arbeitslosigkeit, die vorgezogenen Wahlen, die wirtschaftliche Situation und das Soziale Netz Themenschwerpunkte waren.

Diesmal sollten wir bei der Präsentation kontrastiv aufzeigen, welche Erfahrungen wir bei der Materialbeschaffung in der Schweiz und in Deutschland gemacht hatten, Vorschläge, wie wir die Erkenntnisse dann im Heimatland um-

setzen werden, wie wir das an unsere Kollegen weitergeben werden, d.h. wir sollten auf folgende Aspekte achten:

- Ich als Mensch
- Ich als Lehrerin
- Ich als Multiplikatorin
- Ich als Materiallieferantin

Wir hatten in Freiburg die Möglichkeit, an viele Materialien zu kommen. Erstens hatten die Seminarorganisatoren eine umfassende Bibliothek am Seminarort organisiert und zweitens war die Bibliothek im Goethe-Institut sehr gut ausgestattet. Von da ging die Fahrt für eine dritte Woche nach Graz in Österreich. Der schweizer und der deutsche Teil des Seminars waren sehr ähnlich gestaltet, da sie das Seminarkonzept gemeinsam erarbeitet hatten, während die Österreicher uns ein anderes, selbständiges Programm anboten.

3. Teil: Österreich

Servus! Griaß di!

Die Reise nach Graz führte uns am Bodensee entlang und weiter über Salzburg. Wir wurden mit einem steirischen Abendessen begrüßt und im Exerzitienhaus der Barmherzigen Schwestern untergebracht. Das Seminarprogramm begann mit einem landeskundlichen Vortrag über Österreich, der sich sehr kritisch mit der Geschichte, Politik, Mentalität, Identität und Gesellschaft ihres Heimatlandes auseinandersetzte. Dabei lernten wir z.B., was der *Schmäh* (Humor), das *Schmankerl* (Leckerbissen), die *Nörgelei* (Meckerei), der *Wickel* (Streit), der *Kasten* (Schrank), *fladern* (stehlen), ein *Tschik* (Zigarre) usw. bedeuten und dass die Deutschen manchmal *Piefke* genannt werden.

Wir gestalteten einen Theater-Workshop mit zwei Schauspielern namens „So ein Dach-Theater“. Das war zusammen mit dem Radioprojekt eine Krönung aller gewonnenen Eindrücke in den drei Ländern. Zuerst sammelten wir Klischees, die man vorher von diesen Ländern hatte und schauten, welche sich abgebaut hatten und welche sich verstärkt haben. Mit diesem Stoff machten wir dann Spiele, Improvisationen, Szenen, Standbilder.

Nach einer technischen und einer medienpädagogischen Einführung machten wir Interviews in kleinen Gruppen. Mit

den Materialien haben wir dann eine Radiosendung erstellt. Es wurden Deutsche, Schweizer und Österreicher interviewt, die in einem anderen DACH-Land leben oder gelebt haben. Sie wurden nach ihren Erfahrungen gefragt. Wir haben gestaunt, dass wir in so kurzer Zeit gelernt haben, wie man mit dem Minidisk und der Technik umgeht. Zusammen wurde in einer Redaktionssitzung die Moderation und die musikalische Begleitung ausgewählt. Das führte zu einem gelungenen Endprodukt, nämlich zu einer „Radiosendung über Mentalitäten in den DACH-Ländern“.

Aus den Interviews hörten wir z.B. Folgendes: „Nichts trennt uns so sehr wie die gemeinsame Sprache“, „Die Schweizer, das sind heraufgekommene Bauern, die Österreicher, das sind heruntergekommene Adlige“, „Die Bayern, die sind fast Österreicher“. Die Sendung ist auch per Internet unter www.1476.orf.at aufrufbar.

Die Ergebnisse, Unterrichtstipps und Informationen, die auf dem Seminar zusammengestellt wurden, werden ab Januar im Internet für alle zur Verfügung stehen. In der nächsten Ausgabe der DaF-Brücke bekommen Sie dann die Adresse.

Ich habe nicht nur 3 Teilnahmebestätigungen nach Hause mitgenommen, sondern zahlreiche Erfahrungen und nette Bekanntschaften und fühle mich sehr bereichert. Ich bedanke mich herzlich bei allen Organisatoren und unterstütze sehr, dass solche DACH-Seminare weiter organisiert werden. Auch möchte ich andere Lateinamerikaner ermutigen, an solchen Seminaren teilzunehmen. Ja, zum Glück musste ich mich nicht gleich nach dem Seminar von Graz und allen Teilnehmer verabschieden, einige blieben noch eine Woche und nahmen an der IDT teil, auch eine wunderbare Erfahrung!

Auf Wiederschauen! Bussi! Baba!

Leticia Marquizo
Vorsitzende des Regionalverbandes deutschsprachiger Lehrer in Paraguay, RVDL;
Lehrerin an der Goethe Schule, am Instituto Cultural Paraguayo Alemán-Goethe Zentrum sowie am Instituto Superior de Lenguas in Asunción.
marquizo@rieder.net.py

Ein Jahr DAAD-Sprachassistentz in Kolumbien

Diana Feick

Warum ausgerechnet Kolumbien? Ist das nicht total gefährlich?“ So und ähnlich lauteten viele Reaktionen, als ich meinen Entschluss verkündete, für ein Jahr als Sprachassistentin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes nach Kolumbien zu gehen. Auch für den DAAD stellte ich einen Sonderfall dar, war es ihm doch in der fünfjährigen Existenz des Programms nie gelungen einen Freiwilligen für Kolumbien zu gewinnen. Ich war mir der möglichen „Risiken und Nebenwirkungen“ sehr bewusst, doch waren mein Fernweh und die Neugierde größer. Das Stipendienprogramm der Sprachassistentz bietet eine optimale Gelegenheit für Lehrererfahrung im Ausland. Nach einem dreitägigen Vorbereitungsseminar in Bonn, einem Kampf um ein Visum sowie dem „Aufsaugen“ jeder nur auffindbaren Kolumbien-Information verließ ich im August 2004 die mir vertraute Umgebung mit dem Zielflughafen „El Dorado“ - Bogotá.

Die Universität

Mein Tätigkeitsfeld war die Nationaluniversität Kolumbiens (UNAL), die größte staatliche Universität des Landes mit ca. 38.000 Studenten, die landesweit auf sieben Campi verteilt sind. Die Bildungseinrichtung zeichnet sich durch den Ruf aus, die qualitativ beste zu sein, gemessen am interuniversitären, kolumbienweiten ECAES (*Exámenes de calidad de la educación superior*), wo UNAL-Studierende immer wieder die Spitzenplätze belegen. Der Campus in Bogotá beeindruckt durch seine Größe (121 Hektar), das reichhaltige Angebot an Museen und anderen kulturellen sowie rekreativen Einrichtungen. Auch architektonisch hat die *cuidad universitaria* einiges zu bieten. Neben den modernen Konstruktionen des kolumbianischen Stararchitekten Rogelio Salmona findet man u.a. Fakultätsgebäude im Bauhausstil.

Der Studiengang

Der Studiengang, an den ich mich beworben hatte, ist ein achtsemestriges Deutsch als Fremdsprache- und Philologiestudium mit intensivem Sprachunter-

richt während sechs Semestern, 13 Fachkursen auf Deutsch (u.a. Didaktik, Landeskunde, Literatur, Phonetik, Semantik, Sprachgeschichte, Übersetzen), einem obligatorischen Unterrichtspraktikum und einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit. In der zweiten Ausbildungslinie besteht das Studienprogramm aus Kursen in allgemeiner und spanischer Linguistik in der Unterrichtssprache Spanisch. Das Studium führt zum Abschluss *Licenciado en Filología e Idiomas - especialidad Alemán*.

Die Studiensituation ist eher instabil. Vor allem in der Deutschlehrerausbildung fehlt es an qualifizierten Kräften und das hat natürlich starke Auswirkungen auf das akademische Niveau. Die durchschnittliche Studiendauer beträgt sieben Jahre. Perspektivisch ist festzuhalten, dass die gesamte Universität sich momentan in einem Reformprozess befindet, mit dem Ziel sich an internationale Standards anzupassen und global wettbewerbsfähiger zu werden. In erster Linie soll dabei auch die durchschnittliche Studiendauer sinken. Als Konsequenz daraus ergibt sich eine Straffung des Studienplans, d.h. es können nicht mehr alle Fächer im Umfang wie bisher angeboten werden. Es muss also eine Neudefinition des Studienganges stattfinden, bei dem die Deutschlehrerausbildung nicht mehr alleiniges Resultat der Ausbildung sein kann.

Die Lehre

Ich unterrichtete innerhalb des Studienganges „Philologie und Sprachen - Deutsch“ im ersten Semester den Basiskurs IV und im zweiten Semester den Basiskurs VI, der den Abschlusskurs im Deutschunterricht des Studienganges darstellt. Außerdem übernahm ich ab der Hälfte des Semesters den Literaturkurs III. Im zweiten Semester gab es einen Streik der Honorarlehrkräfte. Die Verträge für diese Kollegen wurden nach Semesterbeginn so geändert, dass sie noch mehr finanzielle Einbußen bedeuteten. Eine weitere Ursache lag im rechtlichen Status dieser Lehrkräfte, da sie nicht als Dozenten, sondern als Servicekräfte eingestellt waren.

Der Rest

Die im Wintersemester 2004 begonnene wöchentliche Präsentation von deutschsprachigen Spiel- und Dokumentarfilmen im Kinoklub konnte ich im ersten Semester 2005 fortsetzen. Das Konzept, nur Produktionen aus den letzten zehn Jahren zu zeigen, wurde beibehalten und fand auch wieder großen Anklang, so dass sich die Reihe mit dem Zusatz „Bogotá's aktuellstes deutsches Kinoprogramm“ rühmen konnte. Das Themenspektrum reichte von historischen Stoffen, Dokumentarischem und Zeitgeschehen bis hin zu Adaptationen neuer deutscher Literatur.

Meine Mitgliedschaft im Kolumbianischen Deutschlehrerverband (APAC) erwies sich als sehr bereichernd. Ziel ist es, die deutsche Sprache und Kultur in Kolumbien, die Kontakt- und Austauschmöglichkeiten aller Deutschlehrer und die interinstitutionelle Zusammenarbeit zu fördern. Außerdem organisiert APAC Fortbildungsveranstaltungen in Kolumbien und vermittelt die Teilnahme an Deutschlehrer-Tagungen im Ausland. Im Rahmen dessen nahm ich an einem zweitägigen Weiterbildungsseminar zum Thema „Phonetik im DaF-Unterricht“, an der Jahresversammlung des Verbandes und an einem von APAC organisierten Vortrag über deutsche Kulturgeschichte im Goethe-Institut teil. Vom Oktober 2004 bis Mai 2005 absolvierte ich ein Internet-Fortbildungsseminar des Goethe-Institutes. Dabei lernten wir u.a., wie man e-Mail-Projekte in den DaF-Unterricht einbauen kann, wie man Internetprojekte und Webquests mit Klassen planen und durchführen kann, Unterrichtsmaterialien aus dem Netz und Übungen selbst zu erstellen sowie didaktisiertes Material im Internet zu finden und zu beurteilen. Der Kurs war sehr arbeitsaufwändig aber lohnenswert.

Das Jahr war eine sehr erfüllende Erfahrung sowohl für meine persönliche als auch für meine berufliche Entwicklung. Ich lernte Land und Leute schätzen und werde sicher auch in Zukunft enge Verbindungen mit Kolumbien pflegen.

Diana Feick, Bogotá.

dianaconnection@gmx.de

Erfahrungsbericht über den DAAD-Sonderkurs für graduierte lateinamerikanische Germanistikstudenten in Freiburg

Gabriela de Oliveira Marques

Die Entscheidung, diesen Bericht zu schreiben, habe ich erst getroffen, nachdem ich erfahren habe, dass das DAAD-Programm für lateinamerikanische Germanistikstudenten in Freiburg aus Spargründen gestrichen wurde. Ich bin davon überzeugt, dass dieses „Freiburger Programm“, das über 20 Jahre hinweg die erste und einzige Gelegenheit für unzählige Germanistikstudenten aus Lateinamerika war, Deutschland kennen zu lernen und ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, eine nur schwer zu füllende Lücke hinterlassen wird. Aus diesem Grund möchte ich in diesem Erfahrungsbericht meinen Aufenthalt in Freiburg im Sommer 2004 darstellen, um noch einmal den Wert des Sonderkurses zu unterstreichen.

Der Kurs lief von Anfang April bis Ende August 2004 mit insgesamt 15 Teilnehmern, acht Studierende aus Brasilien, drei aus Argentinien, zwei aus Chile und je einer aus Kolumbien und Venezuela.

Der Kurs bestand aus fünf Seminaren, die einmal pro Woche stattfanden und deren Teilnahme für die Stipendiaten verpflichtend war. Es gab eine große Bandbreite an Themen, wie die *Deutsche Literatur nach 1945*, *Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache*, *Übersetzung* (Deutsch-Portugiesisch/Deutsch-Spanisch), *Landeskunde und Formen und Funktionen des Deutschen*. Mir persönlich haben die Kurse in Didaktik und Sprachwissenschaft am besten gefallen, weil genau dies Themen sind, die in meinem Grundstudium nicht so intensiv behandelt wurden. Besonders die Diskussionen im Sprachwissenschaftskurs über Anglizismen im Deutschen, über die Umgangssprache, über Dialekte, über die Gegenwartssprache und ihre Entwicklungen haben mich fasziniert. Wir kamen in Kontakt mit der germanistischen Sprachwissenschaft in Deutschland, d.h. mit deutschen Forschern und deutschen Publikationen, was zumindest in meinem Studium

bisher selten der Fall gewesen war. Ein Höhepunkt war die Reise zum *Institut für Deutsche Sprache* in Mannheim. Dort wurden uns die vielfältigen Möglichkeiten gezeigt, sich mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Vor allem die umfangreichen Publikationsreihen und die zur Forschung zur Verfügung stehenden Daten sind sehr beeindruckend. Es war interessant zu erfahren, dass das Institut den Service anbietet, jede Frage, die mit der deutschen Sprache zu tun hat, binnen eines Tages zu beantworten.

Neben den verpflichtenden Kursen bestand die Möglichkeit, an den regulären Kursen der Universität Freiburg teilzunehmen. Es war eine sehr bereichernde Erfahrung, in den Seminaren mit den Deutschen zu sitzen und nicht nur unter Lateinamerikanern zu sein. Mich hat das Lehrangebot sehr beeindruckt, da es die ganze Spanne vom Mittelalter bis hin zu aktuellen Themen (neue Medien usw.) umfasste. Ich nahm an einem Seminar mit dem Titel „Deutsch lehren und lernen via Internet“ teil, in dem die Studenten selber Homepages mit DaF-Übungen zu Grammatik, Landeskunde und Leseverstehen erstellten.

Überwältigend fand ich die Bibliothek der Universität, ein Gebäude von fünf Stockwerken mit einem riesigen Bestand an Büchern, Zeitschriften, Nachschlagewerken, Bild- und Tonmaterial. Allein die Fakultätsbibliothek der Germanistik umfasst drei Stockwerke und war die umfangreichste, die ich jemals gesehen habe.

Das Leben in Freiburg war für mich wie ein Traum, keine Gewalt, keine Armut, keine Angst. Die öffentlichen Verkehrsmittel funktionieren, ich konnte in sieben Minuten mit der Straßenbahn in die Uni fahren, eine für mich einzigartige Erfahrung, weil ich in Rio durchschnittlich eineinhalb Stunden mit dem Auto brauche. Einmal habe ich meine Tasche in der

Straßenbahn vergessen und sie am nächsten Tag im Fundbüro der Stadt abgeholt, ohne dass irgendetwas fehlte. Ich hatte das Wort „Fundbüro“ zwar im Lehrbuch gelernt, doch erst nach dieser Erfahrung habe ich den wirklichen Sinn des Wortes begriffen. Die Organisation, die ich in Deutschland erlebt habe, hat mich sehr beeindruckt.

Freiburg ist mit Sicherheit die wärmste Stadt Deutschlands und gilt auch deswegen als die schönste. Dem kann ich voll und ganz zustimmen. Sie verbindet deutsche Gemütlichkeit mit mediterranem Charme, eine ganz eigene Mischung, die man so in keiner anderen deutschen Stadt finden kann. Die mittelalterliche Architektur der Innenstadt versetzt den Besucher in frühere Zeiten. Eine Freiburger Spezialität sind die Bächle, kleine Kanäle, die in den Straßen in der Innenstadt seit Jahrhunderten fließen. Auch in der Umgebung Freiburgs gibt es viel zu sehen, wie den Schwarzwald mit den weltberühmten Kuckucksuhren, die nahe gelegene Schweiz mit der Stadt Basel oder das französische Elsass mit der Stadt Straßburg.

Der Sonderkurs fand 2005 doch noch einmal statt, da die Universität Freiburg einen verkürzten Kurs für eine reduzierte Teilnehmerzahl anbieten konnte. Ob das aber in Zukunft auch so bleiben wird, ist nicht klar. Ich habe von diesem Stipendium und dem Sonderkurs ungemein profitiert, habe Deutschland intensiv kennen und schätzen gelernt, meine Deutschkenntnisse verbessert, Freundschaften geschlossen, mich in meinem germanistischen Studium orientiert und wertvolle akademische Kontakte geknüpft. Ich fände es sehr schade, wenn zukünftigen Germanisten aus Lateinamerika diese Möglichkeit nicht mehr gegeben würde.

Gabriela de Oliveira Marques ist Vorstandsmitglied des Deutschlehrerverbandes Rio de Janeiro.
gabrielamarques@yahoo.com

Der Ekuadorianische Deutschlehrer- verband - ASEPA

Im Vergleich zu anderen südamerikanischen Ländern ist im 12,5-Millionen-Land Ecuador der kulturelle Einfluss der DACH-Länder ziemlich gering, was mit der relativ kleinen deutschsprachigen Kolonie zusammenhängen mag; jedoch nimmt das Interesse an der deutschen Sprache und der damit verbundenen kulturellen Welt ständig zu. Angesichts der höheren Positionierung der deutschen Sprache im Lande und der daraus resultierenden sowohl quantitativ als auch qualitativ wachsenden Nachfrage nach DaF-Lehrern entstand innerhalb dieses Berufsstandes das Bedürfnis, sich in einer Organisation zusammenzuschließen, was mit Gründung des Ekuadorianischen Deutschlehrerverbandes im Jahr 1999 zur Realität wurde. Im selben Jahr wurde die ASEPA im IDV aufgenommen und begann sogleich mit einer intensiven Aktivität, die sich u. a. in einem kontinuierlichen Wachstum der Mitgliederzahl widerspiegelt - zur Zeit 50, die meisten in Quito und Guayaquil, aber auch in entlegenen Regionen wie Loja, im Süden des Landes, oder auf den Galapagos-Inseln.

Für die Planung ihrer Aktivitäten richtet sich die ASEPA nicht nur nach den Richtlinien des IDV, sondern auch nach den Wünschen und Bedürfnissen ihrer Mitglieder, die hauptsächlich nach Fortbildungsmöglichkeiten suchen, da sie von den hiesigen Universitäten und anderen Institutionen kaum angeboten werden. Drei- bis viermal im Jahr finden Seminare in Quito und Umgebung statt, die von hochqualifizierten Referenten aus dem Ausland geleitet werden und zu denen auch Mitglieder aus anderen Städten anreisen - manchmal sogar aus anderen Ländern der Region. Anfang des Jahres 2004 fand z.B. ein Seminar unter der Leitung von Daví Rodríguez aus dem GI Sao Paulo statt. Diese Veranstaltung zum Thema Pop-Musik im DaF-Unterricht stieß auf großes Interesse von Seiten aller

Erstes nationales Symposium des mexikanischen Verbandes der Germanisten, Deutschlehrer und Übersetzer, AMPAL, an der Universidad Autónoma de Baja California 1. bis 4. Februar 2006

Silke Glatzer

Der äußerste Nordwesten Mexikos, genauer der Bundesstaat Baja California, war bislang vor allem durch seine große Entfernung aus dem Aktionsfeld des mexikanischen Verbandes AMPAL und dessen Vorständen in vielerlei Hinsicht ausgeklammert. Dabei war uns schon seit langem bekannt, dass an der Universität, der UABC (Universidad de Baja California), auf den verschiedenen Campi erfolgreich Deutschunterricht angeboten wird. Zur Erklärung: Baja California liegt in Mexiko (übrigens lag auch der US-Bundesstaat California mal in Mexiko ...). Nach langem Drängeln „aus der Provinz“ hatte der Vorstand im Sommer 2005 beschlossen, ein Symposium

an der äußersten Nordgrenze Mexikos auszurichten. Buchstäblich nur wenige hundert Meter von der Grenze zu den USA entfernt, die hier „la linea“ heißt und mit Mauern, Stacheldraht, Scheinwerfern usw. wenig einladend aussieht, liegt der Hauptcampus der UABC. Unter dem enormen Konkurrenzdruck - weniger als einen Kilometer im Norden liegt eine öffentliche Universität des US-Bundesstaates Kalifornien - muss die UABC sehr gute Studienangebote machen, um für die besten Studierenden attraktiv zu sein. So überrascht es bei näherem Hinsehen gar nicht so sehr, dass trotz der erdrückenden Übermacht des Englischen, hier auch Deutsch gelernt wird.

27 Teilnehmer und wurde von Presse und Fernsehen an die Öffentlichkeit getragen. Weitere Aktivitäten des Vereins sind selbstverständlich die regelmäßig stattfindenden Sitzungen und Arbeitstagen, aber auch gesellige Treffen, die meist an Fortbildungsveranstaltungen gekoppelt sind, um die Anwesenheit der angereisten Mitglieder auszunutzen. Erwähnenswert ist auch die immer stärkere Kooperation zwischen der ASEPA und anderen Deutsch unterrichtenden Institutionen, wie z. B. dem Goethe-Zentrum und der Deutschen Schule Quito, vor allem in Bezug auf Fortbildungsveranstaltungen.

Seine künftige Aufgabe sieht der Verein hauptsächlich in der Verstärkung des Berufsstandes des Deutschlehrers in Ecuador, wozu eine intensivere Präsenz in den Medien sowie auf Bildungsmessen und ähnlichen Veranstaltungen angestrebt wird.

*Im Namen des Vorstandes der ASEPA:
Bettina Kühn, Präsidentin
Ulla Barnickel, Vizepräsidentin
Enrique Novas, Schatzmeister
Maria Pérez, Schriftführerin
hugeiaq1@ecnet.ec*

Dank der kräftigen Unterstützung und Mitarbeit der Dekanin der neugegründeten Sprachenfakultät und natürlich jener der Kolleginnen und Kollegen der Deutschabteilungen konnte Anfang Februar 2006, noch einmal verschoben durch Mozarts Geburtstag, das erste nationale Symposium in Mexiko zur Rolle der deutschen Sprache stattfinden. Das Thema lautete: „*El Alemán en México - Medio de enlace, oportunidades y prestigio. Hacia un futuro trilingüe.*“

Fast 40 Teilnehmer von den verschiedenen Botschaften, den Schulen, den Universitäten, dem Goethe Institut, dem DAAD, Ministerien und von weiteren Organisationen trugen innerhalb mehrerer Tage aus ihrer Sicht vor, warum das Deutsche in Mexiko so wichtig ist und immer wichtiger wird. Die Schaffung neuer Studiengänge zur Ausbildung von Deutschlehrerinnen, die Gründung deutscher Schulen, die Ansiedlung neuer Firmen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die kulturelle, akademische, technische und wirtschaftliche Zusammenarbeit - all das waren Themen, deren Breite schon zeigt, wie vielschichtig das Thema ist. Zusammen mit der UABC werden nun

der DAAD und der mexikanische Verband AMPAL die Beiträge (und einige weitere) auf Spanisch als Buch veröffentlichen, damit endlich ein griffiges Marketing-Instrument zur Verfügung steht, das man bei mexikanischen (und vielleicht auch anderen lateinamerikanischen) Entscheidungsträgern einsetzen kann, die kein Deutsch können, die aber Entscheidungen über die Neugründung oder den Ausbau von Deutschabteilungen mit bestimmen. Das Buch wird bald allen Interessenten zur Verfügung gestellt werden können.

Es hat sich auch wieder einmal bestätigt, wie gut es ist, die Hauptstadt zu verlassen und eine solche wichtige Veranstaltung an einer guten Hochschule in der Provinz zu veranstalten. Die UABC hat den Verband finanziell, organisatorisch und ideell in einem Maße unterstützt, das wir nicht erwartet hatten und hat so dieses hochkarätige Symposium überhaupt erst ermöglicht. Im Rahmen des Symposiums wurden natürlich von unserer Seite auch Fortbildungen für alle Sprachen an der UABC und zusätzlich eine Bildungsmesse veranstaltet, um das vielfältige Bildungsangebot der deutschsprachigen Länder einem breiteren Publikum bekannt zu machen. Die gastgebende Universität hatte als Gewinn davon nicht nur die Messe, die Fortbildungen und das Symposium, sondern darüber hinaus mehrere vorverhandelte Verträge und Partnerschaften mit deutschsprachigen Ländern. Eine rundherum gelungene Sache!

Silke Glatzer ist Lektorin der Österreich-Kooperation und vertritt auch den ÖAD. Sie ist Vorstandsmitglied bei AMPAL. silke.glatzer@itesm.mx



Von links nach rechts der AMPAL-Vorstand: Verónica Peña, Silke Glatzer, Helena Knapp, Martin Dettmer, Carlos Sotelo, Amelia Bischoff.

Paul Portmann: Also, es ist ein absolutes Boom-Fach!

Herr Professor Portmann, sie haben einen der beiden Lehrstühle für Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Können Sie uns schildern, wie das Fach Deutsch als Fremdsprache in den letzten Jahren in Österreich aufgebaut wurde? Das Fach DaF gibt es ja in Österreich noch nicht sehr lange.

Nein, das Fach gibt es in offiziellen Sinne und institutionalisiert noch nicht lange. In den 70ern und 80ern hat sich hier so eine Pionierszene etabliert; es wurde auch der ÖDaF gegründet, der Österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache; es gab relativ viele Aktivitäten, zum Teil im Privatbereich und zum Teil auch an den Universitäten, um DaF als Begriff und auch als Fach zu etablieren. Ein erster geglückter Versuch - soweit ich das weiß - war hier in Graz der Aufbau eines Universitätslehrganges Deutsch als Fremdsprache, wo Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer ausgebildet werden. In Klagenfurt existiert ein Universitätslehrgang als spezieller Sprachlehrgang für Fremdsprachige. Entsprechend den Gepflogenheiten wurden auch die Vorstudienlehrgänge eingerichtet - die sind schon relativ alt - wobei bei allen mir bekannten Vorstudienlehrgängen eigentlich Deutsch als Fremdsprache das Herz- und Hauptstück ist; bis zu 90% sind Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.

Also diese Szene - eine relativ weit verbreitete und verzweigte Szene - gab es schon seit einiger Zeit mit großen Aktivitäten: 1981 war die IDT, die Internationale Deutschlehrertagung, in Wien und 1994, glaube ich, ist dann der Lehrstuhl in Wien gekommen, der von Krumm besetzt wurde ...

Professor Hans Jürgen Krumm kam aus Hamburg ...

Ja, aus Hamburg. Und das ist eine reine Deutsch-als-Fremdsprache-Professur in Wien. Und 1995 kam ich dann nach Graz auf eine Professur, die ein bisschen so ein, ja (lacht) Breitleinwandkino ist, und „Germanistische Linguistik und Deutsch als Fremdsprache“ heißt, und

dabei ist's geblieben und seither haben wir sowohl den Lehrgang hier konsolidiert, wie auch in Wien DaF als Teil des Germanistikstudiums etabliert und wir haben, denk' ich, eine viel bessere organisatorische und strukturelle Basis für die ganze Arbeit.

Sind das grundständige Studiengänge, oder sind das Spezialisierungen oder Kombinationen?

Es sind beides. Das Wiener Modell ist: Deutsch als Fremdsprache ist Teil des Germanistikstudiums neben den traditionellen Teilen: Mediävistik, Linguistik und neuere Literatur. Es gibt halt jetzt als viertes Standbein DaF und die Studierenden können eines der anderen Fächer abwählen, wenn sie wollen. Und sehr, sehr viele wollen das! Also es ist ein absolutes Boom-Fach!

Hier in Graz haben wir ein bisschen eine andere Strategie. Die Germanistik weist kein solches viertes Standbein auf - wir haben einen Universitätslehrgang, der eine Zusatzqualifikation bietet. Kann man in einem Jahr als Aufbaukurs besuchen; entweder für fortgeschrittene Studierende - am liebsten haben wir Studierende, die schon ein Studium abgeschlossen haben ...

Was für ein Studium muss das sein? Nehmen Sie arbeitslose Juristen und Zahnärzte auch?

Eher nicht, nein, es sollte ein Studium sein, das Näheverhältnisse zu DaF hat, also Philologiestudien, Anglisten, Arabisten, Slawisten und so, halt - das ist als Voraussetzung willkommen. Wenn wir's halt finden, die Leute sind wirklich interessiert und haben eine Motivation, die uns imponiert, dann nehmen wir die zum Teil auch.

Das heißt, sie schauen sich die Leute einzeln an und haben eine Auswahlkommission?

Ja, mit dem Universitätslehrgang, der an der Uni ist, aber nicht von der Uni finanziert, sondern frei finanziert haben wir

das Privileg, unsere Studierenden frei auswählen zu dürfen. Das ist einer der Gründe, warum wir DaF hier nicht im Normalstudium laufen lassen, weil das dann ein freies Fach wär´ und jeder könnt´ kommen.

Was heißt „frei finanziert“?

Frei finanziert heißt: Für dieses Jahr zahlen die Studierenden dann 2900,- Euro Studiengeld und wir haben noch einige, zwar kleine Unterstützungen von Stadt und Land, die uns erlauben, das hier einigermaßen am Laufen zu halten. Vorteil ist: wir können unsere Studierenden auswählen, haben voraussehbare Gruppengrößen: 25; wir machen das jedes Jahr und wir können den Studienplan relativ frei bestimmen und auch die Lehrangebote von verschiedenen Experten einfach frei einholen. In einem Normalstudiengang ist man viel mehr an die Regeln des normalen Studiums gebunden. Dafür haben dort natürlich die Leute eine längere Zeit, also die studieren dann drei oder vier Jahre, so dass ich sagen kann: Leute, die daran denken, sich später auch wissenschaftlich zu vertiefen, die würden besser in Wien studieren. Aber Leute, die merken, eigentlich interessiert mich das - diese Erfahrung im Ausland oder das Sprachen lehren, die haben dann hier bei uns in einem Jahr eine solide und sehr kompakte Ausbildung, die sie in einem Jahr wirklich zu einem Ziel bringt, das aber weniger theoretisch ist.

Wie viele Stunden Umfang hat dieses Studienjahr dann insgesamt?

Das sind in Semesterwochenstunden ausgedrückt 32 plus eine Abschlussarbeit plus ein Praktikum; das entspricht von der Ladung her ziemlich - fast - einem üblichen Studienjahr. Nur bieten wir´s nicht als Studienjahr an sondern als verdichteten Wochenendkurs.

Das sind also etwa 650 Präsenzstunden, je nach Fleiß der Kandidaten also vielleicht 900 Stunden Arbeitsleistung. Im traditionellen Magisterstudiengang wäre das etwas weniger als ein Nebenfach. Und was sind Ihre inhaltlichen Schwerpunkte?

Die Schwerpunkte sind auf der einen Seite und zuerstmal unterrichtspraktische Dinge, also Grammatik, Lesen und Schrei-

ben, Sprecherziehung - das bildet so einen Kern an Fächern; darum herum gruppiert haben wir einige Erweiterungsfächer: Interkulturalität, Mikro-Teaching, Unterrichtsbeobachtung, ganz kurze, auf Einzelauftritte beschränkte Unterrichtspraxis, wo man Dinge mal ausprobieren kann. Und wir haben einige Erweiterungsfächer, die dann eher den wissenschaftlichen Hintergrund ansprechen: Lernaltersforschung, Zweitspracherwerb, spezifische Probleme des Bilingualismus oder auch eine Vertiefung in einem einzelnen Unterrichtsansatz. Wir haben eine Veranstaltung, wo Unterrichtsansätze und -methoden vorgestellt werden und eine Veranstaltung, wo man einen Ansatz - in diesem Fall ist es Dramapädagogik - vertieft kennen lernt.

Was setzen Sie in Graz an Deutschkenntnissen voraus, um den Studiengang aufzunehmen? Sie haben ja wahrscheinlich schon wegen der geographischen Lage und der historischen Verbindungen nach Südosteuropa auch Interessenten aus der Nachbarschaft?

Wir haben Gott sei Dank immer zwei Stipendiaten des Landes, die aus Afrika, aus Westafrika, das sind Deutschlehrer, sie bekommen ein Stipendium und können dann ein Jahr hier sein und diesen Lehrgang absolvieren, das ist eine gewaltige Bereicherung, und wir haben Studierende aus Nachbarländern, die meist sehr gut Deutsch sprechen. Wir gehen davon aus, dass die Leute sehr gut Deutsch sprechen müssen, wenn man den Kurs besuchen will! Wir werden kein Diplom verteilen, bevor wir nicht überzeugt sind, dass die Sprachkenntnisse soweit aufgebessert sind, dass man die Leute tatsächlich vor eine Klasse stellen kann. Und wir nehmen im Prinzip keine spezielle Rücksicht auf die Fremdsprachlichen. Wir nehmen einfach an, dass sie Deutsch auf einem Niveau beherrschen, dass sie keine spezielle Förderung oder Pflege mehr brauchen.

Herr Krumm in Wien ist aus Deutschland, Sie in Graz sind aus der Schweiz. Wo glauben sie denn, wird sich in den nächsten Jahren das Deutsch als Fremdsprache in Österreich hinentwickeln. Glauben Sie, dass es wachsen wird, dass österreichische Kollegen irgendwo neue Lehrstühle werden gründen können?

Das ist eine schwierige Frage. Dass



Prof. Dr. Paul Portman-Tselikas.
Leiter der Deutschlehrausbildung
an der Universität Graz und
Präsident der IDT 2005

jetzt ein Deutscher und ein Schweizer in Österreich DaF-Lehrstühle innehaben, hat wahrscheinlich damit zu tun, dass die Szene sehr lebendig war, aber universitär nicht basiert. Es gab eigentlich keine Leute, die auf dem Niveau, das normalerweise von Professoren vorausgesetzt wurde, ausgebildet waren, es gab keine Habilitierten mit anderen Worten. Mittlerweile sind einige Habilitationen am Laufen oder schon abgeschlossen, also mittlerweile ist Nachwuchs da. Und ich denke, wenn Krumm und ich zurücktreten, werden es tatsächlich Österreicher sein, nicht sehr viele, aber einige, die bereitstehen und Chancen haben, die Stellen zu übernehmen. Was den Ausbau anbelangt, da bin ich mir nicht sicher. Die Universitäten gehen im Moment generell durch eine Phase der Restrukturierung und der Unsicherheit. Bisher war die Politik der Regierung eigentlich die, man muss die Zahl der Universitätsabsolventen erhöhen. Gleichzeitig haben sie aber immer gespart. Es ist möglich, dass sich hier auch ein politischer Wechsel in der Strategie den Universitäten gegenüber abspielen wird. Entweder dass sie die Universitäten besser alimentieren. Dann haben wir tatsächlich Chancen, dass auch dieses Gebiet weiter ausgebaut wird. Die Alternative wäre, dass man die Universitäten sozusagen schrumpfen lässt. Dann wird auf längere Frist kaum die Chance bestehen, dass dieses spezielle Fachgebiet weiter ausgebaut wird, weil dann die zwei Lehrstühle österreichweit genügen werden, um die Basisversorgung an guten und universitär ausgebildeten Fremdsprachenlehrern zu garantieren.

Da muss man dann vielleicht noch hinzufügen, dass Sie in den Nachbarländern zum Teil gute und große eigenen Traditionen haben.

Ja, ja, natürlich, die sind auf uns eigentlich gar nicht angewiesen, schlicht und einfach. Die haben zwar zum Teil ganz andere Lehrpläne, die haben zum Teil ganz andere Schwerpunktgebiete noch als wir, aber trotzdem: das sind solide und zum Teil höchst erfolgreiche Ausbildungssysteme, von denen wir uns auch noch einiges abgucken könnten. Und ich denke nicht, dass wir denen viel zuliefern müssen. Außer dass es natürlich in so einem Bereich wie Deutsch als Fremdsprache halt immer ein Vorteil ist, wenn man Muttersprachige hat.

Zur internationalen Deutschlehrertagung: Sie sind Gastgeber, Hausherr, akademischer Präsident und haben eingeladen. Was war denn eigentlich ihr Motiv, das nach Graz zu holen?

Zuerst muss ich sagen, dass ich eigentlich nur eine Hälfte bin, weil der Hans Jürgen Krumm und ich zusammen ein Tagungspräsident sind. Und die Sache ist die, dass der ÖDaF als Landesverband vom IDV diese Austragung dieser Tagung sozusagen erhalten hat als Auftrag. 1989 war DaF hier ein sehr lebendiges Pioniergebiet und 2005 präsentiert sich DaF als ein einigermaßen universitär und in verschiedenen Institutionen auch außerhalb der Universität relativ gut etabliertes Fach. Das ist eine Entwicklung, die man innerhalb von sechzehn Jahren aufzeigen kann und wo man sagen kann, wir führen jetzt nochmals die Tagung durch. Es war ohnehin ein bisschen an der Zeit, dass Österreich mal wieder an der Reihe ist, weil die Tagung tanzt ja so durch verschieden Länder, durch die deutschsprachigen Länder, hie und da auch außerhalb des deutschsprachigen Raums, aber dann muss sie auch wieder mal zurückkommen. Von daher denk' ich, war das die gute Zeit, ein guter Anlass, und wir haben uns mit Elan in die Schlacht geworfen. Ganz am Anfang haben wir innert kurzer Zeit entschieden, dass es Graz sein wird, aus zwei Gründen. Die letzte IDT in Luzern hat gezeigt, dass eine relativ kleine Stadt ein idealer Austragungsort ist. Die Tagung verläuft sich nicht, die Leute treffen sich immer wieder, aber auch die Stadt merkt,

dass da was los ist. Und in einer Großstadt ist auch eine Tagung von zweitausend Leuten schon bei der übernächsten Straßenecke kaum zu spüren, das ist schade. Und ich denke, wir haben hier die Stadt verwandelt. In Luzern hat die Tagung die Stadt verwandelt, und wir haben gedacht, das wollen wir auch. Und wir haben's geschafft. Es ist wunderbar. Man sieht die Rucksäcke überall durch die Straßen wandern und viele nehmen ihre Tagungsschilder nicht ab, auch am Abend nicht. Und das Zweite ist: Graz war ja Kulturhauptstadt 2003. Und sowohl die Stadt als auch das Land hier waren richtig hungrig auf Nachfolgeereignisse. Sie bemühen sich enorm, so Kongresse und so hierher zu kriegen. Ich meine, so etwas muss man erlebt haben, so etwas hätte ich nicht für möglich gehalten.

Was war Ihre größte Herausforderung, um das diplomatisch zu formulieren, in den Jahren, und wie lange, wie viele Jahre ist wirklich der Vorlauf gewesen?

Wir haben dreieinhalb Jahre gearbeitet, die ersten beiden Jahre weitestgehend konzeptionell, also in der Tagungsleitung, in einer erweiterten Projektgruppe österreichisch und dann in der Gesamttagungsvorbereitungsgruppe, wo auch Institutionen aus Deutschland und der Schweiz einbezogen waren. Das soll ja ein Ereignis sein, das alle drei Länder vereint. Und wir haben da wunderbar zusammengearbeitet. Die größte Herausforderung kann ich eigentlich gar nicht sagen. Wir haben insgesamt auf eine so produktive und friedliche und gleichzeitig fruchtbare Weise zusammengearbeitet, dass ich glaube, ich muss sagen, die größte Herausforderung war, die Dinge, die wir als Ideen geplant haben, diese ganze Tagungsstruktur dann hier vor Ort zu realisieren. Ich könnte Ihnen Stories erzählen, eine Mitarbeiterin von mir, die sehr intensiv bei der Vorarbeit hier beteiligt war, die hat eine zeitlang schier die Nerven verloren. Wir haben quasi jeden Raum, den wir benutzt haben, ausgestattet mit vier Generationen Technologie: a) Wandtafel b) Hellraumprojektor, c) Audio-Videoanlage, d) Computer und Beamer. Und wir haben wirklich die hinterletzten Reserven der Universität aus allen Löchern hervorgekratzt. Das war unglaublich schwierig, weil diese Dinge zum Teil

einzelnen Instituten gehören - Sie können sich vorstellen, was es heißt, wenn man 30 bis 40 Institute, Professoren und Arbeitsgruppen individuell angehen muss, um all die Dinge herauszukriegen.

Und dann die Schlüssel! (lacht). Es gibt kein zentrales Schließsystem, weil die meisten Hörsäle und Seminarräume, die wir benutzen, auch einzelnen Instituten zugeordnet sind. Die haben ihre eigenen Schlüssel! Es ist eine ganze eigene Organisation im Hintergrund von etwa 30 Leuten, die Sie kaum wahrnehmen, die sind nur dazu eingesetzt, die Räume jeden Morgen aufzuschließen, sie immer im Auge zu behalten, und sie am Abend wieder abzuschließen.

Haben sie tagesaktuell die genaue Zahl der Anmeldungen, also auch der kurzfristigen Anmeldungen vor Ort hier?

Ich selber habe gar nicht mehr gefragt und ich glaube, auch unsere Tagungspräsidentin hat die Übersicht verloren. Am Montag Abend „stund“ die Anmeldezahl bei 2150. Es sind sicher einige von den Angemeldeten nicht gekommen, aber es sind auch welche dazugekommen, kurzfristig.

Wie viele Mitarbeiter haben Sie insgesamt hier neben den Schlüsselträgern und den Projektoreinschaltern und ...

Zu wenige! Die Leute sind alle übermüdet und schlafen schier im Stehen ein. Aber wir haben ungefähr ein Dutzend Leute im engeren Bereich der Tagungsorganisation, die jetzt sozusagen Tag und Nacht unterwegs sind. Wir haben etwa 60 Studentinnen und Studenten, die eben als Betreuerinnen an verschiedenen Orten arbeiten. Und wir haben noch im Hintergrund 5-6 Techniker und Nothelfer, die parat stehen für den Fall, dass irgendwas passiert, das wir sozusagen mit zivilen Mitteln nicht lösen können, nicht beheben können. Und wir haben vom Institut her noch die eine oder andere Sekretariatsarbeitskraft im Hintergrund, und die auch immer wieder einspringen, die eigentlich gar nicht zur Tagung gehören. Ich denke insgesamt kommen wir auf die hundert Leute.

*Das Motto ist **Begegnungssprache**; das ist ja auch im Rahmenprogramm, wo*

man slowenische oder albanische Musik oder Roma-Orchester hört, sehr deutlich gemacht worden.

Nun, man müsste schon ein klares Auswahlkriterium haben, um hier sozusagen rein österreichische Gruppen herzukriegen, weil das ist ein kulturell gemischter Raum, tatsächlich, und viele von den besseren Gruppen ziehen halt Leute an, das sind entweder Leute, die hierher gekommen sind und hier studiert haben, oder die halt Leute aus dem Ausland anziehen und die sind halt so gut, die werden eingespannt, so dass wir hier tatsächlich ein sehr lebendiges Begegnungsfeld haben. Wenn auch ganz viele Altösterreicher, Alteingesessene, das nur bedingt mit Freude sehen.

Für die etwas altmodischeren Kolleginnen und Kollegen, die jetzt steirische Gebräuche für die Landeskunde sehen wollten, haben Sie da überhaupt etwas vorgesehen? Bedienen Sie solche Bilder?

Nein, eigentlich nicht, ich muss ehrlich sagen: ich habe gar nicht daran gedacht. Weil - es gibt hier etwas, was es so in der Schweiz nicht gibt, es gibt nämlich eine Trachtenmode. Auf jedem Hauptplatz in Österreich, finden Sie immer mindestens ein feines Damen- und Herrenkleidergeschäft mit Trachtenmode. Und das wird auch tatsächlich getragen, und das muss man ja auch gar nicht ausstellen. Da muss man nur in der Stadt rumgehen, man sieht die Leute, das ist hier eine ganze Tradition weiterentwickelter traditioneller Trachtenmode gibt, die aber den Alltag durchdringt, das muss man nicht ins Fenster stellen.

Wohin glauben Sie, wird sich die IDT entwickeln? Wird sie noch größer werden, wird sie sich vielleicht thematisch umstrukturieren?

Auf der einen Seite hoffe ich, dass das noch weiter wächst. Ich muss sagen, das hier hat mir einfach unglaublich gefallen. Das ist wirklich genau das, was es sein sollte, es ist eine Drehscheibe, eine Messe, eine Messe nicht im katholischen Sinne. Wirklich eine Leistungsschau, wo jeder alles und jedes sieht und miteinander vergleichen kann. Es ist keine feine Eliteveranstaltung, soll es nicht sein, darf es nicht sein, muss es nicht sein, da hat es für alles Platz, was auf dem Markt ist und die

Drehscheibe hier dient dazu, zu sehen was gibt es.

Eine Herausforderung besteht aber: den Ausgleich zu schaffen einerseits zwischen den Leuten mit einem Studium im Hintergrund und mit Informationen aus den verschiedenen Bezugswissenschaften ausgestattet, die einzelne Aspekte und Facetten des Faches weiterentwickeln und da wirklich toll dabei sind und andererseits halt den Leuten, die die Praxis repräsentieren und die in vielerlei Hinsicht halt nicht up to date sind in der Diskussion. Es ist fast unmöglich, so unterschiedliche Welten in Kontakt zu bringen. Die Tagung würde aber ihren Charakter verlieren, wenn sie diese Spannung verlieren würde.

Sehen sie einen Weg, dass theoretische und wissenschaftliche Niveau höher anzusetzen?

Wir haben ja zwei Vorbereitungstage für die Sektionsleiter gehabt und intensiv darauf vorbereitet. Ich denke, die meisten Sektionsleiterinnen und -leiter haben sich unglaubliche Mühe gegeben. Man kann die Spannung sozusagen nicht wegmachen, irgendwo kommt sie zum Vorschein. Eine zweite Schwierigkeit ist einfach die, dass nicht immer vorhersehbar ist, was kommen wird. Sogar auf Fachtagen, wo also die Elite da ist, wissen sie nicht, was sie bekommen, wenn sie den Titel und den Abstract haben.

Man bekommt ja auch die Rückmeldung aus der Praxis, die wieder Manchen, die weiter weg sind von der Praxis, manchmal ja auch fehlt.

Jaja, natürlich. Ich war ja einige Male jetzt in den Sektionen. Ich hatte bei allen -vielleicht zufälligerweise- einen hervorragenden Eindruck. Aber ich habe sie auch gehört, diese manchmal etwas grummeligen Stimmen, dass das halt nicht ganz stimmt.

Können Sie - sowohl insgesamt als auch für sich persönlich - einen Eindruck formulieren, was sie gesehen haben, wie es gelaufen ist, was es vielleicht auch hier für Ihren Studiengang bewirkt hat, ob es Ihnen politisch Schub gegeben hat?

Ja, es gibt hier quasi eine universitäts- und sprachpolitische Seite dieser Tagung. Und ich glaube, das ist brillant. Also,

die Universität, ich weiß nicht, ob sie je so eine große Tagung hatte, aber wenn es welche gegeben hat, sind die an einer Hand abzuzählen. Und nicht im geisteswissenschaftlichen Bereich. Ich denke, hier vor Ort wird das für uns einige Jahre stärken, wir können sagen, wisst ihr noch, was wir hier auf die Beine gestellt haben? Ich denke, auch innerösterreichisch ist es sprachpolitisch einfach ein großes Ding. Das wird wahrgenommen. Und ich glaube, wir sind in der Presse und in den Medien relativ gut weggekommen, Gott sei Dank ist Sommer, Sauregurkenzeit, wir haben so etwas zu bieten, was nicht alltäglich ist, und das wird wahrgenommen.

Was die Tagung selbst anbelangt, ich wäre jetzt ja eigentlich versucht zu sagen, wie kann so eine Tagung eigentlich besser gehen. Es hat fast alles gestimmt, der Regen am Ausflugstag, das war wahrscheinlich der schlimmste Fehler. Und jetzt sieht man die Sonne wieder kommen, also dem Ende entgegen wird es wieder Sommer, es ist wunderschön, es ist geradezu eine geniale Regie. Und so würde ich am liebsten sagen: Es ist bestens gegangen. Das Einzige wo ich ein bisschen Sorgen habe, dass die Resonanz bei den Leuten nicht optimal ist, das ist eben die Sektionsarbeit. Weil ich weiß, dass das halt eine schwierige und fast nicht befriedigend hinzukriechende Sache ist. Das ist der wunde Punkt, weil es hat sich gezeigt, dass sich die vier Vorbereitungstage immer noch nicht genug waren. Es wird nie genug sein!

Und Sie persönlich machen jetzt erst mal zehn Tage Urlaub?

Ich brauche Pause, unbedingt! (lacht) Ich bin müde, müde, ja ich bin nicht nur einfach müde von der Tagung, sondern weil das letzte Jahr für mich generell ziemlich wild war. Es war ja sehr schön, sehr reich und zu voll.

Dann wünschen wir ihnen eine schöne Zeit und danken für das Gespräch.

Die Fragen stellte Ulrich Bauer
Textdokumentation: Sarah Fuchs

*Prof. Dr. Paul R. Portman-Tselikas hat den Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Graz inne.
paul.portmann@uni-graz.at*

Ulrich Ammon et al.: **Variantenwörterbuch des Deutschen**. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin, New York: deGruyter, 2004.
ISBN 3-11-016575-9 (gebunden) und 3-11-016574-0 (broschiert). Gebunden 68,00 Euro

Ulrich Bauer

Es gilt ein Buch anzuzeigen, das bald als *Der Ammon* neben dem Wahrig und dem Kluge als Standardwerk in allen einschlägigen Regalen stehen wird - wichtiger als der Dornseiff oder der Muthmann - bald schon unverzichtbar vermutlich für viele. Worum geht es? Spätestens mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union und mit der Durchsetzung österreichischer nationaler Sprachstandards beim Übersetzerdienst in Brüssel rieben sich viele Laien die Augen: Ist das (bundes)deutsche Deutsch nicht der alleinige Standard? Nein, sagt Ulrich Ammon, das ist es ganz sicher nicht. Diese Diskussion währt in der Fachwissenschaft schon lange. Bereits 1974 hatte Zdeněk Valta eine Dissertation zu genau dieser Frage vorgelegt, die aus dem Bedürfnis entstanden war, die Deutschbücher der tschechoslowakischen Studierenden neu zu bearbeiten und landeskundlich zu verbessern.¹ Dementsprechend wies Ammon u.a. im thematischen Teil des Jahrbuchs *Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), der dem Thema der nationalen Varietäten gewidmet ist, nachdrücklich darauf hin, dass „die Lehrenden von Deutsch als Fremdsprache in den nicht-deutschsprachigen Ländern wichtige Beiträge zum plurizentrischen Verständnis der deutschen Sprache geleistet haben“.²

Sowohl die Terminologie als auch die theoretischen Konzepte entwickelten sich außerhalb Deutschlands - meist in der Arbeit von Emigranten. Während die heute verwendete Terminologie sich in der sowjetischen Linguistik³

entwickelte, stammt das Konzept der Plurizentrik in der heutigen Form von Michael Clyne,⁴ und Ulrich Ammon knüpfte an diese Entwicklungen an, als er 1994 programmatisch titelte: *Über ein fehlendes Wörterbuch „Wie sagt man in Deutschland“ und den übersehenen Wörterbuchttyp 'Nationale Varianten einer Sprache'*.⁵ Ammon, der in Fragen der Stellung der deutschen Sprache in der Welt und der Sprachenpolitik des Deutschen allgemein als „die Koryphäe“ überhaupt gilt, begleitet die sprachpolitische Diskussion Europas nicht nur als wissenschaftlicher Beobachter - er gestaltet sie ganz nachhaltig selber mit. Für das inzwischen vorgelegte *opus magnum* schuf er in den letzten Jahrzehnten die theoretische Grundlage, die ihren Ausdruck u.a. in dem eminent wichtigen Band *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*⁶ fand, der vor 10 Jahren vorgelegt wurde.

Während viele Wörter gemeindeutsch sind, also im gesamten deutschen Sprachgebiet von Südtirol bis Süddänemark und von der Steiermark bis hinter Bern, von Ostbelgien bis Westböhmen von den Sprechern des Deutschen gleich verwendet werden, gibt es viele andere Wörter, die standardsprachlich, aber nicht gemeindeutsch sind, nämlich nur in einem nationalen Standard vorkommen. Gibt es von einem Wort verschiedene Formen, etwa das *Motorrad*, das *Kraftrad*, der *Töff*, das *Krad* usw. so ist zu prüfen, welche Form wo vorkommt. Während *Motorrad* überall verstanden wird, also gemeindeutsch ist, wird der *Töff* nur in der Schweiz gefahren, ist also standardsprachlich schweizerisch. Aus der Zusammenstellung solcher nationaler Varianten, das Moped heißt natürlich dann *Töffli*, entstehen eigene, nationale Vokabulare, die nationale Varietäten genannt werden. Ammon fordert weiter nichts als ein ganz neues Denken: sprechsprachlicher Alltag ist ohne Arealität nicht zu haben. Dabei sind nicht die hauptsächlich mündlich tradierten Regiolekte gemeint, und noch weniger die Soziolekte - sie werden als „Grenzfall des Standards“ oftmals genannt, aber entsprechend gekennzeichnet - sondern es geht um die schriftlich in großen Korpora wie Tageszeitungen nachweisbaren Varietäten.

Ammon hat die „unizentrische Sicht des Deutschen“ in fast allen Lehrmaterialien für DaF immer wieder kritisiert und führt sie auf Defizite der deutschen Germanistik zurück. Allzu oft werden in den DaF-Lehrwerken nationale Varietäten in den Bereich des Non-

Standard gedrückt und als Dialekt oder als Soziolekt, oft als Umgangssprache abgetan. Dies zeigt vor allem, dass die Autoren dieser Lehrwerke keine Ahnung von dem Deutsch haben, das man jenseits von Stuttgart oder München spricht. Andererseits konnten die Autoren bisher auch nicht auf ein entsprechendes Wörterbuch zurückgreifen. Dies liegt nun endlich vor. Es ist also KEIN Dialekt und auch keine Umgangssprache, wenn man in Österreich das *Sakko* trägt, in Deutschland das *Jackett* und in der Schweiz das *Kittel*. Vielmehr sind das die jeweils offiziellen und dort für hochsprachlich richtig angesehenen Wortformen, von denen es dann wiederum eine Vielzahl umgangssprachlicher und dialektaler Formen gibt, etwa in der Schweiz auch das *Veston* oder in Österreich das *Rock*. Für Österreich kann man von Austriazismen, für Deutschland von Teutonismen und für die Schweiz von deutschen Helvetismen sprechen (im Unterschied zu französischen Helvetismen wie *octante* anstatt *quatre-vingts*).

Es überrascht nicht, dass die Schweiz wegen ihrer ausgeprägten Diglossie und dem sehr variantenreichen und allgegenwärtigen mündlichen Schwyzerdütsch bisher nicht so sehr im Zentrum der Forschung stand wie Österreich. Ammon geht aber wesentlich weiter als nur diese drei Varietäten zu belegen. Neben diesen drei Vollzentren definiert er vier Halbzentren, in denen eigene Varietäten als korrekt gelten, die in den Zeitungen so verwendet und in Schulaufsätzen unbeanstandet so geschrieben werden dürfen: Luxemburg, Liechtenstein, Südtirol und Ostbelgien. Die durchaus auch noch als korrekt angesehenen regionalen Varietäten innerhalb der bisher belegten Varianten, also beispielsweise *der Butter* [sic] im Bairischen usw. werden nicht berücksichtigt.

17 Sprachwissenschaftler haben als hauptamtliche Mitarbeiter daran geschrieben, unzählige weitere haben dafür recherchiert, beraten, geholfen. Jahrelang wurden Belege für dieses Wörterbuch zusammengestellt, das in wissenschaftlicher Strenge - wie einst der Grimm - alle Beispiele mit Quellen belegt. Sechs Jahre dauerte allein die eigentliche Arbeit an der Dokumentation der Quellen. Es wurden dabei nicht alle Wörter des Deutschen aufgenommen, sondern nur diejenigen, die nationale oder regionale Besonderheiten aufweisen. In den Primärartikeln werden nach dem Lemma seine Arealangaben, grammatische Angaben, Bedeutungserläuterungen und schließlich Belege gegeben. In den Differenz-



artikeln werden gemeindeutsche Wörter, die sich z.B. in einem Kriterium unterscheiden, diesbezüglich vorgestellt, z.B. *der Salami* (CH) und *die Salami* (D). Verweisartikel erklären Sonderformen, Varianten, usw.

Der selbstbewusste bundesdeutsche Leser ist dann ziemlich frustriert, wenn nach *Buschen* (A: Strauß Blumen) das *Buschi* (CH: Baby) folgt und weiter *büseln* (A: schlafen), *Büsi* (CH: Katze), *Busse* (CH) für *→Buße* (D) für *→Strafe* (A) für *→Bußgeld* (STIR), *büssen* (CH: die fehlbaren Lenker wurden gebüsst) usw. STIR steht für Südtirol, LUX, LIE und BELG für Luxemburg, Liechtenstein und Belgien. Es zeigt sich schnell, wie enorm groß die Ausdehnung dieser Varietäten ist und wie bereichernd die Lektüre. Bald mag man das Wörterbuch gar nicht mehr weg legen und entdeckt eine nie gekannte Vielfalt und Schönheit in der Sprache, wie sie Wörterbücher selten je darstellen können. Die Frühstückspause (D) heißt nämlich anderswo ganz nachvollziehbar *Halbmittag* (STIR), *Jause* (A) oder nach der Uhrzeit *Znüni* (CH) und regional auch *Gabelfrühstück* (A-ost), *Vesper* (D-südwest) oder *Brotzeit* (D-südost). Das *Nummernschild* (D) des Autos heißt auch *Kontrolltafel* (CH), *Nummertafel* (A) oder *Kenntafel* (STIR) bzw. *Erkennungstafel* (LUX). *Die Semmel* (D, A) heißt auch *das Mutschli* (CH) oder *das Laibchen* (A) bzw. *der Weggen* (CH) und *das Rundstück* (D-nordwest) oder *die Schrippe* (D-nordost).

Der deGruyter-Verlag hat das Buch auf 954 Seiten mit einer soliden Leinenbindung und sehr ordentlichen Aufmachung ausgestattet; in den Buchdeckeln werden mehrfarbige Erklärungen zum Aufbau der Artikel geliefert und der Rand ist so knapp geschnitten, dass man wahrlich nicht von Platzverschwendung reden kann. Der Preis ist angemessen, die Arbeit seriös und der Inhalt spektakulär. Dieses Wörterbuch ist eine Revolution der Lexikologie und ein absolutes Muss für alle Kolleginnen und Kollegen, die in der Vermittlung der deutschen Sprache(n) und Kultur(en) arbeiten. Deutschabteilungen, die dieses Buch nicht schnellstens anschaffen, müssen sich den Vorwurf gefallen lassen, völlig ungenügend ausgestattet zu sein.

ulrich-e.bauer@gmx.de

1 Zdeněk Valta: Die österreichischen Prägungen im Wortbestand der deutschen Gegenwartssprache. Maschinenschriftliche Dissertation. Prag 1974
 2 Ulrich Ammon: Die nationalen Varietäten des Deutschen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23 (1997), S. 141-158; hier S. 141.
 3 Elise Riesel: Der Stil der deutschen Alltagsrede. Moskau 1964
 4 Michael Clyne: Österreichisches Standarddeutsch und andere Nationalvarianten. In: Leslie Bodie et al. (Hg.): Das Problem Österreich. Melbourne 1982, S.54-67.
 5 Ulrich Ammon: Über ein fehlendes Wörterbuch „Wie sagt man in Deutschland“ und den übersehenen Wörterbuchtyp „Nationale Varianten einer Sprache“. In: Deutsche Sprache 22 (1994) S.51-65
 6 Ulrich Ammon: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin/New York: DeGruyter 1995



LingoFox. Übungen für den Sprachunterricht selbst erstellen.

Thierbach&Mertens 2004.
 Privatlizenz 49 Euro; Einzelplatz ab 159 Euro. www.lingofox.de

Sarah Fuchs

Für einen optimalen Sprachunterricht sind spezifische Grammatik-, Wortschatz-, Orthographie-, Syntax- und Textverständnisübungen unerlässlich und konstanter Begleiter auf dem Weg zum Beherrschen einer Fremdsprache. Was bis anhin in aufwändiger und mühsamer Computer- oder sogar Handarbeit aufbereitet werden musste, kann jetzt mit wenigen Mausklicks erledigt werden. Seit 2002 ist ein funktionsreicher Arbeitsblattgenerator mit integriertem Textverarbeitungsprogramm auf dem Markt, mit welchem beliebige Ausgangstexte in vielschichtige, auf den jeweiligen Unterricht zugeschnittene Übungen transformiert werden können.

Diese Software ist leider noch nicht allgemein bekannt, da sie nicht über die großen Verlage vertrieben wird. Sie bietet den Sprachlehrenden die Möglichkeit, die zu verwendenden Texte in den üblichen Textformaten einzufügen. Als nächstes wird der Text analysiert. Diese Analyse kann linguistisch und/oder lexikalisch sein, indem beispielsweise die Wortarten untersucht werden oder mittels bereits integrierter lehrwerkspezifischer Wortlisten das Vokabular geprüft wird. Die Ergebnisse der Analyse erscheinen in einem Ergebnisfenster, wobei folgende Komponenten berücksichtigt werden: Struktur, Wortartverteilung, Worthäufigkeiten, Lexikvarianz und Lexikliste. Diese Analyse stellt nun die Basis für die herzustellenden Übungsformen dar. Verschiedene Funktionen wie zum Beispiel Lückenübungen, Umstellübungen, Rechtschreibübungen, Spielecke oder Sonstiges erlauben es dem kreativen Sprachlehrer, für seinen Unterricht spezialisiertes Material herzustellen. Hadert eine Klasse beispielsweise mit den Verbformen, kann mit der Funktion "Lücken nach Wortart" ein Übungsblatt gemacht werden, wo die Verbformen durch Lücken ersetzt werden. Ein Ausschnitt eines solchen Arbeitsblattes könnte dann etwa so aussehen:

Das _____ (sein)¹ Octavio, Rubith und Aline. Sie _____ (kommen)² aus Mexiko, sie _____ (leben)³ und _____ (studieren)⁴ in Mexiko-Stadt. Mexiko _____ (liegen)⁵ in Nordamerika. Mexiko-Stadt _____ (sein)⁶ die Hauptstadt von Mexiko. Mexiko-Stadt _____ (haben)⁷ 25 Millionen Einwohner. Octavio, Rubith und Aline _____ (sein)⁸ jetzt in Wien und _____ (möchten)⁹ eine Reise durch Europa _____ (machen)¹⁰. Sie _____ (sein)¹¹ gerade in einem Café. Sie _____ (lesen)¹² Prospekte und _____ (überlegen)¹³. Es _____ (geben)¹⁴ viele Möglichkeiten in Europa.

Mit jedem Übungsblatt wird auch ein Lösungs- bzw. Kontrollblatt erstellt. Da das Textverarbeitungsprogramm von LingoFox demjenigen von Word ähnlich ist, wird die inhaltliche und formale Weiterverarbeitung sehr einfach. Mit der bestens bekannten Textverarbeitungsoberfläche kann das gewünschte Format hergestellt werden. Die fertigen Übungen können in verschiedenen Formaten (.doc, .rtf, .txt, .htm) abgespeichert werden. Das Speichern in einer LingoFox-Mappe ist für weiteres Verarbeiten empfehlenswert.

Eine besondere Erwähnung gebührt den Wortlisten und der Funktion "Wortschatzabgleich". Da die Wortlisten der gängigsten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache (Delfin, Themen etc.) im Programm integriert sind, kann für jeden Text festgelegt werden, welche Wörter für die Schüler bekannt sind und welche nicht. Sogar Zertifikatswortlisten sind im Programm mit eingeschlossen. Wortlisten für andere Lehrbücher und Sprachen und eigene Wortlisten lassen sich ohne grossen Aufwand einfach selbst hinzufügen. Vor allem im Bereich der Fachsprachen (Wirtschaftsdeutsch etc.) können für die spezifischen Bedürfnisse der Lerner jeweils modifizierte Übungen erstellt werden.

Mit der Funktion der "Beispielsätze" können Sätze herausgearbeitet werden, die bestimmte grammatische und lexikalische Probleme (z. B. Akkusativ) behandeln. Für den Fremdsprachenunterricht von grösstem Nutzen ist hier, dass so beispielsweise Regeln selbst gefunden werden müssen.

Nicht zu vernachlässigen sind auch die LingoFox-Materialsammlungen und die dazugehörige Website www.lingofox.de. Auf der Website findet sich einerseits eine umfangreiche und detaillierte Einführung in das Programm. Zudem dient die Website andererseits auch als Plattform für weitere Tools, die kostenlos heruntergeladen werden können. Es existiert beispielsweise ein Werkzeug, mit dem Verben konjugiert werden und die gesamten Formen eines Verbes erstellt werden können, und es gibt seit neuestem ein Werkzeug, mit dem man Konkordanzen suchen kann. Des Weiteren findet man Handbücher, Sprach-



dateien und zahlreiche Aktualisierungen. Die Materialsammlung zeichnet sich dadurch aus, dass teilweise schon analysierte Texte zum Herunterladen zur Verfügung stehen.

Einer der vielen Vorteile von LingoFox besteht darin, dass die Software nicht nur für den Sprachunterricht und von Lehrpersonen verwendet werden kann. Natürlich ist der Einsatz von LingoFox im Fremdsprachenunterricht (Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch, Latein etc.) überaus nützlich. Darüber hinaus eignet sich die Software auch hervorragend für den Einsatz auf verschiedenen Schulstufen, besonders hervorgehoben sei der Einsatz in Förderschulen, in der Erwachsenenbildung und nicht zuletzt auch in der Sprachheilkunde. Auch seitens der Lerner selbst kann LingoFox gewinnbringend eingesetzt werden und erweist sich immer wieder als taugliches Medium beim Selbststudium. Auch für Fächer wie Biologie und Erdkunde lassen sich vielseitige Übungsblätter erstellen.

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik stellt LingoFox ein weitgehendes Novum und eine Rarität gleichermaßen dar, obwohl es einen sehr viel einfacheren Vorläufer gibt: die "Übungsblätter per Mausclick", die Mertens vor vielen Jahren für den HueberVerlag erstellte. Der Hauptunterschied der beiden Programme besteht darin, dass LingoFox Texte lemmatisieren kann und es dadurch möglich ist, zu allen (!) existierenden Wortarten Übungen zu erstellen. Die Übungsblätter per Mausclick bieten diese Funktion nur in sehr limitierter Form, nämlich nur für Präpositionen, Artikel Konjunktionen, während LingoFox praktisch den gesamten deutschen Wortschatz umfasst!

Abschliessend bleibt die kompetente Autorschaft und die zuverlässige, auch für Laien fabelhaft zu handhabende Technik hervorzuheben. Den Autoren ist es mit LingoFox gelungen, eine fremdsprachenmethodisch perfektionierte Software zu schaffen, die höchsten professionellen Ansprüchen genügt und sich auf der technischen Ebene durch eine benutzerfreundliche und zugleich professionelle Bedienbarkeit auszeichnet. Fazit: LingoFox ist eine nicht mehr wegzudenkende Software im Fremdsprachenunterricht, die mit den Prädikaten unverzichtbar, professionell und transparent bezeichnet werden muss, um ihrer Funktions- und Inhaltsvielfalt gerecht zu werden.

Sarah Fuchs hat in Zürich Germanistik studiert und macht ein Praktikum an der UNAM. sarah_fuchs@gmx.ch

Kurzinformation:

Lingofox. Übungen für den Sprachunterricht selbst erstellen.
Unterrichtsfächer: DaF, Deutsch und Fremdsprachen
Hersteller/Bezugsquelle: www.lingofox.de
Thierbach und Mertens Software GbR, Ludwigsburg
Technische Voraussetzungen:
Pentium, 32 MB Arbeitsspeicher, Festplatte mindestens 75 MB,
Monitor ab 800x600px, Windows ab 95b, Internet Explorer 4+
Preise: Privatlizenz ab 49,- Euro
Einzelplatzlizenz (z. B. für Lehrerzimmer) 159,- Euro
Mehrplatzlizenz (z.B. für Schulen) ab 198,- Euro

IDV-Fenster in Graz 2005

Margarita Stecher

Offiziell war es das „IDV-Fenster“, so wie es auch ein Fenster für jedes deutschsprachige Land gab. Aber wir nannten es „Treffcafé“, denn die Idee war - schon seit der XII. IDT 2001 in Luzern und auf der IDT 2003 in Jena als Projekt weiterentwickelt -, dass es ein Ort geben soll, wo die Deutschlehrerverbände zusammenkommen können, sich vorstellen und auch etwas Kulinarisches und/oder Musikalisches bieten.

Von den 99 auf dem Kongress in Graz teilnehmenden Ländern nahmen 58 Verbände die Einladung wahr und kamen aus

allen Kontinenten an den drei dafür vorgesehenen Tagen mit all ihren Materialien (Zeitschriften, Postern, Broschüren usw.) und Päckchen mit Köstlichkeiten und Flaschen angeereicht; einige sogar mit Musikinstrumenten, Chören und Tänzern. So sah es aus: Es gab einen „GRÜNEN TAG“ für Indonesien, Malaysia, Thailand, Japan, Mongolei, Armenien, Aserbaidschan, Mazedonien, Moldavien, Türkei, die Elfenbeinküste, Ghana, Kamerun, Nigeria, Algerien, Tunesien, Großbritannien, Irland, Island, Portugal und Spanien), einen „ORANGEN TAG“ für Kanada, Mexiko, die USA, Ecuador, Kolumbien, Peru, Ve-



Gleich mehrere Kontinente auf einem Bild.



Ein Mexikaner zwischen Bücherständen.

Internationale Vereinigung für Germanistik IVG in Paris

Ulrich Bauer

Alle fünf Jahre lädt die Internationale Vereinigung für Germanistik, IVG, ihre Mitglieder zu einem Kongress ein. Der erste IVG-Kongress fand 1955 mit 200 Teilnehmern in Rom statt, der bisher letzte im Jahr 2000 in Wien, und in diesem Jahr richtete die französische Sektion an der Sorbonne in Paris den XI. IVG Kongress aus, der unter dem etwas problematischen Titel „Germanistik im Konflikt der Kulturen“ stand. Mit inzwischen 1200 Teilnehmern (etwa ein Dutzend aus Lateinamerika), davon über 800 Referenten, war es ein ungewöhnlich großer Kongress. Mitglieder der IVG sind Hochschullehrer der Germanistik. In der Einladung stand programmatisch: „Sprache und Literatur sind nicht nur Ausdruck lange gepflegter Traditionen. Im heutigen Bewusstsein sind sie unabdingbarer Teil der Kultur, in unserem Fall: der deutschen.“

Bei schönstem Wetter im spätsommerlichen Paris gab es vom 26. August bis zum 3. September 2005 die Möglichkeit, mit Kolleginnen und Kollegen aus aller Welt über Inhalte der akademischen Arbeit zu sprechen. Es lohnt sich, die Gliederung der Arbeitsgruppen anzusehen, um die enorme Spannweite moderner germanistischer Arbeitsfelder zu sehen. So wurde über folgende 30 Themen diskutiert: Jiddische Sprache und Literatur in Geschichte und Gegenwart; Niederlandistik zwischen Wissenschaft und Praxisbezug; Alteritätsdiskurse in Sprache, Literatur und Kultur der skandinavischen Länder; Deutsch lehren und lernen im nicht-deutschsprachigen Kontext; Übersetzen im Kulturkonflikt; Empirische Grundlagen moderner Grammatikforschung; Integrative Zugriffe auf Phänomene des Sprachwandels; Lexik und Lexikologie: sprachpolitische Einstellungen und Konflikte; Sprache und

nezuela, Argentinien, Chile, Paraguay, Uruguay, Bolivien, Brasilien, Madagaskar, Neuseeland und Südafrika und einen „VIOLETTEN TAG“ für Dänemark, Finnland, Norwegen, Estland, Lettland, Litauen, die Russische Föderation, Polen, Rumänien, Tschechien, die Ukraine, Belgien, Frankreich, Italien, Kroatien, die Slowakei, Slowenien, Ungarn, Albanien, Bulgarien, Serbien und Montenegro.

Die meisten Länder Lateinamerikas zeigten ihre Besonderheiten und auch einige „Raritäten“, die sehr positiv von den Teilnehmern aus anderen Erdteilen angenommen wurden. Obwohl uns die Universität Graz einen wunderschönen historischen Raum, der geschont werden sollte, zur Verfügung stellte, hatten wir bei der



Argentinien mit Matete und „Alfajores“, zwischen Peru und Mexiko.

Organisation gar nicht bedacht, dass „unser Treffpunkt“ so zahlreich besucht werden würde; die Konsequenz: „...der Raum war zu eng“, „...die Zeit war zu knapp“, „...zu wenig Platz für Plakate“, „...es gab nicht genügend Tische“, „...akustisch war es problematisch“ und so weiter.

Trotzdem kamen zur Umfrage hinterher auch z.B. folgende Antworten: „Mir hat die unglaubliche Atmosphäre im IDV-Fenster gefallen und das Engagement der Verbandsvertreter“, „...die freundliche Stimmung, die sorgfältige Mühe von Vielen“, „...die Kontakte mit den anderen Teilnehmern“, „Ich hatte sehr viel Spaß dabei“, „...dass man da Leute aus verschiedenen Ländern persönlich kennen lernen konnte“, „...die große Kreativität“,



Besucher unterhalten sich mit den Verbandsvertretern am „Violetten Tag“.

„...die offene Form der Vorstellung, jedes Land konnte sich nach seinen Maßstäben vorstellen“, „...das bunte Bild mit traditionellen Kleidungen“, „...leckere Angebote, die verschiedenen Getränke und Kuchen...“

Sehr schöne Fotos vom IDV-Fenster gibt es übrigens auf der IDV-Seite <http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/idt/IDV-Fenster2005/index.html>

All dies regt uns an, die Idee weiterzuführen, und wir sind deshalb schon dabei, auch Kritik oder spezielle Wünsche entgegenzunehmen. Viele Vorschläge und Rückmeldungen haben wir schon bekommen, aber noch nicht von allen Beteiligten. Damit das nächste „IDV-Fenster“ bzw. „Treffcafé“ 2009 in Jena zu einem totalen Erfolg wird und jeder Erwartung zurechtkommen kann, bitten wir die Verbände, die die Umfrage noch nicht beantwortet haben, dies zu tun oder Anregungen und Ideen per e-Mail an den argentinischen DaF-Verband zu schicken.

Unsere Adresse ist:
vdlda@abaconet.com.ar

Diskurs in den neuen Medien; Kulturwissenschaft vs. Philologie?; Wissenschaftskulturen: Kontraste, Konflikte, Synergien; Editionsphilologie: Projekte, Tendenzen und Konflikte; Migrations-, Emigrations- und Remigrationskulturen; Bild, Rede, Schrift; Kleriker, Adel, Stadt und außerchristliche Kulturen in der Vormoderne; Wissenschaften und Literatur seit der Renaissance; Universal-, Global- und Nationalkulturen; Divergente Kulturräume in der Literatur; Kulturkonflikte in der Reiseliteratur; Geschlechterdifferenzen als Kulturkonflikte; Klassiken, Klassizismen, Klassizität; Regiekunst und Develop-

Abendessen in der Residenz des deutschen Botschafters in Paris.



ment-Theatre; Nationalliteratur und Weltliteratur; Streiten im Lichte der linguistischen und literaturwissenschaftlichen Dialogforschung; Multikulturalität in der zeitgenössischen deutschsprachigen Literatur; Kulturmetropole Paris im Zeichen der Moderne; Deutsche Sprache und Literatur nach der Wende; Europadiskurse in der deutschen Literatur und Literaturwissenschaft; Der Streit um die literarische Moderne; Deutsch-jüdische Kulturdialoge /-Konflikte.

Wie weit sich die moderne Germanistik von der literaturhistorischen Engführung des 19. Jahrhunderts entfernt und weiterentwickelt hat, kann deutlicher nicht ausgedrückt werden als durch diese Vielfalt. Die Sektionen diskutierten die folgenden Tage durch, unterbrochen nur durch Plenarveranstaltungen, wie die Verleihung des Grimm-Preises durch den DAAD, eine dramatische und musikalisch unterlegte Lesung von Günter Grass und seiner Tochter Helene, eine Aufführung

von Robert Musils *Mann ohne Eigenschaften*, eine Lesung des schweizer Dichters Paul Nizon sowie verschiedene Plenarvorträge und Podiumsdiskussionen. Eine Einladung beim deutschen Botschafter in Paris, eine Einladung der Sorbonne und die IVG-Mitgliederversammlung mit der Wahl der neuen Ausschussmitglieder 2005-2015 schlossen das Programm ab. Die Vielfalt der germanistischen Themen, die von traditionellen und literarisch-linguistisch eng gefassten Bereichen über sprachpolitische, kulturhistorische, didaktische und neurolinguistische, landeskundliche und wissenschaftstheoretische bis zu kulturtheoretischen Überlegungen reichten, war eindrucksvoll. Der nächste IVG-Kongress wird im Jahr 2010 in Warschau stattfinden, und die IVG wünscht sich mehr Mitglieder aus Lateinamerika.

Ulrich Bauer, AMPAL Mexiko
ulrich-e.bauer@gmx.de

XIII. Internationale Deutschlehrertagung IDT 2005 in Graz

Martin Dettmer

Vom 1. bis 6. August 2005 fand in Graz die XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer statt. Sitz war die mehr als 400 Jahre alte Karl-Franzens-Universität mitten in der Grazer Altstadt. Das Thema der Tagung, „Begegnungssprache Deutsch: Motivation – Herausforderung – Perspektiven“, nahm Tendenzen und Fragestellungen des Deutschunterrichts weltweit auf. Bei dieser Tagung wurden 2169 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 99 Ländern registriert, somit war dies der größte Internationale Deutschlehrerkongress, der jemals stattgefunden hat und zugleich weltweit die größte internationale Tagung mit der Arbeitssprache Deutsch.

Das Fachprogramm bestand aus mehreren Teilen, die sich gegenseitig ergänzten. Der Tag begann jeweils um 9.00 Uhr mit elf parallelen Vorträgen, die am Dienstag, Donnerstag und Freitag stattfanden. Diese Präsentationsform, verbunden mit sechs parallelen Podien, wurde genutzt, um die aktuellen gesellschafts- und sprachpolitischen, die didaktischen, wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Aspekte darzulegen. Wir als TeilnehmerInnen konnten wegen der parallelen Struktur insgesamt nur drei Vorträge und ein Podium besuchen.

Um eine effiziente Arbeit zu gewährleisten, gab es 40 Sektionen, die zu acht Themengruppen zusammengefasst worden waren. Sie waren als Kernstück des Programms konzipiert und wurden in zwei zeitliche Einheiten unterteilt. Die Teilnehmer wurden beim Einschreiben aufgefordert, eine Sektion von jeder Einheit zu wählen. In den Sektionen konnten die Referenten in verschiedenen Formen arbeiten und am Ende jeder Sektionseinheit gab es ein Treffen der TeilnehmerInnen der acht Gruppen, um über die wichtigsten Ergebnisse und Perspektiven Bilanz zu ziehen.

Am Dienstag und Donnerstag Nachmittag gab es außerdem Kulturpräsentationen, die nach geografischen Regionen gegliedert waren. Dort wurden die Länder und die Verbände vorgestellt. Von der im

letzten Jahr herausgegebenen internationalen Zeitschrift *DaF-Brücke* hatten wir 1000 Exemplare nach Österreich schicken können. Sie lag nun überall aus und wies auf die Arbeit in Lateinamerika hin.

Zum abwechslungsreichen Kulturprogramm gehörten Vorträge, traditionelle und klassische Konzerte, Theaterstücke, Ausstellungen, Diskurse und vieles mehr. Dazu gab es ein Rahmenprogramm mit einer Ausstellung der Verlage und Institutionen mit Präsentationen ihres Angebotes, das sogenannte „Schaufenster“, wo die deutschsprachigen Länder Informationen über sich anbieten konnten, und zuletzt auch etwas, das „Frühstück bei Freunden“ genannt wurde und wo Einladungen von DaF-Einrichtungen zu einem Frühstück bestanden, um u.a. Partnerschaften zu beginnen.

Der Mittwoch war als freier Tag konzipiert, um Landeskunde selber zu erleben. Es gab sechzehn verschiedene Ausflugsangebote in ganz Österreich und nach Slowenien. Die Versammlungen des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV) fanden am Sonntag vor der Tagung und am Samstag nach der Tagung statt. Es wurde ein neuer Vorstand gewählt, der von jetzt an vier Jahre im Amt sein wird bis zur nächsten IDT, die im Jahr 2009 in Jena und Weimar veranstaltet werden wird.

Die Mitglieder des neuen Vorstandes sind:
 Helena Hanuljaková aus der Slowakei als alte und neue Präsidentin
 Lucka Pristavec aus Slowenien als Vizepräsidentin
 Vahere Valija aus Lettland als Generalsekretärin
 Joanne van Donzel aus Kanada als Schatzmeisterin
 Marco Aurelio Schaumloeffel aus Brasilien als Schriftführer
mdettmer@unach.mx

Zuhörer eines Plenarvortrages.



ALEG-Kongress auf Kuba 2006

Heide Franz

Alle drei Jahre findet ein Kongress der ALEG statt. Dieser lateinamerikanische Germanistenverband *Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos*, ALEG, wurde am 27. April 1965 in der argentinischen Stadt Mendoza gegründet. In den 40 Jahren seines Bestehens hat der Verband in Argentinien, Brasilien, Mexiko, Chile und Venezuela elf internationale Kongresse organisiert. 1994 fand er in Mexiko-Stadt statt, 1997 in Concepción, Chile, im Jahr 2000 in Caracas, Venezuela und 2003 als „Wanderkongress“ zwischen Sao Paulo und Rio de Janeiro in Brasilien. Nun steht 2006 der zwölfte Kongress auf Kuba an. Leider hat es der Verband bis heute nicht geschafft, eine eigene Homepage ins Netz zu stellen, aber dank Renate Koroschetz gibt es wenigstens eine, wenngleich seit Jahren nicht mehr angerührte Seite mit Informationen über den Verband unter <http://www.ucv.ve/aleg/nuevoaleg/> Auch die letzte Tagung in Brasilien ist über <http://www.aleg2003.org/> noch einsehbar und die Organisatoren der nächsten Tagung auf Kuba haben eine Seite ins Netz gestellt, nämlich <http://www.aleg2006.de/>. Die Satzung der ALEG findet sich etwas versteckt unter <http://www.ucv.ve/aleg/nuevoaleg/estatut.htm> im Netz und das Programm für Kuba unter der Seite für 2006.

VI. Asiatische Germanistentagung
 August 2006 in Seoul, Korea
 Kulturwissenschaftliche Germanistik in Asien
<http://asia2006.german.or.kr>

Ernesto Birnstieler

Die Asiatische Germanistentagung wurde, ohne sich als solche zu bezeichnen, im August 1991 begründet, als die Japanische Gesellschaft für Germanistik eigens für die drei ostasiatischen Länder Japan, China und Korea ein Berliner Symposium zum Thema *Deutsche Literatur und Sprache aus ostasiatischer Perspektive* veranstaltete. Mit diesem Symposium war der Grundstein für eine internationale

Vorgesehen sind vom 13.3.06 bis zum 17.03.06 Plenarvorträge und kürzere und längere Sektionen, Exkursionen und ein reichhaltiges Kulturprogramm. Die gesamte Tagung wird im Capitolio Nacional im Zentrum von Havanna stattfinden. Das in den 1920er Jahren erbaute Capitolio war bis zur Revolution 1959 der Sitz des kubanischen Parlaments und beherbergt heute die Akademie der Wissenschaften und die Nationalbibliothek für Wissenschaft und Technik. Den Ausklang fast aller Kongresstage bildet ein Kulturangebot. Verschiedene Male wird zu Empfängen, zum Cocktail und natürlich zum Tanzen eingeladen.

Der Dienstag und Donnerstag stehen überwiegend im Zeichen der Arbeit in den Sektionen. Neben der Sektionsarbeit sind am Mittwoch Vormittag die Semplenarvorträge geplant. Für den Mittwoch werden fünf thematische Exkursionen in und um Havanna angeboten. Am Freitag soll der Kongress mit Plenarvorträgen und einem Abschlussplenum mit Berichten aus den Sektionen, Ergebnissen des Kongresses und Perspektiven der gemeinsamen Arbeit ausklingen. Für Mitglieder der ALEG wird am Freitag die Vereinssitzung stattfinden. Am letzten Abend wird es eine Abschlussparty geben, an der es sicher genug Mojito und gute Musik gibt, um richtig zu feiern.

heide.franz@web.de

Germanistenkonferenz in und für Asien gelegt, die gemäß späteren Vereinbarungen prinzipiell alle drei Jahre wechselweise in einem der drei Länder stattfinden sollte. In diesem Rahmen wurde die IDV-Regionaltagung 1994 in Beijing als Asiatische Germanistentagung durchgeführt, gefolgt von Konferenzen in Seoul (1997), Fukuoka (1999) und Beijing (2002).

Die zentrale Problematik der Auslandsgermanistik wird im Titel schon angedeutet, nämlich als Mittlerin zwischen dem Deutschen und Asiatischen, ihrer Identität wie ihrer Betätigungsfelder bewusst zu werden und für diese zu streiten. Mit dem Titel der Tagung hofft man, zu einem Kernbegriff gelangt zu sein, der die jüngsten internationalen Entwicklungen der

Der Internationale Verband für Germanistik, IVG
Liebe KollegInnen,

bei der letzten Tagung der IVG in Paris wurde ich zum Vize-Präsidenten gewählt, und ich habe mir vorgenommen, neue Mitglieder für diese einzigartige Vereinigung unserer Profession zu werben. Mit momentan 120 Mitgliedern bildet die IVG das stärkste internationale Netzwerk des Fachs, und sie ist gerade in Zeiten der Globalisierung eine unerlässliche Ergänzung zu den regionalen, nationalen und kontinentalen Germanistik-Verbänden. In den frühen 1950er Jahren wurde die IVG von AuslandsgermanistInnen gegründet, und damals war es eine Vereinigung europäischer und us-amerikanischer FachvertreterInnen. Bezeichnenderweise fanden einige der ersten Tagungen in Rom und Princeton statt. Es war eine weitsichtige Entscheidung, diesen Verband zu gründen, denn Jahr für Jahr wurde er internationaler, und inzwischen stammen die Mitglieder aus fast allen Ländern der Welt, in denen Germanistik als wissenschaftliches Universitätsfach gelehrt wird. Ich selbst nahm 1975 erstmals an einer IVG-Tagung teil. Das war in Cambridge. Damals konnte man gerade die Öffnung der IVG über den atlantischen Bereich hinaus spüren. Und diese Tendenz verstärkte sich 1980 in Basel, 1985 in Göttingen, 1990 in Tokio, 1995 in Vancouver, 2000 in Wien und besonders nun 2005 in Paris. Entsprechend standen die übergreifenden Themen der letzten Tagungen im Zeichen der "Begegnung mit dem Fremden", der "Multikultur", und in diesem Jahr in Paris - unter der Präsidentschaft von Jean-Marie Valentin - lautete das Thema "Die Germanistik im Konflikt der Kulturen". Wegen der Größe der Kongresse (in Paris trugen etwa 800 GermanistInnen Referate vor) benötigt man für jede IVG-Tagung eine Vorbereitungszeit von fünf Jahren. Der nächste Kongress wird in Warschau 2010 stattfinden unter der Leitung unseres neuen Präsidenten Franciszek Grucza. Wir würden uns freuen, Sie dort als ReferentIn begrüßen zu können. Es ist immer beeindruckend zu sehen, wie vielfältig die Methoden und Themen innerhalb der Germanistik sind, und der bei den IVG-Tagungen in Gang kommende internationale wissenschaftliche Dialog ist denkbar fruchtbar. Um Mitglied zu werden, brauchen Sie nur die website der IVG anzuklicken: <http://www.ivg.uw.edu.pl/> Der Mitgliedsbeitrag für die Zeit von fünf Jahren beträgt Euro 100.- Es wäre schön, Sie in Warschau als ReferentIn dabei zu haben. Und wir müssen auch daran arbeiten, dass die IVG-Kongresse in der Zukunft einmal in Lateinamerika, in Afrika und Australien stattfinden. Mit freundlichen Grüßen, Ihr

Paul Michael Lützelner

Rosa May Distinguished University Professor in the Humanities
Director, Max Kade Center for Contemporary German Literature
jahrbuch@wustl.edu

www.artsci.wustl.edu/~jahrbuch/pml.cvt

Fachgermanistik mitbestimmt und zugleich dem Bedürfnis nach einer Neuorientierung in Lehre und Forschung am besten entgegenzukommen vermag: Es geht um Kultur(en) und Kulturwissenschaft(en). Das Generalthema der Asiatischen Germanistentagung 2006 lautet daher *Kulturwissenschaftliche Germanistik in Asien*. In Asien ist die Notwendigkeit der kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Germanistik längst erkannt worden: Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre wird über kulturwissenschaftliche Paradigmen immer intensiver diskutiert, und zwar nicht nur in der Germanistik. Das Bedürfnis nach einer neuen Orientierung der Germanistik ist dabei nicht von heute auf morgen oder erst durch raschen Rückgang der Studierendenzahl entstanden;

vielmehr wird von der Auslandsgermanistik von vorn herein erwartet, eine zentrale Rolle beim universitären Grundstudium sowie bei der internationalen Kulturvermittlung zu spielen, also eine Art vergleichende Kulturwissenschaft im weitesten Sinne zu betreiben. Als Sektionen sind vorgesehen:

1. Kulturwissenschaftliche Germanistik in Lehre und Forschung
2. Alterität und Interkulturalität
3. Textualität und Performativität
4. Gender, Figuren, Performanz
5. Erinnerung und Gedächtnis
6. Medien, Technik und Natur
7. Sprache und Kultur
8. Kultur im DaF-Unterricht
9. Freie Themen

Ensinar Alemão: Novos Desafios - Novos Rumos Deutsch In Südamerika: Neue Aufgaben - Neue Wege Enseñar Alemán: Nuevos Desafios - Nuevos Rumbos

Lilian Berloff

Vom 24. bis 28. Juli 2006 veranstaltet die ABRAPA (Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão) den VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongress, der zugleich der ERSTE LATEINAMERIKANISCHE DEUTSCHLEHRERKONGRESS sein wird. Zu der Tagung, die an der Universidade de São Paulo stattfinden wird, sind alle herzlich eingeladen, die sich beruflich mit Fragen des Deutschunterrichts, der Lehrerbildung, der deutschen Sprache, Literatur, Kultur und der Übersetzungswissenschaft befassen.

Der Schwerpunkt des Treffens soll, wie im Titel angedeutet, auf den neuen Perspektiven liegen, die sich in jüngster Zeit in den verschiedenen Bereichen entwickelt haben, und mit der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur sowie der Ausbildung von Deutschlehrern zusammenhängen. Angesprochen sind vor allem Lehrer in staatlichen und privaten Schulen, Dozenten an Sprachinstituten, Hochschulprofessoren und Studierende, aber auch Übersetzer und Vertreter von Institutionen, die sich für die deutsche

Kultur in Brasilien und Lateinamerika engagieren. Der Kongress wird nicht nur ein Forum für die Belange des Deutschen in Brasilien sein, sondern auch dem Erfahrungsaustausch und der besseren Vernetzung mit den benachbarten spanischsprachigen Ländern dienen, aus denen Delegationen erwartet werden.

Zahlreiche Plenarreferenten werden Impulsvorträge halten:

- Christian Fandrych, Kings Coll., London
- Ernest Hess-Lüttich, Universität Bern
- Harald Clahsen University of Essex
- Hermann Funk, Universität Jena
- Erwin Tschirner, Universität Leipzig
- Ulf Abraham, Universität Würzburg
- Ulrich Bauer, UNAM Mexico
- Ursula Hirschfeld, Universität Halle
- Werner Holly, Universität Chemnitz

Es sind 12 Sektionen vorgesehen, in denen die spezifischen Probleme vorgestellt und erörtert werden, die in der Ausbildung und der Praxis von Deutschlehrern und Germanisten in Lateinamerika relevant sind:

- 1) Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht in Südamerika
- 2) Lehrerbildung
- 3) Literatur und Literaturdidaktik
- 4) Linguistik
- 5) Landeskunde und Interkulturalität
- 6) Übersetzen und Dolmetschen
- 7) Lern- und Lehrpraxis
- 8) Lehrwerke: Erfahrungen und Neukonzeptionen
- 9) Frühes Fremdsprachenlernen
- 10) Kunst, Musik und Theater im Unterricht
- 11) Neue Medien im Unterricht
- 12) Deutsch als Fachsprache

In diesen Sektionen können Kurzvorträge (20 Min+10 Min Diskussion), Workshops (90 Min) und Posterpräsentationen vorgestellt werden. vorstand@abrapa.net

Die Einschreibebühr beträgt

	Teilnehmer	ABRAPA-Mitglieder	Studierende (bis zum 6. Semester):
bis zum 31.03.2006:	180 Reais (BRL) = 70,00 Euro	120 Reais (BRL) = 46,00 Euro	80 Reais (BRL) = 31,00 Euro
nach dem 31.03.2006:	240 Reais (BRL) = 92,00 Euro	180 Reais (BRL) = 70,00 Euro	110 Reais (BRL) = 42,00 Euro

GIG - Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik

Die Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG) wurde am 13. Juli 1984 in Karlsruhe gegründet. Ihr Gründungspräsident ist der Literaturwissenschaftler Alois Wierlacher (Bayreuth). Zu seinem Nachfolger wurde nach zehn Jahren der Mediävist Ulrich Müller (Salzburg) gewählt. In den 22 Jahren ihres Bestehens hat die Gesellschaft zahlreiche größere Kongresse und kleinere Tagungen organisiert (u.a. Bayreuth, Straßburg, Düsseldorf, Istanbul, Kaprun, Salzburg, Jaipur) und in umfangreichen Aktenbänden dokumentiert. Die nächste Tagung findet Ende September 2006 in Wien statt zu dem aktuellen Thema "Kommunikation und Konflikt. Kulturkonzepte der Interkulturellen Germanistik" (s. Call for Papers).

Die GIG will, wie der Gründungspräsident in seiner Einführung zum (2003 bei Metzler erschienenen) Handbuch Interkulturelle Germanistik schreibt, "das transkulturelle Wissenschaftsgespräch zugunsten nationaler und internationaler Verständigung über die unterschiedlichen Ausgangspositionen hinweg fördern. Dieses Gespräch über gemeinsam interessierende Gegenstände in den germanistischen Teildisziplinen wird - bei aller Kontroverse im Detail - seit mehr als zwei Dekaden intensiv gepflegt und im Geiste der Verbundenheit in einem weltweiten Netzwerk fortgeführt. Es scheint nötiger denn je in Zeiten, in denen kulturelle Differenzen wieder verstärkt in den Blick geraten. Deshalb hat sich der deutsche Außenminister im Bewußtsein der Bedeutung des "Dialogs der Kulturen" auch zur Intensivierung der auswärtigen Kulturpolitik bekannt und dabei die Kulturmittler-Institutionen hervorgehoben, von denen z.B. der Deutsche Akademische Austauschdienst

(DAAD) auch die Arbeit der GIG unterstützt.

Die Arbeit der GIG wird umso reichere Früchte tragen, je mehr Germanisten als Mitglieder der Gesellschaft in ihr zusammenarbeiten. Ihnen liegt - in engem Zusammenwirken mit den Germanistenverbänden auf allen Kontinenten und dem Internationalen Germanistenverband (IVG) - der wissenschaftliche Austausch und persönliche Kontakt zwischen den Kolleginnen und Kollegen nicht-deutscher Muttersprache mit denen im deutschsprachigen Raum (und umgekehrt) besonders am Herzen. Diesen Kontakt fördert die Gesellschaft weltweit. Dabei ist sie gar kein Verband im engeren Sinne, sondern eine internationale Vereinigung von Germanisten in Kultur und Wissenschaft, die in allen Sparten des Faches tätig sind, sei es Bereich der Älteren oder in der Neueren deutschen Literatur, im Bereich der Sprache oder der Medien, im Bereich der Didaktik oder des fachhistorisch jüngeren Segments der Vermittlung des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache. Ihnen allen gemeinsam ist jedoch - bei aller fachsystematischen Differenzierung und methodologischen Pluralität - das Anliegen des lebendigen, fruchtbar kontroversen und kollegial inspirierenden Gesprächs über die Grenzen der Disziplinen und der Nationen hinweg. Im Zentrum steht dabei das gemeinsame theoretische, empirische, deskriptive, interpretative, komparatistische oder angewandte Interesse am jeweiligen germanistischen Gegenstand im Wechselblick der Kulturen. Deshalb lohnt es sich, dabei zu sein!

Kontakt zur Geschäftsführung: siegrid.schmidt@sbg.ac.at
Prof. Dr. Ernest W. B. Hess-Lüttich hess@germ.unibe.ch



Sag's auf Deutsch!

www.goethe.de/alemania

Unser Angebot

Flexibel Deutsch lernen an 15 Institutsorten in Deutschland. Sie haben die Wahl:

- Intensiv- und Superintensivkurse,
- Spezialkurse für Beruf, Wirtschaft und Kultur
- Individualkurse nach Maß
- Kinder- und Jugendkurse

Unsere Stärken

Kompetente und erfahrene Lehrkräfte unterrichten Sie mit modernsten Lern- und Unterrichtsmethoden in multikulturellen Lerngruppen. Wir bieten Ihnen:

- Mediotheken, Selbstlernzentren und Computearbeitsplätze
- ein umfangreiches Kultur- und Freizeitprogramm
- Unterkunft bei Familien oder in unseren Gästehäusern

An 15 Instituten in Deutschland profitieren Sie von unserer über 50-jährigen Erfahrung.



GOETHE-INSTITUT

Information und Kontakt: Goethe-Institut Mexiko-Stadt
Tel. (55) 52 07 04 87

E-mail: spr1@mexiko.goethe.org, spr2@mexiko.goethe.org

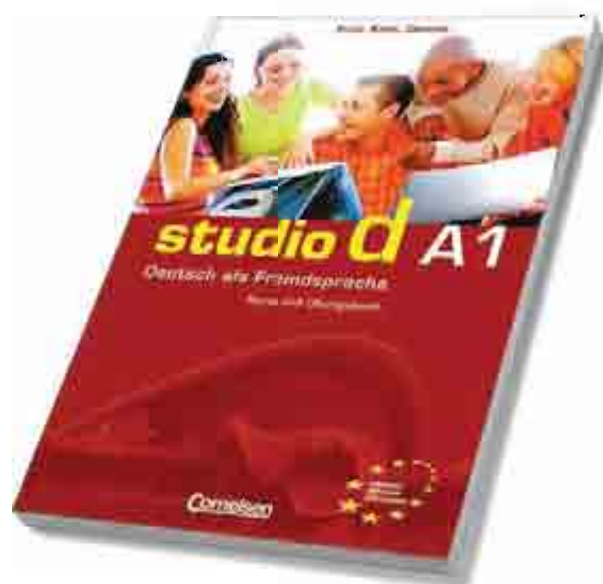
Deutsch als Fremdsprache für jeden Geschmack

studio d

Gerade ist **studio d** erschienen, ein neues DaF-Lehrwerk für Erwachsene, das mit seinem multimedialen Begleitprogramm ganz neue Wege beschreitet.

Im Zentrum des Lehrwerkverbundes steht das Kursbuch mit integriertem Übungsteil und eingelegter Audio-CD. Zum umfangreichen Medienangebot gehören aber z. B. auch ein Unterrichtsvideo mit Spielfilmcharakter und eine interaktive CD-ROM zur Unterrichtsvorbereitung.

studio d führt in drei oder fünf Bänden zur Niveaustufe B1 des GER bzw. zum Zertifikat Deutsch – die innovative Alternative zum klassischen DaF-Lehrwerk.



studio d
Gesamtband 1, Kurs- und Übungsbuch
mit Lerner-CD, 272 Seiten
ISBN 3-464-20707-2 ● 16,95 €



eurolingua Deutsch
Teilband 1/1, Kurs- und Arbeitsbuch
128 Seiten
ISBN 3-464-21388-9 ● 10,95 €

eurolingua Deutsch

Unterhaltsame Themen, ein handlungsorientiertes Konzept und erstklassige Lernstrategien – dafür ist **eurolingua Deutsch** bekannt.

Das beliebte Lehrwerk für Erwachsene wurde neu bearbeitet. Der erste Band ist gerade erschienen – frisch, aktuell und voller wegweisender Ideen.

eurolingua Deutsch führt in drei oder fünf Bänden zur Niveaustufe B1 des GER bzw. zum Zertifikat Deutsch.