

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 1

31. Jahrgang

DAAD

Februar 2004

Inhalt

Artikel	<i>Frank G. Königs</i> Stromlinienförmig oder offenhalten? Überlegungen zur Curriculumsdiskussion für das und im Fach Deutsch als Fremdsprache	3
DaF im Ausland	<i>Alexander Au</i> Zur curricularen Planung eines Aufbaustudienganges zur Deutschlehrerausbildung in Mexiko	17
	<i>Elisabeth F. Basteck</i> Zwischen Geschichtsunterricht und Auslandsvorbereitung: Landeskunde-Unterricht an spanischen Universitäten	29
	<i>Claus Ehrhardt</i> Interkulturelle Kommunikation Deutschland-Italien: Grundlagen und Inhalte eines Doppeldiplom-Studienganges	52
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Karl-Hubert Kiefer</i> Fallstudien zum Umgang mit einer erfolgreichen Lernmethode im Fremdsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch	68
Aus der Arbeit des FaDaF	Bericht über die 30. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Essen vom 29. bis 31. Mai 2003	99
Tagungsankündigung	Cultures in Transition – SIETAR Kongress 2004 Berlin. Internationale Konferenz zu Trends und Perspektiven im interkulturellen Management vom 31. März bis 4. April 2004 an der Berliner Humboldt-Universität	113

(Fortsetzung umseitig)

Bibliographie	<i>Dietrich Eggers u. a.</i> Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2003	114
Über die Autoren		137
Abstracts		138

Stromlinienförmig oder offenhalten?

Überlegungen zur Curriculumsdiskussion für das und im Fach Deutsch als Fremdsprache

Frank G. Königs

1. Problemaufriß

Curriculumsdiskussionen und -revisio- nen finden beständig statt. Nicht immer ist dabei auf Antrieb auszumachen, worin eigentlich der Anlaß für diese Diskussion besteht. Dabei spielt sich die curriculare Entwicklungs- und/oder Reformarbeit letztlich auf allen bildungspolitischen Ebenen und für alle mit Bildung befaßten Institutionen ab. Ich konzentriere mich im folgenden auf den universitären Bereich, in dem das Fach Deutsch als Fremdsprache angesiedelt ist. Zumindest die folgenden Anlässe sind prinzipiell denkbar und können auch in der Geschichte der Curriculumsentwicklung nachgewiesen werden:

- Ein Fach entsteht neu und etabliert sich im Kanon der wissenschaftlichen Disziplinen. Nach einem – zumeist langwierigen und kontrovers verlaufenden – Diskussionsprozeß kommt es zur Einrichtung eines universitären Lehrfachs, für das – je nach Struktur des Faches und je nach seinen Beziehungen und Kooperationen mit anderen Fächern – ein Curriculum neu zu entwickeln ist. Dieses Curriculum wird sich an den formalen Rahmenbedingungen zu orientieren haben, wie sie für andere Fächer auch gelten. Und es wird in

dem Maße mit anderen Fächern kooperieren und curricular vernetzen, wie es inhaltlich vertretbar und angemessen erscheint. Dieses Maß wird sinken, wenn sich ein Kooperationspartner durch den anderen bedroht fühlt.

- Ein Fach verändert – auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse – seine Strukturen und bildet neuartige Schwerpunkte, die ihrerseits vorangehende ersetzen. Die Veränderungen in der wissenschaftlichen Struktur des Faches machen eine curriculare Anpassung notwendig. Veränderungen dieses Typs haben in aller Regel eine Diskussion der Zielsetzungen zur Folge, die mit einem bestimmten Ausbildungsprofil und den ihm verpflichteten Ausbildungsgängen verbunden sind.
- Unabhängig von den Strukturen des Faches werden neue curriculare Rahmenmaßgaben eingeführt, z. B. zur Angleichung der Ausbildungsgänge oder zur Anpassung an – vermeintliche – internationale Standards.
- Nicht selten beruht die Einrichtung eines Faches zwar auf grundsätzlichen Erwägungen, die mit den inhaltlichen Ansprüchen und Forschungsgegenständen eines Faches in Verbindung

gebracht werden. Doch führt die personelle und strukturelle Situation der jeweiligen Universität »vor Ort« zu einem Ausbildungsgang, der den Bedingungen und Möglichkeiten des spezifischen Ausbildungsstandorts angepaßt ist und damit nur sehr bedingt als Reflex der wissenschaftlichen Disziplin angesehen werden kann.

Nun wird man unschwer einwenden können, daß die genannten Anlässe für curriculare Entwicklungen weder einer Systematik folgen, noch an die theoretischen Maßgaben der Curriculumsarbeit angepaßt sind. Letztere weisen doch aus, daß die Curriculumsentwicklung sich in den fünf Phasen

- der Reflexion,
- der Konstruktion,
- der Evaluation,
- der Implementation und
- der Revision

vollzieht (vgl. Quetz 2003: 122).

Die zuvor genannten Anlässe für curriculares Arbeiten beinhalten zwar die von Quetz genannten Phasen der Entwicklung, aber sie tun dies nicht unbedingt in dieser Reihenfolge; sie tun dies außerdem bisweilen verdeckt und verstoßen damit gegen die bereits früh in der Curriculumsarbeit erhobene Forderung nach Transparenz, die insbesondere durch Robinsohn (1969) Eingang in die Curriculumsdiskussion gefunden hat. Und sicher wird man sagen können, daß die genannten fünf Phasen der Entwicklung von Curricula in ganz unterschiedlichem Maße in den einzelnen Bildungsgesellschaften und -institutionen verankert sind. Ich komme darauf später in anderem Zusammenhang noch einmal zu sprechen. Bevor ich dies tue, werde ich mir einige Bemerkungen zum akademischen Fach Deutsch als Fremdsprache erlauben. Daran anschließend werde ich auf fachunabhängige Tendenzen universitärer Curriculumsarbeit eingehen. In

meinem letzten und ausführlichsten Teil werde ich mich dann wieder dem Fach Deutsch als Fremdsprache zu und versuche, als Summe meiner Überlegungen die Frage zu beantworten, die ich im Titel meines Beitrags gestellt habe.

Eine letzte Vorbemerkung soll es gestalten, die folgenden Ausführungen einzuordnen: Ich werde aus dem deutschen Kontext heraus argumentieren. Vorschnelle Rückschlüsse auf einzuleitende Entwicklungen z. B. im arabischen Raum verbieten sich von daher – zunächst, denn ich gestehe gerne, daß sich aus den deutschen Erfahrungen, die im übrigen – wie noch deutlich wird – unter bestimmten Aspekten eher europäische Erfahrungen sind, möglicherweise Impulse für die curriculare Diskussion in anderen Ländern ergeben.

2. Das Fach Deutsch als Fremdsprache

Das Fach Deutsch als Fremdsprache versteht sich dezidiert als »ein Kind der Praxis« (vgl. dazu etliche Beiträge in Henrici/Koreik 1994). Es verdankt seine Entstehung dem rapiden Anstieg an Sprachkursen für Ausländer in Deutschland. Durch das rapide Anwachsen des Sprachlernbedarfs und den gleichzeitig zu konstatierenden unzureichenden Kenntnisstand über das, was das Lernen der deutschen Sprache eigentlich ausmacht, wächst das Bedürfnis nach einer wissenschaftlichen Erforschung dieses umfassenden Lehr- und Lernkontextes. Zeitlich fällt diese Entwicklung zusammen mit der sich langsam durchsetzenden Erkenntnis, daß jeglicher fremdsprachliche Aneignungsvorgang erklärungs- und erforschungswürdig ist. Wahrscheinlich ist die zeitliche Parallelität zwischen der wissenschaftlichen Hinwendung der traditionellen Fremdsprachendidaktik zur Sprachlehrforschung (vgl. zu einem Überblick z. B. Königs 2000) und dem Aufkommen und Erstar-

ken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts kein Zufall. Und in der Tat lassen sich vielfältige Bezüge zwischen der sprachübergreifend argumentierenden Sprachlehrforschung mit der Betonung der Spezifik des fremdsprachlichen Aneignungsvorgangs und seiner Erforschung nach wissenschaftlich abgesicherten Methoden auf der einen Seite und der Zielsetzung des Faches Deutsch als Fremdsprache auf der anderen Seite erkennen. Dies gilt unbeschadet der Tatsache, daß auch die in den Jahren 1996 bis 1998 laufende zweite Konturierungsdebatte für das Fach Deutsch als Fremdsprache durchaus noch einmal die Unterschiede zwischen divergierenden Ansätzen und Positionen offengelegt hat. Diese Diskussion spitzte sich im Kern auf die Frage zu, ob es sich dabei um ein primär lehr-lernwissenschaftliches oder ein in erster Linie linguistisches bzw. philologisches Fach handele. Letztlich muß diese Frage unentschieden bleiben. Sie spiegelt sich – und das berührt unser Thema – in den unterschiedlichen Ausrichtungen von Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache wider, die curricular gesehen einen bunten Strauß z. T. eigenwilliger und einzigartiger Blüten darstellen. Bemerkenswert im Hinblick auf unser Thema ist dabei jedoch die enge Verbindung des Faches zur tatsächlichen Sprachpraxis für Deutsch als Fremdsprache. Während sich die Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung nach Überwindung des rezeptologischen Zuschnitts vor allem darauf konzentrierte, wissenschaftlich solide empirische Ergebnisse über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu erbringen, um auf dieser Grundlage u. a. fremdsprachenpolitisch und auch curricular Einfluß zu nehmen, lief sie gleichzeitig Gefahr, die Sprachpraxis aus dem Auge zu verlieren. Und in der Tat spielen Fragen der (uni-

versitären) Sprachpraxis in diesem Kontext eine sehr untergeordnete Rolle. Das mag man damit begründen, daß die Sprachlehrforschung ihrem Wesen nach mehr auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen unter schulischen Bedingungen zielte; das mag man auch damit begründen, daß die Entwicklungsgeschichte des Faches stärker auf eine Profilbildung gegenüber den Fachwissenschaften – insbesondere der Linguistik – abgestellt war. Jedenfalls tut man dem Fach sicher nicht Unrecht, wenn man seine Verbindung zur universitären Sprachlehre eher als »locker« bezeichnet. Und während sich schulische Curricula nicht zuletzt unter dem Einfluß des Faches in den vergangenen Jahrzehnten mehrfach gewandelt haben, ist die universitäre Sprachpraxis von diesen Entwicklungen methodisch und curricular weitgehend ausgespart geblieben.

Für das Fach Deutsch als Fremdsprache stellt sich diese Beziehung allerdings ganz anders dar: Aufgrund des stetig gestiegenen Bedarfs an sprachpraktischen Kompetenzen erlebte der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache einen Aufschwung, der bis heute nur geringen »Konjunkturschwankungen« unterliegt – jedenfalls gilt das für die Situation im Inland; es gilt leider nicht für die Situation weltweit, wo Deutsch als Lerngegenstand erkennbar zurückgedrängt wird (und sich auch zurückdrängen läßt). Ablesbar ist diese enge Verbindung zwischen dem akademischen Fach und der Sprachpraxis z. B. an den intensiven Bemühungen um die DSH, die deutsche Sprachprüfung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen, sowie um die Formate und Profile des TEST-DAF, einer Prüfung, die dem TOEFL-Test für Englisch vergleichbar weltweit angeboten und zentral in Deutschland durchgeführt werden soll (Projektgruppe Test-DaF 2000). Die – durchaus kontroversen –

Diskussionen um diese beiden Testformate (vgl. z. B. Bickes 1998; Wintermann 1998; Koreik/Schimmel 2002; Krekeler 2002) sind ja gerade ein Indiz für die enge Verknüpfung zwischen akademischem Fach und sprachpraktischer Ausbildung. Sie setzen damit eine Tradition fort, wie sie bereits in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts im Zusammenhang mit den Projekten des Europarats begonnen wurde, in denen sich das Fach Deutsch als Fremdsprache für die Diskussion in Deutschland bezüglich der Lernzielbeschreibungen eine Vorreiterposition erkämpfte, die es nun – im Zusammenhang mit dem Europäischen Referenzrahmen für das Lehren, Lernen und Beurteilen fremder Sprachen (vgl. Trim/North/Cooste 2001) – untermauerte. Publikationen wie die *Profile Deutsch* belegen dies durchaus nachdrücklich. Die differenzierte Profilbeschreibung, die dem europäischen Referenzrahmen innewohnt, wird – bei aller berechtigten Kritik, die man an der Skalierung ebenso üben kann wie an dem fremdsprachenpolitischen Anspruch und der dem Referenzrahmen inhärenten lernpsychologischen und methodischen Konzeption (vgl. dazu die Beiträge in Bausch/Christ/Königs/Krumm 2003) – die Sprachpraxisstruktur und damit die sprachpraktischen Curricula nachhaltig verändern (vgl. z. B. Königs 2002). Ich komme darauf weiter unten noch einmal zurück und begnüge mich an dieser Stelle mit dem Hinweis, daß das Fach Deutsch als Fremdsprache stärker als andere fremdsprachendidaktische Disziplinen durch die enge Verbindung zwischen wissenschaftlichem Anspruch des Faches und der daraus erwachsenden bzw. damit verknüpften sprachpraktischen Ausbildung gekennzeichnet werden kann.

Die bisherige Argumentation erfolgte – ich habe es bereits angedeutet – aus der

Inlandsposition des Faches. Das Fach Deutsch als Fremdsprache nimmt unter diesem Aspekt – nimmt man einmal die konzeptuelle (und bisweilen auch organisatorische) Trennung von der (Inlands-) Germanistik als gegeben hin – in gewisser Weise eine Brückenfunktion gegenüber der Auslandsgermanistik ein. Diese hat sich zwar – einer gewissen Tradition folgend – an der Inlandsgermanistik orientiert, hatte jedoch bereits immer zwei gravierende Unterschiede im Blick zu behalten: Zum einen konstituiert sich die Auslandsgermanistik über die Integration der Fremdperspektive – oder: der Perspektive von außen auf den Gegenstand – und zum anderen ist die Zielperspektivierung für die Studierenden eine jeweils andere, wobei zur letzteren noch hinzu kommt, daß die für die Auseinandersetzung mit den Fachgegenständen notwendige Sprachkompetenz in der Inlandsgermanistik immer – und sicher auch zu Recht – vorausgesetzt wurde, während deren Aufbau in der Auslandsgermanistik zum notwendigen und selbstverständlichen Bestandteil universitärer Ausbildung gehört und auch gehören muß. Damit wird aber deutlich, daß die curricularen Konsequenzen, die aus diesen beiden Unterschieden erwachsen, so unterschiedlich sind, daß curriculare Anleihen der Auslandsgermanistik bei der Inlandsgermanistik nur in bescheidenem Umfang möglich und sinnvoll sind. Bevor ich nunmehr dazu komme, welche konkreten curricularen Implikationen sich für das Fach Deutsch als Fremdsprache und ggf. für die Auslandsgermanistik anbieten, muß ich noch auf einige fachunabhängige Tendenzen eingehen, die einen beträchtlichen Einfluß auf die curriculare Entwicklungsarbeit in Deutschland derzeit ausüben.

3. Fachunabhängige Einflüsse auf die Curriculumsarbeit

Man mag es bedauern oder auch nicht: Curriculumsentwicklung folgt – leider – nicht nur fachimmanenten Kriterien und Überzeugungen. Wir erleben das gerade wieder in Europa: Der sog. ›Bologna-Prozess‹ verpflichtet die beteiligten europäischen Länder dazu, bis zu einem gewissen Zeitpunkt vergleichbare Studiengänge und Abschlüsse eingeführt zu haben. Für die curriculare Entwicklungsarbeit sind daraus eine Reihe von Impulsen entstanden, von denen ich an dieser Stelle diejenigen herausgreife, die für den hier in Frage stehenden Kontext die nachhaltigste Bedeutung haben könnten:

Kernstück des ›Bologna-Prozesses‹ ist die Einführung von gestuften Studiengängen, die – zumindest formal – an den angloamerikanischen Bachelor- und Masterabschlüssen orientiert sind. Ziel ist neben der internationalen Vergleichbarkeit von Studiengängen und -abschlüssen die Verkürzung der Studiendauer. Die deutschen Bundesländer haben darauf in durchaus unterschiedlicher Weise reagiert. Das Bundesland Hessen, aus dem ich komme, hat z. B. die Universitäten des Landes per Erlaß dazu verpflichtet, bis Ende des Jahres 2004 *alle* Studiengänge auf das gestufte Bachelor- und Masterprinzip hin umzustellen. Dieser Erlaß hat umfangreiche curriculare Entwicklungen in Gang gesetzt, die derzeit noch in vollem Gang sind.

Mit der Entscheidung für gestufte Studiengänge einher geht das Votum für die sog. Modularisierung. Unter einem Modul versteht man inhaltlich zusammengehörige Studienelemente, die unter einem Oberthema vereinigt werden und studienbegleitend abgeprüft werden. Dabei gehen die Empfehlungen dahin, den Umfang eines Moduls nicht zu groß zu fassen, Veranstaltungsformen zu variieren und die einzelnen Module möglichst so anzu-

legen, daß sie in mehreren Studiengängen Anrechnung finden können und damit zur angestrebten Interdisziplinarität beitragen. Dieses Modulmerkmal drängt die Curriculumplaner also dazu, Inhalte und Themen zu finden, zu entwickeln oder zu formulieren, die bei Wahrung der fachlichen Spezifik in mehrere Studiengänge und Fächer eingepaßt werden können. Für ein Fach wie die Germanistik kann das z. B. bedeuten, daß sie bestimmte grundlegende Inhalte sprachübergreifend anbietet – etwa im Bereich der Sprachwissenschaft – und damit inhaltlich auch zum Studium der Romanistik, der Anglistik oder der Slavistik beiträgt.

Die Modularisierung geht – so läßt sich folgern – einher mit einer inhaltlichen Verdichtung der Lehrangebote, die sich gleichermaßen in der zeitlichen Konzentration wie in der inhärenten Qualitätssicherung ausdrückt. Erreicht werden soll damit eine stärkere inhaltliche Verzahnung der Ausbildungsgegenstände und eine größere Kontrolle – durchaus im Rahmen einer Qualitätssicherung – über die Zieladäquatheit der Ausbildung. Jeder Ausbildungsgang steht damit unter einem stärkeren Begründungszwang; er muß nämlich offenlegen, in welchem zeitlichen Rhythmus er die einzelnen Ausbildungsziele erreichen will und in welchem Umfang er mit seinem Angebot der Berufsfeldorientierung verpflichtet ist. Diese beiden Parameter – die Orientierungen am fixierten Ausbildungsziel und am späteren Berufsfeld – determinieren also die Curriculumsentwicklung in erheblichem Umfang.

Die bislang beschriebenen fachunabhängigen Parameter erfahren ihre konkrete Umsetzung für den sprachpraktischen Teil der Ausbildung im Europäischen Referenzrahmen für das Lehren und Lernen fremder Sprachen (Trim/North/Coste 2001). In diesem Referenzrahmen werden Profile für das fremdsprachliche Können

ausdifferenziert, die für unseren Zusammenhang aus zwei Gründen von Bedeutung sind und realiter noch werden:

Zum einen wird der Versuch unternommen, Qualitätssicherung und auch Qualitätsvergleich auf der Grundlage von Kompetenzen zu beschreiben, die aus der Sicht des Lernenden gedacht sind und unter anderem – allerdings keineswegs ausschließlich – auch von ihm selbst bezogen auf seine eigene Person in Form einer Selbsteinschätzung angewendet werden. Curricular bedeutet dies die Anwendung von solchen gestuften Kursprogrammen, die über abstrakte und vermeintliche Schwierigkeitshierarchien nicht hinausgehen. Mit anderen Worten: Kurse wie »Deutsch I bis Deutsch IV« dürfte es danach nicht mehr geben, wohl aber solche Kurse, die mit einem gestuften und differenzierten, möglicherweise nach Fertigkeiten differenzierten Profil aufwarten – darauf komme ich später noch einmal zurück. Wie stark eine solche curriculare Setzung von außen ihre Bedeutung für die Curriculumsentwicklung zu entfalten vermag, kann an der Tatsache abgelesen werden, daß die meisten Bundesländer in ihren schulischen Curricula für den Fremdsprachenunterricht bereits auf die Niveaustufen des Referenzrahmens rekurren; auch zahlreiche Lehrbuchprojekte orientieren sich daran. Dagegen tun sich die Universitäten noch schwer damit, ihr Sprachpraxisprogramm entsprechend umzustellen – im Zusammenhang mit fachunabhängigen Parametern der Curriculumsentwicklung keine seltene Erscheinung.

Zum zweiten ermöglicht ein Instrument wie der Europäische Referenzrahmen – zumindest vom Ansatz her – eine sprachübergreifende curriculare Planung. Wer die Sprache A lernt, bekommt für den Erwerb der Sprachen B bis n Instrumentarien mitgeliefert, die es ihm erlauben, die curriculare Organisation des sprach-

praktischen Angebots zu durchschauen und die Bedeutung der Reflexion für das fremdsprachliche Lernen zu erkennen, und zwar auf mehreren Ebenen: der konkreten objektsprachlichen Ebene ebenso wie auf der metasprachlichen, eher lerntheoretischen Ebene.

Nun will ich hier nicht das hohe Lied des Referenzrahmens singen – dafür hat er zu viele Mängel in sich und birgt darüber hinaus die Gefahr, daß er durch einen zu hohen Grad an Verbindlichkeit zu stark normierend in die curriculare, aber auch in die unterrichtliche Planung eingreift (vgl. die meisten der Beiträge in Bausch/Christ/Königs/Krumm 2003). Aber an ihm läßt sich verdeutlichen, welchen Einfluß fachunabhängige und auch fachbezogene Parameter auf die Entwicklung von Curricula nehmen können.

4. Konsequenzen für die curriculare Entwicklungsarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache

Die vorangehenden Überlegungen implizieren, daß sich die Entwicklung von Curricula für das Fach Deutsch als Fremdsprache verändern. Dieser Veränderungsprozeß ist bereits im Gang. Er betrifft sowohl das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache als auch die Vermittlung von Deutschkenntnissen an Studierende nichtdeutscher Muttersprache, ein Aspekt, der aus der Fremdperspektive sehr häufig integraler Bestandteil der sog. Auslandsgermanistik ist. Ich möchte in diesem letzten und ausführlichsten Kapitel diese Konsequenzen umreißen. Dazu ist es notwendig, zunächst auf die Konsequenzen aus der Inlandsicht einzugehen und sich mit der Frage zu befassen, was sich für das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache und – durchaus im Zusammenhang, aber eben auch in einer gewissen Unabhängigkeit davon – für die Vermittlung sprachpraktischer Fertigkeiten als Verän-

derungspotential ergeben dürfte (4.1). Darauf aufbauend werde ich dann zu einigen Empfehlungen für die curriculare Entwicklungsarbeit aus der Auslandsperspektive kommen (4.2).

4.1 Veränderungen im Inland

Das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache besteht in Deutschland derzeit in Form von unterschiedlichen Studiengangsformaten: Von Hauptfachstudiengang über ein Nebenfachstudium bis hin zu Ergänzungs-, Aufbau- oder Fernstudienangeboten ist beinahe alles vorhanden, was die deutsche Universitätslandschaft an Studiengangsoptionen bereithält. Im Interesse des Faches ist natürlich zu wünschen, daß diese Vielfalt trotz der allerorten greifenden Sparmaßnahmen erhalten bleibt. Doch werden die oben beschriebenen curricularen Prozesse zu Veränderungen führen, die auch dem Fach Deutsch als Fremdsprache neue Strukturen und Optionen eröffnen werden. Drei Beispiele für das Fach möchte ich nennen, die sich derzeit bereits abzeichnen und die in durchaus typischer Weise die aktuelle Curriculumsdiskussion an deutschen Universitäten spiegeln:

Beispiel 1: Der Bedarf an Zusatzqualifikationen wird steigen

Der oben erwähnte Modulgedanke impliziert – ich habe das zumindest kurz angedeutet – eine Differenzierung zwischen Pflicht- und Wahlpflichtmodulen. Die Pflichtmodule spiegeln dabei den unverzichtbaren Kern eines Faches wider, und nicht zuletzt von daher haben zumindest einzelne Fächer, bisweilen aber auch ganze Universitäten damit begonnen, Kerncurricula zu beschreiben, um die herum sich die jeweiligen Studiengänge ranken. Zweifelsohne führt dieser Prozeß (noch) nicht in allen Fächern zu der angestrebten Selbstreinigung der Fächer, denn einige Fächer definieren nur allzu gerne

das als Kern, was sie an dem jeweiligen Standort gerade machen. Durch den ökonomischen Zwang, der durch Maßgaben von außen entsteht und der die Universitäten dazu zwingt, ihre Studienangebote auch nach wirtschaftlichen und nach qualitativen Kriterien zu evaluieren, zu hinterfragen und ggf. zu verändern, scheint es mir allerdings nur eine Frage der Zeit, bis auch in diese Fächer die für sinnvolle Veränderungen notwendige Bewegung gekommen ist. De facto wird sich aber das Angebot an Zusatzqualifikationen erhöhen. Dies gilt in besonderem Maße für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Zwar gibt es bereits jetzt die Möglichkeit, hier Zusatzqualifikationen zu erlangen, insbesondere bei vorangehendem Studium benachbarter Fächer wie etwa der Germanistik, doch dürfte sich die Nachfrage hier deutlich erhöhen. Dies gilt insbesondere für die Lehramtsstudierenden, die angesichts hoher Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ihre An- und Einstellungschancen durch eine Zusatzqualifikation erhöhen. Besonders erwähnen möchte ich in diesem Zusammenhang mein Bundesland: In Hessen gibt es – meines Wissens als einzigem Bundesland – Deutsch als Fremdsprache als schulisches Unterrichtsfach, und die Erweiterungsprüfung wird auch durch das neue in der Diskussion befindliche Lehrerbildungsgesetz ausdrücklich erwähnt. Für den angehenden Deutschlehrer fast naheliegend, aber auch für den Biologie- und Sozialkundelehrer nunmehr interessant, bietet sich vor dem fachlichen und einstellungspolitischen Hintergrund eine solche Zusatzqualifikation an. Dies gilt umso mehr, als im Zuge der Reform der Lehramtsausbildung die Studierenden ihr eigenes Lehr- und Lehrerprofil bereits während der Ausbildung entwickeln und ergänzen können. Dokumentiert wird dies im sogenannten Lehramtsportfolio (vgl. Burwitz-Melzer 2001),

einer systematischen Sammlung von erbrachten Lern- und Prüfungsleistungen, aber auch Selbsteinschätzungen und Praxiserfahrungen. Zusatzqualifikationen setzen hier also voraus, daß aus dem eigentlichen Kern des Studienfaches Deutsch als Fremdsprache heraus diejenigen Inhalte angeboten werden, die einerseits leichter mit anderen Inhalten des bisherigen Studiums, z. B. des allgemein-didaktischen, fachdidaktischen oder – bei entsprechenden Fächerkombinationen – philologischen Studienanteils verknüpft werden können und die gleichzeitig in besonderer Weise auf das spätere Berufsfeld vorbereiten (zur Diskussion über die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern vgl. z. B. die Beiträge in Königs 2001 oder in Königs/Zöfgen 2002).

Beispiel 2: Die Verbindung zur »normalen« Lehrerbildung wird intensiviert werden

In der Vergangenheit ist der Eindruck entstanden – und das nicht ganz zu Unrecht –, daß Deutsch als Fremdsprache auf der einen Seite und die (Fremdsprachen-) Lehrerbildung auf der anderen Seite vergleichsweise wenig Berührungspunkte haben. Durch die Entwicklung von Modulen dürfte sich das ändern. Ich will dies an einem Beispiel deutlich machen, das meinem eigenen universitären Kontext entstammt: Im Zuge der Reform der Lehrerbildung werden wir in Marburg zukünftig für die modernen Philologien (einschließlich der Germanistik) sprachübergreifende Module haben, in denen z. B. sprachwissenschaftliche Grundsatzprobleme behandelt werden. Diese werden dann sprachspezifisch in Veranstaltungen der jeweiligen Einzelphilologien im Detail in ihrer Bedeutung für die jeweilige Sprache und deren Aneignung behandelt. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache kommt damit das Sprachenlernen insgesamt in den Blick, für die anderen fremdsprachlichen Philo-

logien wird das Deutschlernen damit in einem das spätere Berufsfeld vorbereitenden universitären Kontext auch in das Bewußtsein derjenigen gerückt, die meinen, mit Deutsch als Fremdsprache zunächst nichts zu tun zu haben.

Beispiel 3: Der Berufsfeldbezug wird gestärkt, aber auch erweitert

Ein – nicht unwesentlicher – Begleiteffekt der Modularisierung von Studiengängen ist die Schaffung von Synergieeffekten. Diese entstehen, wenn einzelne Module so angelegt sind, daß sie einerseits den spezifischen Ausbildungszielen eines Studiengangs dienen, aber gleichzeitig auch ziel führend in einen anderen Studiengang eingepaßt werden können. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache trifft dies z. B. im Rahmen eines Masterstudiengangs »Sprache und Kommunikation« zu. Dieser Masterstudiengang dient eigentlich der Ausbildung von zukünftigen Kommunikationsspezialisten, deren späteres Berufsfeld z. B. in Verlagen oder in der Presse liegt, die aber im Rahmen ihres Studiums auch aus dem Studiengang Deutsch als Fremdsprache diejenigen Module angeboten bekommen, die einen wichtigen Beitrag zu ihrem Ausbildungsprofil leisten. Dies sind in Marburg z. B. psycholinguistische Inhalte zu Spracherwerb und Sprachproduktion, aber auch ein grundlegendes Modul zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen, das gleichzeitig Bestandteil der Fremdsprachenlehrerbildung – nicht nur im Fach Deutsch als Fremdsprache – ist. Daraus ergeben sich im übrigen weitere Bezüge zwischen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und der Ausbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache, die in Deutschland relativ strikt voneinander getrennt verlaufen. Diese Bezüge betreffen z. B. die lernpsychologischen Elemente, die für erwachsene Lerner – die traditionelle Klientel von DaF-Lehrern –

eine andere Ausprägung erfahren als für schulische Fremdsprachenlerner.

Die bislang dargestellten Konsequenzen für die curriculare Arbeit mögen ihre Ursache in spezifischen Rahmenbedingungen der deutschen Universitäts- und Bildungslandschaft haben. Von daher haben sie – so hoffe ich jedenfalls – ein (vielleicht nicht unbeträchtliches) Anregungspotential: Sie können einen möglichen Weg für curriculare Entwicklungen aufzeigen, können aber sicher nicht den Anspruch erheben, so ohne weiteres auf die Situation in anderen Ländern übertragbar zu werden.

Eine größere Übertragungsmöglichkeit der deutschen Entwicklungen auf die Situation in anderen Ländern ergibt sich für den sprachpraktischen Bereich im Fach Deutsch als Fremdsprache, aber auch in den anderen neusprachlichen Philologien. Ich habe bereits oben angedeutet, daß der Europäische Referenzrahmen das einstmals eher idealistisch ausgerichtete Konzept der »Kommunikativen Kompetenz« durch ein differenziertes Profilsystem ersetzt. D. h. mit Hilfe des Europäischen Referenzrahmens soll in international vergleichbarer Weise beschrieben werden, über welche Fähigkeiten ein Lerner bezogen auf eine einzelne Fertigkeit bereits verfügt. Danach werden Benotungen und Bewertungen nicht mehr in relativ nichtssagenden Skalen oder Zensuren zum Ausdruck gebracht, sondern in Stufen, die klar definiert werden. Wer zum Beispiel für die Fertigkeit »Schriftliche Produktion« die zweithöchste Stufe C1 erreicht hat,

»kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte ersetzen oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluß abrunden« (Trim/North/Coste 2001: 67).

Diese Profilbeschreibung wird durch Detailbeschreibungen ergänzt, also im gerade genannten Fall zum Beispiel durch Aussagen zum »Kreativen Schreiben«:

»Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Beschreibungen oder auch eigene fiktionale Texte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen« (Trim/North/Coste 2001: 67),

oder zum »Schreiben von Berichten und Aufsätzen«:

»Kann klare gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte deutlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.« (Trim/North/Coste 2001: 68)

Ähnlich wie für diese zweithöchste Kompetenzstufe werden alle sechs Kompetenzstufen von A1 bis C2 so beschrieben, daß alle Fertigkeiten einzeln erfaßt und aufgeschlüsselt werden. Dabei kann eine Differenzierung nach thematischen Domänen bzw. nach weiteren linguistischen Kriterien erfolgen, so etwa nach pragmatischen Kategorien, bei denen Flexibilität, Sprecherwechsel, Themenentwicklung oder Kohärenz und Kohäsion (Trim/North/Coste 2001: 124 f.) für die mündliche Sprachproduktion eingehend beurteilt werden (können) und damit die Beschreibung eines Gesamtprofils für die mündliche Sprachbeherrschung erst fundieren. Folgt man dem Referenzrahmen, so kann es also durchaus geschehen, daß ein Lerner in der mündlichen Sprachproduktion bereits C1 erreicht hat, während er in der schriftlichen Sprachproduktion erst bei B2 angekommen ist. Diese Differenz erlaubt der Referenzrahmen zu erfassen. Gerade vor diesem Hintergrund nun zeichnen sich curriculare Perspektiven ab (vgl. Königs 2002): Nimmt man die Skalierungen des Referenzrahmens ernst, so werden wir demnächst ein gestuftes

Sprachkursprogramm haben, das nach Fertigkeiten, aber auch nach Profilen differenziert ist und dessen spezifische Lernzielangaben sich aus dem Referenzrahmen übernehmen lassen. Damit wird es z. B. möglich, berufsfeldbezogene Spezialisierungen zu *einem* Maßstab für das Kursangebot zu machen und den erreichten Kompetenzgrad auch so zum Ausdruck zu bringen, daß er international verständlich ist. Es könnte also durchaus Kurse geben, die die fachsprachliche Kompetenz für das Gebiet X in der mündlichen Sprachproduktion besonders schulen. Dabei paßt es durchaus in die derzeitige Philosophie, daß man es dann in die Verantwortung der Lernenden legt, sich ihr eigenes spezifisches Sprachprofil selbst zusammenzustellen. Das dürfte weniger für die Philologiestudenten gelten, denen man durch die Bank in den meisten modernen Fremdsprachen die höchste Kompetenzstufe C2 im Examen abverlangen wird; aber es dürfte natürlich für diejenigen gelten, die Fremdsprachenkenntnisse für ihr späteres Berufsfeld flankierend erwerben wollen oder müssen. Für die Philologiestudierenden hingegen erlaubt ein solcher Ansatz eine bessere Diagnose: Der erreichte Leistungsstand kann einheitlicher dokumentiert und das dann notwendige sprachpraktische Programm individueller erstellt werden. Man muß allerdings kein Prophet sein, um zu der Einsicht zu gelangen, daß die adäquate Umsetzung der curricularen Reformen, wie sie sich aus dem politisch gewollten und stark geförderten Referenzrahmen ergeben, wahrscheinlich relativ rasch an ihre finanziellen Grenzen stoßen wird. Daraus sollte man meines Erachtens nach jedoch nicht den Schluß ziehen, ganz auf derartige Reformen zu verzichten. In der Tat werden mittlerweile bereits erste Ansätze zu einer Umgestaltung des Sprachkursprogramms, wie ich sie hier umrissen habe, gemacht.

4.2 Veränderungen im Ausland/in der Auslandsgermanistik

Aus den bisherigen Überlegungen sollte deutlich geworden sein, daß ich nicht für eine unhinterfragte Übernahme der skizzierten Entwicklungen für andere Regionen oder Länder plädiere. Mit einem solchen Plädoyer würde ich mir selbst gleich doppelt widersprechen: Ich würde nämlich erstens entgegen meinen Ausführungen zum Fach Deutsch als Fremdsprache doch so tun, als seien Inlands- und Auslandsperspektive identisch; und zweitens würde ich damit die Bedeutung der länder- oder gar universitätsspezifischen Rahmenbedingungen für die curriculare Entwicklungsarbeit leugnen, die ich eben noch betont habe. Was also kann man dann den ausländischen Universitäten guten Gewissens für die curriculare Entwicklungsarbeit empfehlen, und zwar auch und gerade vor dem Hintergrund der derzeit in Deutschland ablaufenden Entwicklungsprozesse? Gleichsam als Quintessenz aus den bisherigen Überlegungen gelange ich zu fünf Empfehlungen, die ich in kurzer Form darstellen und erläutern möchte:

Meine erste Empfehlung an die Kolleginnen und Kollegen, die mit der curricularen Entwicklungsarbeit im Ausland betraut sind, lautet:

Empfehlung 1: Es bietet sich an, die Ziele offenzulegen, die hinter dem spezifisch entwickelten oder betriebenen Studiengang stehen bzw. stehen sollen.

Diese Offenheit dient der Transparenz gegenüber den Studierenden, die dann nicht nur eine Vorstellung davon haben, was sie im Studium erwartet, sondern auch, in welchem Umfang die im Studium erworbenen Kompetenzen sie auf das spätere Berufsfeld vorbereiten bzw. in ihm handlungsfähig machen. Diese Offenheit dient aber auch der eigenen Selbstverpflichtung, diese Ziele gewissenhaft im Bewußt-

sein zu halten. Wenn man sich also für einen traditionellen germanistischen Studiengang entscheidet, dann sollte man offenlegen, was die Studierenden bei ihrem Abschluß können müssen und für welches Berufsfeld die erworbenen Qualifikationen tatsächlich qualifizieren. Wenn man sich für einen Studiengang Deutsch als Fremdsprache entscheidet, also einen Studiengang, dessen Absolventen später eine Vermittlungstätigkeit im Zusammenhang mit der deutschen Sprache erfolgreich ausfüllen sollen, dann sollte man auch hier deutlich machen, in welchem Maße die einzelnen Studienelemente dem Aufbau dieser Vermittlungstätigkeit dienen. Und man sollte auch deutlich machen, welche Ausbildungselemente für dieses Studienziel spezifisch sind. In beiden genannten Studiengangsfällen – der rein germanistischen Ausbildung und der Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache – werden bestimmte sprach- und literatur- sowie landes- und kulturwissenschaftliche Ausbildungsteile deckungsgleich sein oder zumindest erscheinen. Aber je nach Ausbildungsziel und angestrebtem Berufsfeld werden sie anders zu funktionalisieren sein: Ein angehender Sprachwissenschaftler wird sich anders mit der Beschreibung der deutschen Sprache auseinandersetzen (müssen) als der angehende Lehrer oder derjenige, der Deutsch in nichtphilologischen, außeruniversitären Kontexten verwenden muß. Das führt mich zu meiner zweiten Empfehlung:

Empfehlung 2: Es bietet sich an, nach Synergie-Effekten zwischen vergleichbaren Studiengängen und/oder nach einem verbindlichen Kern des eigenen Faches zu suchen, aber man sollte darauf aufbauend auch den nötigen Raum für Optionen und Spezialisierungen schaffen.

Die Profile der Fächer – der Germanistik ebenso wie des Faches Deutsch als Fremd-

sprache – haben sich verändert. Das hängt weniger mit der fachimmanenten Systematik oder fachimmanenten Entwicklungen und Erkenntnissen zusammen als vielmehr mit den Anforderungen, die außerhalb der Universität an die Absolventen des Faches gestellt werden. Curriculumsentwicklung stellt vor diesem Hintergrund folglich einen schwierigen Balanceakt zwischen theoretischer Abstraktion und Anwendung dar. Nicht zuletzt dieses Spannungsverhältnis kennzeichnet ja auch ein wissenschaftliches Studium, das in allen Bereichen wissenschaftlich fundiert sein sollte, auch in den anwendungsbezogenen. Ein solches Studium wird nur im Ausnahmefall in der Lage sein, ein umfassendes Wissen des Faches vollständig zu vermitteln. Und häufig ist ein solches umfassendes Wissen angesichts der angestrebten Tätigkeit auch nicht nötig. Damit einher geht aber die Verpflichtung, den Studierenden als wichtigen Bestandteil der Ausbildung auch offenzulegen, mit welcher Funktionalisierung die jeweiligen Inhalte auf die unterschiedlichen Berufsfelder vorbereiten. Gleichzeitig muß den Studierenden damit die Möglichkeit eröffnet werden, sich auf solche Kompetenzen eingehender einzulassen, die für das anvisierte Berufsfeld ihrer eigenen Einschätzung nach von besonderer Bedeutung sind. Dies führt mich zu zwei weiteren Empfehlungen:

Empfehlung 3: Es scheint unabdingbar, daß während des Studiums Anwendungsfelder praktisch erfahrbar, aber auch durch Reflexion begleitet werden.

Es ist in Untersuchungen immer wieder dokumentiert worden, daß Lernende das erworbene Wissen festigen und besser verankern können, wenn sie es mit einem unmittelbaren Handlungszusammenhang in eine einigermaßen gesicherte und organisch scheinende Verbindung bringen können. Die kritische Rückmel-

dung gegenüber zahlreichen Studiengängen in Deutschland, von denen die Lehrerbildung übrigens nur einen Teil darstellt, bezieht sich gerade auf die mangelnde Funktionalisierung zwischen aus der Tradition des Faches oder der wissenschaftlichen Disziplin erwachsenden Erkenntnissen, die ein – mehr oder weniger gewichtiges – Studiensegment darstellen, und deren Bedeutung für das spätere Handeln im Berufsfeld. Die frühzeitige, bereits im Studium angelegte und begleitete reflektierte Anwendung sichert von daher nicht nur die Internalisierung der vermittelten Inhalte, sondern sie ebnet gleichzeitig den Weg für eine Positionierung des Studierenden im Fach, im Berufsfeld und in seinen Möglichkeiten, das Berufsfeld individuell zu konturieren.

Empfehlung 4: Studiengänge sollten die notwendige Transparenz aufweisen.

Die gerade angesprochene Funktionalisierung, also die Offenlegung der Beziehung zwischen den Ausbildungseinheiten, den Ausbildungszielen, den methodischen Schritten zur Erreichung dieser Ziele und der späteren Verwendungsmöglichkeit der erworbenen Kompetenzen wird dadurch systematisch gesichert, daß sie bereits im Curriculum zu einem kontinuierlich wiederkehrenden Thema wird. Diese Transparenz ist zwangsläufig an den Stellen von besonderer Bedeutung, an denen Richtungsentscheidungen mit langfristiger Wirkung getroffen werden müssen. Die Entscheidung für eine Spezialisierung oder Profilierung nach erfolgreicher Absolvierung eines Kernstudiums wird der Studierende dann leichter fällen, wenn ihm die Zusammenhänge klar sind, die seine Entscheidung bestimmen, aber vor allem wenn ihm die unterschiedlichen Optionen, auch in ihrer Bedeutung für das Berufsfeld und seinen späteren Werdegang in diesem Berufsfeld bewußt sind.

Empfehlung 5: Wir sollten lernen, die Entwicklung von Studiengängen auch als Möglichkeit zur Evaluation, und zwar aus Sicht der Studierenden, aus Sicht der universitären Fachvertreter, aber auch aus der Außensicht zu betrachten.

Die Evaluation von Studiengängen wird – so meine Prognose – zukünftig einen höheren Stellenwert bekommen. So müssen bereits heute alle oben angesprochenen Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland durch eine Akkreditierungsagentur einer eingehenden Prüfung unterzogen worden sein, bevor sie überhaupt in Kraft treten können. Darüber hinaus werden in Kraft befindliche Studiengänge in zeitlichen Abständen von Gutachtergruppen evaluiert, wobei auch die Frage eine Rolle spielt, inwieweit sich die Studierenden in diesem Studiengang aufgehoben, betreut und für ihr späteres Berufsfeld vorbereitet fühlen. Da sich die Anforderungen an die Studienfächer und deren Absolventen nicht gerade selten verändern, kommt es zu sich relativ rasch ändernden Rahmenbedingungen bei der Gestaltung von Studiengängen. Curriculumsrevision ist nur möglich, wenn diese Evaluationsprozesse auf den unterschiedlichen Ebenen angestoßen, ausgewertet und in den Revisionsprozeß integriert werden. Genau dazu muß ein Curriculum auch anleiten und daher den nötigen Freiraum zur internen Evaluation bieten.

Ich komme abschließend auf meine im Titel gestellte Frage zurück. Wer eine definitive Antwort erwartet hat, muß enttäuscht sein. Und enttäuscht sein muß auch, wer hier ein Kaleidoskop von Studiengangsinhalten für das Fach Deutsch als Fremdsprache erwartet oder gar erhofft hatte, die auch schon möglichst in eine verbindliche Reihenfolge gebracht und mit Umfangs- und Leistungsgewichtungen versehen sind. Die Entwicklung

der letzten Jahre, aber auch die außeruniversitäre Wirklichkeit verbieten es, solche gleichermaßen idealistischen Vorgaben zur Grundlage curricularer Planungsprozesse zu machen. Jeder curriculare Entwicklungsprozeß wird immer eine Gratwanderung beinhalten. Auf der einen Seite muß ein Curriculum offen sein für die veränderten bzw. differenzierten Anforderungsprofile, die von außen (bisweilen auch durch das Fach selbst) an ein Fach herangetragen werden. Auf der anderen Seite muß es ebenso einen verbindlichen Anteil von dezidiertem Wissensvermittlung sichern. Dies gilt für das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache genauso wie für die rein sprachpraktisch ausgerichtete Ausbildung. Nur wenn es gelingt, Curriculumentwicklung als einen kontinuierlichen und in gewisser Weise auch endlosen Prozeß anzusehen, ist eine erfolgreiche curriculare Planungs- und Entwicklungsarbeit überhaupt möglich. Sie setzt Ausdauer, Überzeugungskraft, aber auch den systematischen Perspektivenwechsel auf unterschiedlichen Ebenen (Lehrende, Studierende, Betrachter von ›außen‹, Vertreter des oder der Berufsfelder) voraus. In diesem Sinne wünsche ich allen, die an derartigen Prozessen beteiligt sind, die nötige Ausdauer und Überzeugungskraft.

Literatur

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003.

Bickes, Gerhard: »DSH – TESTDAF – TOEFL: Thesen zu einer Umgestaltung der Prüfungspraxis in Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 97–103.

Burwitz-Melzer, Eva: »Das Lehramtsportfolio (LAP): Der Versuch, Theorie und Pra-

xis sowie Erfahrung und Reflexion in der Lehrerbildung zusammenzufassen«. Vortrag bei *KMK-Projekt Modellregion Frankfurt* 2001 (unveröffentlichtes Manuskript).

- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas: *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen«*. Berlin et al.: Langenscheidt, 2002.
- Götze, Lutz; Suchsland, Peter: »Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 2 (1996), 67–72.
- Henrici, Gert: »Deutsch als Fremdsprache ist doch ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach!«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 3 (1996), 131–135.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1994.
- Hessky, Regina: »DaF aus der Außenperspektive. Ein Diskussionsbeitrag aus der Auslandsgermanistik«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 1 (1998), 10–14.
- Königs, Frank G.: »Deutsch als Fremdsprache – ein Fach auf der Suche nach seinen Konturen«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 4 (1996), 195–199.
- Königs, Frank G.: »Hat die Fremdsprachendidaktik noch eine Zukunft? Überlegungen zur Struktur eines Faches in schwieriger Zeit«, *Deutsch als Fremdsprache* 34, 2 (1997), 72–79.
- Königs, Frank G.: »Bewährt oder ›auf Bewährung? Gedanken zur Angemessenheit von Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache im Kontext der Konturierungsdebatte«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 4 (1998a), 199–204.
- Königs, Frank G.: »Perspektiven des Faches Deutsch als Fremdsprache«. In: Bäcker, Iris (Hrsg.): *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch 1998*. Bonn: DAAD, 1998b, 235–255.
- Königs, Frank G.: »Rückblick und Ausblick – Anmerkungen zur Entwicklung der Sprachlehr- und Sprachlernforschung in

- Deutschland«, *Deutsch im Dialog* 2, 1 (2000), 15–45.
- Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 2001.
- Königs, Frank G.: »Curriculare Innovationen in fremdsprachlichen Studiengängen«. In: *Germanistentreffen Deutschland – Argentinien – Brasilien – Chile – Kolumbien – Kuba – Mexiko – Venezuela. 8.–12.10.2001 São Paulo. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn: DAAD, 2002, 393–406.
- Königs, Frank G.; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Lehrerbildung in der Diskussion*. Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprachen lehren und lernen* 31 (2002).
- Koreik, Uwe; Schimmel, Dagmar: »Hörverstehensteste bei der DSH, der Feststellungsprüfung und TestDaF – eine Vergleichsstudie mit weiterführenden Überlegungen zu TestDaF und DSH«, *Info DaF* 29, 5 (2002), 409–440.
- Krekeler, Christian: »Die Grammatik fehlt! Fehlt die Grammatik? Rückwirkungsmechanismen von TestDaF und DSH«, *Info DaF* 29, 5 (2002), 441–458.
- Neuner, Gerhard: »Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre«, *Deutsch als Fremdsprache* 34, 1 (1997), 3–8.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: »Wissenschaftlichkeit – Praxisbezug – nur leere Floskeln? Zur Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 3 (1998), 131–135.
- Projektgruppe TestDaF: »TestDaF: Konzeption, Stand der Entwicklung, Perspektiven«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11, 1 (2000), 63–82.
- Quetz, Jürgen: »Fremdsprachliches Curriculum«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke, 2003, 121–127.
- Robinson, Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied am Rhein: Luchterhand, 1969.
- Rösler, Dietmar: »Der Beitrag von Studiengängen im deutschsprachigen Raum zum Bildungsprozeß zukünftiger Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 2 (1998), 67–71.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph (Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries; Übersetzung der Skalen: Günther Schneider). Berlin et al.: Langenscheidt, 2001.
- Wintermann, Bernd: »DSH und TESTDAF – Sprachprüfungen auf dem Prüfstand«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 104–110.

Zur curricularen Planung eines Aufbaustudiengangs zur Deutschlehrausbildung in Mexiko

Alexander Au

0. Vorbemerkung

Die Entscheidung der Universidad de Guadalajara (UdG), Mexikos zweitgrößter Universität, als erste Universität Mexikos einen viersemestrigen Aufbaustudiengang zur Deutschlehrausbildung in das curriculare Studienangebot aufzunehmen, soll als Anlaß genommen werden, die Konzeption des betreffenden Studiengangs, *Especialidad en la Enseñanza del Alemán como Lengua Extranjera* (= offizielle Bezeichnung des Aufbaustudiengangs der UdG) vorzustellen. Zudem kann die Annahme des Antrages auf Einrichtung des Aufbaustudiengangs von Seiten der UdG als richtungsweisend für andere mexikanische Universitäten gelten. Denn die Entscheidung ist als Konsequenz sich ändernder bildungspolitischer Rahmenbedingungen und daraus resultierender Modernisierungstendenzen zu sehen. (Bisher existiert in Mexiko lediglich eine einjährige Deutschlehrausbildung an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); vgl. hierzu Fandrych/Tallowitz 1997). Eines der großen Ziele der derzeitigen Verwaltung der UdG und vieler Universitäten Mexikos ist eine dynamische Internationalisierung, um Anschluß an internationale Wissenschaftsnetzwerke zu schaf-

fen, internationalen Wissenstransfer zu fördern und insgesamt den Studienstandort Mexiko attraktiver zu machen. Gezielt sucht die UdG derzeit nach ausländischen Partnerhochschulen. Möglichst schnell und effizient soll ein Partner-Netzwerk aufgebaut werden.

In Zusammenhang damit steht die stärkere Förderung moderner Fremdsprachen, insbesondere des Deutschen und des Französischen. Förderte man in den 90er Jahren fast ausschließlich die englische Sprache und wurden wissenschaftliche Verbindungen mit US-Hochschulen gesucht, so ist diese Tendenz zwar weiterhin existent, aber insgesamt einer veränderten Grundeinstellung gewichen. Die konsolidierte Einsicht in die Dominanz des Englischen als *Lingua Franca* führt nun auch in Mexiko von Seiten der Hochschulen zu der Überzeugung, daß die Notwendigkeit für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache besteht. Dreisprachigkeit gewährleistet auf einem sich immer schneller internationalisierenden Arbeitsmarkt wesentlich erfolversprechendere Berufsaussichten. Diese Erkenntnis unterstützt die Reformierung bzw. Modifikation fremdsprachlicher Studiengänge an mexikanischen Hochschulen. Eine Folge davon ist zudem ein

sich ständig erhöhender Bedarf an ausgebildeten Fremdsprachenlehrern.

Hinzu kommen das nach wie vor gute Ansehen deutscher Universitäten in Mexiko besonders in den Bereichen Ingenieur-, Wirtschafts- und Humanwissenschaften sowie vergleichbar moderate Studien- und Lebenshaltungskosten in Deutschland. Das sind Argumente, die im europäischen Vergleich hauptsächlich der Attraktivität deutscher Hochschulen zu Gute kommen, vor allen Dingen aber, weil die deutschen Hochschulen seit der Einführung der *International Degree Programs*, der deutschen Bachelor- und Masterstudiengänge, in Mexiko noch stärker an Attraktivität gewonnen haben. Insgesamt führen diese Effekte in Mexiko zu einer verstärkten Förderung und auch zu einer größeren Bedeutung der europäischen Sprachen, insbesondere des Deutschen.¹

1. Zum Stellenwert des Deutschen und der Deutschlehrausbildung in Mexiko

Nach wie vor ist die Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache in Mexiko sehr groß (allerdings liegen hierzu noch keine validen Zahlen vor). Die Universidad de Guadalajara muß beispielsweise jedes Semester bis zu 100 Sprachkursbewerber für das Fach Deutsch aus Mangel an ausreichendem Kursangebot und ausgebildeten Lehrkräften abweisen. Die seit Jahren relativ stabilen Teilnehmerzahlen am für Mexikaner vergleichsweise sehr teuren Goethe-Institut scheinen im Schwellenland Mexiko nicht unbedingt ein Gradmesser für das bestehende Interesse an DaF zu

sein, denn es zeigt sich, daß billigere Sprachinstitute sowie Universitätskurse für Hörer aller Fakultäten enormen Zulauf haben. Weiterhin positiv für die Position des Deutschen als Fremdsprache in Mexiko sind die inzwischen zahlreichen Hochschulabkommen mit deutschen Hochschulen. Diese ermöglichen den Studierenden zahlreiche fachlich attraktive Studienaufenthalte in Deutschland, wobei dabei besondere Attraktivität von einem deutschen Hochschulabschluß und der Gebührenfreiheit ausgeht. Dazu kommen die sprachpolitischen »Allianzen ›für mehr Fremdsprachen««, deren Hauptargument der Synergie-Effekt der Mehrsprachigkeit ist (Krumm 1996: 533).

Betrachtet man die berufliche Perspektive, so kann man davon ausgehen, daß die Anstellungschancen für qualifizierte Deutschlehrer in Mexiko nach wie vor aussichtsreich sind. Universitäten und deren kommerziell arbeitende Sprachzentren, Deutsche Schulen, Goethe-Institute sowie private Sprachschulen suchen nach wie vor nach ausgebildeten Deutschlehrern. Das zeigt sich unter anderem auch daran, daß alle bisherigen Absolventen des in Guadalajara seit einigen Jahren angebotenen Fernstudiengangs Deutschlehrerdiplom² (vgl. dazu auch Lehnert/Neuner 1998) Voll- oder Teilzeitjobs als DaF-Lehrer erhielten. Mittel- bis langfristig sind die Karrierechancen für DaF-Lehrer in Mexiko also gut. Unterstützung findet diese Entwicklung auch dadurch, daß die alleinige Berufsqualifikation »Muttersprachler« für Deutschlehrer von zahlreichen Bildungsinstituten inzwischen als unzureichend abgelehnt wird.

1 Wenn auch hier von Mexiko insgesamt die Rede ist, so sind damit doch eher die Großstädte Mexikos gemeint. Das liegt an der starken Zentralisierung von Hochschulen in Mexiko auf mittelgroße Städte sowie Großstädte.

2 Gemeinschaftlicher Fernstudiengang der GH Kassel, des Goethe-Instituts München sowie des Deutschen Instituts für Fernstudienforschung der Universität Tübingen mit Beteiligung des DAAD.

Insgesamt läßt sich resümieren, daß die Nachfrage nach Deutsch »entgegen dem weltweit zu beobachtenden Trend zur Marginalisierung« in Mexiko steigt (Balve 2001: 475). Um der gestiegenen Nachfrage nach Deutsch zu entsprechen, vergrößert sich langsam, aber stetig das curriculare Angebot an universitären Kursen oder Angeboten privater Institutionen. Dies geht jedoch einher mit einem bestehenden Mangel an didaktisch und methodisch gut ausgebildetem Lehrpersonal, was sich nicht selten auf die Qualität der akademischen Lehre auswirkt.

2. Das bisherige Fernstudienprojekt Deutschlehrerdiplom

Seit einigen Jahren leitet das DAAD-Lektorat Guadalajara in Zusammenarbeit mit der UdG den Fernstudiengang zur Deutschlehrausbildung. Dieser war bisher allerdings kein Bestandteil des Curriculums der UdG. Bildungspolitische Tendenzen und eine sich verändernde Sprachenlandschaft haben die Universität von Guadalajara nun dazu bewogen, als erste mexikanische Universität einen viersemestrigen Aufbaustudiengang, *Especialidad en la Enseñanza del Alemán como Lengua Extranjera*, zur Deutschlehrausbildung in ihr Kursangebot zu integrieren. Dazu wurde die curriculare Struktur des bisherigen Deutschlehrerdiploms für den Aufbaustudiengang modifiziert, dessen Aufbau und Inhalt im folgenden beschrieben wird. Zielgruppe sind die bereits in Mexiko tätigen Deutschlehrer, die eine fundierte akademische Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache auf universitärer Ebene erwerben wollen, und Hochschulabgänger mit dem konkreten Berufsziel Deutschlehrer.

3. Kennzeichen des Aufbaustudiengangs zur Deutschlehrausbildung

3.1 Ansprüche

Der Ausbildungsanspruch des Aufbaustudiengangs zur Deutschlehrausbildung ist im Studienplan klar festgelegt: Ziel des Aufbaustudiengangs ist eine der zukünftigen Berufstätigkeit angepaßte akademische Ausbildung, d. h. »berufsorientiert und doch wissenschaftlich« (Königs 1998: 204). Die Studierenden sollen also, wie es Königs in seiner Debatte über DaF-Studiengänge formuliert, »bereits im Studium unmittelbar mit der praktischen Relevanz theoretischer Erkenntnisse konfrontiert werden« (Königs 1998: 202). Eine »arbeitsmarktgerechte Ausbildung« soll dazu beitragen, daß die Absolventen direkt nach Abschluß des Studiums als DaF-Lehrkräfte eingesetzt werden können (vgl. Balve 2001: 482). Auf diese Forderung wird bei der Beschäftigung mit dem Praxis- und Theorieteil noch näher einzugehen sein. Daneben soll die universitäre Zertifizierung die nationale und internationale Gültigkeit des Abschlusses dokumentieren sowie die Qualität der akademischen Ausbildung bescheinigen.

Da es sich um einen Aufbaustudiengang handelt, müssen die Teilnehmer über eine akademische Vorbildung verfügen. Dies bedeutet im einzelnen, daß die in den Studiengang eingeschriebenen Studierenden am Ende des zweiten Semesters eine *Licenciatura* nachweisen müssen oder einen vergleichbaren ausländischen Hochschultitel.¹ Vorzugsweise sollte es sich um einen Titel in einem geisteswissenschaftlichen Fach handeln.

1 Der lateinamerikanische Studienabschluß *Licenciatura* ist mit dem angloamerikanischen *Bachelor* vergleichbar.

3.2 Ausbildungsprofil und Organisation

Die Entscheidung, den Studiengang als viersemestrigen Aufbaustudiengang und nicht etwa als Vollzeitstudiengang zu konzipieren, wurde getroffen, weil unserer Überzeugung nach sowohl die theoretischen Grundlagen des Faches Deutsch als Fremdsprache als auch die methodischen und didaktischen Erfordernisse im Rahmen eines viersemestrigen Aufbaustudienganges hinreichend abgedeckt werden können (vgl. Neuner 1997a). Dieser Zeitraum ist auch zur Gewinnung ausreichender Unterrichtspraxis angebracht. Überdies erschien ein Aufbaustudiengang im Hinblick auf das Profil der Studierenden besser geeignet. Es handelt sich in der Mehrzahl um bereits berufstätige Teilnehmer.

Der Aufbaustudiengang gliedert sich in einen Theorie- und einen Praxisteil. Der Theorieteil besteht aus thematischen Pflicht- und Wahlpflichtmodulen (vgl. Tabelle 1 und 2). Die Organisationsform der theoretischen Seminarveranstaltungen (SV) sind jeweils drei- bis vierstündige Sitzungen, die ein- bis zweimal wöchentlich stattfinden, sowie Kompaktseminare. Diese finden zwei bis drei Mal pro Jahr statt und dauern in der Regel zweieinhalb Seminartage mit ca. 24 Semesterwochenstunden.

Insgesamt liegt in den ersten beiden Semestern der Schwerpunkt eher auf den theoretischen Grundlagen. In den Semestern drei und vier verschiebt sich der Schwerpunkt auf die praktisch orientierte Ausbildung. Das zweiphasige westeuropäische Ausbildungsmodell für Lehrer ist in seiner Struktur jedoch keinesfalls Vorbild, denn bereits ab dem

ersten Semester besteht eine enge Verbindung von Theorie und Praxis als Einheit und Wechselbeziehung (vgl. Krumm 1996: 531).

3.2.1 Sprachliche Dimension

Als sprachliche Eingangsvoraussetzung müssen die Teilnehmer bei Aufnahme des Studiums gemäß Studienordnung die Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) des GIIN¹ oder ein vergleichbares Sprachzeugnis besitzen oder einen internen schriftlichen und mündlichen Eingangstest mit ausreichender Punktzahl bestehen. Vorausgesetzt werden weiterhin sehr gute Spanischkenntnisse, denn ein Bestandteil des Pflichtbereiches ist die kontrastive Linguistik (vgl. Fandrych/Tallowitz 1997: 481).

Grundsätzlich sind wir der Meinung, daß die allgemeine Sprachkompetenz der Studierenden auch während der Deutschlehrerausbildung gefördert werden muß (vgl. Roggusch 1997: 477, These c.). So wird neben einem eigens für die Teilnehmer angebotenen Sprachkurs auf die Besonderheiten der Unterrichtssprache großer Wert gelegt, um den »Sprachschock« der zukünftigen Absolventen bei Beginn des Berufsantritts zu verringern (Balve 2001: 529). Neben dem Erlernen didaktisierter Unterrichtssprache üben die Studierenden immer wieder deren praxisnahe Anwendung in konkreten Unterrichtssituationen und mit studentischen Kleingruppen. Zu einer verbesserten fremdsprachlichen Kompetenz trägt – nach unserer Erfahrung im derzeitigen Fernstudiengang *Deutschlehrerdiplom* – auch der Umgang mit den verschiedenen Studienbriefen sowie den theoretischen Studienmaterialien – fast

1 Überdies wurde mit dem Goethe-Institut in Guadalajara eine Vereinbarung geschlossen, daß Teilnehmer des Studiengangs am örtlichen Goethe-Institut zu günstigen Konditionen an einem Sprachkurs zur Vorbereitung auf das KDS sowie kostenlos an Fortbildungsveranstaltungen des GIIN teilnehmen können.

alle in deutscher Sprache – bei. Der regelmäßige Gebrauch der Materialien sollte mit der Zeit zu einem gehobenen sprachlichen Niveau auf der Ebene theoretischer Reflexion führen.

Als weiteres Ziel der Spracharbeit innerhalb des Aufbaustudienganges läßt sich auch die »Förderung der fremdsprachlichen Aktivität« bezeichnen, da die überwiegend aus spanischsprachigen Muttersprachlern bestehende Studiengruppe gelegentlich zu der leichteren »muttersprachlicheren Verständigung« neigt (Riechert 1996: 3). Dies betrifft insbesondere Situationen, in denen die zukünftigen Lehrer das eigene Niveau der Unterrichtssprache Deutsch immer noch als defizitär betrachten und dadurch eine gewisse Sprachangst besteht.

Insgesamt also ist es wichtig, den Teilnehmern während der Dauer des Aufbaustudienganges die kommunikative, habituelle sowie kognitive Dimension der Sprachbeherrschung in der Zielsprache so ausreichend zu vermitteln (vgl. Storch 1999: 19), daß sich die von den Studierenden subjektiv empfundene Sprachbarriere in der Zielsprache während der Studiendauer möglichst verringert. Unseren Überlegungen liegt die von den bisherigen Teilnehmern der Fernstudienausbildung bestätigte Überzeugung zu Grunde, daß der Grad der subjektiv empfundenen Souveränität in der Zielsprache wesentlich zum erfolgreichen Lehrerdasein beiträgt (vgl. Roggausch 1997: 477, These c.). Insofern geht es zwar, um mit Neuner zu sprechen, »primär nicht um die Vermittlung von Sprachkenntnissen«, aber in jedem Fall um deren Optimierung durch eine intensive Förderung während des Studiums (Neuner 1997a: 4).

3.2.2 Zertifizierung

Bis zur Abschlußprüfung des Aufbaustudienganges müssen die Absolventen das

Kleine Deutsche Sprachdiplom (KDS) des GIIN bestanden haben. Das Abschlußzertifikat der UdG besitzt nur in Verbindung mit dem KDS Gültigkeit. Damit wird einerseits ein ausreichendes Sprachniveau der Absolventen gewährleistet und zudem durch die deutsche Zertifizierung des GIIN die Verbindung mit der Deutschen Schule, den Goethe-Instituten oder anderen im Ausland tätigen Institutionen dokumentiert. Für Fremdspracheninstitute und Firmen, die wie im Falle bisheriger Absolventen des Fernstudiengangs potentielle Arbeitgeber sein können, ist die Kombination aus mexikanischem Universitätsabschluß und deutschem Sprachdiplom von beträchtlicher Bedeutung. Für die Abgänger bietet die binationale Zertifizierung zudem erhebliche Vorteile auf dem internationalen Arbeitsmarkt.

3.2.3 Formale Anforderungen des Studiengangs

In der fachwissenschaftlichen Theorieausbildung stehen verschiedene Themen als Module bzw. als thematische Bausteine zur Auswahl. Die Themenauswahl gliedert sich in die Bereiche Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer (siehe Tabelle 1 und 2).

Im Bereich der Pflichtfächer muß während des Studiums aus den Schwerpunktbereichen I bis IV mindestens ein Thema pro Baustein komplett behandelt werden. Das ergibt als Voraussetzung zur Prüfungsanmeldung bei 8 Credits pro Materie 32 Credits mit insgesamt 288 Semesterstunden. Die Auswahl und Abfolge der jeweiligen Materien obliegt den Dozenten. In der Unterrichtsrealität können die betreffenden Lernstoffe jedoch nicht voneinander isoliert betrachtet werden, wie dies aus den Abbildungen hervorgeht. Außerdem wird nicht jedes Themengebiet mit 35 Theoriestunden gleich ausführlich behandelt. Häufig sind meh-

rere Einzelthemen zusammen Gegenstand eines 35 Semesterwochenstunden umfassenden thematischen Moduls oder Bausteins, um dadurch die gesamte Signifikanz des Themas zu vermitteln. Sind die 32 Credits erreicht, steht es den Studierenden frei, an Seminarveranstaltungen zu anderen Themenschwerpunkten teilzunehmen.

Der Bereich der Wahlpflichtfächer (Tabelle 2) gliedert sich in sechs einzelne Bausteine mit je 72 Semesterstunden und 8 Credits. Von diesen müssen jeweils mindestens zwei Themen, also 16 Cre-

redits, bis zur schriftlichen Endprüfung abgedeckt werden. Zusätzlich angebotene Seminare zu anderen Themenbereichen können im Wahlpflichtbereich belegt werden, sind aber nicht obligatorisch. Die Studierenden wählen ihre bevorzugten Module selbst aus, indem sie sich in Veranstaltungen (Workshop, Seminar oder Kompaktseminar), die zu diesem Thema angeboten werden, einschreiben. Die Teilnehmer des Aufbaustudiengangs sollten zunächst die obligatorischen Pflichtfächer belegen und dann die Wahlfächer.

Pflichtfächer

Thematischer Schwerpunkt I Methodische Grundlagen					
	Kurstyp	Stunden Theorie	Stunden Praxis	Stunden gesamt	Credits
Lernpsychologische Grundlagen beim Fremdsprachenerwerb	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Lerntheorien beim Fremdsprachenerwerb	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Interlanguage und Fehleranalyse	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Methodengeschichte und Lehrtheorien von DaF	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Analyse ausgewählter DaF-Lehrwerke	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Lernpsychologische Grundlagen der Erwachsenenbildung	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Fremdsprachenerwerb und aktuelle didaktische Lehr- und Lernmodelle	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Thematischer Schwerpunkt II Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtseinheiten im Bereich DaF					
Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Unterrichtsziele, didaktische -analyse und -planung im DaF-Unterricht	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Arbeits-, Sozialformen und andere Aktivitäten im DaF-Unterricht	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Lern(er)autonomie und Lernstrategien	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Bewerten und Notengebung	Seminarveranstaltung	35	37	72	8

Thematischer Schwerpunkt III					
Leseverstehen	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Hörverstehen	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Mündliches Ausdrucksvermögen	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Schriftliche Ausdrucksfähigkeit	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Kombinierte Fertigkeiten	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Thematischer Schwerpunkt IV Linguistische Grundlagen für den Erwerb der deutschen Sprache					
Phonetik	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Wortschatzerwerb	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Morphosyntaktische Strukturen	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Textlinguistik	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Insgesamt:		140	148	288	32

Tabelle 1: Thematische Pflichtmodule

Wahlpflichtfächer – ergänzende Materien

Medieneinsatz im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Musik im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Literatur im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Elektronische Medien und Interneteinsatz im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Authentische Texte im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Leseverstehen von Fachtexten im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Gesamt:		70	70	144	16

Tabelle 2: Thematische Wahlpflichtmodule

3.3 Der Theorieteil

Bei der Planung des theoretischen Ausbildungsteils waren wir uns der »unterschiedliche[n] Dominanzverhältnisse« von Literatur, Linguistik und Landeskunde bewußt (Neuner 1997b: 131), woll-

ten aber bereits von Beginn der Ausbildung an, die betreffenden Fachgebiete interdisziplinär zusammenführen. Mit Neuner sind wir der Meinung, daß sich die betreffenden Teilbereiche »nicht kontradiktorisch, sondern eher komplemen-

tär zueinander verhalten« (Neuner 1997b: 132) und sich die verschiedenen Bezugsfelder und die interdisziplinäre Ausrichtung des Faches Deutsch als Fremdsprache auch durchaus interdisziplinär vermitteln lassen (Neuner 1997a: 7). Bei der inhaltlichen Planung der theoretischen Ausbildungsschwerpunkte Linguistik und Literatur ging es hauptsächlich um die Fragestellung, welche Aspekte dieser Bereiche »für die theoretische Fundierung und die praktische Umsetzung des Lehrens und Erlernens der Fremdsprache Deutsch Bedeutung haben« (Neuner 1997a: 5). In diesen Bereichen werden die Wissensbestände der Studierenden auf das für die Praxis notwendige Minimum gebracht, d. h. die angebotenen Themen sollen sicherstellen, daß die Studierenden später jederzeit auf ein je nach Unterrichtsbedürfnissen ausbaufähiges Grundwissen zurückgreifen können (Hessky 1998: 13).

Neben der Festlegung thematischer Schwerpunkte mußten wir uns weiterhin mit dem Problem der Anpassung der Themen an die zeitlichen und curricularen Rahmenbedingungen beschäftigen. Die zeitlich begrenzten Unterrichtsphasen in einem zweijährigen Aufbaustudiengang fordern eine gezielte Themenauswahl für den Unterricht, die ja auch immer mit einer Themenabwahl einhergeht. Einerseits muß ein ausreichendes theoretisches Fundament an Grundwissen der Wissenschaftsdisziplin Deutsch als Fremdsprache geschaffen werden und andererseits der bestehenden Fülle an Themen Rechnung getragen werden.

Bei der Landeskundeausbildung ergibt sich neben den thematischen Schwerpunkten die Aufgabe, den Studierenden zunächst einmal die deutsche Außenperspektive zu vermitteln. Die Außenperspektive der mexikanischen Studierenden ist normalerweise bestimmt durch deren eigenkulturelle Prägungen

und die darin vorhandenen Fremdbilder (Hessky 1998: 12). Deutsche Wertvorstellungen müssen insofern vermittelt, aktualisiert und konturiert werden, um so erst die für den Unterricht entscheidende Kontrastvorstellung möglich zu machen. Insofern ist das In-Beziehung-Setzen von Vorstellungen der deutschen Zielkultur zu eigenen Werten und Erfahrungen ein bedeutender übergeordneter Teil der Landeskundeausbildung (vgl. Reinbothe 1997: 507). Will man dieses Ziel erreichen, müssen für die Studierenden beispielsweise allgemeine und konkrete »soziokulturelle Normen« der Zielkultur verständlich gemacht werden (Reinbothe 1997: 500). Damit sollen den Teilnehmern nicht nur kulturelle Lebensbedingungen in Deutschland näher gebracht werden, sondern es soll auch verhindert werden, daß bereits vorhandene stereotype oder unklare Wissensfragmente über Deutschland, wie sie bei vielen Studierenden existieren, an die zukünftigen Sprachschüler weitergegeben werden.

Reinbothe betont in diesem Zusammenhang außerdem die grundsätzliche Bedeutung soziokultureller Kenntnisse für die Landeskunde, da diese eigentlich Voraussetzung für eine kritische Reflexion gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge seien, eine dezidierte Bedeutung für die Alltagserfahrung besitzen und insofern als wesentlicher Teil der Landeskunde anzusehen sind (vgl. Reinbothe 1997: 501). Die intensive Beschäftigung mit der gesellschaftlichen Bedeutung kultureller Normen während des Aufbaustudiengangs, die durchaus als »Abkehr von der ausschließlichen Vermittlung von Faktenwissen« gesehen werden kann (Magyar 1998: 48), bedeutet dagegen keinesfalls den Verzicht auf die Vermittlung von solidem Faktenwissen, sondern ist als gleichgeordnetes Ziel zu betrachten (vgl. Magyar 1998: 47). Ent-

scheidendes Ziel bei der Vermittlung von Faktenwissen sind vielmehr die für die Unterrichtspraxis minimalen aber ausreichenden Wissensbestände (Neuner 1997a: 5).

Abschließend soll an dieser Stelle noch erwähnt werden, daß ein übergreifendes Element des theoretischen Ausbildungsteils eine unumgängliche *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* ist. Wie Fandrych/Tallowitz haben wir die Erfahrung gemacht, daß die bei den Teilnehmern zweifellos vorhandenen Wissensbestände bei Aufnahme des Studiums und die praktische Vorerfahrung der Studierenden fast immer einer methodischen Systematisierung bedürfen. Ein »In-Beziehung-Setzen der eigenen Erfahrung« mit der wissenschaftlichen Disziplin Deutsch als Fremdsprache erweist sich insofern für den weiteren Studienverlauf als äußerst hilfreich und steht deshalb am Beginn des Kurses (vgl. Fandrych/Tallowitz 1997: 484).

3.3.1 Unterrichtsorganisation

3.3.1.1 Seminarveranstaltungen

Die Organisationsform der regulären ein- bis zweimal wöchentlich stattfindenden Unterrichtsveranstaltungen sind drei- bis vierstündige Seminarveranstaltungen (SV). Sie dienen in der Regel dazu, im intensiven wissenschaftlichen Kontakt mit den Studierenden das jeweilige Thema in diversen Sozialformen gemeinsam mit den Dozenten zu erarbeiten. Wir thematisieren innerhalb der einzelnen Sitzungen bei den zukünftigen Deutschlehrern bewußt immer wieder den methodisch-didaktischen Ansatz der Lernautonomie. Denn nur Lehrpersonal, das selbst mit dieser Lernstrategie vertraut ist, kann auch später in der Lage sein, entsprechende Lehrmaterialien im Interaktionsprozeß während des Unterrichts erfolgreich einzusetzen (Künzle 1996: 51).

Gerade in einer immer noch sehr traditionellen Lehr- und Lernkultur wie in Mexiko haben grundlegende methodisch-didaktische Veränderungen ohne Unterstützung von Dozentenseite keinen nachhaltigen Erfolg.

3.3.1.2 Kompaktseminare

Für den Abschluß des Deutschlehrerzertifikates müssen die Studierenden mindestens vier Kompaktseminare mit jeweils 24 Semesterwochenstunden absolvieren. Diese finden zwei bis dreimal jährlich statt. Normalerweise wird zu Beginn des Aufbaustudiengangs für die neuen Teilnehmer ein Einführungsseminar angeboten, das sich thematisch mit den methodischen Grundlagen des Bereiches Deutsch als Fremdsprache beschäftigt. Den Teilnehmern gibt dies Gelegenheit, sich in die allgemeine Thematik einzuarbeiten. Bei den drei weiteren obligatorischen Kompaktseminaren steht entweder ein komplettes Thema im Seminar Mittelpunkt, es werden bereits erworbene Kenntnisse vertieft oder das Seminar bildet den Abschluß eines Themenmoduls.

3.3.1.3 Der Praxisteil

Der praktische Teil der Ausbildung gliedert sich in drei Hauptelemente: Unterrichtshospitationen, Team-Teaching und Durchführung eigener Unterrichtseinheiten. In diesen drei Teilbereichen müssen von den Studierenden im ganzen 80 Unterrichtsstunden (siehe Tabelle 3) nachgewiesen werden, um zur Abschlußprüfung zugelassen zu werden.

3.3.1.4 Unterrichtshospitationen

Die Unterrichtshospitationen, die absolviert werden müssen, sollen die Studierenden mit der Planung, Durchführung und Evaluierung von Unterrichtseinheiten vertraut machen. Zudem gewöhnen sich die Teilnehmer aus der Beobachter-

perspektive an authentische Unterrichtssituationen und haben die Möglichkeit, die für das Gelingen des Unterrichts so wichtigen positiven und negativen »Anregungsbedingungen der Lernsituation« des unterrichtenden Dozenten zu erleben (vgl. dazu die Kategorisierung von Anregungsbedingungen von Storch 1999: 26). Zu diesem Zweck begleiten die Teilnehmer einen erfahrenen Lehrer, der für sie als Tutor tätig ist, bei seinen regulären Unterrichtseinheiten. Nach einer zweiwöchigen Eingewöhnungsphase erfolgen zusammen mit dem Hospitanten regelmäßige Analysen der durchgeführten Unterrichtsstunden des betreuenden Lehrers: kritische Vor- und Nachbespre-

chungen von Stundenentwürfen, Betrachtung von Makro- und Mikrozyklen, Didaktisierungen einzelner Lernabschnitte usw. Die Hospitanten sollen in der Folge auch eigenständig alternative Stundenentwürfe entwickeln und kritisch Stellung zu den abgehaltenen Stunden geben.

Nach gemeinsamer Absprache bereitet sich jeder Studierende in der Folge auf seinen ersten eigenen Unterrichtseinsatz im Team-Teaching vor. Nach eingehender Planung mit dem zuständigen Tutor soll der Studierende zunächst einen ca. 20- bis 30-minütigen Unterrichtsblock eigenverantwortlich in einer ihm bereits bekannten Klasse leiten.

Praxisteil Pflichtveranstaltungen

	Kurstyp	Stunden Praxis	Credits
Unterrichtshospitation, -evaluation und eigene Lehrerfahrung	Praxisteil	80	5
Stundenprotokolle und Unterrichtsentwürfe	Praxisteil	100 Stunden insgesamt	35
Insgesamt:			40

Tabelle 3: *Unterrichtsstunden*

3.3.2 Team-Teaching

Ziel des Praxisbereiches Team-Teaching ist das Sammeln von eigener authentischer Lehrerfahrung. Dem späteren Praxischock wird dadurch entgegengearbeitet. Beim Team-Teaching arbeitet jeweils ein Studierender mit ein oder zwei erfahrenen Lehrkräften in bis zu zwei verschiedenen Kursstufen zusammen. Nach mehrstündiger Klassenbeobachtung bereitet der Studierende zusammen mit der regulären Lehrkraft, wie bereits erwähnt, zunächst einen 20- bis 30-minütigen Teil des Unterrichts vor. Es erfolgt eine eingehende Vorbesprechung auf Basis des vorgelegten Unterrichtsentwurfs und nach der Durchführung des jeweiligen Unterrichts eine kritische Nachbe-

sprechung. Wenn möglich, wird der Unterrichtsverlauf auf Video aufgezeichnet und zunächst mit dem zugeteilten Lehrenden, später ggf. auch im Seminarrahmen besprochen.

In der Folgezeit unterrichten die Teilnehmer des Aufbaustudienganges einmal wöchentlich in der betreffenden Klassenstufe, um so gesteuert erste Lehrerfahrungen zu sammeln. Oft besitzen die Studierenden bereits private Lehrerfahrung. Das angeleitete Unterrichten gibt ihnen so die Möglichkeit, ihr bisheriges Vorgehen aus einer lehrwissenschaftlichen Perspektive zu reflektieren und die eventuell bereits routinisierten eigenen Vorgehensweisen noch einmal kritisch zu überprüfen.

3.4 Leistungskontrolle und abschließender Prüfungsteil

Die formale Leistungskontrolle der im Aufbaustudiengang zur Deutschlehrer-ausbildung eingeschriebenen Studierenden erfolgt auf drei verschiedene Arten: Klausuren, Protokolle sowie Abschlußprüfung.

Den Abschluß von ein bis zwei Bausteinen bildet jeweils eine Klausur. Diese bezieht sich inhaltlich auf mindestens einen thematischen Baustein und muß bestanden werden, sonst gilt die Materie insgesamt als nicht bestanden. Man kann Klausuren grundsätzlich wiederholen. Nach jedem Kompaktseminar fertigen die Studierenden individuell Protokolle oder auch Gruppenprotokolle an. In diesen sollen sie die thematischen Schwerpunkte der Seminare zusammenfassen und zu den Ausführungen während des Seminars wie der Signifikanz des Themas selbst kritisch Stellung nehmen. Gelegentlich fertigen die Teilnehmer auch Protokolle zu den regulären Seminarveranstaltungen an, abhängig von Thema, Relevanz und Schwierigkeitsgrad der Materie.

Sind alle Klausuren bestanden und die erforderlichen 88 Credits aus der praktischen wie theoretischen Ausbildung erreicht, kann sich der Studierende zur Abschlußprüfung anmelden. Diese wird abgenommen vom Akademischen Leiter des Aufbaustudienganges, zur Zeit der DAAD-Lektor, dem Leiter der Deutschabteilung der UdG sowie einem Vertreter des GIIN. Bestandteile der Abschlußprüfung sind einerseits eine 50minütige Lehrprobe mit kritischer Nachbesprechung und andererseits eine 30- bis 45-minütige mündliche Prüfung. Beide Prüfungsteile müssen bestanden werden, um die Gesamtprüfung erfolgreich abzuschließen.

Die Lehrprobe findet vorzugsweise in einer der Klassen statt, in welcher der

Prüfling bereits seine Unterrichtshospitationen gemacht hat. Die Klasse und das dazugehörige Leistungsniveau soll dem Prüfling also bekannt sein. Vor der eigentlichen Lehrprobe ist der Prüfungskommission ein detaillierter Unterrichtsentwurf einzureichen. Nach erfolgter Lehrprobe findet eine Nachbesprechung mit den Prüfern statt, in der der Unterrichtsentwurf und die Unterrichtsstunde bewertet werden. Es werden Dezimalnoten vergeben. Entsprechend dem verwendeten Notenschlüssel lassen sich die Dezimalnoten konvertieren in vier Noten, von denen drei im Bereich »Bestanden« liegen sowie eine ab der Dezimalnote 4,0 im Bereich »Nicht-Bestanden«.

Für die mündliche Prüfung sind von den Teilnehmern insgesamt drei thematische Bausteine auszuwählen, mindestens zwei aus dem Pflichtbereich und maximal einer aus dem Bereich der Wahlpflichtfächer. Prüfungsthemen dürfen nicht Gegenstand abgelegter Klausuren gewesen sein. Der mündliche Prüfungsteil ist als eine Art Diskurs über die betreffenden Themen organisiert. Jedes Prüfungsthema sollte in ca. 15–20 Minuten abgeprüft werden. In diesem Prüfungsbereich vergibt die Prüfungskommission ebenfalls Dezimalnoten. Die mündliche Prüfung gilt bis einschließlich der Note von 3,9 als bestanden.

4. Ausblick

Abzuwarten bleibt nun, ob der hier vorgestellte Aufbaustudiengang zur Deutschlehrerausbildung den Absolventen auch tatsächlich die beabsichtigten relevanten methodischen und didaktischen Fähigkeiten vermittelt. Daß in der ersten Phase des Studiengangs noch keine Rückschlüsse auf die Umsetzung der universitären Lehre in der späteren Unterrichtsrealität zu ziehen sind, scheint klar (vgl. Königs 1998: 202). Schließlich läßt sich die Qualität der wis-

senschaftlichen Vermittlung nicht alleine durch die Evaluierung des Vermittlungsprozesses selbst, sondern im besonderen durch die Erhebung und Auswertung derjenigen empirischen Daten vor Ort erforschen, die die beruflichen Aktivitäten der Absolventen nach Beendigung des Studiums beschreiben. Im Hinblick auf die Teilnehmer des Aufbaustudiengangs zur Deutschlehrerausbildung ist hier unter anderem zu fragen, inwiefern die »im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten ihre berufliche Tätigkeit nachhaltig beeinflussen« und ob sich die Absolventen »auf dem Arbeitsmarkt behaupten« (Königs 1998: 202). Balve schlägt dazu beispielsweise eine »Eruierung« von Einstellungskriterien vor (Balve 2001: 482). Zu diesem Zweck sollen bereits bei der ersten Generation der Studierenden Längsschnittstudien durchgeführt werden, um die Funktionalität des derzeitigen Curriculums zu bestätigen oder um notwendige Veränderungen rechtzeitig vorzunehmen (vgl. Roggusch 1997: 472, These a) 3).

Literatur

Balve, Johannes: »Wirtschaftswissenschaftlich orientierte Studiengänge in deutsch-chinesischen Hochschulkooperationen«, *Info DaF* 28, 5 (2001), 474–489.

Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrike: »Entwicklung eines Fernstudiengangs für DaF-Lehrer an mexikanischen Universitäten«, *Info DaF* 24, 4 (1997), 480–492.

Hessky, Regina: »DaF aus der Außenperspektive. Ein Diskussionsbeitrag der Auslandsgermanistik«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 1 (1998), 10–14.

Königs, Frank G.: »Bewährt oder auf Bewährung? Gedanken zu Studiengängen

für Deutsch als Fremdsprache im Kontext der Konturierungsdebatte«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 4 (1998), 199–205.

Krumm, Hans-Jürgen: »Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?«, *Info DaF* 26, 5 (1996), 523–540.

Künzle, Beda; Müller, Martin; Thurnherr, Martin; Wertenschlag, Lukas: »Autonomie in der Lehrerfortbildung«, *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer »Autonomes Lernen« (1996), 50–56.

Lehners, Uwe; Neuner, Gerhard (Hrsg.): Das Fernstudienprojekt – weltweit, ein Angebot zur Fort- und Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut, 1998.

Magyar, Ágnes; Schmitt, Wolfgang: »Ergebnisse zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes? Zur Begründung eines integrativen Lernkonzepts in der Landeskunde«, *Fremdsprache Deutsch* 18, 1 (1998), 46–49.

Neuner, Gerhard: »Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre«, *Deutsch als Fremdsprache* 34, 1 (1997a), 3–8.

Neuner, Gerhard: »Noch einmal: Quo vadis, DaF?«, *Deutsch als Fremdsprache* 34, 3 (1997b), 131–138.

Reinbothe, Roswitha: »Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung«, *Info DaF* 24, 4 (1997), 499–513.

Riechert, Rüdiger: »Angst und Motivation bei Lehrerfortbildungen«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1 (2) (1996), 1–10. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/ruechdig_2.htm

Roggusch, Werner: »Deutschlehrerausbildung: Thesen zur curricularen Planung«, *Info DaF* 24, 4 (1997), 470–479.

Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: UTB, 1999.

Zwischen Geschichtsunterricht und Auslandsvorbereitung: Landeskunde-Unterricht an spanischen Universitäten

Elisabeth F. Basteck

1. Vorbemerkung

Während sich die theoretische Diskussion innerhalb Deutschlands um landeskundliche Lehr- und Lernkonzepte mit prototypischen Lernergruppen und veränderten Lernzielen auseinandersetzt, kämpft der Landeskundeunterricht in vielen Ländern oft noch mit traditionellen und veralteten Bildungskonzepten für die landeskundliche Lehre innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Dies betrifft besonders die philologischen Studiengänge und damit die internationale Deutschlehrausbildung. Der Motivationsfaktor, den Landeskunde innerhalb des deutschen Philologiestudiums und Fremdsprachenunterrichts darstellen kann, wird dadurch immer noch zu wenig dafür eingesetzt, Deutschunterricht/Deutschlandstudien an sich interessant und lebendig zu machen.

Am Beispiel der Landeskundelehre an spanischen Universitäten habe ich das Spannungsverhältnis zwischen traditionellem Bildungsrahmen und heutigen Lernerwartungen der Studierenden nachverfolgt. Die Ergebnisse meiner Untersuchung verstehe ich als exemplarisch für die Problematik des Landeskundeunterrichts in vielen Ländern mit traditionellen Lehr- und Lernmethoden (z. B. in Spanien, Portugal, Italien, Griechenland, ...).

Im folgenden werde ich kurz die Situation des Deutschunterrichts und der Landes-

kundelehre in Spanien skizzieren. Anschließend werde ich die von mir durchgeführte, empirische Studie mit ihrer Zielsetzung, ihren Ausgangsbedingungen und ihren Ergebnissen vorstellen. Den Abschluß bildet ein Ausblick auf mögliche Konsequenzen für einen landeskundlichen Unterricht, der auf die Bedarfsmeldungen der Studierenden eingeht.

2. Strukturelle und institutionelle Bedingungen der DaF- und Landeskunde-Lehre in Spanien

Die Situation der Lehre der deutschen Sprache ist in Spanien wenig einheitlich und schwer überschaubar, da nur ca. 45 % des Bildungsbereichs in zuverlässigen Zahlen erfaßt ist. Das Lehr- und Lernangebot der deutschen Sprache läßt sich nach Jané Carbó/Wolff (1991: 204 ff.) grob *in 3 Säulen* aufteilen:

1. das Schulwesen, in dem das Fach Deutsch sehr schwach vertreten ist;
2. die Universitäten, in denen das Studienfach »Deutsche Philologie« zwar etwas stärker ist, aber erst seit 1952 existiert;
3. der Bereich der Erwachsenenbildung, in dem am meisten Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird.

Ein großes Problem für die spanische Germanistik besteht darin, daß seit den 50er Jahren die meisten Deutsch-Interessenten in Privatinstitutionen ausgebildet werden (vgl. Palau-Ribes 1981: 103), dort die Zah-

len von Lehrkräften sowie Lernern und Lernerinnen aber am wenigsten erfaßt sind und über Methoden und Lernformen keine Informationen bekannt sind. Wie neuere Untersuchungen bestätigen (Orduña 2002: unveröffentlicht), spielt der private Bildungssektor in Spanien von der Primarschule bis zur Universität eine große Rolle, und das mit wachsender Tendenz (Zimmermann 2002: 55).

Das öffentliche Schulwesen Spaniens garantiert bis heute nur den Unterricht *einer* Fremdsprache und dies ist bevorzugt Englisch (vgl. Bosch Roig 1999: 41 ff.). Darüber hinausgehende Angebote an Fremdsprachenunterricht werden der Organisation/Direktion der einzelnen Schulen überlassen. Diese müssen allerdings Stellen für Lehrkräfte beim Erziehungsministerium beantragen und den Bedarf dafür nachweisen. Aus diesem Grund fällt es privaten, dezentral organisierten Schulen leicht, u. a. durch ein »erweitertes« Fremdsprachenangebot mit den öffentlichen Schulen zu konkurrieren. Nach Keim (2001: 1516–1517) gilt Deutsch in Spanien (je nach (Touristen-) Region und regionaler Schultradition) als klassische 2. oder 3. Fremdsprache.

Landeskunde wird an den öffentlichen und privaten Primar- und Sekundarschulen Spaniens im Rahmen des Sprachunterrichts unterrichtet. Die dort eingesetzten Lehrwerke werden seit den 60er Jahren fast ausschließlich aus Deutschland importiert (eine unglaubliche Erfolgsgeschichte verzeichnete dabei das Lehrwerk *Themen* bzw. *Themen neu* des Hueber Verlags), wodurch indirekt auch ein Methodenimport stattfindet. Im Bereich der Erwachsenenbildung existieren nur Angaben über die öffentlichen *Escuelas*

Oficiales de Idiomas (EOIs), staatliche Sprachschulen für Erwachsene, in denen ebenfalls (durch die aus Deutschland übernommenen Lehrwerke) landeskundlicher Unterricht in den Sprachunterricht integriert ist.

Eine Ausnahme bildet das landeskundliche Lehrangebot der Universitäten innerhalb des Germanistik- und Dolmetscher-/Übersetzerstudiengangs. Für beide Studienfächer (in Spanien wird laut Studienordnung nur *ein* Fach studiert) schreibt das Erziehungsministerium, *Ministerio de Educación i Deporte (MEC)*, ein 4-stündiges Semesterseminar (mindestens 8 credits) vor: »*Historia y Cultura Alemana. Aspectos geográficos, históricos, artísticos y culturales*« (Deutsche Geschichte und Kultur. Geographische, historische, kulturelle Aspekte und solche aus der Kunst; Übersetzung E. F. B.).

Eine exemplarische Untersuchung verschiedener Studienordnungen¹ hat gezeigt, daß die Vermittlung landeskundlicher Studieninhalte entsprechend dieser ministeriellen Vorgabe zwischen 1,25 % und 2,94 % der Gesamtstudienzeit der Philologiestudien einnimmt, was weder den offiziellen Darstellungen innerhalb der spanischen Germanistik (zuletzt: Soliño Pazó 2000: 95) noch einer Dreiteilung des Fachs Deutsch als Fremdsprache nach Weinrich entspricht (Weinrich 1980: 44; vgl. auch die Untersuchung von Henrici/Koreik (1994), bei der an deutschen Hochschulen in Magister-Vollzeitstudiengängen für DaF 15,5 % landeskundlich-kulturkundliche Lehrangebote neben 15 % literaturwissenschaftlichen ermittelt wurden).

Inhaltlich scheint auf den ersten Blick die ministerielle Vorgabe allgemein gehalten

1 Es handelt sich um die Studienordnungen folgender Universitäten: Universität de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidade de Santiago de Compostela, Universidad de Sevilla, Universität de Valencia und Universidad de Valladolid.

zu sein und den einzelnen Universitäten viel Spielraum einzuräumen. Bei genauerem Hinsehen zeichnet sich jedoch das Lernkonzept aus der klassischen Fremdsprachentradition, den *lenguas clásicas*, ab, die 1845 in das spanische Schulsystem aufgenommen wurden (*Ley Pidal*) und seither für alle Fremdsprachen als (methodisches und logisches) Vorbild gelten (Marizzi 2002: 63). Im Mittelpunkt steht der klassische Wissenskanon, der sich an historischen, kunsthistorischen, geographischen Wissensinhalten einschließlich der sog. Institutionenkunde orientiert (vgl. z. B. Blanco-Cambor 2000: 261–262; Regales 1992: 349 ff.).

Das ministerielle Landeskundekonzept geht also von dem bildungsbürgerlichen Modell der »Kulturkunde« der 20er Jahre aus (vgl. Melde 1987: 2 ff.), in dem Fremdsprachenkenntnisse vorwiegend einen persönlichen Bildungs- und Statuswert für die Studierenden besitzen. Der traditionelle Allgemeinbildungsanspruch universitärer Ausbildung in Spanien läßt auch bis heute Studienordnungen angefüllt mit althilologischen Pflichtveranstaltungen, Seminaren über die spanische Sprache und Literatur, Geschichte der Philosophie etc. (vgl. z. B. die Studienordnung der Universidad de Valladolid, in: Regales 1987: 68).

In der spanischen Germanistik werden kulturkontrastive und interkulturelle Ansätze aus der deutschen Fachdiskussion, die z. B. landeskundliche Wissensvermittlung mit kommunikativer Zielsetzung anstrebt, als »Zugabe« zu dem gewaltigen enzyklopädischen Wissenspensum verstanden. Vor dem Anspruch, auch das DACH-Konzept im spanischen Landeskundeunterricht programmatisch umzusetzen, kapitulieren dann jedoch

sogar die ehrgeizigsten Studientwürfe (Blanco-Cambor 2000: 260–261).

Der universitäre Landeskundeunterricht innerhalb der spanischen Germanistik sowie in den Übersetzer-/Dolmetscherstudiengängen kämpft zudem mit einem weiteren schwerwiegenden Problem: die meisten StudienanfängerInnen beginnen ihr Fachstudium mit *keinen oder geringen sprachlichen Vorkenntnissen*. Saalbach faßt die Lehrsituation wie folgt zusammen:

»Einerseits betrachtet es die Universität nicht als ihre primäre Aufgabe, sich quasi wie eine Sprachschule um die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zu kümmern, andererseits muß sie aber die Tatsache berücksichtigen, daß die Fremdsprache für ihre Studenten ein wichtiges Arbeitsinstrument, in den Fremdsprachenphilologien das wichtigste überhaupt, darstellt, sie also in gewisser Weise geradezu dazu verpflichtet ist, dieses Instrument bereitzustellen bzw. wenigstens dazu beizutragen, daß ihre Studenten es sich zu eigen machen können. Das allgegenwärtige Problem des Zeitmangels schlägt sich auch zu Buche: Wo Studiengänge immer weiter verkürzt und in ein reglementiertes Korsett aus knapp bemessener Regelstudienzeit und Höchststudiendauer gezwängt werden, muß man sich sehr wohl überlegen, wie viele Veranstaltungsstunden man der Sprachvermittlung zur Verfügung stellen kann, ohne daß dadurch die Substanz der eigentlichen Studieninhalte allzu sehr zusammenschrumpfen würde. [...] Die Veranstaltungen zur Literatur werden dementsprechend, weitgehend unter Verwendung von Übersetzungen, auf spanisch abgehalten.« (Saalbach 1999: 327–328)

Im Gegensatz zum Literaturunterricht ist die Materialienlage spanischsprachiger (Überblicks-)Texte für den Landeskundeunterricht spärlich: es existieren nur zwei spanischsprachige Ganzschriften über die deutsche Kultur der letzten Jahrhunderte (Fullbrook 1990¹; Janés 1992²),

1 Der dargestellte Zeitraum reicht vom Mittelalter bis 1990.

2 Es wird ein Zeitraum vom Altertum/Mittelalter bis ins Dritte Reich zusammengefaßt.

wobei nur bei Fulbrook, die 1995 aus dem Englischen ins Spanische übersetzt wurde (!), auf 66 Seiten die Zeit von 1945 bis 1990 überhaupt behandelt wird. 1997 erschien zudem ein *Vocabulario de cultura alemana*, dessen Sammlung an Stichworten zu geographischem, literarischem und historischem Überblickwissen über deutschsprachige Länder genau jenen traditionellen Kulturbegriff bestätigt, der Landeskundeunterricht zur unbewältigbaren Wissensansammlung macht (Sainz Lerschundi/Sánchez Hernández 1997: 10).

Landes- oder kulturkundlicher Wissenserwerb über die deutschsprachigen Gegenwartsgesellschaften (DACHL) kann also innerhalb des Philologiestudiums nur über den (vorangegangenen erfolgreichen) Erwerb der deutschen Sprache erfolgen. Von einer Fähigkeit, authentische Publikationen der Gegenwart (wie tagespolitischer Pressemitteilungen, historischer Texte etc.) zu lesen, kann bei den Studierenden der ersten Studienjahre, in denen die meisten Landeskundeseminare vorgeschrieben sind, nicht die Rede sein.

Der explizite Landeskundeunterricht steht also in der Spannung zwischen Sprachunterricht, der sich in Spanien bis heute stark an der Grammatikvermittlung orientiert, und kognitiver Wissensvermittlung in der spanischen Muttersprache. Interkulturelle, anthropologische Landeskunde (nach Geertz 1983, vgl. z. B. Penning 1995) oder Ansätze zu Culture/Language Awareness (z. B. Knapp-Potthoff 1997, Kramsch 1991 etc.) oder politischer Bildung (z. B. Doyé 1992) finden also, wenn überhaupt, *innerhalb* des deutschen Fremdsprachenunterrichts statt, vorausgesetzt, daß moderne Ansätze aus importierten DaF-Lehrwerken aufgegriffen werden. Die (zarte) Landeskunde-Diskussion innerhalb der spanischen Germanistik mündet angesichts dieser Grundsatzproblematik häufig in

Vorschlägen zu Lesetechniken (vgl. Regales 1992, Bachmann 1992, Blanco-Cambor 2002) und beschäftigt sich selten mit der Curricular-Frage: Was soll, was kann unter den oben genannten Bedingungen im universitären Landeskundeunterricht vermittelt werden?

3. Die Befragung der Studierenden an 12 spanischen Universitäten

3.1 Ausgangsbedingungen der Befragung

Als DAAD-Lektorin an der Universidad de Salamanca (1997–1999) und der Universität de Barcelona (1999–2002) hatte ich (wie die meisten LektorInnen auf der Iberischen Halbinsel) die Aufgabe, neben Sprache auch Landeskunde zu unterrichten. Dabei war die Spannung zwischen (großem) inhaltlichem Interesse und sprachlicher Barriere bei den Studierenden im Unterricht permanent präsent.

Bei meiner Suche nach adäquaten, neuen Lehrformen innerhalb des traditionell organisierten Lehrbetriebs an der spanischen Universität entwarf ich mit meinem Kollegen Prof. Dr. Jesus Hernandez Rojo an der Universidad de Salamanca einen Befragungsbogen für Studierende landeskundlicher Seminare. Uns ging es darum, Informationen über den Landeskundeunterricht an spanischen Universitäten allgemein zu sammeln und Bildungskonzepte für spanische Studierende zu suchen, die deren Bedürfnissen entsprechen. Dazu muß erwähnt werden, daß die europäischen Studenten-Austauschprogramme (das ERASMUS- bzw. das SOKRATES-Programm) seit ihrer Einführung zu Beginn der 90er Jahre an spanischen Universitäten einen durchschlagenden und anhaltenden Erfolg haben und heute ein mindestens 3-monatiger Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land zum fast selbstverständlichen Teil des Philologiestudiums gehört. Diese

neue Ausrichtung auf einen Auslandsaufenthalt mit seinen Konsequenzen für studentische Erwartungen, Bedürfnisse und anschließend veränderte Perspektiven bezüglich des Studiums wurden bisher nie untersucht. Wie ich im folgenden zeigen werde, betreffen diese neuen Entwicklungen den Landeskundeunterricht aber in besonderem Maße.

3.2 Ziele und Methoden der Befragung

Bei der Befragung interessierte auf *inhaltlicher Ebene*, welche Interessen die Studierenden allgemein haben und welche spezifisch auf Deutschland gerichteten Interessen sie in ihrem Studium verfolgen. Welche Rolle spielt dabei z. B. die traditionelle Vorstellung von Landeskunde = Geschichtsunterricht? Es wurde bei der Untersuchung auch versucht, die spanische Übersetzung des Begriffs »Landeskunde« in *cultura*, *civilización* oder *sociedad* in verschiedene Begriffsbereiche aufzusplittern. Die grundsätzliche Frage dabei war: verschiebt eine veränderte Wortkonnotation auch die Erwartungen an das Fach?

Auf *methodischer Ebene* wurde gefragt, ob die kognitiven Lernmethoden den Fähigkeiten und Erwartungen der Studierenden entsprechen und welche Lernformen und Informationsquellen sie bevorzugen, um Wissen über das Zielsprachenland zu erhalten. Zusätzlich wurde auch nach dem Effekt des landeskundlichen Wissenserwerbs auf das Studium der deutschen Sprache überhaupt gefragt.

Die Befragung wurde zwischen September 2001 und Oktober 2002 an insgesamt 12 spanischen Universitäten unter Studierenden der Germanistik, Übersetzungs- und Dolmetscherwissenschaft

und der deutschen Sprache in Form eines Fragebogens mit 14 Fragen durchgeführt. Dank zweier landesweiter Mailing-Listen¹ schrieb ich per E-Mail alle Germanistik- und Übersetzer-/Dolmetscherabteilungen an spanischen Universitäten an. Mein Anschreiben wurde unterstützt durch die in Spanien wichtige Mund-zu-Mund-Propaganda befreundeter Kolleginnen und Kollegen. Auch dank der Unterstützung der DAAD-LektorenkollegInnen war der Rücklauf umfassend genug, um repräsentativ zu sein: an der Befragung nahmen insgesamt 282 Studierende von 12 Universitäten teil (siehe Abb. 1).

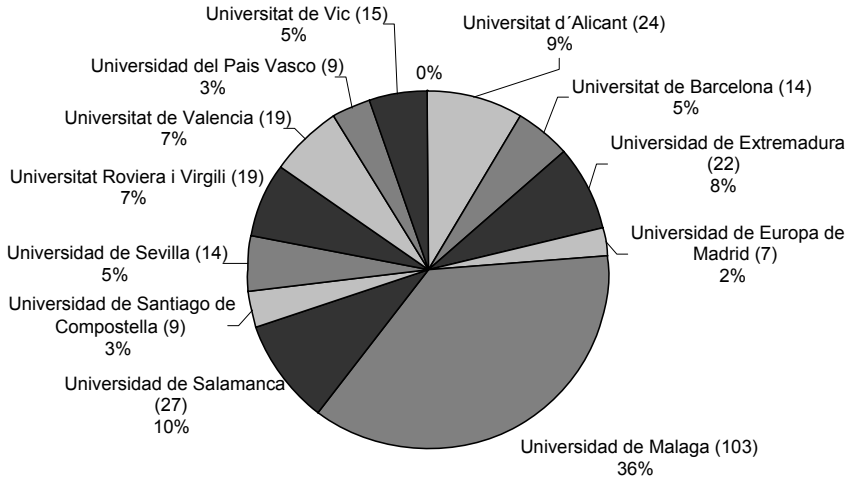
Außer an der Universidad de Sevilla und der Universität de Vic handelte es sich bei allen befragten Gruppen um TeilnehmerInnen an ausschließlich landeskundlichen Seminaren über deutsche bzw. deutschsprachige Länder (explizite Landeskunde). Die große Teilnehmerzahl an der Universidad de Málaga, Fakultät Traducción e Interpretación, geht auf die Befragung von insgesamt drei Seminargruppen von drei Studienjahren zurück:

1. Studienjahr: 46 Befragte;
2. Studienjahr: 32 Befragte;
3. Studienjahr: 25 Befragte.

Der Befragung lag die methodische Konzeption der quantitativen, nicht-experimentellen Forschung zu Grunde: von den Studierenden sollten möglichst viele vorgegebene Antworten angekreuzt und nur bei insgesamt 3 von 14 Fragen eine eigene Bewertungen (qualitative Forschung) gegeben bzw. individuelle Standpunkte erläutert werden. Bei fast allen geschlossenen Fragen wurde den Befragten auch die Möglichkeit gegeben, neben den vorgegebenen Antworten ei-

1 von Prof. Dr. Anton Haidl, Universidad de Cádiz, und Sophie Caesar, Hueber-Verlag/ Editorial Idiomas, Madrid, denen ich beiden an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

Abb.1: An der Befragung beteiligte Universitäten
(die Zahl in Klammern gibt die Zahl der Fragebögen an, die Prozentzahl gibt die Anteile zur Stichprobengröße von 282 Fragebögen an, jeweils auf- bzw. abgerundet)



gene Meinungen zu ergänzen. Dieses Angebot wurde insbesondere bei den Fragen 6, 10 und 12 von den Studierenden häufig wahrgenommen (Fragebogen: siehe Anhang). Die folgende Darstellung gibt eine stark gekürzte Auswertung der Untersuchung wieder, bei der aus methodischen Gründen die Fragen 6 und 9 herausgenommen werden mußten¹.

3.3 Ergebnisse der Umfrage

3.3.1 Die Interessengebiete der Studierenden

Nach Klärung der institutionellen Einordnung der evaluierten Seminargruppen konzentriert sich der erste Teil des

Fragebogens auf Anfragen nach den Interessen der Studierenden im allgemeinen (in ihrem Herkunftsland, im alltäglichen Bereich).

Frage 4:

Welche Themen interessieren Dich im Allgemeinen? (¿Qué temas te interesan en general?).

Im 2. Schritt wurde nach den Interessen bezüglich der Fremdkultur Deutschland gefragt:

Frage 5:

Welche dieser Themen interessieren Dich in Bezug auf Deutschland? (¿Cuáles de estos temas te interesan con relación a Alemania?). Für die Auswertung wurden die

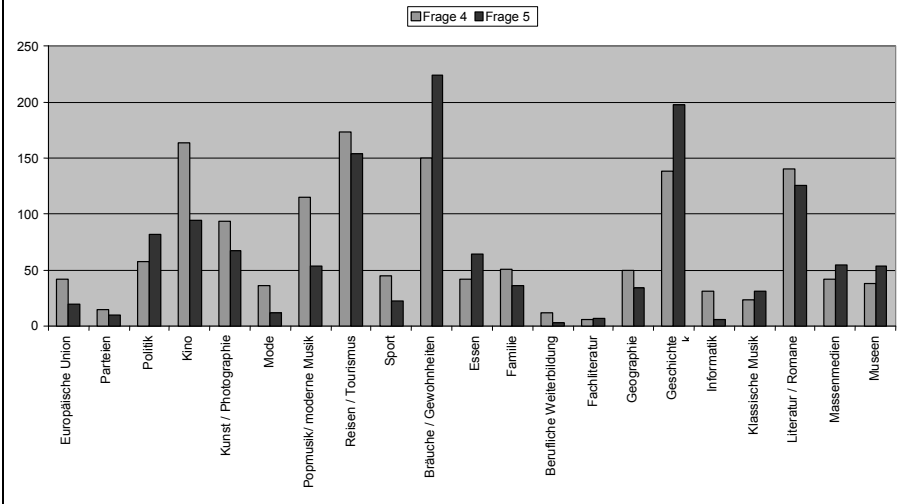
¹ Eine umfassende Auswertung wird im Rahmen meiner Dissertation publiziert, die unter dem Titel *Landeskundeunterricht an spanischen Universitäten* im Sommer 2004 erscheint.

Differenzen gegenübergestellt. Die angebotenen Antwortmöglichkeiten (bei beiden Fragen die (fast) gleichen 23) wurden thematisch einander zugeordnet (vgl. Tabelle Abb. 2).

Die vorgeschlagenen Antworten waren eine Zusammenstellung unterschiedlichster Bereiche, die sich aus der Analyse mehrerer spanischer Jugendzeitschriften (*Bravo* u. a.) ergeben hatten und mit den im Studium üblichen, klas-

sischen landeskundlichen Themen (Geographie, Geschichte, Politik, Parteien, Literatur/Romane, Fachliteratur über ..., Die Europäische Union, Gewerkschaften) vermischt wurden. Die Studierenden wurden auch aufgefordert, eigene Themen zu ergänzen, was allerdings nur vereinzelt geschah (insgesamt in 13 von 1482 Nennungen bei Frage 4 und in 10 von 1368 Nennungen bei Frage 5)¹.

Abb.2: Vergleich der Ergebnisse:
Frage 4 (Welche Themen interessieren Dich im allgemeinen?) und
Frage 5 (Welche dieser Themen interessieren Dich in Bezug auf Deutschland?)



1 Ergänzt wurden bei Frage 4 die Themen (in alphabetischer Reihenfolge) durch Einzelnennungen von »filosofía«; »ideología/religion«; »naturaleza/medioambiente«; »naturaleza«; »ONGs/medioambiente«; »sociología«; »modos de vida/mentalidad«; »báile«; »amor«; »educación«; »psicología«; »idiomas«; »ensayos sobre temas actuales«; und »Volkskunde«. Bei Frage 5 wurden folgende Themen ergänzt (in alphabetischer Reihenfolge): »arquitectura«; »báile«; »derecho«; »dialectos«; »educación«; »filosofía« (2x); »ideología«; »tradiciones«; »Theater«. Insgesamt hat sich das im Fragebogen angewandte Verfahren als ergiebig gezeigt, die Befragten zum Formulieren der eigenen, individuellen Lernsituation mit einer Leerzeile bzw. weiterführenden Pünktchen aufzufordern. Z. B. bei Frage 5, wo bei dem Punkt »Literatura especializada...« das Thema »teatro« (Fachliteratur über das Thema Theater) und »en general« (im allgemeinen) ergänzt wurde.

Wie die Tabelle zeigt, konzentrieren sich die Interessensgebiete der Studierenden an den befragten Universitäten trotz unterschiedlicher Studienschwerpunkte und Studienordnungen sowie regionalen Unterschieden auf *einige wenige Gebiete*, am meisten auf den Bereich »Bräuche und Gewohnheiten« bezüglich des Interesses an Deutschland und »Reisen/Tourismus« bezüglich der Allgemeininteressen, was sich durch die Zielgruppe, nämlich Studierende einer Philologie, erklären läßt.

Obwohl es teilweise nicht einfach war, die 23 gegebenen sowie freien Antworten der Studierenden eindeutig abzugrenzen (z. B. das einmal ergänzte »amor«), mußten die Antworten für die Auswertung thematisch gebündelt werden. Dabei wurden vier Themengebiete gebildet:

1. *Themen des Freizeitbereichs insgesamt* (Kino, Kunst/Photographie, Mode, Popmusik/moderne Musik, Reisen/Tourismus, Sport, zwei Einzelnennungen): bezüglich Spanien/allgemein: 42% ⇔ in Bezug auf Deutschland: 29,3%
2. *Bildungsbereich insgesamt* (Berufliche Weiterbildung, Fachliteratur, Geographie, Geschichte, Informatik, Klassische Musik, Literatur/Romane, Massenmedien, Museen, 4 Einzelnennungen): bezüglich Spanien/allgemein: 32,7% ⇔ in Bezug auf Deutschland: 37,5%
3. *alltagskultureller Bereich* (Bräuche/Gewohnheiten, Essen, Familie, zwei Einzelnennungen): bezüglich Spanien/allgemein: 16,3% ⇔ in Bezug auf Deutschland: 23,6%
4. *politischer Bereich insgesamt* (Die Europäische Union, Parteien, Politik, Gewerkschaften, ONGs/medioambiente): bezüglich Spanien/allgemein: 7,8% ⇔ in Bezug auf Deutschland: 8,2%

Die Anzahl der Nennungen überwiegt eindeutig bei den *Themen des Freizeitbereichs insgesamt*, was sich u. a. auf das durchschnittliche Alter der spanischen Studierenden (zwischen 18 und 22 Jahren) zurückführen läßt. Hier fällt allerdings auf, daß auch ein deutliches Interesse am *deutschen* Freizeitbereich vorhanden ist, der in der traditionellen Konzeption von Landeskunde in den Studienordnungen nicht vorgesehen ist. Im *Bildungsbereich insgesamt* unterscheiden sich die Nennungen bezüglich Spanien (E = 32,7%) erstaunlich wenig von denen bezüglich Deutschlands (D = 37,5%). Bei genauerer Betrachtung z. B. im Bereich Literatur/Romane überrascht, daß sich die Studierenden hier sogar noch mehr für die Literatur ihres eigenen Kulturkreises bzw. allgemein für Literatur interessieren als für die der Zielkultur. Neben dem klassischen, literarischen Bildungsfach erscheint auch das häufig genannte Interesse an Geschichtswissen (E: 9,3% ⇔ D: 14,4%) in das traditionelle Verständnis von Landeskunde zu passen und entspricht früheren Untersuchungen bei französischen Studierenden der Germanistik (vgl. Picht 1980). Dieser zog daraus den Schluss, daß

»die Möglichkeit zur Beschäftigung mit deutschen Themen primär nicht durch das Interesse an den deutschen Zusammenhängen geprägt ist, sondern durch die Traditionen und Systemzwänge spezifischer gesellschaftlicher Situationen im jeweiligen Ausgangsland. Entscheidend ist hierbei vor allem das Prüfungssystem bzw. die Voraussetzungen und Aufstiegsmuster beruflicher Karriere« (Picht 1980: 129).

Um so erstaunlicher erscheint daher das große studentische Interesse am *alltagskulturellen Bereich* (E: 16,3% ⇔ D: 23,6%), der in der spanischen Germanistik und den Dolmetscher-/Übersetzerstudiengängen laut Prüfungsordnung überhaupt keine Rolle spielt. Am wenigsten interes-

sierten die Befragten die Themen aus dem *politischen Bereich* (E: 7,8% und D: 8,2%). Das bedeutet eine deutliche Abgabe an das landeskundliche Konzept sog. »Institutionenkunde«.

Frage 7 stellt zu den Fragen 4 und 5 eine Gegenprobe dar, in der die *Lernerfahrungen* der Studierenden als Ausgangsbasis für Bedarfsmeldungen an den Landeskundeunterricht genommen werden:

Erinnerst Du Dich, ob Du im Sprachunterricht oder in der Uni schon einmal gedacht hast, daß Du gerne mehr über ein bestimmtes Thema wissen möchtest? Erinnerst Du Dich, zu welchem Bereich dieses Thema gehörte? (¿Recuerdas en clase de lengua o en la universidad haber pensado que te gustaría saber más sobre algún tema en concreto? ¿Recuerdas a qué ámbito pertenecía esta tema?)

Die Studierenden wurden bei dieser Frage zugleich aufgefordert, ihren Wissensbedarf in der Ziel- und der Herkunftskultur selbst einem übergeordneten Themengebiet (Gesellschaft, Bräuche/Gewohnheiten, Essen, Geographie, Politik, Wirtschaft, Geschichte, Kunst, Musik) zuzuordnen. Unter den Antwortmöglichkeiten wurde das Themengebiet »Literatur/Romane« bewußt ausgelassen, da Literaturunterricht im Vergleich zum landeskundlichen in den universitären Studienordnungen viel breiter abgedeckt wird (Philologiestudien werden traditionell als Literaturstudien angesehen). Das Gesamtgebiet »Gesellschaft« wurde zu den angebotenen Antwortmöglichkeiten hinzugekommen (ergänzt wurde nur zwei Mal)¹:

Abb. 3: Cluster Frage 7

Genannte Themenbereiche	über Spanien absolute Zahlen von insgesamt 664 Nennungen (282 Befragte)	Prozent- angaben	über Deutschland absolute Zahlen von insgesamt 779 Nennungen (282 Befragte)	Prozent- angaben
Gesellschaft	75	11,2%	130	16,6%
Bräuche/Gewohnheiten	75	11,2%	165	21,1%
Essen	15	2,2%	27	3,4%
Geographie	41	6,1%	66	8,4%
Politik	85	12,8%	69	8,8%
Wirtschaft	63	9,4%	23	2,9%
Geschichte	137	20,6%	155	19,8%
Kunst	122	18,3%	90	11,5%
Musik	50	7,5%	53	6,8%

Wie schon bei Frage 5 zu sehen war, überrascht auch hier das Ergebnis da-

durch, daß die Studierenden offensichtlich im Fremdsprachenunterricht einen

¹ Die Ergänzungen bei Frage 7 waren Einzelnennungen von: »Gesellschaft« und »filosofía«.

neuen Blick auf ihre eigene Kultur erfahren und ihr Bildungsbedarf – bezüglich der »herkömmlichen« landeskundlichen Wissensgebiete wie Geschichte, Kunst und Politik – in ihrer *Herkunftskultur* größer ist als in der Zielkultur. An der deutschen Kultur fehlten ihnen vorwiegend alltagskulturelle Kenntnisse (*usos y costumbres* entspricht im Spanischen einer feststehenden Redewendung und läßt sich deutsch etwa mit »Bräuche und Gewohnheiten« übersetzen). Hier muß – entsprechend kultur- und organisationsanthropologischen Forschungsmethoden – zwischen zwei Kulturebenen unterschieden werden:

»Kultur:

1. Mentales Training bzw. mentale Verfeinerung. Zivilisation. [...]
2. Die kollektive mentale Programmierung, die die Mitglieder der einen Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet. Diese Bedeutung entspricht dem in der Anthropologie verwendeten Begriff »Kultur.« (Hofstede 1997: 401)

»Kultur Zwei« umfaßt nicht nur Tätigkeiten, die den Geist verfeinern sollen, sondern auch gewöhnliche und niedrige Dinge des Lebens: Grüßen, Essen, das Zeigen oder Nichtzeigen von Gefühlen, das Wahren einer gewissen physischen Distanz zu anderen, Geschlechtsverkehr oder Körperpflege.« (Hofstede 1997: 5)

Der studentische Bedarf innerhalb des deutschen Fremdsprachenunterrichts fällt unter der Bezeichnung *usos y costumbres* also in den von Hofstede genannten alltagskulturellen Bereich »Kultur Zwei«. Dagegen vermißten die spanischen Studierenden Wissen über landeskundliche Themenbereiche, die sich als Trägerbereiche der »Kultur Eins« einordnen ließen (Geschichte, Kunst, Geographie, Musik) zuerst in ihrer eigenen Kultur. Erst an zweiter Stelle fehlte Wissen im »Kultur Eins«-Bereich für die fremde Sprache und Kultur, wobei auch hier die Bedarfs-

meldung hoch ist (Geschichte in D: 19,8%, Kunst in D: 11,5%; Musik in D: 6,8%).

Ausgehend von dieser Beobachtung läßt sich ein neuer Bildungsauftrag an den Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht (nicht nur in Spanien) erkennen: Primär hat der Kontakt zu einer anderen Kultur einen *Spiegeeffekt auf die eigene Herkunft*: die faktischen Grundlagen des eigenen Landes werden in ihrer Bedeutung erkannt und interessant. Bezüglich der Fremdkultur hat Landeskundeunterricht zuerst die Funktion, auf die *alltagskulturelle* Wirklichkeit im Zielsprachenland vorzubereiten. Wie die weitere Auswertung der Befragung der spanischen Studierenden zeigt, sind die Lernerinnen und Lerner heute auf eine *kommunikative Anwendung der Fremdsprache* ausgerichtet.

3.3.2 *Bevorzugte Informationsquellen und Lernstrategien der Studierenden*

Auf der Suche nach neuen, alternativen Materialien für den Landeskundeunterricht in Spanien, die nicht auf Vorkenntnissen in der deutschen Sprache zum Verstehen authentischer Texte aufbauen, wurden die Studierenden nach der Glaubwürdigkeit öffentlicher Medien in Spanien mit ihrer Berichterstattung gefragt. Frage 8:

Um neue Information über ein Thema (egal, welches) zu erhalten, welchem öffentlichen Medium glaubst Du am meisten? (bezüglich der Glaubwürdigkeit der vermittelten Information, z. B. bei den Anschlägen in den USA). (Para obtener información nueva sobre algún tema (sin importar cuál), ¿a qué medio de comunicación das más credibilidad? (en cuanto a la fiabilidad de la información transmitida en, por ejemplo, los atentados en los EEUU))

Die Antworten wurden folgendermaßen gegeben:

Abb. 4: Cluster Frage 8

Welches öffentliche Medium?	Absolute Zahlen von insgesamt 582 Nennungen (282 Befragte)	Prozent- angaben
Der Zeitung ...	80	13,7%
Meine Zeitung, die ich immer kaufe	54	9,2%
Einer Fachzeitschrift über das Thema	88	15,1%
Einem Buch von einer/m bekannten AutorIn	15	2,5%
einem wissenschaftlichen Fachbuch	41	7,0%
einer Statistik	12	2,0%
dem TV	92	15,8%
dem Radio	68	11,6%
Ich glaube es nur, wenn die Informationen bei verschiedenen Medien übereinstimmen.	129	22,1%

Da hier die Möglichkeit bestand, Mehrfachnennung (bis zu 3 Antworten) zu geben, ist die häufigste Nennung von *Ich glaube es nur, wenn die Informationen bei verschiedenen Medien übereinstimmen* als quasi »sicherste« Antwort zu erklären. Sicher beeinflusste aber auch der Zeitpunkt der Umfrage (zwischen September 2001 und Oktober 2002) das Antwortverhalten: direkt nach dem 11. September 2001 war unter den Antworten deutlich mehr Mißtrauen den Massenmedien gegenüber erkennbar. Deutlich zeigt sich die Neigung zum Fernsehkonsum (in einem spanischen Haushalt läuft der TV üblicherweise den ganzen Tag) im Gegensatz zur Informationsquelle öffentlicher Printmedien (Zeitungen). Erstaunlich ist die Abneigung der Studierenden gegen wissenschaftliche Fachliteratur: Sie ziehen populärwissenschaftliche Zeitschriften vor: der Umgang mit wissenschaftlichen Publikationen scheint bei den angehenden Akademikerinnen und Akademikern wenig selbstverständlich oder beliebt zu sein. Einzelne Kommentare der Befragten zeigen jedoch auch das Mißtrauen gegenüber den von der spanischen Regierung kontrollierten Informationsquellen (TV):

»Ninguna información en los medios de comunicación es válida para mi al 100%, ni aunque coincida. Todo es relativo y manipulado según el interés«. (Keine Information der Massenmedien ist für mich zu 100% gültig, auch nicht, wenn sie übereinstimmt. Alles ist relativ und dem Interesse entsprechend manipuliert) oder »No prestar ningún fiabilidad. Es la comerz de informarse«. (Ich schenke keinerlei Glaubwürdigkeit. Es ist der Kommerz zu informieren/sich zu informieren/informiert zu sein).

In Frage 10 wurde noch genauer nach dem *politischen* (und nicht historischen) *Interesse der Studierenden* gefragt, da sich Medienberichte über Deutschland meist auf politische Tagesereignisse beziehen (oft eine Zusammenfassung mehrerer Berichte deutscher Tageszeitungen): *In spanischen Zeitungen gibt es viele Informationen über Deutschland und die deutsche Politik. Interessieren Dich diese Artikel? Warum? Warum nicht?* (En los periódicos españoles existe mucha información sobre Alemania y la política alemana. ¿Te interesan estos artículos? ¿Por qué? ¿Por qué no?)

Bei dieser offen gestellten Frage wurden die Kommentare der Studierenden in ei-

nem Cluster nach positiven (+) und negativen (-) Aussagen geordnet. Grundsätzlich überwiegt eine positive Einschätzung der Medieninformationen mit 59,4%. Dennoch wurden viele negative Stellungnahmen von den Studierenden formuliert. Die meistgenannte Antwort war politisches Desinteresse allgemein »No me interesa la política«. (Politik interessiert mich nicht) oder Zeitmangel »No suelo leer el periódico por falta de tiempo, escucho el telediario«. (Ich lese keine Zeitung, weil die Zeit dazu fehlt, ich sehe die TV-Nachrichten). Trotz der positiv formulierten Frage wurde relativ häufig Kritik an zu wenig Informationen über deutschsprachige Länder geäußert und daran, daß die Nachrichten unverständlich seien und ohne Hintergrundinformationen nicht zugeordnet werden könnten: »La verdad es que no hay muchas artículos además aunque interesan muchas veces no me entero muy bien porque hay muchas cosas que no sé«. (Die Wahrheit ist, es gibt nicht viele Artikel, und obwohl sie mich interessieren, verstehe ich oft nicht sehr gut, weil es viele Dinge gibt, die ich nicht weiß.) Hier wird der Mangel an landeskundlichem Hintergrundwissen über die deutschsprachigen Gegenwartsgesellschaften zum Hindernis, spanischsprachige öffentliche Quellen zu verstehen und neue Informationen aufzunehmen. Landeskundeunterricht hätte hier die Aufgabe, gesellschaftliche Grundkenntnisse allgemein im Überblick zu vermitteln, in die die Studierenden Informationen aus Medienberichten u. a. einordnen könnten. Grundsätzlich dokumentieren zahlreiche Kommentare aber auch das studentische Interesse am gesellschaftlichen Leben in Deutschland: »Si, porque aunque no me interesan los temas políticos en concreto si la sociedad en general ya que estoy estudiando el idioma«. (Ja, denn obwohl mich politische Themen im einzelnen

nicht interessieren, interessiert mich die Gesellschaft im allgemeinen, da ich ja die Sprache studiere/lerne.) Bei einigen Befragten spielt für ihr Interesse auch der internationale wirtschaftliche und politische Einfluss Deutschlands eine Rolle. Der Kontakt zu Deutschland wird wieder zum Spiegel, diesmal für die spanische Außen- und Europapolitik: »Si, porque me interesa la política alemana y como afecta su relación con la política española«. (Ja, weil mich die deutsche Politik interessiert und wie ihr Verhältnis zur spanischen Politik beeinflußt wird) oder »Si, porque considero que actualmente Alemania es la primera potencia económica dentro de la U.E.«. (Ja, weil ich davon ausgehe, daß Deutschland im Moment die erste Wirtschaftsmacht innerhalb der EU ist.).

Eindeutig ist auch bei dieser Frage der Vorbereitungsanspruch auf kommende/geplante Auslandsaufenthalte deutlich erkennbar: »Si, porque ya estoy estudiando alemán, quiero saber que me encontraré cuando vaya«.« (Ja, weil ich ja Deutsch lerne/studiere, möchte ich wissen, was ich dort vorfinde, wenn ich dorthin fahre.) Eine studentische Antwort erklärt das Interesse vieler Studierender der Philologie an der Historie des Zielsprachenlandes, denn nur sie sei die einzig zuverlässige Informationsquelle: »No creo en la objetividad periodística, creo más en el conocimiento histórico«. (Ich glaube nicht an eine journalistische Objektivität, sondern mehr an historisches Wissen.)

Im nächsten Schritt der Untersuchung wurden die Studierenden nach ihren bevorzugten Lernmethoden gefragt. Frage 11: *Wenn Du Dir ein Thema über Deutschland aussuchen könntest, wie würdest am liebsten etwas darüber erfahren?* (Si tuvieras que escoger un tema sobre Alemania, ¿como te gustaría estudiarlo?). Die Antworten ließen sich wie folgt ordnen:

Abb. 5: Cluster Frage 11

Frage nach gewünschter Arbeitsmethode/Lernform	Absolute Zahlen von insgesamt 489 Nennungen (282 Befragte)	Prozentangaben	Arbeitsform
Eine allgemeine Einführung in einem Überblicksseminar erhalten (neben anderen Themen)	53	10,8 %	Typ A
Einen Vortrag/eine Konferenz von einem Spezialisten/einer Spezialistin darüber hören	57	11,6 %	Typ A
Ein spezielles Seminar belegen	115	23,5 %	indifferent, beide Arbeitsformen möglich
Selbständig das Thema erforschen und eine schriftliche Hausarbeit darüber schreiben	47	9,6 %	Typ B
Ein Buch darüber lesen	82	16,7 %	Typ B
Ein Semester frei nehmen und mehrere Bücher darüber lesen	25	5,1 %	Typ B
In einer Arbeitsgruppe Informationen über das Thema sammeln und sich dann über das erhaltene Wissen austauschen	75	15,3 %	Typ B
Über das Internet einen deutschen Gesprächspartner/eine Gesprächspartnerin suchen, um mit ihr/ihm über das Thema zu sprechen	27	5,5 %	Typ B

Unterteilt man die in Frage 11 gegebenen Antworten in Arbeitsformen unterschiedlichen Typs, lassen sich zwei Gruppierungen bilden: *Typ A*, der auf frontale Unterrichtsgestaltung und ausschließlich kognitive Wissensvermittlung ausgerichtet ist, und *Typ B*, bei dem das autonome und selbstverantwortliche Lernen und Forschen die Grundlage des Wissenserwerbs darstellt. Bei den im Umfragebogen vorgeschlagenen 8 Antworten wurde bewußt eine Betonung auf die autonomen Lernformen gelegt. Die Studierenden hatten aber auch hier die Möglichkeit, ihre Antwort offen zu formulieren und zu ergänzen.

Das Ergebnis zeigt: die befragten Studierenden würden am liebsten zweigleisig fahren und sich gerne sowohl frontal und überblicksartig belehren lassen (Eine allgemeine Einführung ... erhalten: 10,8 % und Einen Vortrag/Konferenz ... hören: 11,6 %) als auch völlig selbständig und unabhängig gezielte Themenbereiche er-

arbeiten und sich mit anderen Studierenden austauschen (In einer Arbeitsgruppe Informationen ... sammeln...: 15,3 %, Selbständig das Thema erforschen...: 9,6 %, Ein Semester ... mehrere Bücher ... lesen: 5,1 % und Über das Internet deutsche/n GesprächspartnerIn...: 5,5 %). Die Mehrzahl der Nennungen (23,5 %) favorisiert demnach eine »Seminar«form, die methodisch *sowohl frontal als auch mit Gruppenarbeitsphasen* etc. stattfinden kann. Insgesamt zeugen die gegebenen Antworten vom eindeutigen Wunsch der Studierenden nach eigenverantwortlichen Lernformen, autonomem Lernen und (Selbst-Er-) Forschen sowie persönlichen Kontakten zu Deutschen: »Documentandome ›intensiv« (sich intensiv Unterlagen beschaffen/sich informieren.) und »A través de una persona alemana y por investigación independiente«. (Durch eine deutsche Person und durch unabhängige Forschung) oder

Conocer a un alemán y que éste me lo explica. (Eine/n Deutsche/n kennenlernen, so daß er/sie es mir erklärt.)

Ein besonders wichtiges Ziel ist wieder der Auslandsaufenthalt mit seinen Möglichkeiten zu authentischen Erfahrungen vor Ort, die die eigene Perspektive erweitern sollen: »Viajar a Alemania y estudiarlo ›in sitio««. (Nach Deutschland reisen und dort vor Ort studieren/kennenlernen.) und »En Alemania, así podría estudiarlo desde un punto de vista alemán«. (In Deutschland, so könnte ich aus deutscher Perspektive studieren/lernen.) und »Ir a Alemania a investigar por mi cuenta«. (Nach Deutschland gehen und auf eigene Kosten/nach eigenem Interesse forschen.) Konkret wurde von einer Befragten auch *Unterstützung* bei der Orientierung *durch die Dozentinnen und Dozenten* gefordert: »Que se aconsejaran en clase libros haciendose introducciones en clase«. (Es sollten im Unterricht Bücher empfohlen werden, die im Seminar vorgestellt werden). Hier zeigt sich wieder der Bedarf an *landeskundlichem Überblickswissen*, das von den Studierenden als Angebot wahrgenommen werden kann, sich nach einer Orientierungsphase ihren Interessen folgend tiefer mit Einzelthemenbereichen (innerhalb der Breite landeskundlicher Wissensgebiete) zu beschäftigen.

Mit *Frage 12* wird einerseits nach der Autorität gefragt, die landeskundlicher Unterricht im Heimatland besitzt. Andererseits wird auch um die Nennung von Inhalten der gewünschten authentischen Erfahrung im Zielsprachenland gebeten: *Meinst Du, daß es bestimmte Themen gibt, über die man nur in Deutschland etwas erfahren kann? Welche?* (¿Consideras que hay algunos temas sobre los que sólo se puede aprender en Alemania? ¿Cuáles?) Das Ergebnis auf diese Frage war überwältigend. Die befragten Studierenden nannten eine solche Flut von Themenbereichen, daß

diese nach einem Schema von Byram/Morgan (1994) bestimmten Gebieten zugeordnet werden mußten (siehe Anhang). Eindeutig lagen die Nennungen auch hier im »Kultur Zwei«-Bereich (nach Hofstede 1997): »el idioma« (die Sprache), »usos y costumbres« (Bräuche und Gewohnheiten) und »la convivencia con alemanes« (Das Zusammenleben mit Deutschen). Die ergänzenden Bemerkungen der befragten StudentInnen machten wieder deutlich, wie stark die heutige Mobilität feststehender Teil des Fremdsprachenstudiums ist: »Yo creo que para aprender cualquiera cosa sobre un país extranjero hay que aprenderlo en él, pero hay que dominar su idioma«. (Ich glaube, um irgendetwas über ein Land zu lernen, muß man es dort lernen. Aber man muß seine Sprache beherrschen.). Eine andere Studentin meint: »Si, en mi opinión, el caracter de un pueblo sólo se puede conocer conviviendo en ese pueblo en este caso el alemán«. (Ja, meiner Meinung nach kann man ein Volk nur kennen(lernen), indem man mit diesem Volk zusammenlebt, in diesem Fall dem deutschen.) Der Unterschied zwischen *touristischem* Erleben einer Kultur und *in einer Kultur leben* wird von den Studierenden erkannt: »Creo que para tener una idea amplia, se necesita más tiempo sea en España o en Alemania«. (Ich glaube, daß man mehr Zeit braucht, um sich eine breite Vorstellung [von der Fremdkultur, E. F. B.] zu machen, egal ob in Spanien oder in Deutschland). Einzelne Nennungen reduzierten ihr landeskundliches Interesse allerdings ausschließlich auf die Sprachkenntnisse: »En mi opinión para lo único que es necesario estar en Alemania para aprender algo es el idioma ya que hay la información esta en todos lados«. (Meiner Meinung nach ist das einzige, für das es notwendig ist, in Deutschland zu sein, die Sprache zu lernen, weil Informationen ja schon überall zu finden sind).

3.3.3 Wirkung der landeskundlichen Lehre auf das Studium

Im letzten Teil der Umfrage interessierte die *Funktion*, die Landeskundeunterricht innerhalb der Fremdsprachenlehre hat.

Frage 13: *Hast Du den Eindruck, daß sich Dein Interesse in Bezug auf Deutschland in den letzten Jahren verändert hat? (Ja/Nein-Antwort) Wenn Du möchtest, erkläre die Gründe.* (¿Tienes la impresión de que tu interés por Alemania ha cambiado en los últimos años? (Si/No-Respuesta) Si quieres, explica los motivos) Das Ergebnis auf diese Frage war eindeutig positiv: für 76,5 % aller Befragten hat sich ihr Bezug zu Deutschland im Laufe ihres Sprach- und Landeskundeunterrichts verändert. Mit zunehmender Information/Orientierung steigt auch die Motivation für den Fremdspracherwerb. Die durchschlagende Wirkung der ERASMUS und SOKRATES-Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern wurde von den befragten StudentInnen deutlich formuliert: »Si, desde que fui«. (Ja, seit ich dort war). Andere Studierende schrieben: »Si, cada vez me interesa más esa cultura casi desconocida para mi« (Ja, jedes Mal interessiert mich diese Kultur mehr, die mir fast unbekannt war/ist.). Und »Ha aumentado porque cuanto más me doy cuenta de lo que me falta por aprender«. ([Mein Interesse, E. F. B.] ist gewachsen, je mehr ich mir darüber klar werde, wieviel ich noch zu lernen habe.). Sowohl Deutschlandstereotype als auch authentische Erfahrungen im Zielsprachenland haben für die Studierenden motivierenden Charakter: »Si, porque me parece un pueblo muy trabajador e interesante por tanto su historia« (Ja, weil es mir ein sehr fleißiges Volk zu sein scheint und wegen seiner Geschichte interessant ist) und »Al conocer personas alemanes me interesé más por su cultura«. (Durch das

Kennenlernen von Deutschen interessierte ich mich mehr für die Kultur).

Am Schluß der Umfrage sollte mit Frage 14 die Wirkung des modernen DACH-Konzepts, das die Landeskundediskussion im Inland in den 80er Jahren bestimmte, von den Studierenden erfragt werden: *Wenn Du wählen könntest, wo würdest Du am liebsten etwas über deutsche Landeskunde (Cultura Alemana) lernen/studieren (unabhängig vom Geld)? (Si pudieras elegir, ¿dónde estudiarías Cultura Alemana (independientemente del dinero)?)* Gegeben waren hier die Ländernamen Spaniens, Deutschlands, Österreichs, der Schweiz und Amerikas (als unbestimmtes Beispiel einer aktiven Auslandsgermanistik). Die Befragten hatten auch hier die Möglichkeit, eine freie Antwort zu ergänzen: *In einem anderen Land, nämlich ...*

Das Ergebnis zeigt, daß der Bezug zu Deutschland das Landeskundekonzept in Spanien stark dominiert: 82,7 % der befragten Studierenden wünschen sich landeskundliche Studien *in Deutschland*, nur 24 Studierende (7,7 %) einen Aufenthalt in Österreich und nur 14 (= 4,5 %) einen Aufenthalt in der Schweiz. Nur 3,5 % der Befragten bevorzugten landeskundlichen Unterricht in Spanien. Eine mögliche Erklärung für den Wunsch nach landeskundlichen Studien über ein fremdes Land innerhalb des eigenen Studiensystems könnte folgende Anmerkung signalisieren: »Es una pregunta difícil ya que hay temas problemáticas que creo que en Alemania y Austria se intentan evadir por lo que sería mejor estudiarlo en España«. (Das ist eine schwierige Frage, weil es problematische Themen gibt, die, glaube ich, in Deutschland und Österreich vermieden werden. Deshalb wäre es besser, sie in Spanien zu studieren). Ein gewisser Ideologieverdacht scheint also bis heute unter spanischen Studierenden einer Philologie zu

existieren, wobei die Neugier auf und das Interesse an Deutschland eindeutig überwiegt.

Eindeutig an dem Ergebnis ist auch, daß der moderne Landeskundeansatz DACH bzw. DACHL die spanischen Universitäten (noch nicht) erreicht hat – entsprechend der Vorgabe des *Ministerio de Educación i Deporte (MEC)*, die nur die Formulierung *Historia y Cultura Alemana* kennt. Auf der Suche nach Erklärungen für die teilweise ortsgebundene Affinität zu einem bestimmten Land (an der Universidad de Valencia kreuzten immerhin 5 von 19 Befragten Österreich als bevorzugtes Zielsprachenland an), schien die Erklärung plausibel, daß dort verhältnismäßig viele Lehrkräfte aus Österreich stammen und die nationale Herkunft der an den jeweiligen Universitäten tätigen Lehrkräfte für die Studieninteressen eine bedeutende Rolle spielt: Landeskundeunterricht im Ausland ist immer besonders stark von der persönlichen Einflußnahme der jeweiligen Lehrkraft abhängig.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Die hier vorgestellte Studie zeigt, daß die Studierenden trotz der schwierigen Position landeskundlicher Lehre innerhalb des Philologiestudiums an spanischen Universitäten recht genaue Vorstellungen davon haben, was sie im Landeskundeunterricht lernen wollen und was nicht. Ihr landeskundliches Interesse geht dabei von ihren natürlichen Interessen aus und orientiert sich an einem Konzept des sprachlichen Handelns in der fremden Kultur. Wichtigstes Ziel ist die Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt, für den alltagskulturelle Informationen (*usos y costumbres*) sowie die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation ausschlaggebend sind. Erst an zweiter Stelle steht für sie der

Wissenserwerb, der vorwiegend auf historisches Wissen konzentriert ist und der ideologie- sowie kommerzfrei der Orientierung innerhalb der modernen Informationsflut dienen soll (Überblickswissen). Wie die befragten Studierenden mitteilen, spielen Lernmethoden eine ebenso wichtige Rolle wie Lerninhalte, da langfristig ein autonomer Umgang mit der fremden Kultur und seinen authentischen Zeugnissen angestrebt wird.

Diese Bedarfsmeldung der Studierenden wirkt neben dem Kultur- und Bildungskonzept des *Ministerio de Educación i Deporte (MEC)* (und damit den Studienplänen der einzelnen Universitäten) für den Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht wie Feuer und Wasser: es handelt sich um zwei unterschiedliche Kulturbegriffe. Nach Hofstede (1997) läßt sich das ministerielle Konzept dem Prinzip der »Kultur Eins« zuordnen, das sich

»aus dem lateinischen Ursprung ableitet, der das Bestellen des Bodens bezeichnet. In den meisten westlichen Sprachen bedeutet ›Kultur‹ gemeinhin ›Zivilisation‹ oder ›Verfeinerung des Geistes‹ und insbesondere die Ergebnisse dieser Verfeinerung, wie Bildung, Kunst und Literatur« (Hofstede 1997: 3).

Von den Studierenden wird jedoch eine ganz andere Ebene kulturellen Wissens gefordert, die der »Kultur Zwei«-Definition Hofstedes (1997) entspricht. Abgeleitet aus seiner lateinischen Wurzel meint es »Kultur als mentale Software«, die sich

»auf eine viel weiter gefaßte, unter Sozialanthropologen übliche Bedeutung des Wortes [bezieht ...]. Sozial- (oder Kultur-) Anthropologie ist die Wissenschaft von den menschlichen Gesellschaften, insbesondere (aber nicht ausschließlich) den traditionellen oder ›primitiven‹. [...] Politiker und Journalisten verwechseln gelegentlich Kultur Eins und Kultur Zwei, ohne sich

dessen bewußt zu sein. Anpassungsprobleme von Einwanderern in ihrem Aufnahmeland werden auf der Ebene der Förderung von Folkloregruppen diskutiert. Kultur Zwei bezieht sich jedoch auf wesentlich grundlegendere menschliche Prozesse als Kultur Eins; sie betrifft Dinge, die verletzen.« (Hofstede 1997: 4)

Auch in traditionellen Landeskundekonzepten wie dem spanischen scheinen »Kultur Eins«-Konzepte nicht von dem der »Kultur Zwei« differenziert zu werden.

Die Schwierigkeiten der spanischen Germanistik mit dem aus Deutschland importierten Begriff »Landeskunde«, der in der spanischen Übersetzung *cultura y civilización* oder *historia y cultura* seine Wortkonnotation ändert, sind unübersehbar. Es geht darum, überfüllte Studienpläne in den Philologien von ihrem bildungsbürgerlichen Wissenskanon zu befreien und der »wachsenden Nachfrage nach kulturraumbezogenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt« (Lüsebrink 1999: 274) mit einem realistischen Ausbildungsprogramm zu entsprechen. Dazu gehört auch, daß die spanische Germanistik die schwierigen Berufsperspektiven ihrer Studierenden angesichts der schwachen Stellung des Deutschen als Schulfach im spanischen Bildungswesen eingesteht und – wie andere romanistische Studiengänge – mit neuen landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Konzepten darauf reagiert (vgl. z. B. das Konzept der Universität Saarbrücken, Lüsebrink 1999).

Dazu gehört als erster Schritt eine »Entkanonisierung« (Lüsebrink 1999: 281) der traditionellen Landeskundelehre sowie die Öffnung der sog. »globalisierten« Landeskunde zu einer »integrierten«, »in der weite Bereiche kulturraumbezogener landeskundlicher Lehre und Forschung« nicht innerhalb der Germanistik, »sondern durch Nachbardisziplinen abge-

deckt werden« (Lüsebrink 1999: 277). Das ist ein Vorschlag, der von Jané Carbó (1981) bereits in den 80er Jahren gemacht wurde.

Wichtig scheint auch eine längst fällige Aufarbeitung der unterschiedlichen Deutungsmuster von *cultura/civilización* und dem deutschen Kulturbegriff, die z. B. seit den 90er Jahren in der französischen Romanistik fester Bestandteil der Landeskundediskussion ist. (z. B. Thoma 1995; Röseberg 2001) Erst damit kann die theoretische Grundlage für eine eigenständige Landeskundeforschung in Spanien geschaffen werden, die von den spanischen Lehrbedingungen ausgehend Vorschläge für mögliche Curricula erarbeitet, didaktische Materialien zu sozialwissenschaftlichen und kulturanthropologischen Fragen erstellt etc. Dringend notwendig ist auch die Erstellung spanischsprachiger, kontrastiver Überblicksmaterialien zur Einführung in wichtige Themenbereiche der deutschsprachigen Gegenwartsgesellschaften, wie z. B. das deutsche/schweizer/österreichische Mediensystem, die Geschichte der Ausländerpolitik (von der viele spanische Familien im engeren oder weiteren Sinne betroffen waren/sind und die das Deutschland-Image geprägt hat), Entwürfe zu Unterrichtseinheiten über Stereotypenbildung statt »Volkgeist«-Theorien (vgl. Marizzi 2000: 106) etc. Das Ziel landeskundlicher Lehre sollte sein, die Studierenden praxisnah und handlungsorientiert auf ihre Auslandserfahrungen vorzubereiten, sie theoretisch und anhand ausgewählter Beispiele (z. B. der Werbesprache, Wirtschaftskommunikation, Filmtechnik etc.) kontrastiv in fortgeschrittene Phasen interkultureller Kompetenz einzuführen (vgl. Roche 2001: 50 ff.) und damit erst Grundlagen für eine fruchtbare interkulturelle Kommunikation innerhalb der EU zu legen.

Anhang: Fragebogen zum Landeskunde-Unterricht an spanischen Universitäten

Liebe/r Studierende,

mit diesem Fragebogen soll versucht werden, das Interesse an landeskundlichen Inhalten zu evaluieren. Bitte antworte bei den Fragen spontan und entsprechend Deinen persönlichen Interessen oder Erfahrungen. Wir würden gerne wissen, was Dich an Deutschland interessiert oder welche Wissensbereiche Dir bei bisherigen Kursen/Seminaren fehlten/fehlen.

- 1.) Was studierst Du im Hauptfach
 - Ich studiere Deutsche Philologie
 - Ich studiere Übersetzen und Dolmetschen
 - Ich belege den Kurs _____
 - Ich studiere/lerne eine andere Philologie (welche?) _____

- 2.) In welchem Studienjahr bist Du? _____
 Seit wann lernst/studierst Du Deutsch? _____

- 3.) Dieser Kurs (»Deutsche Landeskunde«) ist innerhalb Deines Studiums:
 - obligatorisch (Pflichtfach) (troncal) obligatorisch (obligatorio)
 - für HörerInnen aller Fakultäten (libre elección)
 - _____

- 4.) Für welche der folgenden Themen interessierst du Dich im allgemeinen?
 (Du kannst bis zu 5 Elemente ankreuzen!)

<input type="radio"/> Mode	<input type="radio"/> Kunst/Photographie	<input type="radio"/> Fachliteratur über _____
<input type="radio"/> Popmusik/moderne Musik	<input type="radio"/> Politik	<input type="radio"/> Berufliche Weiterbildung
<input type="radio"/> klassische Musik	<input type="radio"/> (Massen)Medien	<input type="radio"/> Parteien
<input type="radio"/> Sport	<input type="radio"/> Informatik	<input type="radio"/> Die Europäische Union
<input type="radio"/> Kino	<input type="radio"/> Familie	<input type="radio"/> Gewerkschaften
<input type="radio"/> Geschichte	<input type="radio"/> Essen	<input type="radio"/> Geographie
<input type="radio"/> Tourismus/Reisen	<input type="radio"/> Bräuche/Gewohnheiten	
<input type="radio"/> Museen	<input type="radio"/> Literatur/Romane	
<input type="radio"/> andere, nämlich _____		

- 5.) Welche der folgenden Themen interessieren Dich in Bezug auf Deutschland?
 (auch hier sind bis zu 5 Kreuzchen möglich!)

<input type="radio"/> Mode	<input type="radio"/> Kunst/Photographie	<input type="radio"/> Fachliteratur über _____
<input type="radio"/> Popmusik/moderne Musik	<input type="radio"/> Politik	<input type="radio"/> Berufliche Weiterbildung
<input type="radio"/> klassische Musik	<input type="radio"/> (Massen)Medien	<input type="radio"/> Parteien
<input type="radio"/> Sport	<input type="radio"/> Informatik	<input type="radio"/> Die Europäische Union
<input type="radio"/> Kino	<input type="radio"/> Familie	<input type="radio"/> Gewerkschaften
<input type="radio"/> Geschichte	<input type="radio"/> Essen	<input type="radio"/> Geographie
<input type="radio"/> Tourismus/Reisen	<input type="radio"/> Bräuche/Gewohnheiten	
<input type="radio"/> Museen	<input type="radio"/> Literatur/Romane	
<input type="radio"/> andere, nämlich _____		

- 6.) Hattest oder hast Du persönlichen oder familiären Kontakt zu/nach Deutschland?
(Bitte markiere nicht mehr als 2 Antworten)
- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Ja, Teile meiner Familie leben in Deutschland. | <input type="radio"/> Ich hatte früher eine/n Brieffreund/in aus Deutschland. |
| <input type="radio"/> Ja, ich habe Freunde in Deutschland, die ich regelmäßig sehe. | <input type="radio"/> Nein, ich war noch nie in Deutschland und kenne auch keine Deutschen persönlich. |
| <input type="radio"/> Ja, ich war einige Male in Deutschland, aber jetzt habe ich keinen Kontakt mehr zu den Leuten, die ich kannte. | <input type="radio"/> Ich kenne die Deutschen vom Sehen auf der Straße oder am Strand. |
| <input type="radio"/> _____ | |

- 7.) Erinnerst Du Dich, ob Du im Sprachunterricht oder in der Uni schon einmal gedacht hast, daß Du gerne mehr über ein bestimmtes Thema wissen möchtest? Erinnerst Du Dich, zu welchem Bereich dieses Thema gehörte? (Bitte nicht mehr als 3 Themengebiete ankreuzen!)

über Spanien	über Deutschland
<input type="radio"/> Politik	<input type="radio"/> Politik
<input type="radio"/> Geographie	<input type="radio"/> Geographie
<input type="radio"/> Geschichte	<input type="radio"/> Geschichte
<input type="radio"/> Wirtschaft	<input type="radio"/> Wirtschaft
<input type="radio"/> Kunst	<input type="radio"/> Kunst
<input type="radio"/> Musik	<input type="radio"/> Musik
<input type="radio"/> Gesellschaft	<input type="radio"/> Gesellschaft
<input type="radio"/> Essen	<input type="radio"/> Essen
<input type="radio"/> Bräuche/Gewohnheiten	<input type="radio"/> Bräuche/Gewohnheiten

- 8.) Um neue Informationen über ein Thema (egal welches) zu erhalten, welchem öffentlichen Medium glaubst Du am meisten? (bezüglich der Glaubwürdigkeit der vermittelten Information, z. B. bei den Anschlägen in den USA) (Bitte nicht mehr als 3 Kreuze machen!)
- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> dem TV | <input type="radio"/> einer Statistik |
| <input type="radio"/> der Zeitung _____ | <input type="radio"/> einer Fachzeitschrift über das Thema |
| <input type="radio"/> dem Radio | <input type="radio"/> einem wissenschaftlichen Fachbuch |
| <input type="radio"/> meiner Zeitung, die ich immer kaufe | <input type="radio"/> Ich glaube es nur, wenn die Information bei verschiedenen Medien übereinstimmt. |
| <input type="radio"/> einem Buch von einer/m bekannten AutorIn | |
- 9.) Welche historischen Epochen interessieren Dich am meisten?
(Bitte nicht mehr als 3 Elemente ankreuzen)
- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> Das Mittelalter | <input type="radio"/> Der 1. Weltkrieg |
| <input type="radio"/> Die Reformation | <input type="radio"/> Die Weimarer Republik |
| <input type="radio"/> Das 18. Jahrhundert insgesamt | <input type="radio"/> Der Nationalsozialismus |
| <input type="radio"/> Die Romantik | <input type="radio"/> Der 2. Weltkrieg |
| <input type="radio"/> Das 19. Jahrhundert insgesamt | <input type="radio"/> nach 1945 |
| <input type="radio"/> Der Realismus | <input type="radio"/> La transición |
| <input type="radio"/> Die Gründung des 3. Reichs | <input type="radio"/> nach dem Francismo |
| <input type="radio"/> Das 20. Jahrhundert insgesamt | <input type="radio"/> Ereignisse seit 1990 |

10.) In spanischen Zeitungen gibt es viele Informationen über Deutschland und die deutsche Politik. Interessieren Dich diese Artikel? Warum? Warum nicht?

11.) Wenn Du Dir ein Thema über Deutschland aussuchen könntest, *wie* würdest Du am liebsten etwas darüber erfahren? (Bitte nicht mehr als 2 Antworten ankreuzen)

- Ein spezielles Seminar darüber belegen.
- Einen Vortrag/eine Konferenz von einem Spezialisten/einer Spezialistin darüber hören.
- Eine allgemeine Einführung in einem Überblicksseminar erhalten (neben anderen Themen).
- In einer Arbeitsgruppe Informationen über das Thema sammeln und sich dann über das erhaltene Wissen austauschen.
- Selbständig das Thema erforschen und eine schriftliche Hausarbeit darüber schreiben.
- Ein Buch darüber lesen.
- Ein Semester freinehmen und mehrere Bücher darüber lesen.
- Über das Internet einen deutschen Gesprächspartner/eine Gesprächspartnerin suchen, um mit ihr/ihm über das Thema zu sprechen.

12.) Meinst Du, daß es bestimmte Themen gibt, über die man nur in Deutschland etwas erfahren kann? Welche?

13.) Hast Du den Eindruck, daß sich Dein Interesse in Bezug auf Deutschland in den letzten Jahren verändert hat?

ja nein

wenn Du möchtest, erkläre die Gründe:

14.) Wenn Du wählen könntest, wo würdest Du *am liebsten* etwas über deutsche Landeskunde (cultura alemana) lernen/studieren (unabhängig vom Geld)?

in Spanien in Deutschland in Österreich in der Schweiz

in Amerika in einem anderen Land, nämlich _____

Auswertung der Frage 12: Meinst Du, daß es bestimmte Themen gibt, über die man nur in Deutschland etwas erfahren kann? Welche?

Themenbereiche/temas	areas of study (Byram/Morgan et al. (1994))	Weitere Nennungen der Befragten, die diesem Themenbereich zuzuordnen sind
<i>el idioma (die Sprache)</i>	<i>Social interaction:</i> conventions of verbal behaviour in social interaction at differing levels of familiarity, as outsider and insider within social groups.	giros linguisticos, ciertas palabras, expresiones, language colloquial, dialectos, la pronunciación, el acento, refranes, coletillas, bromas, hablar colloquial, aprender bien la lengua, tener una excelente fluidez de idioma

Themenbereiche/temas	areas of study (Byram/Morgan et al. (1994))	Weitere Nennungen der Befragten, die diesem Themenbereich zuzuordnen sind
<i>la convivencia con alemanes (Das Zusammenleben mit Deutschen)</i>	social interaction: conventions of non-verbal behaviour in social interaction at differing levels of familiarity, as outsider and insider within social groups	contacto cercano; gestos; los comportamientos (porque no son exportables); manera de pensar
<i>usos y costumbres (Gewohnheiten und Gebräuche)</i>	belief and behaviour: routine and taken-for-granted actions within a social group – national or sub-national – and the moral and religious beliefs which are embodied within them; secondly, routines of behaviour taken from daily life which are not seen as significant markers of the identity of the group	los valores culturales; forma de vivir; su manera de vivir; modo de vivir; vida cotidiana; ideales; los referentes al modo de ser y ver el mundo de aquella gente; lo que esta mal visto/bien visto etc.
<i>el caracter de los alemanes (Der deutsche Charakter)</i>	social identity and social groups: groups within the national-state which are the basis for other than national identity, including social class, regional identity, ethnic minority, professional identity, and which illustrate the complexity of individuals' social identities and of a national society [...]	la mentalidad; lo que atañe el caracter alemán
<i>Sociedad (Gesellschaft)</i>	social-political institutions: institutions of the state – and values and meanings they embody – which characterise the state and its citizens and which constitute a frame-work for ordinary, routine life within the national and sub-national groups: provision for health-care, for law and order, for social security, for local government, etc.	la organización social; situación económico real; problemas sociales
<i>Folklore (Folklore)</i>	national cultural heritage: cultural artefacts perceived to be emblems and embodiments of national culture from past and presence; in particular those which are »known« to members of the nation	fiestas populares; gastronomía; comida, platos típicos; arte
<i>tratamiento familiar (Familiäre Umgangsweisen)</i>	socialisation and the life-cycle: institutions of socialisation – families, schools, employment, religion, military service – and the ceremonies which mark passage through stages of social life; representation of divergent practices in different social groups as well as national auto-stereotypes of expectations and shared interpretations	habitos de la vida familiar

Themenbereiche/temas	areas of study (Byram/Morgan et al. (1994))	Weitere Nennungen der Befragten, die diesem Themenbereich zuzuordnen sind
<i>historia/nacismo</i> (Geschichte/ Nationalsozialismus)	<i>national history</i> : periods and events, historical and contemporary, which are significant in the constitution of the nation and its identity – both actually significant and, not necessarily identical, perceived as such by its members	la repercusión (Nachwirkung) de nacismo en la personalidad alemana; la 2. guerra mundial, inmigración
<i>Geografía</i> (Geographie)	<i>national geography</i> : geographical factors within the nation boundaries which are significant in members' perceptions of their country; other factors which are information (known but not significant to members) essential to outsiders in intercultural communication [...]	geografía

Literatur

- Bachmann, Saskia: »Kontrastive Landeskunde«. In: *Filología Alemana y Didáctica del Aleman/Germanistik und Deutschunterricht*. Materialien des V. Symposiums des Spanischen Deutschlehrerverbandes; Valladolid 6.–10. November 1989. Hrsg. von Regales Serna, Antonio. Universidad de Valladolid, 1992, 311–321.
- Blanco-Cambolor, M^a Luz: »Historia y Cultura Alemanas«, ¿Una signatura indispensable en los estudios de Germanística?. In: *Lengua, literatura y cultura alemanas ante el umbral del nuevo Milenio*, Actas de la IX. Semana de Estudios Germánicos (30 de marzo – 2 de abril de 1998). Hrsg. von Acosta, Luis A.; Hernández, María Isabel; Wittenberg, S. Vol. I. Madrid: Ediciones del Orto, 2000, 233–262.
- Blanco-Cambolor, M^a Luz: »Los textos literarios como transmisores de conocimientos de ›Landeskunde‹ en clase de idiomas«, *Estudios Filológicos Alemanas* 1 (2002), 207–225 (Universidad de Sevilla).
- Bosch Roig, Gloria: *Sprachenpolitik und Deutschunterricht in Spanien*. Diss., 1999. Im Internet publiziert unter: <http://www.goethe.de/wm/mad/pdf/DaF-SP.pdf>
- Byram, Michael; Morgan, Carol and colleagues: *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Cleverland: Multilingual Matters, 1994.
- Decker, Thomas: *Manual de Aleman para universitarios*. Valencia: Editorial Uni-alemán, 2001.
- Doyé, Peter: »Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens«, *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch*. Intercultural Language Learning, 26, 3 (1992), 4–7.
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, 1983.
- Jané Carbó, Jordi: »Landeskunde im Sprachunterricht«. In: *Akten des 1. Iberischen Germanistentreffens*. Hrsg. von Pérez Varas, F.; Bujan Lopez, C. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1981, 257–270.
- Jané Carbó, Jordi / Wolff, Jürgen: »Länderbericht Spanien, Deutsch – Sprache mit Zukunft?«, *Info DaF* 18, 2 (1991), 198–207.
- Janés, Alfonsina: *Historia de la cultura alemana*. Barcelona: MAES S. C., 1992.
- Fulbrook, Mary: *Historia de Alemania*. Cambridge: University Press, 1990. Übersetzung vom Englischen ins Spanische von Beatriz García Ríos, 1995.
- Hofstede, Geert: *Lokales Denken, globales Handeln*. München: Beck, 1997.
- Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und Lektoren: »Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudentinnen und -studenten auf der iberischen Halbinsel«, *Info DaF* 26, 4 (1999), 355–377.
- Keim, Lucrecia: »Deutschunterricht und Germanistikstudium in Spanien«. In: Helbig, Gerd; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. New York u. a.: de Gruyter, 2001, 1516–1523.

- Knapp-Potthoff, Annelie: »Sprach(lern)bewußtheit im Kontext«. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 1997, 9–23.
- Koreik, Uwe / Henrici, Gert (Hrsg.): »Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache: wo warst Du?, wo bist Du?, wohin gehst Du?* Schneider: Baltmannsweiler, 1980, 1–42.
- Kramsch, Claire J.: »Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 17 (1991), 104–120.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen: »Kulturraumbezogene Landeskunde« und »Kulturwissenschaft« in der Romanistik – das Beispiel Saarbrücken«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25 (1999), 273–288.
- Marizzi, Bernd: »Bemerkungen zur Darstellung der deutschsprachigen Literatur in spanischen Schulliteraturgeschichten des 20. Jahrhunderts«. In: *Lengua, literatura y cultura alemanas ante el umbral del nuevo Milenio*, Actas de la IX. Semana de Estudios Germánicos (30 de marzo – 2 de abril de 1998). Hrsg. von Acosta, Luis A.; Hernández, María Isabel; Wittenberg, S. Vol. I. Madrid: Ediciones del Orto, 2000, 95–108.
- Marizzi, Bernd: »Apuntes acerca de la historia de la enseñanza del alemán como lengua con fines específicos en España«. In: *El alemán: una lengua extranjera en España*. Hrsg. von Goethe Institut Internationales/Instituto Alemán de Cultura Madrid (2002), 63–65.
- Melde, Wilma: *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1987.
- Orduña, Javier: *Wachsende Nachfrage nach der Lehre der deutschen Sprache an katalanischen Privatschulen*. Unveröffentlichtes Manuskript, 2002.
- Palau-Ribes Casamitjana, Francisca: »Die Rezeption der deutschen Sprache in Spanien. Rückblick und Ausblick«. In: *Akten des 1. Iberischen Germanistentreffens*. Hrsg. von Pérez Varas, F.; Bujan Lopez, C. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1981, 95–104.
- Penning, Dieter: »Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch?«, *Info DaF* 22, 6 (1995), 626–640.
- Picht, Robert: »Interesse und Vergleich: zur Sozialpsychologie des Deutschlandbilds«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6 (1980), 120–132.
- Regales, Antonio: »Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Spanien. Betrachtungen im historischen Kontext«. In: Götze, L. (Hrsg.): *Schriften zur Deutsch Didaktik: Deutsch als Fremdsprache. Situation eines Fachs*. Bonn-Bad-Godesberg: Dürr, 1987, 60–73.
- Regales, Antonio: »Über Landeskunde in spanischen Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache«, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft u. Praxis* 1990, 247–253.
- Regales, Antonio: »Pacifismo y »Landeskunde«. In: *Filología Alemana y Didáctica del Aleman/Germanistik und Deutschunterricht*, Materialien des V. Symposiums des Spanischen Deutschlehrerverbandes; Valladolid 6.–10. November 1989. Hrsg. von Regales Serna, Antonio. Universidad de Valladolid, 1992, 337–367.
- Roche, Jörg: *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr, 2001.
- Röseberg, Dorothee: *Kulturwissenschaft Frankreich*. Stuttgart: Klett, 2001.
- Saalbach, Mario: »DaF auf den Kopf gestellt«, *Info DaF* 26, 4 (1999), 327–347.
- Sainz Lerchundi, Asunción; Sánchez Hernández, Julio: *Vocabulario de cultura alemana*. Sevilla: Kronos, 1997.
- Soliño Pazó, Mar: »Orientierungen zu einer neuen Perspektive der deutschen Sprachwissenschaft in der Auslandsgermanistik«. In: *Lengua, literatura y cultura alemanas ante el umbral del nuevo Milenio*, Actas de la IX. Semana de Estudios Germánicos 1998. Hrsg. von Acosta, Luis A.; Hernández, María Isabel; Wittenberg, S. Vol. II. Madrid: Ediciones del Orto, 2000, 93–104.
- Thoma, Heinz: »Macht und Ohnmacht von Deutungsmustern, Civilisation/Kultur – Culture/Zivilisation«. In: Lüsebrink, H.-Jürgen; Röseberg, Dorothee (Hrsg.): *Landeskunde und Kulturwissenschaft in der Romanistik*. Tübingen: Narr, 1995, 13–22.
- Weinrich, Harald: »Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Bd. 1*, München: Fink, 1980, 28–45.
- Zimmermann, Daniel: »Hochschulpolitik in Spanien«, *Forschung und Lehre* 5 (2002) und *Tranvia* 66 (2002), 55–57. Im Internet unter: <http://pagina.de/daniel.zimmermann/>

Interkulturelle Kommunikation Deutschland – Italien: Grundlagen und Inhalte eines Doppel-diplom-Studienganges

Claus Ehrhardt

1. Italien und Deutschland: Ausgangssituation des Projekts

1.1 Italy sells

»Spaghettisiert euch« lautet die Überschrift eines in der FAZ erschienenen Artikels (vgl. Schümer 2002), in dem den immer wieder zu hörenden Klagen über den zu großen amerikanischen Einfluß in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens anderer Länder eine überraschende, aber sicherlich nachvollziehbare Überlegung entgegengesetzt wird: in Wirklichkeit ist es mit der Amerikanisierung gar nicht so weit her, die eigentliche Leitkultur ist die italienische:

»Es gibt eine andere Kultur, die im Windschatten der Ideologien mühelos die offene Stelle als globale Leitwährung beim Lebensstil eingenommen hat: die italienische. Längst haben Ethnologen staunend konstatiert, daß die Präsenz der Eßkultur Italiens von Feuerland bis Japan, von Alaska bis Ägypten mit keiner anderen Akkulturation in der Menschheitsgeschichte gleichzusetzen ist.« (FAZ 28.09.2002)

Und natürlich macht die Kulturdominanz Italiens nicht an der Küchentür halt: Ähnliches läßt sich für die Mode und andere zentrale Ausdrucksformen des zeitgenössischen Lebensgefühls sagen.

Der Autor des Artikels weist auch darauf hin, daß die Werbestrategien vieler Unternehmen ein aussagekräftiger Indikator für diese Entwicklung sind.

In der Tat fällt bei einem Blick auf Werbekampagnen in Deutschland in der letzten Zeit auf, daß italienische Kultur und Sprache häufig zitiert oder erwähnt werden¹. Italiener werben als Objekte von Werbefotos für Produkte aus der Nahrungs- und Genussmittelindustrie (zum Teil für italienische Marken, zum Teil aber auch für solche, die in Deutschland oder anderen Ländern hergestellt werden), aber auch für Produkte, die mit dem Land und seiner Kultur nichts oder nicht viel zu tun haben: So wird für die Werkstoffe von Degussa mit einer Szene aus einem italienischen Café geworben, in dem beispielsweise ein gewisser Professore Trebbi seinen Kaffee trinkt. Man erfährt, daß er einen deutschen Kleinwagen fährt, dessen Spoiler aus einem von Degussa angebotenen Material hergestellt wurde: »prodotto da Degussa«. Damit soll einem unauffälligen Produkt wohl ein Hauch von Lifestyle gegeben werden.

Auch mit Finanzdienstleistungen würde man Italien auf Antrieb sicher nicht in Verbindung bringen. Dennoch wirbt

1 Viele Hinweise auf einschlägige Werbekampagnen verdanke ich Lucia Venturini, die sich in ihrer an der Universität Urbino angenommenen Abschlußarbeit mit dem Italienbild in der deutschen Werbung beschäftigt hat.

American Express für seine Reiseschecks mit einem Bild von einem einfach eingerichteten, gemütlichen Restaurant. In der Anzeige wird sowohl der Name des Restaurants als auch der Ort, in dem es (angeblich) zu finden ist, erwähnt – natürlich in der Toskana. Auch der Mitinhaber wird vergleichsweise genau identifiziert (Name und Alter) und mit folgenden Worten charakterisiert: »Nimmt sich selbst nicht zu ernst. Nimmt das Leben leicht. Nimmt sich alle Zeit der Welt für seine Gäste. Nimmt gerne Ihre American Express Euro Traveller Cheques«. Natürlich lacht der gemütlich aussehende Herr dementsprechend freundlich.

Der Glanz des genießerischen, lebenslustigen, gastfreundlichen Klischee-Italiener und der gute Ruf der italienischen Küche sollen hier auf ein unspektakuläres Produkt abstrahlen. Es kann sehr aufwendig (und hochinteressant) sein, die kommunikativen Ziele und die dafür eingesetzten sprachlichen und außersprachlichen Mittel in Werbeanzeigen zu analysieren (zu linguistischen Analysen von Werbung vgl. Janich 2001). Für die Zwecke dieser Diskussion ist es ausreichend, eine grobe Hypothese darüber zu formulieren, welche Idee die Autoren der American-Express-Werbung verfolgen. Die Botschaft ist klar: Es soll suggeriert werden, daß für den Besitzer von Reiseschecks des Auftraggebers das Leben leichter, angenehmer und schöner ist – er kann sich jederzeit und ohne Gefahren fürchten zu müssen in vielen europäischen Ländern bewegen und das Leben entspannt genießen. Er kann zum Beispiel nach Montepulciano zum freundlichen Herrn Matassini fahren und wird dort jederzeit gerne empfangen – die Tür steht offen und Herr Matassini wartet auf die Gäste, wie man auf dem Bild sieht. Das italienische Ambiente dient hier als Mittel zum Erreichen des Zieles. Offensichtlich können die Werbemacher sich darauf verlassen, daß bei einem gro-

ßen Teil der Zielgruppe und der deutschen Bevölkerung im allgemeinen die Szene in Italien eine ganze Reihe von Assoziationen und Bewertungen hervorruft, die ein litauisches, amerikanisches oder auch spanisches Restaurant nicht evozieren würde. Der Mitinhaber der Fattoria verkörpert diese Werte und überträgt sie auf das zu bewerbende Produkt.

Es kann hier nicht um die Frage gehen, ob dieses Kalkül aufgeht. Häufig wird Werbung nur aus der Produzentenperspektive und damit unter dem Gesichtspunkt untersucht, daß sie ihre Ziele im wesentlichen erreicht. Möglicherweise gelingt der intendierte Imagettransfer auf das Produkt in diesem und in anderen Fällen auf der Rezipientenseite gar nicht. Relevant ist in diesem Zusammenhang nur, daß hochspezialisierte Kommunikationsstrategen offensichtlich davon ausgehen, daß es in weiten Kreisen der deutschen Bevölkerung ein gemeinsames Wissen über Italien gibt und daß damit ausgesprochen positiv bewertete Assoziationen verbunden werden. Die meisten Deutschen halten die der Werbeanzeige zugrunde liegende Annahme, daß Italiener Lebenskünstler sind, für wahr. So wie leichtbekleidete Frauen oder Männer einem Produkt einen erotischen Reiz geben sollen, ruft ein italienisches Ambiente eine Ahnung von Lebenslust und Lebenskunst, Schönheit sowie Konsum mit Stil hervor.

1.2 Das deutsche Italienbild zwischen Stereotyp und Realität

Die Werbung ist nur ein Beispiel dafür, daß die italienische Kultur in Deutschland ein sehr hohes Ansehen genießt. Die perfekte italienische Aussprache der Gerichte beim »Italiener um die Ecke«, das Ferienhaus in Italien, italienische Mode, die Kenntnis italienischer Liedermacher, Weinlagen oder Fußballspieler versprechen in Deutschland zur Zeit einen hohen Distinktionsgewinn. »Schwärmerei –

ein sehr schönes deutsches Wort – ist die verfehlte Art und Weise, in der die Deutschen Italien allzu oft betrachten [...]« (Ferraris 1988: 144), schreibt zu solchen Phänomenen der ehemalige italienische Botschafter in Deutschland und betont damit, daß sich in Deutschland ein Italienbild herauskristallisiert hat, das von den Gegebenheiten in Italien teilweise abstrahiert.

Die Zuschreibung von Eigenschaften wie Lebensfreude und Gastfreundschaft an Italiener durch Deutsche sagt mindestens so viel über die deutsche Kultur aus wie über die italienische (zum Zusammenhang von Selbstbeschreibung und Typisierung anderer Kulturen vgl. z. B. Bausinger 2000: vor allem Seite 20–26, »Typisierung als Kontrastprogramm«). Die Dialektik von Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung des Anderen führt zur Herausbildung von Autostereotypen und Heterostereotypen, die aufeinander verweisen und die als gemeinsames Wissen in der Kommunikation vorausgesetzt werden können und vorausgesetzt werden.

Stereotypen (auch schwärmerische) bündeln gemeinsames Wissen und sind als Instrumente der Reduktion von Komplexität eine der Voraussetzungen dafür, daß sprachliche Kommunikation mit einer gewissen Aussicht auf Erfolg stattfinden kann: wenn wir nicht einigermaßen verlässliche Annahmen darüber hätten, was unsere Gesprächspartner für wahr halten, könnten wir viele Äußerungen kaum interpretieren (zur Rolle der Stereotypen in der (interkulturellen) Kommunikation vgl. Ehrhardt 2003). Die Notwendigkeit der Annahme von gemeinsamem Wissen bei Sprecher und Hörer als notwendige Bedingung für die Erklärung von erfolgreichem Kommunizieren hat vor allem Davidson immer wieder betont:

»Um aus den Äußerungen und dem Verhalten – selbst dem überspanntesten Verhalten – anderer schlau zu werden, müssen wir auf

ihrer Seite eine Menge Vernünftiges und Wahres ausfindig machen. Wenn wir zu viel Unvernunft auf seiten der anderen sehen, untergraben wir einfach unsere Fähigkeit zu verstehen, was es denn eigentlich ist, bezüglich dessen sie so unvernünftig sind. Wenn die rauen Mengen an Übereinstimmung im Hinblick auf hausbackene Angelegenheiten der Aufmerksamkeit entgehen, liegt das daran, daß die gemeinsamen Wahrheiten zu zahlreich und zu fade sind, um sie zu erwähnen. Reden wollen wir über das, was neu, überraschend oder umstritten ist.« (Davidson 1986: 221)

Darüber hinaus liefern Stereotypen (oder Vorurteile, die hier als Synonyme behandelt werden können) Kategorien für die Wahrnehmung:

»Vorurteile werden manchmal als Urteile und Wertungen definiert, die nicht auf eigener Erfahrung beruhen. Das ist eine irreführende Definition, denn Vorurteile sind auch Filter der Erfahrung; sie stellen die Kategorien bereit, in die Erfahrungen vielfach geraten.« (Bausinger 2000: 26)

Vorurteile und Stereotypen sind unerlässliche Kategorien der Wahrnehmung und der Interpretation; wenn wir mit ihrer Hilfe nicht gliedern könnten, was wir aufnehmen, wäre kaum eine Informationsverarbeitung möglich. Stereotypen sind »übergeneralisierende und vereinfachende Urteile über soziale Gruppen« (Tiittula 1995: 164): da man kaum über alle Italiener sprechen kann, wenn man sich über diese Nation oder Kultur unterhält, wird ein mehr oder weniger abstrakter Modell-Italiener Gegenstand der Diskussion. Dieser Modell-Vertreter bündelt viele Eigenschaften, die man für charakteristisch für Italiener hält und/oder er ist ein besonders prominenter Vertreter dieses Landes (durch Medienpräsenz oder herausragende Leistungen) und wird seinerseits das Modell für das Stereotyp. Ein Stereotyp faßt also verschiedene Eigenschaften von Menschen einer Kultur zusammen und/oder wählt einige (besonders charakteristische) aus. Dazu kommt

dann noch, jedenfalls bei Stereotypen über Nationen oder Kulturen, eine Bewertung: man schätzt die Eigenschaften einer Kultur oder nicht. So haben in Deutschland im Moment Italiener ein wesentlich positiveres Image als Polen oder Schweizer – und als die Deutschen selbst.

Die Tatsache, daß Kulturen von verschiedenen anderen Kulturen vollkommen unterschiedlich beschrieben und bewertet werden, deutet zudem darauf hin, daß bei der Konstituierung von Stereotypen die Wahrnehmung der eigenen Kultur einen großen Anteil hat; die eigene Kultur bildet das Objektiv, durch das man die anderen wahrnimmt. Das dabei entworfene Bild (das Stereotyp) gibt also einige Eigenschaften des Originals wieder, ist aber auch geprägt durch die Eigenschaften des Objektivs und damit durch die Eigenschaften des Beobachters bzw. die Eigenschaften, die der Beobachter sich selbst zuschreibt.

Stereotypen erleichtern die Kommunikation, machen sie sogar in manchen Bereichen erst möglich, indem sie zum einen Kategorien wie »die Italiener« zur Verfügung stellen, ohne die man nicht sinnvoll über andere Kulturen oder Nationen sprechen kann. Sie stellen zum anderen gemeinsames Wissen in einer Kultur dar und festigen dieses Wissen und sorgen damit dafür, daß alle Deutschen einen Ausdruck wie »für die italienischen Momente im Leben« interpretieren können.

Aber mit der Reduzierung der Wahrnehmung des Anderen auf wesentliche oder charakteristische Züge sind natürlich einige Gefahren verbunden: Stereotypen können irreführende Annahmen enthalten oder sogar sein und dann Hindernisse für die Wahrnehmung darstellen

und die Kommunikation mit Vertretern anderer Kulturen erschweren.

Auch dafür läßt sich ein Beispiel in einer Werbeanzeige finden: Die Firma Galbani wirbt für ihren Ricotta-Käse mit einem Bild, das einen jungen, verführerisch blickenden Italiener zeigt, der einer jungen Frau ein mit Frischkäse bestrichenes Stück Brot reicht. Der Text dazu: »Das Frühstück kommt von Marco, Wellness von Finetta«. Der Slogan des Unternehmens lautet: »Galbani Finetta. Guten Morgen auf Italienisch.«

Auch hier wird das Stereotyp vom italienischen Lebenskünstler und Verführer bemüht, der einer (offensichtlich deutschen) Frau das Leben schöner macht. Auch hier soll die Leichtigkeit und Freundlichkeit der Geste des Mannes auf dem Bild auf das Produkt übertragen werden. Da man in Italien bekanntlich besonders gut ißt, muß ein Produkt, das ein Italiener einer hübschen jungen Frau zum Frühstück anbietet, auch für deutsche Kunden geeignet sein.

Wenn man allerdings italienischen Studierenden diese Anzeige zur Analyse vorlegt, ist regelmäßig eine der ersten Reaktionen der Hinweis darauf, daß in Italien niemals jemand Ricotta zum Frühstück essen würde und daß ein »Guten Morgen« auf Italienisch – jedenfalls in Italien – ganz anders aussehen würde. Die Botschaft dieser Anzeige würde in Italien also nicht ankommen. Das soll sie natürlich auch nicht, dennoch lohnt es sich, festzuhalten, daß die Werbung hier mit einer teilweise falschen Suggestion arbeitet, das präsentierte und für die Werbezwecke benutzte Italienbild (bzw. Italienerbild) hat mit der Realität in Italien nicht viel zu tun.¹ Das muß den

1 Man könnte in dieser und auch in anderen Werbeanzeigen noch weitere Details aufzeigen, die nach Einschätzung von Italienern eine Verzerrung der italienischen Realität darstellen. Dies wird Gegenstand einer eingehenderen Analyse sein (Ehrhardt i. Vorb.).

Erfolg der Werbung in Deutschland keineswegs beeinträchtigen, es muß aber als Hinweis darauf gewertet werden, daß das in Deutschland gezeichnete Bild von Italien teilweise auf unzutreffenden Annahmen beruht, die ein Ergebnis der Übergeneralisierung eigener Gewohnheiten (hier z. B. Frühstücksgewohnheiten) oder der Ignoranz bestimmter Gegebenheiten in Italien selbst sind.

Aus der Sicht von Italienern macht dieses Bild eine falsche Behauptung. In Deutschland hat sich das Stereotyp vom guten italienischen Essen und vom Italiener als aufmerksamem Kavalier so sehr verfestigt, daß die Behauptung unhinterfragt für wahr gehalten wird, eine kritische Wahrnehmung und Analyse des Bildes wird blockiert. Es kann sogar dazu führen, daß eher die stereotypen Annahmen für wahr gehalten werden als aufgenommene Sinnesdaten oder zumindest, daß Wahrnehmungen durch den Filter der Stereotype (fehl-)interpretiert werden. Das Ergebnis ist, daß in Deutschland andere Annahmen über Italien für wahr gehalten werden als in Italien. Das Italienbild der Deutschen verselbständigt sich so und wird immer mehr zu einem Zerrbild – allerdings einem in weiten Teilen durchaus schmeichelhaften (die Idealisierung Italiens durch Deutsche hat natürlich eine lange Geschichte; vgl. z. B. Petersen 1999). Problematisch (und interessant) wird dies erst dann, wenn es zu einer Konfrontation des idealisierenden, schwärmerischen Italienbildes mit der Realität des Landes kommt.

1.3 Interkulturelle Kontakte

Vorurteile und Stereotype können die beschriebenen Funktionen nur in der intrakulturellen Kommunikation erfüllen. Wenn man ihre Akzeptanz auch Gesprächspartnern aus anderen Kulturen unterstellt und sie damit objektiviert, bzw. als Kategorien zur Erfassung der

sozialen/kulturellen Realität mißverstehen, dann offenbaren sie ihre Grenzen und der Erfolg der Kommunikation wird gefährdet.

Wirklich auffällig und problematisch werden unzutreffende Annahmen erst in der interkulturellen Kommunikation. Das Problem, das sich hier stellt, ist, daß Personen mit unterschiedlicher kultureller Prägung und (teilweise) unzutreffenden, stereotypen Annahmen übereinander aufeinander treffen und miteinander kommunizieren wollen. Eine Analyse von Situationen, in denen Deutsche mit Italienern in Kontakt kommen, zeigt dann auch sehr schnell, daß das in Deutschland verbreitete Italienbild kein verlässlicher Leitfaden durch die Realität des Landes darstellt, daß den kommunikativen Handlungen teilweise sehr divergierende Grundannahmen zugrunde liegen und daß daraus leicht Mißverständnisse resultieren können.

So endet die Begeisterung vieler Deutscher für die südländische Lockerheit ganz schnell, wenn sie in Kontakt mit Institutionen wie Krankenhäusern, Schulen, Universitäten oder gar Ämtern kommen. Die Faszination des »kreativen italienischen Chaos« läßt dann schlagartig nach: hier hat der Italiener das Leben im allgemeinen und seine Arbeit im besonderen durchaus sehr ernst zu nehmen. Verhält er sich so wie sein stereotyper Landsmann, der in Deutschland mit so viel Sympathie betrachtet wird, dann kann es zu größeren Konflikten kommen. Was aus sicherer Distanz »kreatives Chaos« heißt, wird dann schlicht als Unordnung oder gar als Korruption eingestuft – hier werden dann weitere, negativ besetzte Italienklischees aktiviert. Möglicherweise führt jedoch weder das Stereotyp vom Italiener als kreativ-chaotischem Menschen noch das vom korrupten Italiener, der Touristen betrügen will, zu einer angemessenen Auseinandersetzung.

zung mit der Situation; häufig verhindern Wahrnehmungen auf der Grundlage von Stereotypen die schlichte Einsicht, daß es in Italien andere Regeln und Gesetze gibt und daß die Behörden natürlich dementsprechend handeln müssen.

Welche Konsequenzen unzutreffende Vorstellungen über Italien als Reiseland für die Wahrnehmung und die Kommunikation haben können, läßt sich an der (metaphorisch etwas überhöhten) Lektüre eines Erfahrungsberichts verdeutlichen, der in der Frankfurter Rundschau erschienen ist (vgl. *Frankfurter Rundschau* vom 21.09.2002). Der Autor beschreibt hier eine Wanderung durch die Umgebung von Urbino. Als deutscher Wanderer ist er natürlich mit einer detaillierten Wanderkarte ausgerüstet und hat sich vor Reiseantritt über Wanderrouten informiert. Er erfährt aber sehr schnell, daß solche Informationen, die in Deutschland verlässlich sind, in Italien keinen großen Wert haben: viele Feldwege enden an Häusern oder Bauernhöfen, auf der Wanderkarte eingezeichnete Wege sind nicht oder höchst unzureichend ausgemaltdert.

Der deutsche Tourist, dessen Erwartungen sich auf der Grundlage seiner kulturellen Prägung ausgeformt haben, wird also mit der italienischen Realität konfrontiert. Sowohl seine Art der Urlaubsgestaltung als auch die Methode seiner Durchführung stoßen auf Unverständnis: er bemerkt, daß Wandern in Italien unüblich ist und daß deswegen Feldwege meistens nicht als Wanderwege geeignet sind. Bei den Bewohnern der Gegend ruft das Ansinnen des Deutschen und das aus ihrer Sicht abweichende Verhalten die unterschiedlichsten Reaktionen hervor; sie reichen von freundlicher Aufnahme mit Erklärungen über das Wegesystem über die Bedrohung durch Hunde bis hin zur Androhung roher Gewalt durch ei-

nen Bauern mit einem Gewehr in der Hand. Das Spektrum von möglichen Reaktionen auf aus der Sicht einer bestimmten Kultur unverständliches, störendes oder unfreundliches Handeln ist groß. Auch hier spielen Stereotype als Grundlage des Verhaltens wieder eine Rolle. Zudem werden diese in solchen Situationen verfestigt, teilweise erweisen sie sich als eine Art »self-fulfilling prophecy«.

Darauf wiederum reagiert auch der deutsche Tourist. In diesem Fall handelt es sich um einen kulturell aufgeklärten, offenen Vertreter, der die Situation (vor dem Hintergrund seiner positiven Italien-Stereotype) mit Humor und (Selbst-)Ironie aufnimmt. Er ärgert sich nicht – wie es andere Leute in dieser Situation wahrscheinlich tun würden – über die Italiener, die ihm den Urlaub verderben, und beschwört damit keine Konflikte und negativere stereotype Vorstellungen herauf. Sein Fazit steht gleich am Anfang des Textes:

»Die richtigen Italiener wandern nicht. Höchstens in der Stadt den Corso rauf und runter, abends, wenn sie aus ihren abgedunkelten Wohnungen kommen und sich präsentieren: Ciao bello, bacio links, bacio rechts. Oder beim Autowandern, da sieht man sie auch zuweilen: rein in den vollklimatisierten Fiat, nach einer halben Stunde erste Rast in der Trattoria.« (Etscheid 2002)

In diesem Fall hat die souveräne und tolerante Haltung des Touristen einen durch unterschiedliche kulturelle Prägung bedingten Konflikt gar nicht erst aufkommen lassen.

Charakteristischer, häufiger und folgenreicher sind aber unterschwellige Konflikte in der interkulturellen Kommunikation, die nicht ausgetragen, zum Teil nicht einmal wahrgenommen werden, aber das Kommunikationsklima für etwaige zukünftige Interaktionen belasten oder sogar vergiften können. Auch dazu ein kleines Beispiel aus dem deutsch-

italienischen Alltag: zwei deutsche Italienerbesucher sind bei italienischen Bekannten zum Abendessen eingeladen. Als Hauptgericht gibt es Fisch. Nachdem jeder einen Fisch gegessen hat, ist noch einer übrig, der in zwei Hälften zerlegt wurde. Die Gastgeber bieten den Gästen diesen natürlich an. Die deutschen Gäste akzeptieren sofort gerne – und begehen damit einen kleinen Fehler, der weitreichende Konsequenzen haben kann: das italienische Ritual sieht an einer solchen Stelle eine Ablehnung vor, die erst nach zwei oder drei Wiederholungen aufgegeben werden kann. Ein italienischer Gast würde mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf bestehen, daß der übrig gebliebene Fisch unter allen Tischgenossen aufgeteilt wird – und er erwartet dies natürlich auch von anderen.

Die Enttäuschung solcher Erwartungen, die bei ritualisierter Kommunikation (Angebote, Einladungen, Entschuldigungen usw.¹) häufig auftritt, kann zu nachhaltigen Störungen im Verhältnis der beteiligten Personen und zur Herausbildung bzw. Bestätigung von Stereotypen führen. In eher anekdotischen Beispielen wie den hier angeführten, hat das normalerweise keine schwerwiegenden Konsequenzen. Wenn solche kleinen Verstimmungen in der Kommunikation aber im Rahmen wichtiger Verhandlungen in wirtschaftlichen, kulturellen oder politischen Kontexten auftreten, können sie zu einer ernsthaften Gefährdung des Erfolges der Kommunikation beitragen.

Vertiefte Reflexionen über wechselseitige Stereotypen, ihre Evolution und ihre Bedeutung für interkulturelle Interaktionen sind daher eine unerläßliche Voraussetzung für die wissenschaftliche Beschäftigung mit deutsch-italienischen Kontakten und deren Umsetzung in anwendungsbezogene Studien zum interkulturellen Handeln, da

»[...] ohne das Wagnis ihrer [der Stereotype, C. E.] Anerkennung und den Versuch ihrer Überprüfung und Rationalisierung jede Chance vergeblich wird, die Verständigung zwischen den Kulturen zu fördern« (Adamzik 2001: 26).

So sind zum Beispiel italienische Firmen bei der Einführung ihrer Produkte auf dem deutschen Markt – neben eher technisch ausgerichteten Marktstudien – auf genaue Kenntnisse der deutschen Kultur, des Images von Italien, Italienern und italienischen Produkten und der wahrscheinlichen Reaktion der Verbraucher hierauf angewiesen. Erst auf der Grundlage dieses Wissens kann eine Marketingkampagne geplant werden, die einige Aussicht auf Erfolg hat (vgl. Bolton/Brajer 2000). Erfolgreiches Handeln in interkulturellen Kontexten erfordert auch in allen anderen Kommunikationsdomänen genaue Kenntnisse der anderen Kultur (und der eigenen Kultur) und einen hohen Grad an Sensibilität für mögliche Probleme in der interkulturellen Kommunikation. Die Beispiele sollten zeigen, daß dies auch zwischen Deutschen und Italienern, trotz oder gerade wegen aller

1 Ein sehr schönes Beispiel für die Enttäuschung von Erwartungen eines Italieners in Deutschland wird von Dario Fo erzählt (nach einer persönlichen Mitteilung von Peter Kammerer): Der spätere Literatur-Nobelpreisträger wurde von einem deutschen Theater telefonisch zu einer Aufführung eingeladen. Das Telefongespräch fand im Februar statt, die Aufführung sollte im Juni über die Bühne gehen. Als Dario Fo in der betreffenden Stadt ankam, wunderte er sich darüber, daß ihn niemand vom Bahnhof abholte. Er fuhr dann alleine zum Theater und hier erfuhr er, daß er ein Jahr zu früh gekommen war: Die fragliche Aufführung stand erst im folgenden Jahr auf dem Programm. Offensichtlich hatte er kulturbedingte Unterschiede in der Zeitplanung unterschätzt.

Schwärmerei, nicht immer vorausgesetzt werden kann.

Zu einer ähnlichen Einschätzung und einer möglichen Erklärung für diesen Befund kommt Petersen am Ende seiner Ausführungen über das deutsche Italienbild seit 1945:

»Der deutsche Kulturraum besitzt Dutzende von hochqualifizierten Institutionen und Kompetenzen und ein breites Netz von Interessen, um die vielfältigen Vergangenheiten Italiens wahrzunehmen. Der Blick auf die Gegenwart dagegen ist institutionell kaum abgesichert, in Traditionen verfestigt, durch anerkannte Autoritäten fortgeführt und im innerkulturellen Gespräch auf Dauer qualitätsmäßig kontrolliert. Politische Brüche und Kriege haben hier zusätzlich traditionszerstörend gewirkt. Gravierend sind vor allem die mangelnde Koordination, die Fragmentierung und bisweilen die Isolierung, die die verschiedenen Politik-, Kultur- und Forschungsinteressen voneinander trennen.« (Petersen 1999: 317)

Die große Anzahl von Kontakten zwischen Deutschen und Italienern und ihre große Bedeutung für die Kultur, die Wirtschaft und die Politik (und den Alltag) beider Länder lässt Initiativen wünschenswert erscheinen, die dazu beitragen können, diese Lücke zu schließen. Hier ist in erster Linie an die Ausbildung von Spezialisten für deutsch-italienische Kommunikation zu denken, die in der Lage sein müssten, den von Petersen beklagten Mangel an Koordination zu beheben.

Solche Spezialisten müssten sich in ihrer Ausbildung detailliert mit der Sprache und der Kultur beider Länder auseinandersetzen, sie müssten die wechselseitigen Stereotype eingehend analysieren und ihre Genese im Zusammenhang mit historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen beschreiben, vielleicht auch ansatzweise erklären können. Sie müssten über das begriffliche Instrumentarium verfügen, das notwendig ist, um deutsch-italienische Kommunikation in den ver-

schiedensten Kontexten zu durchdenken und um die Faktoren zu bestimmen, die ihren Erfolg oder Mißerfolg beeinflussen. Aufbauend auf einer solchen Analyse sollten sie dann in der Lage sein, Konzepte zur Prävention von Kommunikationskonflikten und zur Lösung bereits aufgetretener Probleme zu entwickeln. Konkret einsetzbar wären diese Experten u. a. in der Beratung von Unternehmen und Institutionen oder auch in der Vorbereitung bzw. Ausbildung des Personals, das in deutsch-italienischen Projekten eingesetzt wird.

2. Institutionelle Rahmenbedingungen

Eine Einbindung von interkulturellen Fragestellungen in die Bildungsangebote und die Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlern, wie sie hier beschrieben wurde, ist in den letzten Jahren auf verschiedenen Ebenen in verschiedenen europäischen Institutionen und binationalen Kommissionen zum Thema von Publikationen und Projekten geworden. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Überlegungen des Europarates zum Fremdsprachenunterricht und die Zusammenarbeit der italienischen Hochschulrektorenkonferenz (CRUI) mit der deutschen Entsprechung (HRK) von Bedeutung.

In der Fremdsprachendidaktik werden seit einigen Jahren Überlegungen zum interkulturellen Fremdsprachenunterricht diskutiert und angewendet:

»Das erweiterte Kulturverständnis, in dem ›der fremde Blick auf das Eigene‹ (Lévi-Strauss) eine zentrale Rolle spielt, findet in jüngerer Zeit Eingang in Lehrpläne, curriculare Empfehlungen und die Sprachenpolitik.« (Roche 2001: 13)

In dem im Auftrag des Europarates entwickelten »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen« (deutsche Version: *Referenzrahmen* 2001) wird ausdrücklich die »Mehrsprachigkeit« von

Bürgern der Europäischen Union gefördert und diese mit Verweis auf die kulturellen Komponenten des Spracherwerbs von »Vielsprachigkeit« abgegrenzt: »Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, daß sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert« (*Referenzrahmen* 2001: 17) und schließlich zur Interkulturalität führt (vgl. ebd.: 51).

Das Erlernen von Fremdsprachen wird hier in engstem Zusammenhang mit dem Erlernen des Zugangs zu anderen Kulturen gesehen.

Für den Fremdsprachenunterricht wird in vielen neueren Ansätzen (vgl. z. B. Roche 2001) »interkulturelle Kompetenz« als globales Lernziel betrachtet, der Referenzrahmen beschreibt »Interkulturelle Fertigkeiten« als eine der in Fremdsprachenkursen zu vermittelnden Kompetenzen:

»Interkulturelle Fertigkeiten umfassen:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Mißverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.« (*Referenzrahmen* 2001: 106)

Die traditionellen Bildungsangebote von Hochschulen und anderen Einrichtungen können nur zum Teil zur Vermittlung solcher Fertigkeiten beitragen. Wenn man den Anspruch, der mit der Formulierung solcher Lernziele verbunden ist, ernst nimmt, dann muß man Bildungswege entwickeln, die über die Vermittlung von guten Kenntnissen von Sprache und Kultur eines Landes hinausgehen.

Kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, als kultureller Mittler arbeiten zu können, setzen Sprach- und Kulturkompetenzen natürlich voraus, haben aber darüber hinaus Komponenten, die in den wenigsten Hochschulen explizit vermittelt werden.

Das Desiderat hat eine theoretische und eine praktische Seite. Theoretisch bieten sich als verbindlicher Unterrichtsgegenstand Reflexionen über die spezifischen Bedingungen interkultureller Kommunikation an, über kulturelle Identität und ihre Grenzen, die schon angesprochene Rolle von Stereotypen in der Kommunikation, Fremdheit und schließlich allgemeiner über die veränderten Kommunikationsbedingungen in einer globalisierten Welt mit multikulturellen Gesellschaften. Praktisch ist es von Bedeutung, die Schüler oder Studierenden der Erfahrung der Fremdheit auszusetzen und ihnen die Möglichkeit zu geben, diese Erfahrungen als Teil ihres Bildungsprozesses eingehend zu reflektieren.

Binationale Studiengänge sind der ideale Rahmen für solche Angebote. Sie bieten im Idealfall die Möglichkeit, einen Auslandsaufenthalt weitgehend in die Didaktik zu integrieren, da die Kursangebote und -inhalte der Partneruniversitäten aufeinander abgestimmt sind.

Die Förderung der internationalen Kooperation zwischen Hochschulen in Europa gehört daher auch zu den Prioritäten der europäischen Hochschulpolitik. Dies hat sich 1999 in der »Erklärung von Bologna« niedergeschlagen (siehe Bekanntmachung im Bundesanzeiger 1999), in der mittlerweile 33 Unterzeichnerstaaten erklärt haben, daß sie die Öffnung ihres Hochschulsystems in Richtung auf eine Internationalisierung unterstützen. Als Voraussetzung dafür wurde eine Angleichung der Abschlüsse auf der Grundlage des »3+2 – Systems« (Bachelor- und Master-Niveau) angestrebt. Darüber hinaus

sind gemeinsame europäische Studienprogramme, eventuell mit Doppeldiplom, sowie ein verstärkter Austausch von Studierenden und Dozenten vorgesehen. Der in Bologna eingeschlagene Weg, inzwischen »Bologna-Prozeß« genannt, wurde mit dem Communiqué von Prag (2001) fortgesetzt und soll zu einem »Europäischen Hochschulraum« führen, der eine möglichst uneingeschränkte Mobilität von Studierenden ermöglicht (siehe Bekanntmachung im Bundesanzeiger 2001).

Zwischen deutschen und italienischen Hochschulen besteht seit vielen Jahren eine intensive Zusammenarbeit und eine rege Mobilität von Studierenden und Dozenten. Nach neuen Übersichten (vgl. Friedrich 2002: 25) beläuft sich die Zahl der bei der HRK registrierten Hochschulkooperationen zwischen beiden Ländern auf 957; seit 1996 besteht ein Abkommen über die gegenseitige Anerkennung von akademischen Titeln. Im Moment gibt es allerdings nur 6 deutsch-italienische Studiengänge mit Doppelabschluß.

In der Praxis zeigt sich immer wieder, daß die beiden Hochschulsysteme weit davon entfernt sind, vollständig kompatibel zu sein. Schon bei der Anerkennung der Studienleistungen und -abschlüsse ergeben sich Probleme: in Italien wird z. B. ein dreijähriger Studiengang mit dem Titel »dottore« abgeschlossen, in Deutschland löst das eher Befremden aus. Auch in anderen Bereichen gibt es terminologische Schwierigkeiten (vgl. Bertolino 2001: 16). Ein Kernproblem ist dabei die sehr unterschiedliche Geschwindigkeit bei der Einführung von reformierten Studiengängen nach dem »3+2 – Muster«: in Italien sind die Studiengänge inzwischen fast durchgängig nach dieser Formel aufgebaut, in Deutschland scheint es größere Widerstände dagegen zu geben. Damit verbun-

den ist auch das Problem der unterschiedlichen (manchmal nicht vorhandenen) Berechnungsgrundlage für Studienleistungen nach dem Kreditpunktesystem.

Die Hochschulrektorenkonferenzen bemühen sich allerdings seit Jahren, Hindernisse für die Kooperation zwischen italienischen und deutschen Hochschulen aus dem Weg zu räumen. Als extrem wichtiges Ergebnis dieser Bemühungen muß die Gründung des deutsch-italienischen Hochschulzentrums angesehen werden, das von HRK, CRUI, DAAD und der Universität Trient ins Leben gerufen wurde und verspricht, eine wichtige Schaltstelle im deutsch-italienischen Hochschulkontakt zu werden:

»Das deutsch-italienische Hochschulzentrum hat das Ziel, die bestehenden vielfältigen Kooperationen zwischen deutschen und italienischen Hochschulen zu unterstützen und durch Synergieeffekte zu verstärken.« (*Vereinbarung über die Gründung eines deutsch-italienischen Hochschulzentrums*, Rom, 25.5.2002)

Bei der Gründung des Zentrums wurde davon ausgegangen, daß die deutsch-italienischen Hochschulbeziehungen gut sind, aber

»in ihrer Breite und Tiefe [...] nicht der historisch begründeten, engen kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenarbeit beider Länder entsprechen« (*Vereinbarung über die Gründung eines deutsch-italienischen Hochschulzentrums*, Rom, 25.5.2002).

Das italienische Forschungs- und Wissenschaftsministerium hat zudem schon 1999 ein Programm verabschiedet, mit dem der Prozeß der Internationalisierung der italienischen Hochschulen gefördert werden soll. Mit Mitteln aus diesem Programm wurde die Entwicklung des Doppeldiplom-Studienganges »Interkulturelle Kommunikation Deutschland-Italien« gefördert, an dem die Fremdsprachenfakultät der Universität Urbino, das

Fachgebiet »Interkulturelle Wirtschaftskommunikation (IWK)« der Friedrich-Schiller-Universität Jena und das Deutsch-Italienische Zentrum Villa Vigoni beteiligt sind.¹ Dieser Studiengang versteht sich als weiterer Schritt zu einer Vertiefung der binationalen Hochschulbeziehungen und als Verbreiterung des bereits vorhandenen Angebots durch die Einbeziehung neuer und für die Entwicklung von Kulturkontakten ausgesprochen relevanter Fächer.

3. Inhalt und Organisation des Doppel-diplom-Studienganges

3.1 Interkulturelle Kompetenz in internationalen Studiengängen

In fast allen bisher bestehenden deutsch-italienischen Studiengängen bildet die Reflexion kultureller Besonderheiten und die Entwicklung von Instrumenten und Begriffen zur Analyse interkultureller Kontakte nur einen Nebenaspekt. Beispielsweise haben ingenieurwissenschaftliche Studiengänge selbstverständlich keinen Schwerpunkt im Bereich kulturelle Identität oder interkulturelle Kommunikation.

Nicht zuletzt für die Planung und Organisation derartiger Studiengänge selbst scheint es aber sinnvoll zu sein, solchen Überlegungen breiteren Raum einzuräumen oder Experten heranzuziehen, die für die Abwicklung internationaler, insbesondere deutsch-italienischer Projekte ausgebildet sind. Ihre Aufgabe würde darin bestehen, darauf hinzuarbeiten, daß im Kontakt zweier Kulturen nicht

einfach gegenseitige Stereotype bestätigt werden, sondern daß im Geiste des oben angeführten Zitates aus dem Referenzrahmen beide Seiten lernen, ihre eigene kulturelle Prägung zu durchschauen, zu hinterfragen und andere Kulturen zu akzeptieren. In diesem Sinne fordert auch der Rektor der Universität Trient einen Kulturaustausch, der über die wechselseitige Anerkennung von Studienleistungen hinausgeht:

»[...] die Mobilität von Studenten, Professoren und vor allem Doktoranden muß auf einem tiefen Niveau organisiert werden und nicht nur auf der Grundlage der Logistik. Die Akzeptanz einer anderen Kultur und die kulturelle Einbeziehung sind sehr wichtige Faktoren, bei denen in Anbetracht der anfänglichen Eingliederungsschwierigkeiten, die sich sowohl bei deutschen Studierenden und Forschern, die sich in Italien aufhalten, als auch bei den Italienern in Deutschland ergeben können, eine Verbesserung nötig ist.« (Egidi 2001: 38)²

Auf der Grundlage solcher Überlegungen haben mit der Fremdsprachenfakultät der Universität Urbino und dem Fachgebiet IWK der Friedrich-Schiller-Universität Jena zwei sprachlich-kulturell bzw. interkulturell ausgerichtete Studiengänge den binationalen Studiengang »Interkulturelle Kommunikation Deutschland-Italien« entwickelt. Die beteiligten Studiengänge weisen in bezug auf das angestrebte Absolventenprofil einige Gemeinsamkeiten auf: Beide bilden Sprach- und Kulturmittler im weitesten Sinne aus. Die Unterschiede liegen im jeweiligen Schwerpunkt, ergänzen sich aber insgesamt derart, daß durch eine Koopera-

1 Initiator bzw. Leiter dieses Projektes sind Aldo Venturelli und Stefano Pivato.

2 »[...] la mobilità, che coinvolge studenti, professori e soprattutto dottorandi, deve essere organizzata a livello profondo e non solo sulla base della logistica. L'accettazione di una cultura diversa e il coinvolgimento culturale sono fattori molto importanti e che vanno migliorati, viste le iniziali difficoltà di inserimento che si possono verificare negli studenti e negli studiosi tedeschi che soggiornano in Italia e in quelli italiani in Germania.« (Übersetzung C. E.).

tion die Voraussetzungen dafür geschaffen werden können, daß Experten für Kontakte zwischen Deutschland und Italien ausgebildet werden. Bevor der Studienablauf geschildert wird, ist es sinnvoll, die beiden Studiengänge kurz vorzustellen.

3.2 Die Studiengänge in Urbino und Jena

An der Fremdsprachenfakultät der Universität Urbino wurde 1997/98 der innovative und modellhafte dreijährige Diplomstudiengang »Esperto linguistico d'Impresa« eingerichtet. Im Zuge der italienischen Hochschulreform wurde er zu einem regulären Studiengang (laurea triennale, Bachelor-Ebene) in »Lingue e Cultura per l'Impresa« umgewandelt, der zum Hochschulabschluß ersten Grades und damit zum Titel »dottore« führt. Ziel dieses Studiengangs ist es, die Absolventen auf eine Tätigkeit in Unternehmen oder anderen Organisationen vorzubereiten, bei der die Anknüpfung, Weiterführung oder Vertiefung internationaler Kontakte den Arbeitsschwerpunkt bildet. Die Ausbildung hat daher im wesentlichen zwei Komponenten: zum einen die Vermittlung von sehr guten Kenntnissen in zwei Fremdsprachen und den entsprechenden Kulturen und zum anderen die Einführung in praxisbezogene Kenntnisse der relevanten wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen (Betriebswirtschaftslehre, Management, Marketing, internationales Marketing u. a.).

An der Universität Jena haben Studierende der philosophischen und der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät die Möglichkeit, »IWK« als Neben- bzw. Schwerpunktfach im Rahmen von (vier-

jährigen) Master- oder Diplomstudiengängen zu belegen (für eine genauere Übersicht vgl. Bolten 1997). Absolventen dieses Faches sollen in der Lage sein, in international tätigen Unternehmen die Kontakte mit ausländischen Partnern zu koordinieren bzw. das hierfür eingesetzte Personal auszuwählen und zu schulen. Ein weiteres potentiell Einsatzgebiet ist die Beratung von Unternehmen, die auf dem internationalen Markt operieren oder dies planen.

IWK als Studienfach sieht drei Hauptkomponenten vor: die Vertiefung der Kenntnisse über die eigene Kultur (u. a. als Voraussetzung für die Wahrnehmung anderer Kulturen), die vertiefende Auseinandersetzung mit mindestens einer Zielkultur und ihrer Sprache sowie den Erwerb von interkultureller Kompetenz. Alle drei Komponenten sind wirtschaftsbezogen, so daß auch hier betriebs- und volkswirtschaftliche Kenntnisse vermittelt werden (sofern nicht durch Haupt- bzw. weiteres Nebenfach abgedeckt).

3.3 Ablauf und Inhalt des Doppel-diplom-Studienganges

Die Studienordnung des Doppeldiploms¹ sieht für interessierte Studierende eine Aufnahmeprüfung vor, bei der die Kenntnisse in Sprache und Kultur des Partnerlandes und damit die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Auslandsstudium überprüft werden. Studierende, die den Aufnahmetest bestanden haben, können für ein Jahr an der jeweiligen Partneruniversität studieren.

Studierende der Universität Urbino absolvieren das Auslandsstudium in Jena als Integrationsjahr – nachdem sie an der Universität Urbino alle vom Studiengang vorgesehenen Studienleistungen er-

1 Die Studienordnung ist von einer Arbeitsgruppe entworfen worden, derneben dem Autor dieses Beitrags Günther Ammon, Jürgen Bolten, und Irmgard Elter angehörten.

bracht haben, aber bevor sie die Abschlußarbeit verfassen. In Jena werden die Studierenden für einen Magisterstudiengang mit dem Hauptfach Romanistik (Italianistik) und den Nebenfächern IWK und Wirtschaftswissenschaften eingeschrieben. Die schon an der Heimatuniversität erbrachten Leistungen werden von der Universität Jena anerkannt und decken im wesentlichen die in Jena für die ersten drei Studienjahre vorgesehenen Pflichtenhefte ab; zu erbringen sind daher nur noch die Leistungen, die in Jena, nicht aber in Urbino vorgesehen sind, und diejenigen, die die Studierenden in Jena normalerweise im vierten Studienjahr absolvieren. Vorgeschrieben ist für die italienischen Studierenden der Besuch von Veranstaltungen im Umfang von 10 SWS im Hauptfach und von 12 bzw. 10 SWS in den Nebenfächern. Nach dem erfolgreichen Abschluß dieser Veranstaltungen bzw. dem Erwerb der entsprechenden Kreditpunkte im ECTS-System können die Studierenden die für den Abschluß M.A. in den jeweiligen Fächern vorgesehenen Prüfungen ablegen.

Die Abschlußarbeit muß an der Universität Urbino eingereicht werden. Sie kann unter Umständen von Dozenten aus Jena und Urbino gemeinsam betreut werden. Die philosophische Fakultät der Universität Jena erkennt die Arbeit als Magisterarbeit an und verleiht den Studierenden den Titel M.A.

Eine Ergänzung zum Studienangebot der Universität Urbino ergibt sich hier vor allem in vier Punkten:

- Gelegenheit, die Kenntnisse in deutscher Sprache und Kultur entscheidend zu vertiefen;
- im Italianistikstudium vertiefende Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und der in deutschen Universitäten vermittelten Sichtweise auf diese

und damit eine Einbeziehung der Fremdperspektive;

- Auseinandersetzung mit dem in Urbino kaum vermittelten Konzept »Interkulturalität«: »Interkulturen sind dynamisch als Ereignisse des Zusammentreffens von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen zu verstehen. Interkulturen stellen keine Synthesen, sondern Synergiepotenziale dar« (Bolten 2001a: 22);
- Fremdheitserfahrung und Erwerb von Strategien für den Umgang damit.

Insgesamt stellt dieses Angebot eine organische Ergänzung der Studienordnung der Universität Urbino dar und qualifiziert die Teilnehmer in entscheidendem Ausmaß weiter in Richtung auf Experten für deutsch-italienische Kommunikation im oben beschriebenen Sinne.

Die Studierenden aus Jena, die am Doppeldiplom-Studiengang teilnehmen möchten, müssen für den Studiengang IWK (als Nebenfach) eingeschrieben sein. Darüber hinaus ist die Fächerkombination frei, aufgrund der vielen Wahlmöglichkeiten innerhalb der betreffenden Fakultäten ist eine Einschränkung nicht durchführbar. Wünschenswert wären aber Studierende der Fachrichtung Italianistik. Der Aufenthalt in Urbino ist für die Zeit nach dem Abschluß der Zwischenprüfungen vorgesehen. Die von den Studierenden in Jena erbrachten Leistungen werden auf der Grundlage des in Urbino praktizierten ECTS-Systems in Kreditpunkte umgerechnet. Sie sollten mindestens 100 Kreditpunkte aus dem Programm des Studiengangs »Lingue e Culture per l'Impresa« abdecken.

Wenn diese Bedingungen erfüllt sind, werden die Studierenden in Urbino in das dritte Jahr des genannten Studienganges eingeschrieben. Während des Auslandsstudiums müssen Studienleistungen erbracht werden, die mindestens weiteren 45 Kreditpunkten entsprechen.

Nach Möglichkeit sollten Leistungen erbracht werden, die auch für die an der Heimatuniversität belegte Fächerkombination anerkannt werden können. Auf diese Weise kann das Studium in Jena in der Regelstudienzeit abgeschlossen werden – der Auslandsaufenthalt bedeutet keinen Zeitverlust im Hinblick auf einen Abschluß innerhalb der Regelstudienzeit.

Nach dem einjährigen Auslandsstudium kehren die Studierenden an die Universität Jena zurück und beenden ihr Studium. Die Fremdsprachenfakultät der Universität Urbino erkennt die Magisterarbeit als Abschlußarbeit an und verleiht den vorgesehenen akademischen Titel.

Wegen der potentiell sehr unterschiedlichen Fächerkombinationen und Interessen der teilnehmenden Studierenden aus Jena ist ein allgemeiner Überblick über die Ziele des Auslandsstudiums schwerer als im Falle der italienischen Studierenden. Für jeden Studierenden werden sich aufgrund seiner Fächerkombination spezifische Studienschwerpunkte ergeben. Als für alle Teilnehmer sinnvolle Ergänzung des Studienangebotes in Deutsch lassen sich festhalten:

- Vertiefung der Italienischkenntnisse;
- vertiefende Auseinandersetzung mit Italien als Zielkultur;
- vertiefende Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und der in italienischen Universitäten vermittelten Sichtweise auf diese;
- Fremdheitserfahrung und Erwerb von Strategien für den Umgang damit.

Darüber hinaus werden die beiden Universitäten gemeinsame Seminare veranstalten, bei denen sich alle Teilnehmer am Programm treffen und ihre Erfahrungen austauschen und reflektieren können. Geplant ist für solche Veranstaltungen die Arbeit an gemeinsamen, anwendungsbezogenen Projekten zur deutsch-italienischen Kommunikation.

4. Schlußbetrachtung

Wenn die hier dargestellten Beobachtungen zutreffen, dann ist das deutsch-italienische Verhältnis von großem gegenseitigen Interesse geprägt und für beide Länder wirtschaftlich, kulturell und politisch extrem wichtig. Vieles (nicht nur »Fehler« in der Werbung) deutet jedoch darauf hin, daß das Verhältnis in einigen Punkten ausbau- und verbesserungsfähig ist. Dies setzt zum einen eine vertiefte Kenntnis des jeweils anderen Landes und seiner Kultur voraus, zum andern wäre es wünschenswert, mehr über die Dynamik der Interaktion zwischen Deutschen und Italienern zu wissen und darauf aufbauend Strategien zur Vermeidung bzw. Beseitigung von Mißverständnissen zu entwickeln.

Für die Einlösung solcher Ansprüche ist mehr nötig als guter Wille – hilfreich wären vor allem Personen mit detaillierten Kenntnissen über Deutschland, Italien und die Kontakte zwischen beiden Ländern/Kulturen sowie die oben beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf die Identifizierung von Synergiepotentialen und dann auch die Optimierung der Kulturkontakte gerichtet sind. Dieses know-how wird jedoch in vielen Ausbildungsgängen höchstens am Rande vermittelt. Der hier vorgestellte Doppeldiplom-Studiengang startet in der Hoffnung, eine sinnvolle Ergänzung der bereits bestehenden Angebote zu bieten.

Das Gelingen dieses Vorhabens wird zum Teil auch davon abhängen, ob durch entsprechende Forschungsanstrengungen eine tragfähige inhaltliche Grundlage für die Erforschung von interkultureller Kommunikation zwischen Italien und Deutschland geschaffen werden kann. Hierzu wird an die Theorie der interkulturellen Kommunikation (Bolten/Ehrhardt 2003) angeknüpft werden, um eine Anwendung auf die spezifischen Kultu-

ren anzustreben. In der Linguistik kann dabei auf zahlreiche Ansätze aufgebaut werden: Zentrale Bedeutung werden eine auf Deutsch und Italienisch bezogene kontrastive Analyse ritualisierter Kommunikation (Coulmas 1981, Liedtke i. Vorb.) und Untersuchungen im Rahmen einer kontrastiven Textologie (Adamzik 2001, Eckkrammer u. a. 1999) haben. Kontrastiv angelegte Arbeiten von romanistischen Sprachwissenschaftlern in Deutschland und germanistischen Fachkollegen in Italien (Drumbl/Soffritti Thüne 1997; einen Überblick gibt Neubauer 2002) können hier als Ausgangs- und Ansatzpunkte dienen.

Es liegt aber in der Natur der Sache, daß die Erforschung interkultureller Kommunikation über die Fachgrenzen einer auch weit verstandenen Linguistik hinausgehen und interdisziplinär werden muß. Schon der Begriff *Kultur* selbst kann nur unter Verwendung von Begriffen aus Soziologie, Ethnologie und Geschichtsschreibung (u. a.) einigermaßen eingegrenzt werden. Darüber hinaus muß *Interkulturalität* von kulturvergleichenden Ansätzen abgegrenzt und definiert werden. In diesem Zusammenhang ist auch eine eingehendere Thematisierung von Fremdheit (Harden 2002) nötig. Für den besonderen Ansatz der hier beschriebenen Studiengänge müssen auch Arbeiten aus den Wirtschaftswissenschaften (Apfelthaler 1999, Macharzina 1993) berücksichtigt werden. Auch in diesen Bereichen muß eine Anwendung auf die Besonderheiten des deutsch-italienischen Verhältnisses geleistet werden, um die beschriebenen Ziele erreichen zu können.

Literatur

Adamzik, Kirsten: *Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Stauffenburg, 2001.

- Ammon, Günther; Klaus Stemmermann: *Italien – Vom Kampf der Gesellschaft gegen den Staat*. München: Eberhard, 2000.
- Apfelthaler, Gerhard: *Interkulturelles Management*. Wien: Manz, 1999.
- Bausinger, Hermann: *Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen?* München: Beck, 2000.
- Bekanntmachung der Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 in Bologna, *Der Europäische Hochschulraum*, Bundesanzeiger Nr. 185, Jahrgang 52 vom 29.09.2000, 19446.
- Bekanntmachung der deutschen Fassung des Prager Kommuniqués, *Auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum*, vom 19.05.2001, Bundesanzeiger Nr. 132, Jahrgang 53 vom 19.07.2001, 14862.
- Bertolino, Rinaldo: »La presenza internazionale dell'Università italiana«, *Mitteilungen der Villa Vigoni* VI, 1 (2002), 15–21.
- Bolten, Jürgen: »Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.« In: Walter, Rolf (Hrsg.): *Wirtschaftswissenschaften – eine Einführung*. Paderborn: Schöningh (UTB), 1997, 475–493.
- Bolten, Jürgen: *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, 2001a.
- Bolten, Jürgen: »Interkulturelle Wirtschaftskommunikation – Geschichte, Methodik, Systematik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25 (2001b), 299–314.
- Bolten, Jürgen; Brajer, Jens: »Imagebildung und Imageanalyse. Aspekte von Kommunikations-Consoultings am Beispiel der Analyse des Italien-Images in deutschen Print-Medien.« In: Bolten, Jürgen (Hrsg.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Waldsteinberg: Popp, 2000, 108–124.
- Bolten Jürgen; Ehrhardt, Claus (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels/Berlin: Verlag Wissenschaft und Praxis, 2003.
- Coulmas, Florian (Hrsg.): *Conversational Routine*. Den Haag u. a.: Mouton, 1981.
- Davidson, Donald: »Der Begriff des Glaubens und die Grundlage der Bedeutung.« In: ders.: *Wahrheit und Interpretation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1986, 204–223 (Original: »Belief and the Basis of Meaning.« In: *Synthese* 27 (1974), 309–323).

- Drumbl, Johann; Soffritti, Marcello; Thüne, Eva-Maria (Hrsg.): *Deutsch in Italien: Didaktik, Forschung, Kommunikation*. Brescia: BELT, 1997.
- Eckkrammer, Eva Maria; Hödl, Nicola; Pöckl, Wolfgang: *Kontrastive Textologie*. Wien: Edition Praesens, 1999.
- Egidi, Massimo: »Il sistema delle doppie lauree in Italia e in Germania«, *Mitteilungen der Villa Vigoni* VI, 1 (2002), 35–39.
- Ehrhardt, Claus: »Diplomatie und Alltag. Anmerkungen zur Linguistik der interkulturellen Kommunikation«. In: Bolten Jürgen; Ehrhardt, Claus (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels/Berlin: Verlag Wissenschaft und Praxis, 2003, 135–164.
- Etscheid, Georg: »Fahren Sie bloß nicht zum Wandern nach Italien«, *Frankfurter Rundschau*, 21.09.2002.
- Ferraris, Luigi Vittorio: *Wenn schon, denn schon, aber ohne Hysterie. An meine deutschen Freunde*. München: Printul, 1988.
- Friedrich, Hans R.: »Das internationale Profil der deutschen Universitäten«, *Mitteilungen der Villa Vigoni* VI, 1 (2002), 23–33.
- Harden, Theo: »Verstehen« heißt nicht »mögen««, *Linguistik online* 10, 1 (2002), 7–19.
- Janich, Nina: *Werbepsprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr, 2001.
- Liedtke, Frank: »Entschuldigung – ein sprachliches Ritual für Skandalisiertes«. In: Burkhardt, Armin; Pape, Kornelia (Hrsg.): *Sprache und Glaubwürdigkeit. Linguistik der politischen »Affäre(n)«*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, i. Vorb.
- Macharzina, Klaus: »Interkulturelle Unternehmensführung«. In: ders.: *Unternehmensführung. Das internationale Managementwissen. Konzepte – Methoden – Praxis*. Wiesbaden: Gabler, 1993.
- Neubauer, Kai: »Perspektiven germanistischer Sprachwissenschaft«, *Info DaF* 29, 4 (2002), 331–343.
- Petersen, Jens: *Italienbilder – Deutschlandbilder. Gesammelte Aufsätze*. Köln: SH-Verlag, 1999.
- Quetz, Jürgen: »Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen«, *Info DaF* 28, 6 (2001), 553–563.
- Referenzrahmen: Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Skörries. Herausgegeben vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EKD) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Berlin u. a.: Langenscheidt, 2001.
- Roche, Jörg: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2001.
- Schümer, Dirk: »Spaghettisiert euch«, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 28.09.2002.
- Tiittula, Liisa: »Stereotype in interkulturellen Geschäftskontakten. Zu Fragen der deutsch-finnischen Geschäftskommunikation«. In: Bolten, Jürgen (Hrsg.): *Cross Culture. Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. Sternenfels/Berlin: Verlag Wissenschaft und Praxis, 1995, 162–172.
- Venturini, Lucia: *Italia, Italiano e Italiani come soggetti della pubblicità tedesca*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit, Universität Urbino, 2002.

Fallstudien – zum Umgang mit einer erfolgreichen Lernmethode im Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch

Karl-Hubert Kiefer

Lernmethode im Dornröschenschlaf

In den Studienordnungen deutscher (österreichischer, schweizerischer) Wirtschaftsfakultäten längst verankert und gängiges Verfahren bei der Personalauswahl (Assessment Center), hat sich der Einsatz von Fallstudien im Fachsprachenunterricht – zumindest an osteuropäischen Universitäten – noch nicht durchgesetzt. Dies hat vermutlich mehrerlei Gründe:

1. Fremdsprachenlehrern fehlt zuweilen die Einsicht in die Bedeutung von Simulationsübungen für die zukünftige berufliche Tätigkeit der Studenten in Unternehmen.
2. Lehrer müssen bei dieser Lernmethode dazu bereit sein, sich abseits der Arbeit an mehr oder weniger standardisierten Themengebieten der Lehrwerke mit komplexeren, vernetzten fachlichen Zusammenhängen auseinanderzusetzen, um den Problemlösungsprozeß der Studierenden als kompetenter Ansprechpartner und Korrektiv begleiten zu können. Das schließt für Nicht-Ökonomen die Gefahr ein, an Grenzen zu stoßen, die den Lernern nicht verborgen bleiben.
3. Fallstudienarbeit erfordert entsprechende vorbereitende und unterrichts-

begleitende Weichenstellungen – etwa das Vertrautmachen mit logisch-diskursiven und intuitiv-lateralen Verfahren zur Problembearbeitung, mit unterschiedlichen Interaktions- und Präsentationsformen etc. – und damit eine Abkehr von traditionellen zu handlungsorientierten Lehr- und Lernformen, was eine einschneidende didaktisch-methodische Umstellung sowie erheblichen Zeit- und Arbeitsaufwand bedeuten kann.

4. Wenn die Bereitschaft, sich auf das Abenteuer Fallstudie im DaF-Unterricht einzulassen, vorhanden ist, dann beklagen sich Fachsprachenlehrer zu Recht über das mangelnde Angebot an unterrichtstauglichen Materialien (vgl. die Kritik in diese Richtung von Guido Rings 2000: 47–67).

Um beim letzten, wohl entscheidenden Hindernis für den Einsatz von Fallstudien im Fachsprachenunterricht zu bleiben: Zwar gibt es innerhalb der Betriebswirtschaftslehre eine ganze Reihe von Fallbüchern, Fachzeitschriften und Fallstudien-Datenbanken¹ zu den unterschiedlichsten betriebs- und volkswirtschaftlichen Problemstellungen, auf die

1 Umfassende (deutschsprachige) Fallstudien-Datenbanken führen u. a. die Zentrale für Fallstudien (ZfF) der Universität München sowie das European Case Clearing House (ECCH) der Cranfield Universität/Großbritannien.

relativ problemlos, wenngleich z. T. auch mit Kostenaufwand, zurückgegriffen werden kann: Die Texte sind jedoch häufig von ausufernder Länge, fachlich zu spezifisch, und berücksichtigen nicht die sprachlichen Möglichkeiten und Grenzen von Deutschlernern auf den unterschiedlichen Niveaus. Da den Lehrenden selbst in der Regel der unmittelbare Kontakt zu deutschen Unternehmen fehlt und diese eigenes Material für den Einsatz in ihren Assessment Centern gern unter Verschluss halten, bleibt ihnen nichts anderes übrig, als selbst Fallstudien zu verfassen: Sei es, indem sie den Problemgehalt, der einem (z. B. in einschlägigen Wirtschafts- und Magazinen dargestellten) unternehmerischen Entscheidungsprozeß zugrunde liegt, aufwendig rekonstruieren, bereits im Umlauf befindliche Fallstudien entsprechend den eigenen fachlichen und sprachlichen Bedürfnissen umschreiben oder Case Studies aus Englisch-Lehrwerken, die diese Lehrmethode ab Mittelstufen-Niveau praktizieren (*Market Leader; Business Roles* etc.), ins Deutsche übersetzen – all dies ein an sich schon überaus zeitraubendes Unterfangen, bevor überhaupt didaktisch-methodische Überlegungen für ein Übungsprogramm ins Spiel kommen. Und auch die Schwächen dieser Praktiken sind nicht zu unterschätzen: Beim »eigenmächtigen« Abändern von Fallstudien besteht die Gefahr, daß

- a) zur Lösung der Aufgabe notwendige Informationen verlorengehen bzw. die Aufgabenstellung entsprechend abgewandelt werden muß,
- b) sich der Schwierigkeitsgrad ändert, da z. B. auch die Gewichtung »unwichtiger« Daten bei der Falllösung letztlich eine Rolle spielt. In den Reportagen und Berichten deutscher Tageszeitungen und Wirtschaftsmagazine wiederum können nicht alle entscheidungsrelevanten (Unternehmens-, Produkt- bzw. Markt-) Daten angegeben

werden, und aufgrund der lückenhaften Datenlage stoßen die Studierenden hier schnell an die Grenzen einer plausiblen Falldeutung. Fallstudien aus einschlägigen Englisch-Lehrwerken schließlich sind zwar vom Schwierigkeitsgrad und dem Datenangebot her meist angemessen, hier ergibt sich aber das Problem, daß spätestens bei der Aufgabenstellung reichlich improvisiert werden muß, um eine zielsprachenlandbezogene Kommunikationssituation zu gestalten, zumal auch die Fallvariablen (Orte, Namen, Umweltdaten etc.) andere rechtliche, wirtschaftsspezifische und kulturelle Muster berühren, die sich nicht immer ohne weiteres auf das deutsche Wirtschaftsleben projizieren lassen.

Die vorliegenden Ausführungen können dieses Problem nicht lösen, allenfalls wiederholt anregen, daß Fachsprachdidaktiker, Betriebswirtschaftler und Unternehmen enger zusammenarbeiten, um der Fallstudienarbeit im Fach Wirtschaftsdeutsch endlich ein angemessenes Gewicht zu verschaffen. An dieser Stelle soll es darum gehen, anknüpfend an Rings, die Lehrmethode weiterführend unter Gesichtspunkten zu beleuchten, die dem praktischen Umgang im Fachsprachenunterricht zugute kommen. Die Fragen, die hierbei zunächst beantwortet werden sollen, lauten: Was ist das Spezifische an der Lernmethode bzw. der Textsorte »Fallstudie«? Welche Kriterien sollten bei der Konzeption bzw. Auswahl von Fallstudien im Fachsprachenunterricht eine Rolle spielen?

Mit der Darstellung eines heuristischen Programms zur Problembearbeitung, der Beschreibung frequenter Kommunikationsverfahren sowie einem Überblick über weitere, flankierende Lerninhalte wird dann der Rahmen für ein Case-Curriculum geschaffen.

Den Abschluß bildet der Vorschlag einer Übungseinheit rund um eine Fallstudie zum Marketing/Vertrieb bei einem Finanzdienstleister für den Einsatz im Fachsprachenunterricht auf Mittelstufenniveau.

2. Grundlegendes zur Lernmethode und Textsorte »Fallstudie«

2.1 Lernen am konkreten Fall

Die Fallstudie (Case Study) als Lernmethode wurde bereits 1880 am juristischen Lehrstuhl der Bostoner Harvard University durch Christopher Langdell entwickelt und fand in der Folge Eingang in viele Wissenschaftsdisziplinen – etwa in die BWL, Geographie oder Informatik –, wo sie im Rahmen von Vorlesungen, Seminaren und Projekten, zu Demonstrations-, Übungs- oder Prüfungszwecken zum Einsatz kommt. Kaiser (1983: 20) definiert die Fallstudie ganz allgemein als

»Darstellung einer konkreten Situation aus der betrieblichen Praxis oder dem Alltagsleben, die anhand bestimmter Tatsachen, Ansichten und Meinungen dargestellt wird, auf deren Grundlagen eine Entscheidung getroffen werden muß«.

Bei der Arbeit mit Fallstudien geht es also im Kern darum, reale Sachverhalte bzw. Problemstellungen mit wissenschaftli-

chen Methoden modellhaft nachzubilden, um die Studierenden in die Lage zu versetzen (bzw. zu überprüfen, ob sie in der Lage sind), mit Hilfe ihrer erworbenen Kenntnisse – dem Wissen um Fachzusammenhänge und entsprechende Methoden – Probleme, mit denen sie im beruflichen Alltag konfrontiert sein könnten, zu erkennen, zu bewerten und systematisch zu lösen. Die besonderen pädagogischen Chancen der Fallstudienarbeit liegen demzufolge

- in der praktischen Umsetzung erworbenen Wissens,
- in der Entwicklung analytischer Fähigkeiten,
- im Erwerb von Kenntnissen, z. B. über wissenschaftliche Methoden, Theorien und auch Fakten (z. B. eines Unternehmens, wenn es sich um eine authentische Fallsituation handelt),
- in der Förderung der Kreativität bei der Lösungssuche,
- im Ausbau der Handlungskompetenz (vor allem in Verbindung mit Gruppenarbeit und -diskussion),
- in der Steigerung der Lernmotivation und des Selbstvertrauens der Studierenden, das sie für künftige Herausforderungen in beruflichen Entscheidungsprozessen benötigen.

Position	Erwartete Lernergebnisse	Mittelwert
1	Erhöhung des Wissens in Bezug auf ökonomische Fakten, Methoden etc.	7,7
2	Vorbereitung auf Entscheidungssituationen im konkreten Leben	7,3
3	Erzeugung von Interesse für wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge	7,2
4	Einsicht in die Beziehung: schulische Lernprozesse – reale Handlungssituationen	7,1
5	Erlernen von Methoden der Informationsbeschaffung, -verarbeitung, -bewertung	7,0

Schaubild 1: Durch den Einsatz der Fallstudie erwartete Lernergebnisse – Expertenbefragung: Bewertung von 30 Aussagen anhand einer Skala von 10 (= hoch) bis 1 (= niedrig) (vgl. Steffens, in Thom 1999: 10 f.)

2.2 Typen und Aufbau

Einheitliche Typologien von Fallstudien gibt es nicht. Im Hinblick auf ihre Authentizität ließe sich eine Unterscheidung zwischen rein konstruierten Problemen und realen Praxisproblemen herstellen, wobei letztere verfremdet bzw. vereinfacht dargestellt werden können und somit eine Mischform darstellen. Je nach Art der Problemdarstellung, dem wohl entscheidenden Kriterium zur Differenzierung, finden sich nach Thom (1999: 5–7) folgende Varianten:

- Die *Case-Problem-Method (Problemfindungsfall)*: Bei dieser einfachsten Art von Fallstudie wird in der Regel eine Geschäftssituation kurz skizziert, die ein Problem (und alle relevanten Informationen) beinhaltet, für das es nur eine mögliche Lösung gibt. Im Zentrum der Methode steht die Problemanalyse.
- Die *Incident-Method (Vorfall- oder Ereignismethode)* umfaßt die (lückenhafte) Beschreibung einer bestimmten Unternehmenssituation. Neben der Problemanalyse muß der Bearbeiter der Fallstudie selbständig fehlende Informationen recherchieren bzw. erfragen, um entsprechende Entscheidungen im jeweiligen Fall zu treffen.
- Die *In-Basket-Exercise-Method (Postkorbmethode)* ist eine sehr komplexe Übungsform, die häufig in Assessment-Centern Verwendung findet: Die Teilnehmer werden hierbei in die Situation eines/einer viel beschäftigten Managers/Managerin versetzt, der/die innerhalb einer limitierten Zeit ein bestimmtes Arbeitspensum zu erledigen hat. Hierzu muß er Informationen verarbeiten und Entscheidungen über die Delegation und Bearbeitung verschiedener Aufgaben fällen.

- Der *Stated-Problem-Method (Problemanalysefall)* liegt die Beschreibung betriebswirtschaftlicher Probleme und deren bereits implementierter Lösungsansätze zugrunde. Aufgabe des Bearbeiters ist es, die Problemlösungen zu hinterfragen bzw. alternative Lösungen zu entwickeln.
- Die *Case-Study-Method (Entscheidungsfall)*. Die klassische Fallstudienmethode hat zum Ziel, durch gezielte Auswertung der im Falltext angegebenen Fakten die optimale(n) Lösungsalternative(n) für ein wirklichkeitsgetreues Problem aus dem Wirtschaftsleben zu erarbeiten. Die Schwierigkeit besteht hier vor allem darin, für die Falllösung aussagekräftige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden und verdeckte Probleme ausfindig zu machen.

Grundlegende Bestandteile der Fallstudie sind der *Falltext* (die Falldarstellung, -beschreibung), der die Ausgangssituation schildert und aus dem der Problemhorizont hervorgeht. Der Umfang von Falldarstellungen variiert mitunter sehr stark, abhängig von der Komplexität der jeweiligen Problemstellung und ihren konkreten Einsatzfeldern.

Zusatzinformationen (z. B. statistisches Material, Organigramme, Marktforschungsergebnisse etc.) sind entweder mit dem Falltext verwoben oder werden im Anhang separat aufgeführt. Die Zusatzinformationen ergänzen die Faktenlage und bieten Orientierung für die Lösung der *Fragen* bzw. *Aufgaben*, die am Ende der Falldarstellung an den Bearbeiter der Fallstudie gestellt werden.

Im Hinblick auf das Aufgabenprofil zeigt die Durchsicht einer Auswahl von zu Unterrichtszwecken genutzten Fallstudien (Entscheidungsfälle) drei frequente Unterformen:

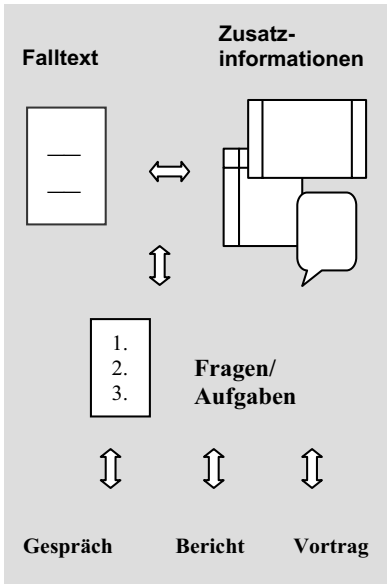


Schaubild 2: Aufbau einer Fallstudie

- a) Fallstudien, bei denen ein Zustand oder Vorgang als Ganzes, d. h. im Rahmen einer allumfassenden Aufgabenstellung erkannt, bewertet und verändert werden soll (z. B. Entwurf eines Maßnahmenkatalogs bzw. Aktionsplans),
- b) Fallbeispiele, bei denen eine Entscheidung unter mehreren Handlungsalternativen zu treffen ist, mit denen das zugrundeliegende Problem gelöst werden kann,
- c) Fallstudien, bei denen ein Bündel von Fragen – Wissensfragen, die den theoretischen Hintergrund zur Fallthematik aufrufen, Beurteilungs- und Entscheidungsfragen – das Problem von verschiedenen Seiten beleuchten und einer Lösung zuführen sollen.

Produkte der Fallbearbeitung können sowohl schriftliche (z. B. Bericht) oder mündliche Texte (Gespräch, Diskussion, Vortrag) sein.

2.3 Der kommunikative Rahmen von Fallstudien

Fallstudien stellen nicht nur eine bloße Simulation von Problemstellungen und möglichen Lösungswegen dar, sondern sie stehen in der Regel auch in einem spezifischen kommunikativen Kontext, der durch die Fallschilderung und das Aufgabenprogramm vorgegeben wird: Die Problemzusammenhänge erscheinen in einem realitätsnahen Bezugsrahmen – Unternehmen und ihre Angestellten erhalten eine Biographie und liefern hierdurch die zur Lösung notwendigen Detailinformationen über betriebsinterne Strukturen, Prozesse und herrschende Umweltbedingungen. In die multiperspektivisch dargebotene Szenerie wird der Fallbearbeiter – als Betriebsangehöriger in übergeordneter Position bzw. unabhängiger Experte auf dem betreffenden Gebiet – über die Fragen bzw. Aufgaben unmittelbar »hineingezogen«, etwa in der Form:

Die Geschäftsleitung bittet Sie als verantwortlichen Produktmanager um eine kritische Beurteilung des bisherigen Vorgehens und eventuell um konkrete Veränderungsvorschläge ... Herr X stellt ihnen die Frage, ob ... Machen Sie der Geschäftsleitung begründete Vorschläge, wie ... Als Management-Consultant erhalten Sie die Aufgabe, zu überprüfen ... und vorzuschlagen, wie ... Sie werden von der Leitung beauftragt, einen Vorschlag für ... zu erarbeiten ... Versetzen Sie sich in die Lage eines ... Sie sollen der Geschäftsleitung bei der Lösung ihrer Probleme helfen, indem Sie konkrete Lösungsvorschläge ... unterbreiten etc.

Diese oder ähnliche Arbeitsaufträge weisen dem Fallbearbeiter eine bestimmte Rolle zu, die er in Wirklichkeit bekleiden könnte und aus der heraus er dann (inter-)agieren müsste. Antworten auf Fragen, die sich unmittelbar aus der Fallstudie ergeben und ihren Niederschlag in Form eines (schriftlichen/mündlichen) Berichts, Memos, internen Strategiepa-

piers etc. finden, haben damit gleichermaßen den Charakter eines Gutachtens, d.h. der Stellungnahme eines Sachverständigen, von dem eine

- möglichst objektive, konzeptionell saubere, stringente in der Argumentation geführte, unmittelbar am Fall orientierte Beurteilung und
- präzise formulierte, verbindliche, nachvollziehbare und umsetzbare Angebote zur Lösung des Problems erwartet werden.

3. Auswahlkriterien für den Einsatz von Fallstudien im Fachsprachenunterricht

Aus fachsprachendidaktischer Perspektive ist es zweifellos möglich, mit dem Einbezug von Fällen in die Lernsituation »bedarfsdeckend« sprachliche, fertigungs-/wissensbezogene, strategische und landeskundliche Lerninhalte auf verschiedenen Niveaustufen und in angemessener Progression zu vermitteln. Der unbestreitbare Vorteil gegenüber der klassischen Lehrwerksarbeit liegt u. a. in der Möglichkeit

- die Studierenden praxisnah an unternehmerisches Denken und betriebswirtschaftliche Abläufe heranzuführen,
- unterschiedliche Fachgebiete und fachspezifische Fertigkeiten stärker miteinander zu vernetzen, statt sie, wie bisher, voneinander losgelöst unter dem Primat eines Kanons zu behandeln,
- studentenzentriertes, aktives Lernen zu fördern, das die Lerner enger an die fachlichen und sprachlichen Inhalte bindet, weil sie unmittelbar in ein Problem verwickelt werden und somit auf »natürlichem« Wege ein Bedarf an fremdsprachlicher Fortentwicklung entsteht.

Doch ist die Methode keineswegs ein Selbstläufer, ihr Erfolg ist an bestimmte Bedingungen geknüpft:

Ein effektiver Nutzen beim Einsatz von Fallstudien in der schulischen bzw. uni-

versitären Ausbildung ergibt sich im allgemeinen dann (vgl. u. a. Weitz 2000: 7–11), wenn

- sie sich um einen möglichst authentischen, aktuellen Realitätsbezug bemühen,
- sie sinnvoll anschließen an (im Fachunterricht behandelte) theoretische Wissensinhalte,
- ihnen Situationen und ein Komplexitätsgrad zugrunde liegen, die für Schüler/Studierende unmittelbar nachvollziehbar bzw. zu bewältigen sind und deren Thematik und Fallschilderung in ihnen auch wirklich Interesse und das Bedürfnis nach Problemlösung wecken,
- sie die Faktenlage, etwa durch den Einsatz unterschiedlicher textbildender (z. B. wörtliche Rede) sowie visueller Darstellungsmittel (Schemata, Diagramme, Tabellen), möglichst korrekt, umfassend, übersichtlich und multiperspektivisch darbieten,
- sie in Umfang und Komplexität in angemessenem Verhältnis zu der zur Lösung verfügbaren Zeit stehen,
- sie in unterschiedlichen Sozialformen (z. B. Einzel- oder Gruppenarbeit) geplant, ausgeführt und bewertet werden können.

Über diese grundsätzlichen Voraussetzungen hinaus ist beim Einsatz von Fallstudien im DaF-Unterricht darauf zu achten, daß

- der Fallgegenstand vor dem Hintergrund des fremdkulturellen Lebenskontextes sinnvoll bzw. für den Fremdsprachenlerner »zumutbar« ist: Es macht also z. B. wenig Sinn, Deutschlerner in Polen mit der Aufgabe zu konfrontieren, im Auftrag eines deutschen Reiseunternehmens Marktforschung für das Produkt »Überwintern auf den Kanaren für Senioren« betreiben zu lassen, da es hierfür – jedenfalls zur Zeit – noch keinen Markt in Polen gibt;

- die sprachlichen (syntaktischen und lexikalischen) Strukturen des Falltextes dem Niveau der Fremdsprachenlerner angepaßt sind,
- die Faktenlage und Aufgabenstellung präzise und unmißverständlich konstruiert bzw. formuliert werden, um allzu große Verstehensschwierigkeiten bzw. Spekulationsspielräume zu vermeiden,
- das Aufgaben- und Übungsprogramm
 - a) für die Fachkommunikation relevante Textsorten und Kommunikationssituationen aufruft,
 - b) möglichst sämtliche Fertigungsbereiche anspricht,
 - c) didaktisch-methodisch sinnvoll aufeinander abgestimmt ist und dabei
 - d) keine unnötigen »Längen« zuläßt, die dazu führen, daß die Lerner die Lust an der Fallbearbeitung verlieren.

4. Zum Training heuristischer, sprachlicher und sonstiger Kompetenzen beim Umgang mit Fallstudien

Fallstudien sind, wie bereits angedeutet, »Patchwork«-Produkte: Ihre Autoren verarbeiten graphisch-textuelle, mitunter auch audio-visuelle Extrakte aus firmeneigenen Publikationen, Presseerzeugnissen, Interviews etc. zum Gesamtbild einer Unternehmenssituation, das vom Fallbearbeiter in detektivischer Kleinarbeit demontiert, durch weitere Wissens- und Lösungsansätze angereichert, zu einer Antwort des im Ausgangstextes aufgezeigten Problemhorizonts gestaltet wird. Dieser Prozeß verlangt dem Fremdsprachenlerner ein Höchstmaß an sprachlicher und fachlicher Verstehensleistung, umfassende Strukturierungs- und Koordinierungsfähigkeiten sowie eine ange-

messene Vertextungs- und Formulierungsfähigkeit ab.

In seinem Krisenszenario um die kleine deutsche Privatbrauerei Hans König (»Teures Bier«) zeigt Guido Rings, wie sprachliche und strategische Lerninhalte (Übungen zur fachbezogenen Lexik rund um das Brauverfahren und die Vermarktung von Bier, zum Passiversatz, zur Versprachlichung von Graphikinhalten, zum Lese- und Hörverstehen (Brief bzw. Besprechung) mitsamt Vorentlastungen, Vorstellungsgespräch etc.) zu einem in sich geschlossenen Lernprogramm gestaltet werden können.

Beim Umgang mit Fallstudien im Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch darf etwas Entscheidendes jedoch nicht zu kurz kommen bzw. »verwässert« werden:

1. der eigentliche Zweck der Fallstudie, bei der es darum geht, ein Problem mittels stringenter Argumentation zu lösen und damit
2. die eigenständige Textsorte »Fallstudienlösung« mit ihren spezifischen Parametern der Textbildung.

Nicht zuletzt, um den Anforderungen gerecht zu werden, die Universitäten an Studenten der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, Vertreter der Personalabteilungen von Unternehmen¹ in ihren Testverfahren, aber auch Wirtschaftsdeutsch-Prüfungsformate wie die PWD und CEMS an ihre Kandidaten stellen – nämlich eine Falllösung als Ganzes ggf. unter Zeitdruck zu erarbeiten und zu präsentieren –, ist bei der Konzeption entsprechender Lehrmaterialien der Tatsache Rechnung zu tragen, daß die Entwicklung von Fallstudienlösungen zielgerichtetes methodisches Vorgehen erfordert und eben zu einem konkreten Produkt in Form eines schriftlichen bzw. mündlichen Textes führt. Makro-

1 Von 135 Unternehmen, die in Deutschland Assessment Center durchführen, geben immerhin 33 an, Fallstudien abzuverlangen. Vgl. hierzu Staufienbiehl (1997: 152–160).

strukturell gesehen geht es dabei um den Auf- und Ausbau logisch-diskursiver (Morphologie, Funktional-Analyse, Heuristik etc.) sowie intuitiv-lateraler Kreativitätstechniken (Brainstorming, Synektik etc.), mikrostrukturell um die spezifischen sprachlichen Mittel, mit denen diese gedanklichen Operationen, gemäß den jeweiligen kommunikativen Erfordernissen, verbalisiert und zu einem Text – z. B. einem Bericht oder Redebeitrag – geformt werden.

Thom/Wenger (1999: 28 f.) formulieren die Voraussetzungen für eine ihrer Meinung nach gelungene – hier: schriftlich niedergelegte – Falllösung so:

»[...] eine klare, gut formulierte und systematisch aufgebaute Argumentation [ist] für die Qualität der Falllösung wesentlich wichtiger [...] als die zwanghafte Suche nach der ›richtigen‹ Lösung ... Die Falllösung soll in einer klaren und einfachen Sprache geschrieben sein, da die Überzeugungskraft der Argumente nicht zuletzt davon abhängt, wie diese vorgetragen werden. Dazu gehören kurze, aussagekräftige Sätze und die Verwendung bekannter, bzw. vorgängig erklärter Begriffe. Vorzugsweise wird von der Sache her argumentiert. Subjektivismen ... sind zu vermeiden.

Im Sinne der Transparenz der vorgeschlagenen Lösung ist diese *klar zu strukturieren*. Die Argumentationslinie muß auch für andere Personen nachvollziehbar sein. Dazu gehört beispielsweise die eindeutige Zuordnung von Lösungselementen zu den entsprechenden Fallfragen. Es ist nicht die Aufgabe des Lesers, sich die Lösung zusammenzusuchen.«

Die Anforderungen – eine Argumentation systematisch aufzubauen und sie klar zu formulieren – bedingen sich wechselseitig. Ein Übungsprogramm, das die »Fallstudienlösung« als Textsorte schult, müßte dementsprechend beides parallel trainieren.

4.1 »Heuristische Programmbibliotheken«

Wenngleich Problemlösungen im allgemeinen methodisch vielfältig konditioniert sind, macht es bei der Bearbeitung von Fallstudien Sinn, gemeinsam mit dem Fremdsprachenlerner sukzessiv »heuristische Programmbibliotheken« zu entwickeln, die den Problemlösungsprozeß rationalisieren. Unter heuristischen Programmbibliotheken wird hier ein Inventar von Methoden bzw. Frageketten verstanden, das der Lerner bestimmten Problemprofilen und Aufgabenstellungen zuordnen kann. »Gemeinsam« bedeutet, daß die heuristischen Programme nicht als Schemata zur bloßen Abarbeitung vorgegeben werden, sondern die Entwicklung und Variationsmöglichkeiten musterhafter Vorgehensweisen nach Möglichkeit selbst zum Gegenstand des Lernprozesses werden.

Die folgende Übersicht (Schaubild 3) zeigt ansatzweise, welche Arbeitstechniken und heuristischen Operationen die Bearbeitung einer Fallstudie begleiten¹. Grundlage bildet hierbei der Typ Fallstudie aus der nachfolgenden Übungseinheit. Aus Platzgründen elne Analyse-schritte im Rahmen der Auswertung von Graphiken.

4.2 Kommunikationsverfahren und sprachliche Mittel

Aus den oben skizzierten heuristischen Operationen läßt sich eine Vielzahl von Kommunikationsverfahren ableiten, die bei der Arbeit mit Fallstudien eine Rolle spielen. An dieser Stelle kann nur eine Auswahl getroffen werden, bei der jedoch über das hier vorgestellte Fallbeispiel hinaus von einer relativ hohen Auftretenswahrscheinlichkeit ausgegangen

1 Unterschiedlich je nach Fallstudientyp, Umfang und Komplexität des Problemhorizonts sowie den Umständen der Bearbeitung (Zeit, Sozialform etc.).

Phase der Fallbearbeitung	Arbeitstechnik / heuristische Operation
<i>Kontaktphase</i>	Erste Orientierung im Text über des Erfassen des Titels, der Überschriften und Begleitmaterialien (Graphiken)
<i>Texterschließung</i>	Totales Lesen des Falltextes Klären von Verständnis- und Begriffsproblemen, Markieren von relevanten Textstellen, Daten und Bezügen
<i>Problemerkfassung</i>	Zweiter Lesedurchgang total bzw. selektives Lesen Analysieren, Identifizieren, Klassifizieren, Korrelieren, Exzerpieren von Fakten, Daten bezüglich des zentralen Problems bzw. einzelner Problemfelder (z. B. Ist-Zustand > bisherige Entwicklungen, Aktionen/Rahmenbedingungen, Einflußfaktoren > Soll-Zustand) Vorläufiges Formulieren der Problemstellung, der Zielvorgabe, erste Hypothesenbildung
<i>Problemdiskussion</i>	Selektives Lesen Beurteilen der Situation bzw. einzelner Problemfelder (Ursache-Wirkungs-Relation), Vorhersagen zur weiteren (zukünftigen) Entwicklung des Problems ohne Lösung Prüfen des Lösungsspielraums (Ziel-Bedingungs-Relation) > Prüfen der Aussagekraft der Datenlage/evtl. Formulieren von Prämissen Erarbeiten einer Entscheidung/Lösungsstrategie > Beschreibung konkreter Abläufe, Schritte, Lösungsmöglichkeiten pro Problemfeld > Überprüfen der Machbarkeit, Sinnhaftigkeit durch a) Korrelation mit Fakten, b) Konfrontation mit theoretischen Konzepten, empirischen Untersuchungen etc. Prüfen von alternativen Vorgehensweisen > Bewerten der Alternativen »an sich« (praktikabel?) > Beurteilen ihrer jeweiligen Problemlösungskompetenz durch Korrelation mit Fakten (tragfähig?), durch Konfrontation mit theoretischen Konzepten, empirischen Untersuchungen, etc. (wiss./durch Erfahrungen aus der Praxis abgesichert?) > Gewichten der (korrelierten) Alternativen untereinander > Prüfung von Kombinationsmöglichkeiten etc.
<i>Problemlösung</i>	Auswählen, Begründen der Entscheidung/ausgewählten Alternative(n/-kombination) Anknüpfen an Ausgangslage, Präzisieren der Konsequenzen der Entscheidung/Alternativenwahl für das Problem, Ausgestalten der Lösung (z. B. weitere Maßnahmen), Hinweis auf offene Probleme etc.
<i>Kontrolle</i>	Überprüfen der Entscheidung (Datenlage umfassend und hinsichtlich ihrer Relevanz berücksichtigt?)

Schaubild 3: Arbeitstechniken und heuristische Operationen bei der Bearbeitung einer Fallstudie

werden kann. Die Kommunikationsverfahren werden innerhalb übergeordneter Blöcke gruppiert, die grob unterscheiden

zwischen primär auf die Problemlösung orientierten (»Argumentieren«) und textorganisierenden (»Aussagenstrukturie-

rung«) Verfahren sowie solchen, die hier eine Mittelstellung einnehmen, also den Diskurs voranbringen und ihm gleichzeitig eine (Text-) Struktur (die des Typs »Fallstudienlösung«) verleihen (»Problemformulierung/Ergebnissicherung«). Des Weiteren erfolgt eine Auflistung von ähnlichen bzw. konvergierenden Kommunikationsverfahren inner-

halb eines logischen Paradigmas. Den einzelnen Kommunikationsverfahren werden wiederum jeweils frequent auftretende sprachliche – morphologische und syntaktische – Besonderheiten zugeordnet, denen in fallstudienvorbereiteten bzw. -begleitenden Übungen erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Kommunikationsverfahren	sprachliche/syntaktische Mittel
<i>Argumentieren</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Einschätzungen, Vorschläge, Vorgehensweisen etc. begründen – Ursache-Wirkungs-Relationen benennen 	Kausale und logische Adverbien (<i>deswegen, nämlich; demzufolge, also, folglich, etc.</i>); kausale Konjunktionen (<i>weil, da, zumal, etc.</i>); kausale Präpositionen (<i>angesichts, mangels, infolge, auf Grund, wegen, etc.</i>); konsekutive Konjunktionen (<i>so daß</i>); relativischer Anschluß mit <i>was</i> ; Kausalsätze; Konsekutivsätze
<ul style="list-style-type: none"> – Ziel-Mittel -/ – Ziel-Bedingungs-Relationen benennen 	Finale Konjunktionen (<i>damit, daß</i>); modale Konjunktionen (<i>indem, so...daß, dadurch...daß</i>); konditionale Konditionen (<i>wenn, im Falle... daß, ...falls, sofern, soweit</i>); konditionale und konsekutive Adverbien (<i>sonst, andernfalls; so</i>); Infinitivanschluß mit <i>zu</i> ; Modalsätze; Konditionalsätze (ein-/uneingeleitet); Finalsätze, etc.
<ul style="list-style-type: none"> – Vorgänge, Zustände, Aktionen, etc. bewerten – Vor-, Nachteile, Mängel eines Zustands, einer Vorgehensweise, der Datenlage etc. benennen – Vorschläge, Lösungsansätze abwägen, miteinander vergleichen, ablehnen, legitimieren 	Grad-, Fokus-, Modal-Partikeln (<i>ausgesprochen, sehr, überaus, äußerst; besonders, wenigstens; eben, eigentlich, doch</i>); Kommentaradverbien (<i>zweifellos, sicher, bestimmt, kaum, erfreulicherweise, keinesfalls, unbestritten</i>); adversative Konjunktionen (<i>während, wohingegen</i>) Komparativ, Vergleichspartikel (<i>anders, als; umgekehrt, als</i>), Superlativ; Nebensatz in Konfrontationsbeziehung, etc.
<ul style="list-style-type: none"> – Grade der Gewißheit, Vermutungen äußern, Prognosen anstellen 	Futur; Konjunktiv II Kommentaradverbien (<i>eventuell, möglicherweise, vermutlich, wahrscheinlich, offensichtlich, etc.</i>)

Kommunikationsverfahren	sprachliche/syntaktische Mittel
– Einschränkungen machen, Prämissen setzen	Restriktive Konjunktionen (<i>[in]sofern, [in]soweit</i>); konzessive, restriktive, adversative Adverbien (<i>trotzdem, dennoch; insofern, allerdings; hingegen, jedoch</i>); konzessive Konjunktionen (<i>obwohl, obgleich, etc.</i>)
<i>Aussagenstrukturierung</i>	
– Aufzählen, verketteten, gliedern, hierarchisches Zuordnen von Argumenten, Maßnahmen, etc.	Zahl-, Temporal-, Modaladverbien (<i>erstens, zweitens...; zuerst, dann, schließlich; folgendermaßen</i>); Grad-, Fokuspartikeln (<i>einigermaßen, sehr, überaus; besonders, wenigstens</i>), etc.
– Bezug nehmen auf einzelne Problemfelder, Hypothesen, Argumente, Theorien, etc.	Kausale u. ä. Präpositionen mit Genitiv (<i>hinsichtlich, bezüglich</i>); Komparativ (<i>ersterer-letzterer</i>); Nebensatz zur Aussagenpräzisierung (<i>X ist, was Y angeht, ...</i>), etc.
<i>Problemformulierung – Ergebnissicherung</i>	
– Gegenstand, Problem, Ausgangslage, Ziel benennen	Insbesondere Kollokationen (<i>Gegenstand von X bildet Y; Z stellt sich folgendes Problem:</i>), etc.
– Schlußfolgern, zusammenfassen/resümieren	Insbesondere Kollokationen (<i>als Fazit bleibt festzuhalten, daß ...</i>), etc.
– Problemlösung/Maßnahmen etc. vorschlagen/empfehlen/fordern	Passiv und Ersatzformen (<i>sich lassen + Infinitiv/sein/haben + zu + Infinitiv</i>); Modalverben; Konjunktiv II, etc.

Schaubild 4: Kommunikationsverfahren und sprachliche Mittel

4.3 Flankierende »Case-Skills«

Neben den kognitiven Strategien zur Fallbearbeitung und den damit korrespondierenden Kommunikationsverfahren sollten bei curricularen Überlegungen zum Umgang mit Fallstudien im Fachsprachenunterricht Übungen zu folgenden Kompetenzbereichen einbezogen werden:

4.3.1 Übungen zum Ausbau der Graphikkompetenz

Graphikmaterial (Tabellen, Diagramme) ist in der Regel integraler Bestandteil von Fallstudien. Angestrebt werden sollte deshalb insbesondere der sachlich und

sprachlich sichere Umgang mit unterschiedlichen Typen, Anwendungsbereichen und Inhaltsklassen (Anteil, Häufigkeit, Rangfolge etc.) von Graphiken. Auch die Fähigkeit zur kritischen Interpretation, zur Adaption an argumentative Abläufe und zum eigenen Herstellen von Graphiken unter Zeitdruck stellen zentrale Kompetenzen in diesem Bereich dar.

4.3.2 Präsentationstechnik

Fallstudienlösungen können als Produkte betrachtet werden, die a) bestimmte »Kundeninteressen« bedienen und b) diesen Kunden in bestimmter

Form, etwa im Rahmen eines (Gruppen-)Vortrags zugänglich gemacht werden müssen. Das Produkt zu präsentieren, so daß die spezifischen Adressatenbedürfnisse (»Breite« und »Tiefe« der Problemlösung, fachliche und sprachliche Darstellungskompetenz) zur Geltung kommen, erfordert vor allem die Beherrschung von Techniken der Vortragsgliederung sowie des Einsatzes bestimmter Strategien zur Verständnissicherung (Wiederholungen, Betonungen, Beispiele, Vergleiche etc.), den sicheren und effizienten Umgang mit Medien, usw.

4.3.3 Interaktion

Das Augenmerk sollten Übungsprogramme des weiteren auf Gesprächstechniken legen, die im Verlauf der Fallbearbeitung und der Präsentation eine Rolle spielen: Von Interesse sind hier insbesondere sprachliche Formen der Adressierung bzw. Bezugnahme, zum Ausdruck von Konsens und Dissens. Die Lerner sollten u. a. in die Lage versetzt werden, Gruppendiskussionen zu organisieren und zu koordinieren, den eigenen Standpunkt auch gegen Widerstand zu vertreten, Argumente überzeugend einzubringen, Positionen bzw. Redestrategien zu antizipieren, auf Beiträge der Gesprächspartner einzugehen und sie in angemessener Form zu bewerten.

4.3.4 Arbeiten unter Zeitdruck

In Assessment-Centern ist es keine Seltenheit, daß den Kandidaten für die Bearbeitung von 30–50 Seiten Fallstudienmaterial gerade einmal 90 Minuten zur Verfügung stehen. Das bedeutet: schnellstmögliches Sondieren, Sortieren, Selektieren, Strukturieren einer Vielzahl von Informationen. Gerade für die Modellierung von kognitiven Prozessen wie in 4.1 beschrieben, empfiehlt sich

das Training von Mapping-Techniken (logische, skizzenhafte Anordnung von für die Falllösung wesentlichen Begriffen, Merkmalen, Relationen etc.), das eine schnellere und gezielte Verarbeitung von komplexem Informationsmaterial ermöglicht.

Literatur

- Achtenhagen, Frank; Tramm, Tade; Preiß, Peter; Seemann-Weymar, Heiko; Schunck, Axel: *Lernhandeln in komplexen Situationen: neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung*. Wiesbaden: Gabler, 1992.
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. 6. überarb. und erweiter. Aufl. Tübingen: Narr, 2000.
- Haller, Hans-Dieter: *Mit kleinen Fallstudien lehren. Arbeitskreis für Hochschuldidaktik*. <http://www.gdwg.de/hhaller/lehrtip3.htm>, abgerufen am 16.08.2002.
- Kaiser, Franz Josef (Hrsg.): *Die Fallstudien. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1983.
- Kosiol, Erich: *Die Behandlung praktischer Fälle im betriebswirtschaftlichen Unterricht (CaseMethod). Ein Berliner Versuch*. Berlin: Gabler, 1957.
- Kleine, Meinolf: *Fallstudien im betriebswirtschaftlichen Hochschulunterricht: didaktisch-methodische Probleme einer aktiven Lehrmethode*. Bern; Stuttgart: Haupt, 1981.
- Otto, Max: *Marketing: mit Übungsaufgaben und Lösungen*. 3., neu bearb. Aufl. Köln: WRW-Verlag, 1999.
- Rings, Guido: »Teures Bier« – Eine Fallstudie zum Marketing in der deutschen Bierbranche«, *Info DaF* 27, 1 (2000), 47–67.
- Staufenbiehl, Joerg E. (Hrsg.): *Individuell bewerben. Mit praktischen Übungen zum Assessment Center*. 3. Aufl. Köln: Staufenbiehl, 1997.
- Thom, Norbert: »Die Fallstudie als didaktisches Instrument«. In: Thom, Norbert; Wenger, Andreas P.; Zaugg, Robert J. (Hrsg.): *Fälle zu Organisation und Personal*. 2., durchges. Aufl. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 1999, 5–20.

Thom, Norbert; Wenger, Andreas P.: »Anleitung zur Fallbearbeitung«. In: Thom, Norbert; Wenger, Andreas P.; Zaugg, Robert J. (Hrsg.): *Fälle zu Organisation und Personal*. 2., durchges. Aufl. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 1999, 21–35.

Thom, Norbert; Wenger, Andreas P.; Zaugg, Robert J. (Hrsg.): *Fälle zu Organisation und*

Personal. 2., durchges. Aufl. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 1999.

Weitz, Bernd O.: *Fallstudienarbeit in der beruflichen Bildung*. Hochschuldidaktische Schriften des Instituts für BWL der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät an der Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg. Beitrag Nr. 4/2000 Halle/Saale.

Anhang: Fallstudienübung: Marketing/Vertrieb bei einem Finanzdienstleister

Ein Bekannter, der sich in Wirtschaftsfragen nicht auskennt, fragt Sie, was man unter einem *Investmentfonds* versteht. Versuchen Sie ihm zu helfen, indem Sie die unten stehenden Wörter in ein sinnvolles Verhältnis zueinander setzen und dabei ganze Sätze bilden.

„Also, die Idee von Investmentfonds ist folgende...“



Anleger **Geld** **Manager** **Anteile**
Investmentgesellschaft
Anlageobjekte (Aktien, Immobilien etc.)
Investmentzertifikat

erwerben bei **anlegen in**
managen **vermehrten** **erhalten**

DEFINITION

Der **Investmentfonds** ist das Vermögen _____, das gebildet wird, indem _____



Sie haben soeben Ihr Studium abgeschlossen und sind auf der Suche nach einer Tätigkeit in Deutschland. In der *Süddeutschen Zeitung* stoßen Sie auf folgendes Stellenangebot:

Sie suchen die Herausforderung als

Nachwuchsführungskraft im Bereich Marketing / Vertrieb?

Dann sind Sie bei uns richtig. Willkommen im Team von *ADIG-Investment*

WIR, die *ADIG-Investment GmbH*, sind eine seit über 50 Jahren international tätige Investment-Gesellschaft mit Sitz in München, Frankfurt und Luxemburg. Ob Rentenfonds, Mischfonds oder Aktienfonds - wir bieten unseren Kunden eine optimale Beratung und Umsetzung ihrer Anlagestrategie.

SIE haben Ihr Studium der Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Marketing / Vertrieb erfolgreich abgeschlossen und besitzen idealerweise auch Erfahrungen im Finanzdienstleistungsbereich. Dass Sie gern im Team arbeiten und flexibel sind, setzen wir voraus.

Wenn es Sie reizt, Ihre Kenntnisse beim Ausbau unseres Vertriebs unter Beweis zu stellen, dann sollten wir uns kennen lernen. Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung unter Angabe des gewünschten Einstiegs.

ADIG-Investment GmbH

Human Resources
 Ansprechpartner: Dr. Gerold Queins
 Richard-Reitzner-Allee 2
 85540 Haar bei München
 Tel. 089/534776-0

Spricht Sie diese Anzeige an? Begründen Sie.

Was erfahren Sie aus dieser Anzeige über

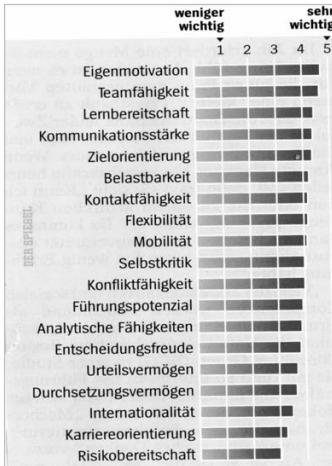
- ADIG-Investment?
- das Profil der Stelle?
- die Fähigkeiten, die man vom Bewerber erwartet?

HIGH POTENTIALS

Die Personalberatung *Kienbaum* stellt nach einer Befragung von Unternehmen regelmäßig eine Liste über persönliche Eigenschaften auf, die für angehende Führungskräfte wichtig sind.



www.kienbaum.de



RANGFOLGEN

- Welche ist die Topp-Eigenschaft?
- Welche Eigenschaft ist zwischen *Selbstkritik* und *Flexibilität* angesiedelt?
- Welche Eigenschaft liegt unmittelbar vor dem Schlusslicht?
- Welche Eigenschaften nehmen einen Platz im Mittelfeld ein?
- Welche Eigenschaften liegen in etwa gleich auf?
- Welche Eigenschaft ist abgeschlagen?

Erklären Sie die Bedeutung der einzelnen Eigenschaften, indem Sie aus den Substantiven ganze Sätze bilden.

Bsp.: *Eigenmotivation* bedeutet: *Ich kann mich gut selbst motivieren.*

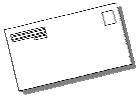
Wandeln Sie die folgenden Substantive in Adjektive um:

Teamfähigkeit –
Lernbereitschaft –
Kommunikationsstärke –
Zielorientierung –
Belastbarkeit –
Kontaktfähigkeit –
Flexibilität –

Mobilität –
Selbstkritik –
Konfliktfähigkeit –
Entscheidungsfreude –
Durchsetzungsfähigkeit –
Karriereorientierung –
Risikobereitschaft –

Welche sind Ihre stärksten Eigenschaften? Begründen Sie mit Hilfe von Beispielen.

Sie haben sich entschlossen, sich auf die Stellenanzeige der **ADIG-Investment GmbH** zu bewerben und stellen hierzu Ihre Bewerbungsmappe zusammen. Lebenslauf, Zeugnisse und Gutachten sind schon fertig – fehlt nur noch das Anschreiben:



Haben Sie auch nichts vergessen?

- ✚ Absender
- ✚ Adressat
- ✚ Ort, Datum
- ✚ Betreff
- ✚ Anrede
- ✚ Bezug zur Anzeige
- ✚ „Ich“
- ✚ Bewerbungsgrund
- ✚ Einstiegstermin
- ✚ Vorstellungsgespräch
- ✚ Gruß
- ✚ Anlagen

Und hier einige Textbausteine aus früheren Bewerbungen...

- Ich bin Studentin, Absolventin der Uni...
- Zu meiner Person:
- Schwerpunkte meines Studiums bildeten...
- Es fällt mir leicht...Ich bin belastbar...

- Bezug nehmend auf Ihre Anzeige / Ihr Telefonat vom... (in)...
- Auf Ihrer Suche nach ...möchte ich Ihnen mit meiner Bewerbung gern entgegen kommen.

- Über eine Einladung zum Vorstellungsgespräch/zu einem persönlichen Gespräch freue ich mich/ würde ich mich freuen.
- Für weitere Auskünfte stehe ich Ihnen gern in einem persönlichen Gespräch zur Verfügung.

- Ihr Unternehmen ist dafür bekannt/ steht für...
- Ihr Unternehmen ist seit vielen Jahren im Bereich/ auf dem Gebiet ...aktiv

- Ich bin ab sofort verfügbar
- Frühest möglicher Einstiegstermin wäre der...

Auch Ewa Kowalska und Hubert Iwanowski haben sich bei ADIG-Investment beworben – mit unterschiedlichem Erfolg. Lesen Sie hierzu die Schreiben des Unternehmens an die beiden Bewerber.

Sehr geehrte Frau Kowalska,

wir bestätigen den Eingang Ihres Bewerbungsschreibens vom 13.04.2003. Über unsere Entscheidung erhalten Sie in Kürze Mitteilung.

Sehr geehrte Frau Kowalska,

nach eingehender Prüfung Ihrer Bewerbungsunterlagen möchten wir Sie hiermit zum Einzelassessment am 15.05. von 10 bis 13 Uhr in unserem Hause einladen. Sollten Sie zu diesem Termin verhindert sein, teilen Sie uns dies bitte umgehend mit.

Sehr geehrter Herr Iwanowski,

vielen Dank für Ihr Interesse an unserem Unternehmen.

Nach reiflicher Überlegung müssen wir Ihnen mitteilen, dass Ihr Profil nicht ganz so optimal zu unseren momentanen Anforderungen passt. Aus diesem Grund erhalten Sie nun leider eine Absage.

Bitte fassen Sie dies nicht als Zweifel an Ihrer guten Qualifikation auf, denn Ihre Bewerbung hat uns sehr zugesagt.

Die uns freundlicherweise zur Verfügung gestellten Unterlagen erhalten Sie in der Anlage zurück.

Wir wünschen Ihnen für Ihre weitere berufliche Zukunft viel Erfolg und alles Gute.



Beim Blick in ihren Kalender fällt Ewa Kowalska auf, dass Sie am Tag, an dem das Assessment stattfinden soll, bereits ein weiteres Vorstellungsgespräch in einer Frankfurter Bank hat. Sie ruft bei ADIG-Investment an und versucht einen neuen Termin zu vereinbaren. Hören Sie das Gespräch und beantworten Sie im Anschluss folgende Fragen:

ASSESSMENT CENTER

Das Assessment Center ist ein systematisches Verfahren zur Diagnose und Prognose von Qualifikationen mit dem Ziel der Auswahl und Förderung von Fach- und Führungskräften. Auf der Basis im Vorfeld definierter Anforderungen werden mehrere Teilnehmer mit Hilfe verschiedener Methoden und in unterschiedlichen Situationen von mehreren Assessoren beobachtet und beurteilt. Geht es beim Assessment Center vor allem darum, sich zusammen mit den Mitbewerbern in Plan-, Rollenspielen, in Gruppenvorträgen und Präsentationen zu beweisen, möchte das Unternehmen beim Einzel-Assessment allgemeine persönliche Merkmale wie Organisationstalent, Arbeitsmethodik, analytisches Denken, Verhandlungsgeschicke vor allem im Rahmen von Postkorbübungen oder Fallstudien auf die Probe stellen.

Aus: Staufenbiehl (Hg.): Individuell bewerben, S. 145/217.

1. **Warum ist es schwierig, einen neuen Termin zu vereinbaren?**
2. **Wann und wo soll das Assessment von Ewa Kowalska nun stattfinden?**



Auch Sie haben eine Einladung zum Auswahlgespräch erhalten (Termin: (14.03. von 10-13 Uhr)) und wollen ihren Assessment-Termin verlegen. Führen Sie mit Ihrem Nachbarn einen entsprechenden Dialog:

- Lassen Sie sich mit Herrn Queins verbinden.
- Bitten Sie ihn um eine Terminverschiebung.
- Erkundigen Sie sich nach Ablauf und Inhalten des Assessment.

Der Tag Ihres Auswahlgesprächs rückt näher. Bevor Sie zum Assessment fahren, möchten Sie sich noch eingehender über das Unternehmen **ADIG-Investment** informieren. Wie würden Sie vorgehen?



Folgende Informationen haben Sie während Ihrer Recherchen zusammengetragen:

ADIG-Investment

Ein halbes Jahrhundert Kompetenz rund um das Thema Investment. Ein Jahr nach der Gründung 1949 setzte die ADIG mit der Auflage des ersten deutschen Investmentfonds FONDRA Maßstäbe. Damit gilt unsere Münchner Investmentgesellschaft als Pionier der Investment-Idee in Deutschland. Innovation ist seither eine bestimmende Leitlinie unserer Philosophie geblieben - so waren wir auch 1965 die ersten, die mit dem ADIG-Aufbaukonto, systematisches Fondssparen einer breiten Bevölkerungsschicht zugänglich machten.

Ob bei der Einführung von Kapitalmarkt-, Spezialitäten-, und AS-Fonds, oder jüngst der neuen Gattung der Dachfonds - stets konnten sich unsere Partner und Kunden sicher sein, von der Vorreiterrolle der ADIG zu profitieren. Bis heute ist unsere Unternehmensgeschichte eine Erfolgsgeschichte geblieben. An drei Standorten arbeiten heute über 500 Spezialisten für ADIG-Investment. In München, dem Gründungsort, ist der Stammsitz mit den Einheiten "Operations" sowie "Marketing und Vertrieb". Das Fondsmanagement ist in Frankfurt angesiedelt, unweit der Deutschen Börse, und die Tochter ADIG-Investment Luxemburg firmiert seit 1988 im Großherzogtum.

CHRONIK

- 1949 Gründung als erste deutsche Investmentgesellschaft
- 1950 Erste deutsche Fonds: FONDRA und FONDRAK
- 1965 Einführung des ADIG-Aufbaukontos
- 1988 Gründung der ADIG-Investment Luxembourg S.A.
- 1994 Erste Geldmarktfonds in Deutschland
- 1997 Gründung der SKARBIEC TFI SA in Polen
- 2000 Eine Million Depots
- 2001 Unterstützungskonzept Betriebliche Altersvorsorge
- 2002 28,8 Mrd. Euro verwaltetes Fondsvermögen, 7,8% Marktanteil = Nr. 5 der Fondsgesellschaften in Deutschland. Fonds mit bis zu 30.000% Wertentwicklung seit Auflage am 30.10.1950

Quelle: www.adig.de

Adig: Fondsgesellschaft der ersten Stunde

Von Oskar H. Metzger

Vor 50 Jahren hat die Adig-Investment in München den Fondak als ersten deutschen Aktienfonds aufgelegt. Zufrieden zurückzulehnen kann sich der Anleger, der seit Start des Fonds monatlich 50 Euro gespart hat: Bei einer insgesamt einbezahlten Summe von 30 000 Euro verfügte er am 50. Geburtstag bei wieder angelegten Erträgen über ein stolzes Vermögen von 950.000 Euro. Dies entspricht einer jahresdurchschnittlichen Wertentwicklung von 10,8 Prozent. Doch in München schlug mit der Gründung der Adig-Investment nicht nur die Geburtsstunde der deutschen Investmentanlage, sondern dort ist auch der erfolgreichste Fußballverein zu Hause. Ob Fan des FC Bayern oder Anleger bei Adig-Investment - immer wird um die Tabellenspitze gespielt. Da kommt bei Fans beziehungsweise Anlegern Freude auf. Was dem FC Bayern die Bundesliga ist, sind der Adig die Ranking-Listen. Einer von vielen Spitzenfonds der Investmentgesellschaft ist der Nürnberger Adig A. Im Fünf-Jahres-Vergleich konnte er nach dem Urteil der Rating-Agentur Standard & Poor's die Meisterschale bei den Aktienfonds mit Anlageschwerpunkt Deutschland davontragen. Doch damit nicht genug: Beim Rating, bei dem auch die künftigen Aussichten des Fonds auf Spitzenleistungen beurteilt werden, erreichte er das begehrte "A specialist". Auch das Fachblatt Finanzen zählt den Nürnberger Adig A zu den 35 besten Fonds der Welt. Das ist angesichts Tausender Mitbewerber eine Leistung, die dem Gewinn der Champions League gleichkommt. Für den Fondak-Erfolg gibt es gute Gründe. Denn die Adig war die erste deutsche Investmentgesellschaft, die sich zum so genannten Value-Ansatz bekannte und den Fondak zum 1. April dieses Jahres darauf umstellte. Mit dem Value-Ansatz versucht der Fondsmanager, unterbewertete Aktien in der Hoffnung zu identifizieren, dass sie sich besser als der Markt entwickeln. Value-Titel sollen ein niedriges Kurs-Gewinn-Verhältnis und eine hohe Dividendenrendite haben. Das sind Unternehmen, die angesichts ihrer Gewinne billig erscheinen - Schnäppchen sozusagen. Der Zeitpunkt der Umstellung war klug gewählt. Nach der Hausse der Technologietitel ging es seit dem Frühjahr am Neuen Markt rasant nach unten. Gleichzeitig kam es zu einer Renaissance der so genannten Old Economy. Durch seine Neuausrichtung profitierte der Fondak vom Nachholpotenzial bei vielen Value-Titeln. Die Liste der Top Zehn im Fondak-Portfolio liest sich deshalb folgendermaßen: Bayer, Deutsche Bank, Daimler-Chrysler, E.ON, Hypo-Vereinsbank, BASF, Dresdner Bank, Siemens, RWE und Metro. "Bei guter Wetterlage an den Kapitalmärkten", urteilen die Fondsmanager, "sollte diese Pionierarbeit vom Anleger belohnt werden."

Aus: *Die Welt*, 03.05.2003, leicht gekürzt.

Wortschatz

Ordnen Sie die Wörter den entsprechenden Erklärungen zu ...

- *das Kurs-Gewinn-Verhältnis*
- *die Dividendenrendite*
- *das Portfolio*
- *die Hausse*
- *der Neue Markt*

das Steigen der Börsenkurse, im Gegenteil zur „Baisse“

das Handelssegment an der Frankfurter Börse, in dem Aktien innovativer Unternehmen (z.B.Telekommunikation) gehandelt werden

das Verhältnis des zuletzt gezahlten Anteils am Reingewinn eines Unternehmens je Aktie zum aktuellen Aktienkurs

die Menge an Wertpapieren, die ein Anleger besitzt

eine Zahl, die zum Ausdruck bringt, wie oft der Gewinn, den ein Unternehmen pro Aktie erwirtschaftet hat, im aktuellen Aktienkurs enthalten ist.

...und bilden Sie Definitionen:

*unter X versteht man Y
 X bezeichnet Y
 X lässt sich definieren als Y
 X ist Y
 mit X ist Y gemeint*

Welche Informationen aus den Texten halten Sie für besonders wichtig?

- Ich finde wichtig,
- dass _____
 - auch*
 - dass _____
 - außerdem,*
 - dass _____
 - weiterhin,*
 - dass _____
 - schließlich,*
 - dass _____.

Ihr Freund / Ihre Freundin fragt Sie: „Was ist das eigentlich für ein Unternehmen, bei dem Du morgen zum Vorstellungsgespräch eingeladen bist?“ Fassen Sie die Informationen, die Sie für die wichtigsten halten, zu einem Kurzportrait der ADIG-Investment GmbH in maximal drei Sätzen zusammen.

Der Tag des Auswahlgesprächs in München, dem Hauptsitz von *ADIG-Investment*, ist gekommen. Nach einer kurzen Begrüßung durch Herrn Queins begeben Sie sich in einen Raum und finden dort verschiedene Informationsmaterialien vor, die Sie lesen und analysieren sollen, um sich auf das Gespräch vorzubereiten.



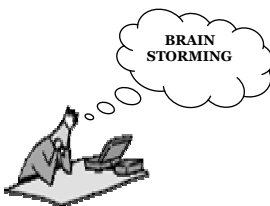
- Sie haben 45 Minuten Zeit für die Vorbereitung (ohne Übungen) und 20 Minuten für die Präsentation.
- Bereiten Sie Folien zur Veranschaulichung Ihres Lösungskonzeptes vor.

Wir, die ADIG-Investment, entwickeln für unsere Hauptanteilseigner, die Bayerische Vereinsbank und die Commerzbank, Anlageprodukte. Unser Unternehmen beschäftigt vor allem Fondsspezialisten und einen Kundenservice, der wiederum Kundenberater der Banken unterhält. Um die Position von ADIG auf dem Investment-Markt zu sichern und neue Marktanteile zu gewinnen, wollen wir u. a. neue Vertriebswege für unsere Produkte erschließen. Die Mitglieder der Kommission, denen Sie gleich begegnen, plädieren jeweils für unterschiedliche Kanäle:

- den Aufbau eines flächendeckenden Vertreter- und Filialnetzes
- die Zusammenarbeit mit Lebensversicherungsgesellschaften
- den Einsatz von Online-Marketing
- den Aufbau eines Telefon-Marketing
- den Aufbau eines Direkt-Marketing über Radio- und Fernsehwerbung.

Unsere Frage an Sie: Welche Alternative halten Sie als Vertriebsexperte für die geeignete?

Anlage: Statistisches Begleitmaterial



Was ist das Ziel von *ADIG-Investment*?

Was könnte der Grund dafür sein, dass *ADIG-Investment* jetzt handeln möchte?

Bei der Beurteilung der Frage ist vor allem wichtig zu klären, welches Mittel in welcher Weise zu welchem Ziel führt. Ergänzen Sie in Stichworten:

MITTEL	WIRKUNG DES MITTELS	ZIEL
Telefonmarketing	Ausgewählte Haushalte anrufen, das Produkt vorstellen	Kontakt anbahnen, Gespräch mit einem Vertreter vermitteln
Radio- und Fernsehwerbung		
eigenes Vertreter- und Filialnetz		
Online-Marketing		
Zusammenarbeit mit Lebensversicherungsgesellschaften		

- Bilden Sie nun aus den Stichwörtern einzelne Passivsätze unter Verwendung der folgenden Konjunktionen bzw. Präpositionen:

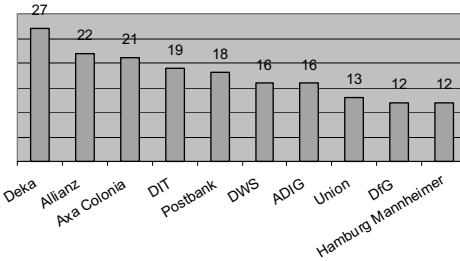
Mittel:	bei (Dat.); mit (Dat.); über (Akk.)
Bsp.	<i>Beim Telefonmarketing werden ausgewählte Haushalte angerufen, um Kontakte anzubahnen.</i>
Wirkung:	indem; dadurch, dass
Bsp.	<i>Indem ausgewählte Haushalte angerufen werden, werden beim Telefonmarketing Kontakte angebahnt.</i>
Ziel:	zu (Dat.); um...zu; mit dem Ziel...
Bsp.	<i>Zur Anbahnung von Kontakten werden beim Telefonmarketing ausgewählte Haushalte angerufen.</i>



Begleitmaterialien

Bekanntheitsgrad deutscher Fondsgesellschaften (in Prozent) im Jahr 2000

1



Das Diagramm...

(Quelle)
*basiert auf...
wurde durch...erfasst*

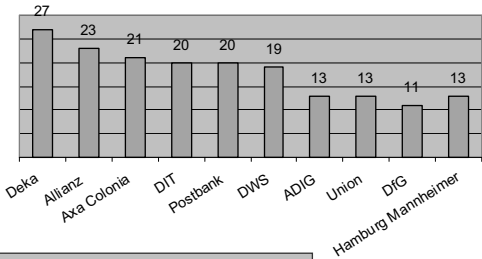
(Thema)
*informiert über
gibt Aufschluss über...*

(Besonderheiten)
*Auffallend /beachtens-
wert ist, dass ...
Es fällt auf, dass...*

Stichprobe: 10.000 Personen ab 14 Jahren.
Zeitraum: März bis Juni 2000/2002.
Datenerhebung: Infratest Wirtschaftsforschung

Bekanntheitsgrad deutscher Fondsgesellschaften (in Prozent) im Jahr 2002

2



Was fällt Ihnen an den beiden Säulendiagrammen auf?

Diagramm 1:

Ordnen Sie zu, formen Sie um und bilden Sie dabei ganze Sätze.

- Rund 13 Prozent der Befragten kannten _____...
- Etwas 8200 von 10.000 befragten Personen kannten _____ nicht...
- Nahezu jeder Fünfte der Befragten konnte etwas mit dem Namen _____ anfangen...
- Etwas 1200 Personen war _____ bekannt...
- Mehr als ein Viertel der Befragten nannte den Namen _____...

➡ **Damit...
Das bedeutet, dass...
, was bedeutet, dass...**

- ...den drittletzten Rang einnehmen.
- ...knapp vor _____ liegen
- ...gemeinsam die beiden letzten Plätze einnehmen
- ...einen mittleren Bekanntheitsgrad haben
- ...mit Abstand die bekannteste Fondsgesellschaft sein

Diagramm 2:

Beschreiben Sie die Veränderung des Bekanntheitsgrads sämtlicher Fondsgesellschaften.

Im Unterschied zum Jahr 2000...
Anders als im Jahr 2000...
Während im Jahr 2000...



- ...eine Zu-/Abnahme des Bekanntheitsgrads verzeichnen, verbuchen (und zwar) um, auf...
- ...den Bekanntheitsgrad ausweiten / vergrößern (und zwar) um, auf...

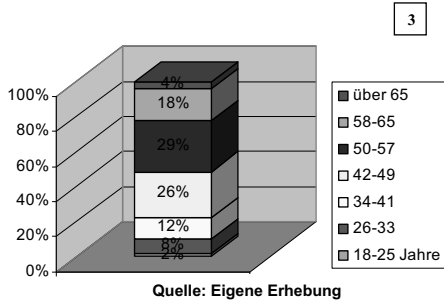
Was bedeuten die Werte der beiden Diagramme Ihrer Meinung nach für ADIG-Investment?

Beschreiben Sie das folgende Diagramm.

Anteile beschreiben

auf (Alter) entfallen (Prozent) einen Anteil (-swert) von...haben / verbuchen / verzeichnen prozentual am stärksten / schwächsten vertreten sein mit den höchsten / geringsten haben

EINSTIEG INS FONDSGESCHÄFT Altersstruktur der ADIG-Anleger beim Einstieg ins Fondsgeschäft (Erhebungszeitraum 2002)



Zu den Schaubildern, die Sie von ADIG bekommen, gehört auch die folgende Tabelle zur Entwicklung der Publikumsfonds in Deutschland. Warum, so denken Sie sich, eine Tabelle, wenn sich Entwicklungen viel besser mit Hilfe eines Liniendiagramms darstellen lassen? Zeichnen Sie aufgrund der Daten eine entsprechende Kurve.

Jahr	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Anzahl	157	202	258	301	349	426	477	542	597	655	732	809	912	1006	1096

4

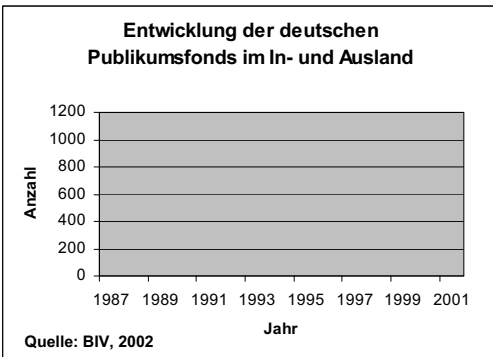


Diagramm 4:

Was ist richtig? Kreuzen Sie an und korrigieren Sie die Aussage, wenn nötig.

- Der Verlauf der Kurve ist stetig.
- Die Zahl der Publikumsfonds nimmt im Zeitraum 1987–2001 geringfügig zu.
- Die größten Zuwachsraten verzeichnen die Publikumsfonds zwischen 1990 und 1991
- Die Fondsrate weist einen monotonen Trend aus.
- Die Zahl der Fonds steigt im angegebenen Zeitraum um mehr als das Sechsfache.
- Die Konkurrenz für ADIG-Investment auf dem Fonds-Markt wird immer größer.

Und ein letztes Schaubild...

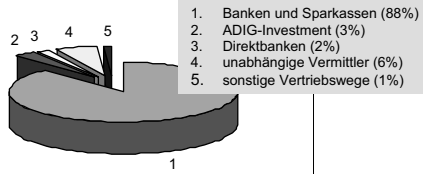
5

Diagramm 5

Fügen Sie die fehlenden Präpositionen ein.

Den weitaus größten Anteil _____ den Vertriebswegen beim Absatz von ADIG-Publikumsfonds verzeichnen Banken und Sparkassen _____ 88 Prozent. Immerhin 6 Prozent unserer Produkte werden durch unabhängige Vermittler abgesetzt. 3 Prozent entfallen _____ den unmittelbaren Verkauf durch ADIG. Einen Anteilswert _____ 2 Prozent haben Direktbanken, während sonstige Vertriebswege 1 Prozent _____ machen.

Vertriebswege beim Absatz von ADIG-Publikumsfonds



Quelle: Eigene Erhebung

- Sind Sie mit der Darstellung der Grafik zufrieden? Begründen Sie.
- Wie könnte man es besser machen?

Um welche Typen handelt es sich bei den oben abgebildeten Diagrammen? Ordnen Sie zu und klären Sie, wozu sie verwendet werden.

Kurvendiagramm
Tortendiagramm

Säulendiagramm
Balkendiagramm

Punktendiagramm
aufgestapeltes Säulendiagramm

Sie haben nun das Grafikmaterial ausgewertet. Fassen Sie kurz zusammen, wo die derzeitigen Schwierigkeiten von ADIG-Investment liegen.

Wie aus Grafik 1/2/3/4/ den Grafiken zu ersehen ist...
Zusammengefasst lässt sich sagen, dass...

Welche Informationen fehlen Ihnen noch – worüber gibt das Grafikmaterial keine Auskunft? Wie könnte man an diese Informationen kommen?

- Es fehlen Informationen zu _____.
- Die Grafiken geben keine Auskunft darüber, _____.
- Es wäre wichtig, etwas über _____ zu erfahren.



Direktmarketing

- Welche Formen des Direktmarketings sind Ihnen bekannt?
- Welches Direktmarketing-Instrument wird Ihrer Meinung nach am häufigsten von den Unternehmen eingesetzt – warum?



Der folgende Radio-Beitrag beschäftigt sich mit der Rolle des Direktmarketings im Marketing-Mix von Unternehmen. Es werden Ergebnisse einer Studie präsentiert, die das Marktforschungsinstitut *TMS Emnid* im Auftrag des deutschen *Direktmarketing Verbandes (DDV)* durchgeführt hat. Sie hören den Text zweimal. Lesen Sie vor dem ersten Hören die unten angegebenen Fragen. Im Hörtest werden viele Zahlenwerte genannt. Konzentrieren Sie sich während des Hörens nicht auf einzelne Zahlen, sondern auf die Trends im Allgemeinen. Sie können davon ausgehen, dass die Zahlen in einer hierarchischen Ordnung erscheinen. Kreuzen Sie während des Hörens die entsprechenden Antworten an bzw. füllen Sie die Tabellen aus.

1. Die Rolle des Direktmarketing im Marketing-Mix der Unternehmen

	Anteil am Gesamtetat	Zahl der Mitarbeiter
<i>Direktmarketing</i>	<input type="checkbox"/> sinkt <input type="checkbox"/> bleibt konstant <input type="checkbox"/> wächst	<input type="checkbox"/> nimmt zu <input type="checkbox"/> ab
<i>Klassische Werbung</i>	<input type="checkbox"/> sinkt <input type="checkbox"/> bleibt konstant <input type="checkbox"/> wächst	<input type="checkbox"/> nimmt zu <input type="checkbox"/> ab

2. Was wollen die Unternehmen mit dem Einsatz von Direktmarketing erreichen?

RANG	ZIEL

3. Beliebte Direktmarketing-Instrumente jetzt und in Zukunft

RANG	INSTRUMENT jetzt	INSTRUMENT zukünftig

4. Mit wem gehen die Unternehmen Kooperationen für ihre Marketingaktivitäten ein?

RANG / PROZENT	EXTERNER DIENSTLEISTER

1. Ergänzen Sie die Antworten gemeinsam mit Ihrem Partner.
2. Besprechen Sie in Partnerarbeit, welche Informationen aus dem Text für die Lösung Ihrer Fallstudie von Bedeutung sein könnten und notieren Sie Stichwörter. Gehen Sie beim zweiten Hören auf die Suche nach diesen Informationen und versuchen Sie diesmal auch, konkrete Zahlenwerte zu erfassen.

Fassen Sie die für Sie wichtigsten Informationen aus dem Hörtext nun in wenigen Sätzen zusammen:



Telefonmarketing

Haben Sie schon Erfahrungen mit Telefonmarketing gemacht? Berichten Sie.

Telefonmarketing

Telefonmarketing hat sich in den USA zu einem wichtigen Direktmarketinginstrument sowohl auf dem Industriegüter- als auch Konsumgütermarkt entwickelt. Im Durchschnitt erhält der amerikanische Haushalt jährlich 19 Anrufe von Telefonmarketern und macht 16 Anrufe zur Erstellung von Kaufaufträgen. Schätzungsweise rund 234 Mrd \$ wurden im vergangenen Jahr allein an Telefongebühren ausgegeben, um den Verkauf von Gütern und Dienstleistungen zu unterstützen. Einige Telefonmarketingssysteme sind vollkommen automatisiert. So gibt es z.B. so genannte „automatic-dialing and recorded message players“ (ADRMPS). Diese Systeme können selbsttätig Telefonnummern aus einer Liste anwählen, eine auf Band aufgezeichnete Botschaft abspielen und Aufträge von interessierten Kunden an einen Telefonverkäufer weiter verbinden. Effektivität im Telefonmarketing erreicht man durch die richtige Auswahl der Telefonisten und ihre intensive Schulung und Motivation durch Beteiligung am eigenen Verkaufserfolg. Die Telefonisten sollten eine angenehme Stimme haben und positiv eingestellt sein. Zunächst sollten sie anhand eines vorgegebenen Skripts eingearbeitet werden, das dann mit steigender Erfahrung durch situationsangepasste Improvisationen aufgelockert wird. Die Gesprächseröffnung ist kritisch. Sie sollte kurze Sätze enthalten und mit einer guten Frage das Interesse des Angesprochenen wecken. Der Anruf sollte zur richtigen Tageszeit erfolgen. Da das Telefonmarketing höhere Kosten pro Kundenkontakt mit sich bringt und die Privatsphäre der Angesprochenen berührt, ist eine sorgfältige Listenauswahl äußerst wichtig. Darüber hinaus sollte das Interessenprofil der angerufenen Kunden zum verkauften Produkt passen. In Deutschland müssen bei der Gestaltung des Telefonmarketing enge rechtliche Grenzen berücksichtigt werden. So darf z.B. telefonisch kein Kontakt mit Privatpersonen aufgenommen werden, zu denen noch keine geschäftlichen Beziehungen bestehen bzw. wenn die letzten Kontakte länger zurückliegen. Deshalb wird in Deutschland ein beträchtlicher Teil des durch Telefonmarketing erzielten Umsatzes im Industriesektor erzielt. So richtete z.B. Siemens für die Sparte Kommunikationstechnik in den deutschen Zweigniederlassungen eigene Telefonmarketing-Abteilungen ein. Viele Unternehmen betreiben nur passives Telefon-Marketing, wobei sie z.B. durch Anzeigen Anrufe der Kunden bewirken wollen.

Quelle: Kotler, Handbuch Marketing S. 34.

1. Im Text fehlen die Absätze. Markieren Sie sie und fassen Sie den Inhalt jeweils in wenigen Stichwörtern am Rand zusammen.
2. Überlegen Sie gemeinsam, wie ein ADIG-Telefonist das Gespräch mit einem potenziellen Kunden eröffnen könnte.
3. Der Bundesgerichtshof (BGH) ist der Auffassung, dass „kalte“ Telefonanrufe (Anrufe, ohne dass der Kunde vorher dazu seine Einwilligung gegeben hat) zu Werbezwecken gegen die „guten Sitten“ und damit gegen §1 des Gesetzes gegen den unlauteren Wettbewerb (UWG) verstoßen. Sie sind Vertreter des Deutschen Direktmarketing-Verbands (DDV). Ihrer Meinung nach ist die deutsche Rechtsprechung viel zu restriktiv. Beraten Sie in Gruppen, mit welchen Argumenten man einen liberaleren Rechtsrahmen für aktives Telefonmarketing fordern könnte.



Meinungsumfrage: Das Handy als Vertriebsinstrument?

Starten Sie in kleinen Gruppen unter Ihren Kommilitonen, Freunden und Bekannten eine Umfrage (Primärerhebung) zu der Frage: **Wie hoch ist die Akzeptanz des Handys als Vertriebsinstrument?**

1. Stellen Sie einen Fragebogen zusammen. Formulieren Sie...

- offene Fragen,
- geschlossene Fragen,
- Kontakt-/Eisbrecherfragen (um das Interesse der Befragten zu wecken),
- Fragen zur Person (am Ende der Befragung),
- Kontrollfragen (um zu überprüfen, ob wahrheitsgemäß geantwortet wurde).



GESCHLOSSENE FRAGEN
<p>...beginnen mit einem Verb</p> <p>...lassen nur wenige Antwortmöglichkeiten zu (in der Regel Ja oder Nein)</p> <p>...dienen dazu, einzelne Fakten zusammen zu tragen, lenken die Gedanken des Gesprächspartners auf einen bestimmten Punkt</p> <p>„Wären Sie mit ... einverstanden?“</p> <p>Wie oft kaufen Sie ein?</p> <p><input type="checkbox"/> täglich</p> <p><input type="checkbox"/> mehrmals in der Woche</p> <p><input type="checkbox"/> einmal in der Woche</p> <p><input type="checkbox"/> einmal im Monat</p>
OFFENE FRAGEN
<p>...können nicht mit Ja oder Nein beantwortet werden</p> <p>...sind partnerschaftlich; ermöglichen viele Informationen</p> <p>„Was halten Sie von...?“</p>

2. Fassen Sie die Umfrageergebnisse in einer Übersicht zusammen.

Serviceangebot (per SMS)	Akzeptanz in % der Befragten
Reine Werbebotschaften	
Kontakt mit den Werbetreibenden	
Über das Handy Produkte bestellen	
Mobiles Payment	

3.) Wäre das Handy eine Vertriebsmöglichkeit für ADIG-Produkte? Stellen Sie die Ergebnisse Ihrer Befragung im Plenum vor.

Und nun zurück zu den zur Wahl stehenden Alternativen. Sie erinnern sich:

Die Mitglieder der Kommission, denen Sie gleich begegnen, plädieren jeweils für unterschiedliche Kanäle:

- den Aufbau eines flächendeckenden Vertreter- und Filialnetzes
- die Zusammenarbeit mit Lebensversicherungsgesellschaften
- den Einsatz von Online-Marketing
- den Aufbau eines Telefon-Marketing
- den Aufbau eines Direkt-Marketing über Radio- und Fernsehwerbung.

Unsere Frage an Sie: Welche Alternative halten Sie als Vertriebsexperte für die geeignete?



Alternativendiskussion



Stellen Sie kleine Expertenteams zusammen, die jeweils über die einzelnen Alternativen diskutieren. Nehmen Sie dabei die folgenden Leitfragen und Redemittel zur Hilfe.

Das richtige „Medikament“?

- Steht das Mittel zur Verfügung? Wenn nein: Unter welchem Aufwand könnte es zur Verfügung gestellt werden?
- Welche sind, ganz allgemein betrachtet, die einzelnen Vor- und Nachteile (1) des zur Wahl stehenden Mittels?
- Können die spezifischen Ziele mit dem Mittel erreicht werden?
- Warum (2) können die Ziele mit dem entsprechenden Mittel erreicht / nicht erreicht werden?
- Unter welcher Bedingung (3) kann das Ziel mit dem Mittel erreicht werden?
- Was wird vermutlich (5) passieren, wenn das Mittel eingesetzt wird? Hat es „Nebenwirkungen“?
- Kann das Mittel in Verbindung mit anderen Mitteln eingesetzt werden – bestehen (positive/negative) „Wechselwirkungen“?



Wie kann man die unterstrichenen Kommunikationsverfahren im Deutschen ausdrücken? Ordnen Sie die entsprechenden sprachlichen Mittel zu. Fallen Ihnen weitere ein?

auf Grund – aller Voraussicht nach – im Falle, dass... – angesichts (G) – für/gegen X spricht – sofern – zumal – denn – Vor-/Nachteil von X ist, dass... – es ist zu erwarten, dass... – vorausgesetzt, dass... – weil – wenn –

Einzelne Vor- und Nachteile nennen (1)

Bedingung nennen (4)

Warum – Gründe, Ursachen nennen (3)

vermutlich – eine Wahrscheinlichkeit ausdrücken (5)

- **Verfassen Sie gemeinsam einen Arbeitsbericht, der die Effizienz und die Möglichkeit der Realisierung der jeweiligen Alternative beurteilt. Präsentieren und diskutieren Sie die Ergebnisse anschließend im Plenum.**

<p>1. Ausgangssituation Problembeschreibung</p>		
<p>2. Alternativendiskussion A Grundsätzliche Vor- und Nachteile B Vor- und Nachteile im Falle ADIGs</p> <p>Alternative I-V? Andere? Kombinationen?</p>		<p><i>viel versprechend</i> <i>sinnvoll</i> <i>geeignet</i> <i>empfehlenswert</i> <i>zu befürworten</i></p>
<p>3. Entscheidung Auswahl, Begründung der Wahl einer Alternative (nkombination), Funktionsweise der Alternative in der Praxis</p>		<p><i>problematisch</i> <i>nicht zu empfehlen</i> <i>ungeeignet</i> <i>nicht sinnvoll</i> <i>nicht zweckmäßig</i></p>

*Gegenstand der Fallstudie ist...
Das Problem, das sich ADIG stellt, ist ...*

viel versprechend
sinnvoll
geeignet
empfehlenswert
zu befürworten

problematisch
nicht zu empfehlen
ungeeignet
nicht sinnvoll
nicht zweckmäßig

da, weil
aufgrund
wegen

*Ich habe Ihnen die Vor- und Nachteile der 5 möglichen Alternativen dargelegt...
Die Abwägung der einzelnen Vor- und Nachteile lässt uns zu dem Schluss kommen, dass...
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass...*

Sehen Sie den Videoausschnitt – *Das Assessment-Center – oder wie man wilde Löwen bändigt*. Erörtern Sie anschließend folgende Aspekte:

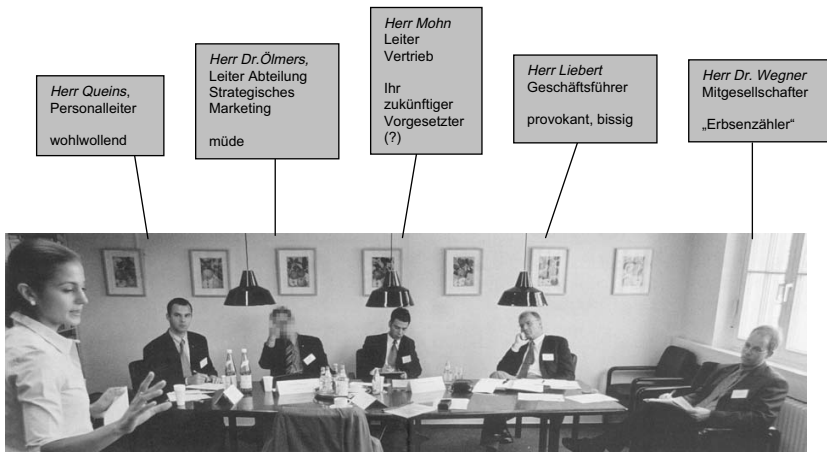
- In welche Phasen lässt sich das Gespräch einteilen?
- Was fällt Ihnen im Sprechverhalten des Kandidaten auf?
- Wie bewegt sich der Kandidat im Raum?
- Wie reagiert der Kandidat auf Fragen des Gremiums?
- In welcher Weise reagiert das Gremium auf Antworten des Kandidaten?
- Wie beurteilen Sie insgesamt die Atmosphäre des Gesprächs?

Stellen Sie gemeinsam eine Liste mit *Tipps zur Verhaltensweise bei Assessment-Centern* zusammen: Worauf sollte man Ihrer Meinung nach unbedingt achten?

Sie haben einen Plan zur Lösung des Problems von ADIG-Investment erarbeitet und in der Kürze der Zeit auch entsprechende Folien zur Veranschaulichung vorbereitet. Herr Queins holt Sie nach Ablauf von 45 Minuten ab und geht mit Ihnen in den Konferenzraum des Unternehmens. Holen Sie einmal tief Luft...



Die Assessoren sitzen bereit:



Präsentieren Sie Ihre Lösung im Plenum. Die übrigen Gruppenmitglieder übernehmen die Rolle der Kommission. Stellen Sie sich zunächst vor:



Und so könnte es weiter gehen...



Aus der Arbeit des FaDaF

Bericht über die 30. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Essen vom 29. bis 31. Mai 2003

(Der Sammelband zur Tagung wird als Heft 73 mit dem Titel *Mehrsprachigkeit* in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache (MatDaF)« im Frühjahr 2004 erscheinen).

Die 31. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) fand vom 29. bis 31. Mai 2003 an der Universität Essen statt und wurde vom Vorstand des Fachverbandes gemeinsam mit dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in 4 Themenschwerpunkten und dem Forum Deutsch als Fremdsprache vorbereitet und durchgeführt. Selbstverständlich gehörten auch zu dieser Tagung wieder eine umfangreiche Präsentation von Fachbüchern durch Verlage, die Mitgliederversammlung des FaDaF, Treffen von Lehrkräften für DaF und gesellige Rahmenveranstaltungen

(Interessierte können Informationen über die Ergebnisse einzelner Treffen erhalten bei der *Geschäftsstelle des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* beim Fachsprachenzentrum der Universität Hannover, Am Welfengarten 1, 30167 Hannover, Tel. 0511-762-5716; Fax: 0511-762-4008; e-mail: fadaf-lau@fsz.uni-hannover.de).

Themenschwerpunkt 1: Sprachförderung in Deutschland – quo vadis?

(Uwe Koreik, Hannover; Inge Christine Schwerdtfeger, Dortmund)

In einer außerordentlich spannenden Zeit, in der durch politische Erlasse die Weichen für den Unterricht Deutsch als

Zweitsprache neu gestellt werden, war dieser Themenschwerpunkt für die Jahrestagung wichtig. Dieses wurde an der bemerkenswerten Zahl der Teilnehmer reflektiert, die diesen Schwerpunkt besuchten und mit den Vortragenden intensiv diskutierten.

Die Arbeit wurde eröffnet mit dem Vortrag von *Adelheid Hu*, Hamburg: »'Ich glaub', sie wollen uns mehr integrieren ...«. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zu schulischem Sprachenunterricht und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit«. In den Ergebnissen, die sie vorstellte, wurde nachhaltig deutlich, daß mehrsprachige Kinder und Jugendliche außerordentlich klare Einsichten in die institutionellen Bedingungen haben, die zu ihrer sprachlich-kulturellen Isolation führen.

Dagmar Paleit, Mainz (verstorben am 30. Mai 2003), stellte in ihrem Vortrag »Sprachverband Deutsch e. V. – Perfekt« die beeindruckende Arbeit des Sprachverbandes vor, der in der Vergangenheit paradigmatische Lösungen für die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache entwickelte und implementierte. Der Bogen der Aufgaben spannte sich u. a. von der Qualitätssicherung für den Unterricht, über die Entwicklung von Qualitätsanforderungen für Lehrkräfte, Alphabetisierungskurse, die Entwicklung von berufsbezogenem Deutschunterricht bis zur jährlich stattfindenden Konferenz Fachdidaktik im Gespräch.

Eine umfassende Zusammenschau des gegenwärtigen Standes der Qualifizierung von Lehrkräften im Gesamtkontext des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache gab *Jürgen Schweckendiek*, München, in seinem Vortrag: »Die Qualifizierung

von Lehrkräften für den Bereich Deutsch als Zweitsprache« zwischen Anspruch und Streben nach Qualität und Sparzwang und Wirklichkeit. Sehr deutlich traten die Reibungsflächen zutage, die sich durch die neuen Sparauflagen ergeben werden, die schließlich zu einer deutlichen Verschlechterung der Gesamtbedingungen des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache und damit auch des Unterrichts selbst führen werden.

Ein beeindruckendes Modell stellte *Walter Cristofolletti*, Bozen, in seinem Beitrag: »Hermeneutisches Lehren und Lernen: Die Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen in Südtirol« vor. Er demonstrierte die drei Säulen, auf denen der Unterricht Deutsch als Zweitsprache in Südtirol in den Richtlinien gestaltet wird: Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Literatur als Sprachlehre. Es wurde deutlich, daß diese Richtlinien, die aus einer intensiven Zusammenarbeit mit Hans Hunfeld entstanden und für ihre Umsetzung eingebunden sind in eine Kette von Lehrerfortbildungen, zu einer für Lehrende und Lernende höchst erfolgreichen innovativen Unterrichts-gestalt führen.

Susanne Duxa, Marburg, verdeutlichte in ihrem Beitrag: »Qualitätsentwicklung und -sicherung im studienbegleitenden Deutschunterricht« die nachhaltigen Veränderungen, die in studienbegleitenden Deutschkursen an der Universität durch TestDaF entstehen. Sie stellte Konzepte vor, wie diese umfassenden Aufgaben durch grundsätzlichen strukturellen Wandel und eine Neuakzentuierung in der Professionalisierung der Lehrenden bewältigt werden können.

Den vielfältig aufgeworfenen Fragen zu den neuen Grundsätzen des BAFL in diesem Themenschwerpunkt stellte sich *Carola Cichos*, Nürnberg, in ihrem Beitrag zur »Neuorientierung der Deutschförde-

rung von Migranten«, vor allem aber in der sehr intensiven und offenen Diskussion, zu der ungewöhnlich viele Tagungsteilnehmer erschienen waren. In dieser Diskussion konnten zentrale Fragen angesprochen werden und fanden Klärung. So wurde in diesem Tagungsbeitrag wesentliche Aufklärungsarbeit der Fachöffentlichkeit geleistet.

Torsten Ostermann, Essen, gab eine Ergebnispräsentation des Projekts der Sprachenerhebung Essener Grundschulen. Die Forschungsmethoden und deren Resultate wurden erörtert. Hierdurch wurde es möglich, einen lebendigen Einblick in die Sprachenvielfalt zu gewinnen, die den Unterricht an Regelschulen in NRW heute bestimmt.

Studienvorbereitende und begleitende Sprachförderung in DaF an deutschen Hochschulen war das Thema des Vortrages, der von *Uwe Koreik*, Hannover, gehalten wurde. In diesem stellte er verschiedene Organisationsformen dar, durch die sich eine Hochschule den immer größeren Anforderungen hinsichtlich des Lehrens von Deutsch als Fremdsprache erfolgreich stellen kann.

Themenschwerpunkt 2: Deutsch als Zweitsprache

(*Hans Barkowski*, Jena; *Rupprecht S. Baur*, Essen; *Sigrid Luchtenberg*, Essen)

Der Themenschwerpunkt wurde eröffnet durch einen Vortrag von *Ernst Apeltauer* (Universität Flensburg) zum Thema »Sprachförderung DaZ im Kindergarten – ohne deutsche Kinder?« In diesem Vortrag wurde auf die in den letzten Jahren sich dramatisch verändernden Rahmenbedingungen in den deutschen Kindergärten eingegangen. Aufgrund eines beständigen Rückgangs »deutscher« Kinder stehen viele Kindergärten in Ballungsräumen heute vor dem Problem, Deutsch zu vermitteln, ohne daß noch

»ausreichende« deutsche Spielkameraden vorhanden wären. Apeltauer stellte einen Modellversuch vor, in dem Spracharbeit geleistet werden muss, ohne daß deutsche Kinder als Kommunikationspartner zur Verfügung stehen. *Thomas Jaitner* (Bezirksregierung Köln) berichtete über Versuche zur »Zweisprachigen Alphabetisierung von Migrantenkindern«. Rund 30% aller Grundschul Kinder in den Metropolen Nordrhein-Westfalens wachsen zwei- oder mehrsprachig auf. Um die Sprachentwicklung optimal zu fördern, müsse der gesamte Sprachbesitz der Kinder berücksichtigt werden, d. h. insbesondere auch ihre Mutter- oder Familiensprache. Für Kinder, deren stärkere Sprache bei der Einschulung nicht das Deutsche ist, empfiehlt sich deshalb eine zweisprachige Alphabetisierung. Jaitner verwies darauf, daß mangelnde Sprachkenntnis der Migrantenkinder im Deutschen nicht ursächlich mit der Förderung der Zweisprachigkeit in Verbindung gebracht werden dürfe. *Gerlind Belke* (Universität Dortmund) berichtete über »Modelle zweisprachiger Erziehung in Finnland und Schweden«. Die institutionellen Rahmenbedingungen zur Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in den skandinavischen Ländern sind für Deutschland aus verschiedenen Gründen von Interesse: zum einen sind – der PISA-Studie zufolge – beide Länder sehr viel erfolgreicher im Hinblick auf die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler (Reading Literacy). Das gelte nicht nur für die zweisprachigen Minderheitenkinder, sondern auch für die einsprachigen Mehrheitskinder. Beispielhaft ist nach Meinung von Belke in beiden Ländern die enge Verbindung von Forschung, Evaluation der bilingualen Programme, Lehreraus- und -fortbildung und der internationalen Kooperationen zur Erforschung der Mehrsprachigkeit. Zum anderen ist ein Vergleich der Bemühungen

zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Finnland und Schweden insofern sehr aufschlußreich, als man am Beispiel Finnisch und Schwedisch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen von autochthoner und durch Zuwanderung entstandener Mehrsprachigkeit thematisieren kann. Belke diskutierte, in welcher Weise die skandinavischen Modelle für die Entwicklung bilingualer Schulversuche in Deutschland nutzbar gemacht werden können. Sie hob besonders das Modell der »sammansatta klasser« (zusammengesetzte Klassen, bestehend aus 50% »Mehrheitskindern« und 50% »Minderheitenkindern« mit einer gemeinsamen Muttersprache) hervor, in denen von den »Mehrheitskindern« auch die Migrantensprachen erlernt werden. *Swantje Ehlers* (Universität Gießen) berichtete über ein Forschungsprojekt zum »Lesen in der Zweitsprache Deutsch«. Sie verknüpfte die Frage der Lesefähigkeit in der Zweitsprache mit der der internationalen Bilingualismusforschung, in der diese Fähigkeit als Indikator für die Wirksamkeit von Beschulungsmodellen für Sprachminderheiten gesehen wird. Ehlers verwies darauf, daß soziale Faktoren im Zusammenspiel mit individuellen, sprachlichen und pädagogischen Faktoren einen beherrschenden Einfluß auf den L2- Literalitätserwerb bzw. den Erwerb von Biliteralität haben, und diskutierte das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren. *Ingrid Gogolin* (Universität Hamburg) stellte Untersuchungen zur Entwicklung einer »Methodischen Lesefähigkeit in multinationalen Klassen« vor. Auch sie nahm Bezug auf die PISA-Studie und zeigte, wie sich »Lesen« im Fach Mathematik unter den Bedingungen von Zweisprachigkeit in multinationalen Klassen entwickelt. *Martina Rost-Roth* (Freie Universität Berlin) sprach über »Pragmatische Beschränkungen bei Frageformulierungen in Lernersprachen

und fremdsprachendidaktische Überlegungen« und zeigte, daß Interrogationen ein wichtiges sprachliches Mittel darstellen, das sowohl für Informationsbeschaffung allgemein als auch für spezielle Bereiche der Pragmatik wie Themensteuerung, Formulierung von Bitten oder Anforderungen und Aktivitäten der Verständnissicherung von besonderer Bedeutung ist. Sie diskutierte Daten aus einer Studie, die sich auf Beratungsgespräche stützt und diese in Verbindung setzt zu Analysen von Longitudinaldaten, die den Erwerb der Interrogation dokumentieren. Rost-Roth vertrat die These, daß sich pragmatische Beschränkungen bei Frageformulierungen von Lernern oft erst bei kontextbezogenen Vergleichen mit Frageformulierungen von MuttersprachlerInnen zeigen und sich von daher sowohl für den Anfängerunterricht als auch für den Unterricht mit sehr weit fortgeschrittenen Deutschlernern neue Perspektiven ergeben.

Claudia Benholz (Universität Duisburg-Essen) leitete den Themenkomplex »Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft« ein, bei dem verschiedene Referentinnen Besonderheiten und Erfahrungen unterschiedlicher Standorte erläuterten. Der Förderunterricht ist ein zusätzliches Angebot der Hochschule an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, denen Hilfen in ihrer Schullaufbahn und beim Erreichen qualifizierter Bildungsabschlüsse gegeben werden. Die als Förderlehrerinnen und -lehrer eingesetzten Studierenden werden in diesem Zusammenhang für ihre spätere berufliche Tätigkeit in Bildungsmaßnahmen inner- und außerhalb von Schule qualifiziert. Der Vortrag von Benholz stellte die Entwicklung der seit 29 Jahren bestehenden Maßnahme kurz dar und beschrieb ihren heutigen Zuschnitt. Dazu wurden auch statistische Angaben zu Schülerschaft, Perso-

nal und Erfolgen gemacht, Konzept und Arbeitsweise der Maßnahme dargestellt und die Finanzierung der Maßnahme thematisiert.

Die aus Essen nach Duisburg, Bielefeld und Köln in zum Teil abgewandelter Form übernommene Fördermaßnahme wurde von *Beatrix Hinrichs* und *Claudia Riemer* (Universität Bielefeld) für den Standort Bielefeld vorgestellt. In der Universität Bielefeld wird das Projekt seit zwei Jahren durchgeführt. Anknüpfend an frühere Beiträge auf den Jahrestagungen des FaDaF von 2000 und 2001 zum Verhältnis von DaM, DaZ und DaF wurden erste Schritte der Eingliederung solcher Sprachförderung in die Deutschlehrerausbildung am Beispiel der Universität Bielefeld diskutiert. Im Zuge allgegenwärtiger Reformbestrebungen der akademischen Lehrerausbildung (u. a. gestufte Studiengänge, Modularisierung, Kerncurricula, frühe Berufsfelderkundung) wurde die Integration von DaZ-Anteilen in DaM-Curricula als eine bildungspolitische und interdisziplinäre Herausforderung dargestellt, der sich auch das Fach Deutsch als Fremdsprache stellen muß. Den Standort Köln des universitären Förderunterrichts stellten *Gabriele Kniffka*, *Gesa Siebert-Ott* und *Lotte Weinrich* (Universität zu Köln) vor. Durch die Integration des Förderunterrichts in die Ausbildung von künftigen Lehrkräften für Deutsch soll die Lehrerausbildung am Seminar für deutsche Sprache und ihre Didaktik praxisorientiert gestaltet werden. Seit Beginn des Wintersemesters 2002/2003 werden dort Studierende im Hauptstudium für die Förderung von Schülern mit sprachlichen Problemen ausgebildet. Das Konzept des Kölner Modells umfaßt die folgenden Komponenten: (1) zweistündige Praxisseminare, in denen Studierenden verschiedene sprachliche Problembereiche vermittelt werden; (2) zwei obligatorische Stunden

Praxis an der Schule, in denen die Studierenden Fördergruppen mit 3–4 Schülern betreuen; (3) Betreuung der Studierenden durch die Universität (sogenannte Fördersprechstunden); (4) Beratung von Schulen / Lehrern zu Fragen der sprachlichen Förderung.

Den Samstag eröffnete *Wilfried Stölting* (Universität Oldenburg) mit dem Thema »Deutsch für Spätaussiedler: der Januskopf des ›Sprachtests‹, der Umbau des Sprachenhaushalts und die Deutschvermittlung als top-down-Prozess«. Stölting zeigte, daß die Migrations- und Integrationspolitik gegenüber »gleichstämmigen« Zuwanderern voller Widersprüche und Paradoxien ist: Mit dem behördlichen »Sprachtest« sollen diese einerseits ihre deutsche Volkszugehörigkeit, andererseits auch sprachliche Integrationsvoraussetzungen nachweisen. Stölting kritisierte, daß im Unterschied zu früher eingeübten Verfahren der Sprachumstellung durch informelle Sozialkontakte durch die neue Praxis der Zuweisung zu Sprachkursen durch das Zuwanderungsgesetz jetzt eine primär institutionelle Hochdeutschvermittlung forciert würde, wodurch die Integrationskurse jegliche Gruppenspezifika verlören. *Sigrid Luchtenberg* (Essen) beschäftigte sich abschließend mit der Komplementarität von Interkultureller Erziehung und Deutsch als Zweitsprache. Sie erinnerte daran, daß beide Bereiche einerseits zwei gänzlich unterschiedlichen Disziplinen und Entstehungsgeschichten zuzuordnen, andererseits jedoch in der Praxis wie auch in der Forschung eng verbunden sind. Das Verhältnis der Disziplinen zueinander sei belastet durch die didaktische Ausrichtung der Ausländerpädagogik, in der Deutsch als Zweitsprache eine wesentliche Rolle gespielt habe, so daß gerade dieser Bereich innerhalb der interkulturellen Erziehung in einer gewissen Beweisnot gestanden habe (und stehe),

nicht der defizitorientierten Ausländerpädagogik nahezustehen, sondern vielmehr im Aufgabenbereich der interkulturellen Pädagogik der Herstellung von Chancengleichheit zu dienen.

Im Vortrag wurden die gewachsenen Beziehungen zwischen interkultureller Erziehung und Deutsch als Zweitsprache kurz vorgestellt, bevor auf aktuelle gemeinsame Fragestellungen in Bezug auf Zwei- und Mehrsprachigkeit eingegangen wurde.

Themenschwerpunkt 3: Deutsch als fremde Wissenschaftssprache studienbegleiten

(*Hiltraud Casper-Hehne, Braunschweig; Konrad Ehlich, München; Evelyn Müller-Küppers, Mainz*)

Durch die Veränderung der Prüfungslandschaft im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die bundesweit zu beobachtende Einrichtung zahlreicher Internationaler Studiengänge und die ausgeweiteten EU-Austauschprogramme wird die studienbegleitende und studienintegrierte Sprachqualifizierung für die Kommunikation in der Wissenschaft immer bedeutungsvoller. Daraus resultieren zentrale Anforderungen an die Forschung und Entwicklung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In diesem Themenschwerpunkt sollten deshalb neueste Arbeitsschwerpunkte sowie Ergebnisse zur Erforschung der Wissenschaftssprache und ihrer Vermittlung vorgestellt und diskutiert werden.

Genau dieser Bereich stellt nun einen der Forschungsschwerpunkte des Instituts für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik an der Ludwig-Maximilians-Universität München dar. So war es nicht verwunderlich, daß dieses gleich durch mehrere Referentinnen und Referenten und den Plenarvortrag von

Konrad Ehlich angemessen vertreten war.

Mit *Christian Fandrych* (King's College London) eröffnete ein Absolvent und ehemaliger Mitarbeiter des Instituts die Arbeit im Themenschwerpunkt am Donnerstagnachmittag. Fandrych beschäftigte sich mit »Sprechhandlungsverben in der allgemeinen Wissenschaftssprache«. Wer in studienbegleitenden oder -integrierten Sprachlehrveranstaltungen DaF schon einmal in der Unterrichtssituation war, die genaue Verwendung von Verben wie *zeigen, erklären, erörtern, herausarbeiten* etc. vermitteln zu müssen, weiß, wie schwierig es oft ist, semantische und stilistische Unterschiede und Feinheiten zu verdeutlichen. Auf der anderen Seite gehören solche Sprechhandlungsverben zum alltäglichen Werkzeug einer/eines jeden angehenden Akademikerin/Akademikers, die/der wissenschaftliche Texte produziert und sich dabei ständig auf Texte anderer oder den eigenen beziehen muß. In seinem Beitrag ordnete Fandrych diese Verben bestimmten metaphorartigen Bedeutungsfeldern zu und zeigte auf, welche tradierten Vorstellungen vom wissenschaftlichen Schreiben diese – auch im Kontrast zur Wissenschaftssprache Englisch – implizieren. Der Vortrag endete mit aus dem Dargestellten ableitbaren didaktischen Konsequenzen.

Auch der Beitrag »Der Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache« von *Gabriele Graefen* (München) ging von der Grundannahme aus, daß sich Wissenschaftssprache nicht als Allgemeinsprache auf hohem Niveau plus entsprechende Fachlexik charakterisieren läßt, sondern daß die jeweilige Wissenschaftskultur mit ihren historisch entstandenen Forschungsmethoden und Arbeitsweisen ihren Niederschlag darin gefunden hat. Für das Deutsche beobachtete Graefen hier eine spezifische Idioma-

tik der Wissenschaftssprache, also eine Kombinatorik von Einzellexemen, deren Kenntnis auch für nichtmuttersprachliche Akademikerinnen/Akademiker wichtig ist. Auf der Basis einer Lehrveranstaltung, die sie an der LMU München seit einigen Semestern durchführt, verdeutlichte Graefen, auf welchen Wegen Nicht-Muttersprachler an die wichtigsten lexikalischen Vernetzungen herangeführt werden können. Hierzu stellte sie exemplarisch Materialien sowie Lernprozesse und Erfolgsaussichten dar und zur Diskussion. Die mitgebrachte Sammlung von Unterrichtsmaterialien stieß dabei auf starkes Interesse.

Schon im Beitrag von *Christian Fandrych* war deutlich geworden, wie stark wissenschaftliche Schreibkompetenz mit der Fähigkeit zusammenhängt, wissenschaftliche Texte anderer Autorinnen und Autoren zu rezipieren, zu verarbeiten und mit der eigenen Textproduktion zu verbinden. Allen Formen der Textreduktion kommt damit in der Wissenschaftspropädeutik eine zentrale Bedeutung zu. *Angelika Steets* (München) widmete ihren Beitrag der Textart »Zusammenfassung und ihre didaktische Nutzung für die Wissenschaftspropädeutik«. Dabei versuchte sie, verschiedene Formen der Zusammenfassung zu systematisieren – etwa nach den Kriterien *selbstständig* versus *integriert*, *vom gleichen* versus *einem anderen Autor*, *vor* versus *nach dem Primärtext geschrieben* etc. – und stellte Überlegungen an, wie man diese auf der Basis empirischer Beobachtungen gewonnenen Erkenntnisse didaktisch so umsetzen könne, daß die mit der Produktion dieser Textformen verbundenen spezifischen Schreibschwierigkeiten sowohl ausländischer wie muttersprachlicher Studierender behoben werden können.

Ines-A. Busch-Lauer stellte eine weitere wissenschaftliche Textsorte, *das Abstract*, vor. Nach einer einführenden Darstel-

lung der Abstracts im Spektrum der Wissenschaft führte sie anhand von Beispielen eine Klassifikation von Abstracts vor. Es folgte die Betrachtung der Abstracts unter linguistischen Aspekten. Strukturelle und sprachliche Merkmale wurden beschrieben und die durchschnittliche Textlänge verdeutlicht. Darauf aufbauend stellte sie die Teiltextsegmente, die in Abstracts vorhanden sind, dar, wie etwa »Einführung in das Forschungsgebiet und Zielsetzung«, »Bezug auf vorliegende Untersuchungen«, »Mängel vorliegender Untersuchungen« oder »Angaben zu experimentellen und methodischen Überlegungen«. Abschließend bot Busch-Lauer Übungsfolgen zur Rezeption und Produktion von Abstracts an.

Melanie Moll (München) berichtete über das Projekt »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache für Fortgeschrittene«, und zwar am Beispiel des Linguistischen Internationalen Studienprogramms LIPP an der LMU München, in dem fortgeschrittene Lernende des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache in studienbegleitenden Sprachkursen gefördert werden. Dazu skizzierte sie den Bedarf und die sprachlichen Anforderungen, bezogen auf die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten und die charakteristischen akademischen Text- und Diskursarten. Im Vordergrund standen danach Probleme, die beim Schreiben wissenschaftlicher Texte in der Fremdsprache Deutsch entstehen. Am Beispiel schriftlicher Textproduktionen von fortgeschrittenen Studierenden, Promovierenden, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen wurden charakteristische Probleme beim wissenschaftlichen Formulieren veranschaulicht.

Tina Claußen und *Grit Mehlhorn* (Leipzig) stellten die Erfahrungen mit einem in Leipzig entwickelten Studierstrategienkurs vor, der im Rahmen des Projekts »Entwicklung eines TestDaF-basierten

studienbegleitenden Beratungs- und Kurskonzepts« erarbeitet wurde. Dabei konzentrierten sie sich auf die Darstellung der Strategien für die erfolgreiche Bewältigung ausgewählter mündlicher Kommunikationssituationen an Hochschulen. Für die Vermittlung dieser Strategien entwickelten sie spezifische Phasen, die sie ausführlich darstellten, z. B. Aktivierung von Vorwissen zum jeweiligen Bereich, Präsentieren hochschulrelevanter Kommunikationssituationen, Bewußtmachung (z. B. durch die Aufmerksamkeitslenkung auf das sprachliche Verhalten von deutschsprachigen Studierenden), Kontrastieren mit dem eigenen Verhalten und Vergleich mit dem Studierverhalten im Herkunftsland, Ausprobieren (z. B. Fragehandlungen), Analysieren des eigenen Verhaltens, Anwenden der Strategien im eigenen Studienalltag, Evaluation in der Sprachlernberatung oder Routinebildung. Claußen und Mehlhorn wiesen abschließend darauf, daß durch das skizzierte Vorgehen bei den ausländischen Studierenden Ängste abgebaut und Einstellungen verändert werden können.

Es folgte der Vortrag von *Ulrike Pospiech* (Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen) mit dem Titel »Der Schreibtrainer – eine multimediale Schreibhilfe für das Schreiben in Studium und Beruf«. Pospiech berichtete einleitend, daß die Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen am Standort Essen (www.uni-essen.de/schreibwerkstatt) Schreibberatung als Hilfe zur Selbsthilfe leistet. Um das in fächerübergreifenden Workshops Vermittelte zu vertiefen und zu ergänzen, ist in Essen zusätzlich der multimediale Hypertext »Der Schreibtrainer. Wissenschaftliches und berufliches Schreiben« (www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer) erarbeitet worden. Informationen über den Verlauf von Schreibprozessen einerseits und über

Gestaltungsprinzipien charakteristischer Textsorten andererseits sollten, so Pospiech, Studierende darin unterstützen, verschiedene Schreibaufgaben adäquat anzugehen und sprachlich zu bewältigen. In ihrem Vortrag wurden am Beispiel der Ende 1999 fertiggestellten Multimedia-Anwendung Möglichkeiten und Grenzen multimedialer Hilfen zur Selbsthilfe bei der Textproduktion in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben erörtert. Dabei konzentrierte sich Pospiech auf Fragen wie »Welche Zugänge zum Thema Schreiben sind möglich?«, »Wie läßt sich der komplexe Bereich des Schreibens in Studium und Beruf modularisieren?« oder »Welche (besonderen) Hilfen kann ein multimediales Lehr-Lernsystem bieten?«

Jörg Matthias Roche und Erika Wegele (München) berichteten in ihrem Vortrag von der Entwicklung des Online-Sprachkurses *uni-deutsch.de*. Bei dem Programm handelt es sich, so die Referenten, um einen in vielfacher Hinsicht neuartigen Ansatz des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Es setze Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung, die effizienten Methoden der kommunikativ-interkulturellen Didaktik und die neuesten technologischen Entwicklungen gezielt in einer Mediendidaktik ein, um den Sprach- und Kulturerwerb im allgemeinen und den fachspezifischen Spracherwerb im besonderen wesentlich zu verbessern, zu beschleunigen und dabei interessanter zu machen. Die Zielgruppe dieses Programms umfaßt zum einen Studierende und Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, und zwar fortgeschrittene Lernenden/Lerner des Deutschen als Fremdsprache, die sich auf ein Studium oder Forschungsprojekt in Deutschland vorbereiten oder ihre Deutschkenntnisse während des Studiums oder Forschungsaufenthaltes vertiefen wollen. Zum anderen werden auch alle anderen Lernerin-

nen/Lerner angesprochen, die sich einen fachspezifischen Zugang zur deutschen Wissenschaftskultur verschaffen oder diesen vertiefen/erweitern wollen.

Das Programm besteht aus 200 Stunden Lehreinheiten, die in acht thematisch orientierten Kapiteln gezielt auf TestDaF und DSH vorbereiten (Fertigkeiten, Grammatik, Wortschatz, Lexikon, Redemittel, Textsorten, Lern- und Arbeitsstrategien etc.). Hinzu kommen 60–70 Stunden Lehreinheiten vertiefender Fachsprachenunterricht (Wissenschaftssprache), der auf TestDaF (höhere Niveaustufen) aufbaut und modular strukturiert ist. Dieser Teil umfaßt 6 Fachsprachenbereiche (insgesamt 400 Stunden), und zwar Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Medizin sowie Agrar-, Forst-, und Ernährungswissenschaften.

Es folgte der Plenarvortrag von Konrad Ehlich mit dem Titel »Alltägliche Wissenschaftssprache identifizieren – didaktisieren – vermitteln«. Zu Beginn verdeutlichte Konrad Ehlich noch einmal, daß das Verständnis von wissenschaftlichen Texten bei ausländischen Lernern nicht durch die Fachterminologie beeinträchtigt werde, sondern durch die von Ehlich so bezeichnete »Alltägliche Wissenschaftssprache« oder »Wissenschaftliche Alltagssprache«. Die Alltägliche Wissenschaftssprache beinhalte tiefgreifende wissenschaftliche Erfahrungen, ganze Methodologien seien in sie eingeschrieben. Wer also eine solche Wissenschaftssprache erwerbe, erwerbe zugleich einen Zugang zu der Wissenschaftskultur, für die diese Sprache stehe. Diese Alltägliche Wissenschaftssprache grenzte Ehlich von der Terminologie ab. Anhand von anschaulichen Beispielen wurde dargestellt, wie man eine solche Alltägliche Wissenschaftssprache in Texten identifizieren kann. Zahlreiche Formulierungen in Tex-

ten (»es überrascht mich nicht«, »die Kultur der Schrift«, »in unerhörter Weise«, »fraglich«, »neu«, »die Möglichkeiten« u. a.) zeigten, welche »ungeheure Tiefenschicht an Wissen« mit diesen Formulierungen mit aufgerufen wird, wie intensiv Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftsmethodologie, ja ganze Verfahrensweisen der Einschätzung von Wirklichkeit und der Konzeptualisierung von Wirklichkeit sich in diesen Formulierungen umsetzen. Anschließend systematisierte Ehlich die an den Texten entwickelten Befunde: Die Alltägliche Wissenschaftssprache wird realisiert durch das System der Modalitäten, operationale Prozeduren für die Wiedergabe komplexer Relationen, Deixis, ein Konzept von Wissenschaftssprache als Prozeß, Wirklichkeit als Prozeß, Sedimentierungen wissenschaftlichen Wissens sowie Phraseologismen. Zum Schluß plädierte Ehlich dafür, daß man auf der Grundlage eines breiten empirischen Wissens ein systematisches Wissen über die Alltägliche Wissenschaftssprache erwerben müsse; dem habe eine didaktische Validierung und Umsetzung zu folgen, so daß die Lernenden mit den Ausdrücken zugleich die Wissenschafts- und Wirklichkeitskonzepte erwerben.

Susanne Guckelsberger und *Kristin Stezano* zeigten in ihrem Vortrag »Vom mündlichen Referat zur Seminararbeit« an einem konkreten Beispiel die komplexen Prozesse bei der Ausarbeitung eines studentischen Referates und seiner Verschriftlichung zur Hausarbeit auf. Dabei wurden vor allem Unterschiede zwischen der unmittelbaren Sprechsituation (Referat) und der »zerdehnten« Version (Hausarbeit) verdeutlicht sowie auf die studentische Verarbeitung der zugrunde liegenden Quellentexte eingegangen, die interessante Rückschlüsse auf den Umgang mit wissenschaftlichem Wissen und seiner Weiterverarbeitung zuläßt. Ab-

schließend stellten die Referentinnen zur Diskussion, inwiefern entsprechend aufgearbeitetes empirisches Material in studienbegleitenden Kursen für ausländische Studierende nutzbar gemacht werden kann.

Der Themenschwerpunkt endete am Samstagmittag mit einem Beitrag von *Irmgard Honnef-Becker* und *Peter Müllen* (Universität Trier) zum Thema »Interkulturelle Wissenschaftskommunikation am Beispiel der Fachsprache Wirtschaftsdeutsch«. Darin stellten die Referenten das Konzept eines studienbegleitenden, interkulturell ausgerichteten und auf die Fachsprachwissenschaften bezogenen Fachsprachenkurses vor, der an der Universität Trier im Rahmen eines Sonderprogramms für Studierende aus Transformationsökonomien entwickelt worden ist. Nach einer kurzen Einführung in die theoretischen und didaktisch-methodischen Grundlagen des Konzepts, dessen Ausgangspunkt neuere fachsprachendidaktische Ansätze (Arbeit mit authentischen Fachtexten und fachlichen Textsorten unter Berücksichtigung interkultureller Unterschiede) waren, wurde am Beispiel des Kursbausteins »Abstract« praktisch und modellhaft gezeigt, wie sich das vorgestellte Konzept konkret in Fachsprachenunterricht umsetzen läßt.

Themenschwerpunkt 4: Testen und Prüfen

(*Marie-Luise Frein-Plischke, Kaiserslautern*)

Den Auftakt zur Sektion Testen und Prüfen bildeten zwei Beiträge zum Thema Sprachtests für Arbeitsmigrantinnen und -migranten. Zunächst stellten *Maria Egbert* und *Yuliya Albayrak* (Oldenburg) den behördlichen Sprachtest zur Einbürgerung in Niedersachsen vor. Die Übersicht über die Praxis der Sprachtests für Ausländer, die um eine Einbürgerung ansu-

chen, verdeutlichte, daß die Unterschiede zwischen den Bundesländern enorm sind. Dies betrifft nicht nur das eigentliche Testformat, sondern auch den Einsatz, die Zuständigkeiten und die Durchführung von Sprachtests zur Einbürgerung. Damit noch nicht genug: Selbst innerhalb der einzelnen Bundesländer liegen kaum Testformate vor, welche etwa mit Blick auf die Validität überzeugen könnten. Dies wurde anhand der Situation in Niedersachsen eindrucksvoll beschrieben. Grundlage für den Sprachtest zur Einbürgerung in Niedersachsen ist eine Handreichung mit Beispielprüfungen, mit der die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Ausländerbehörden die Sprachtests durchführen. Wegen der fehlenden Standardisierung ist die Aussagekraft des Tests fragwürdig. Egbert/Albayrak berichteten von ihrer Studie, in der deutlich wurde, wie unterschiedlich Behördenmitarbeiter sprachliche Äußerungen bewerten. Aus testtheoretischer Sicht sind die Ergebnisse des Sprachtests daher als mehr oder weniger willkürlich zu bezeichnen. Eine Schulung der Behördenmitarbeiter wäre ein erster Schritt, die Entwicklung eines standardisierten Sprachtests ein zweiter, notwendiger Schritt zur Verbesserung der Situation. Daß dies keine unrealisierbaren Forderungen sind, machen die Erfahrungen in Österreich deutlich. Elisabeth Piskernik berichtete vom »Sprachkenntnisnachweis Deutsch für MigrantInnen in Österreich«, der zu Beginn des Jahres 2003 aus dem »Österreichischen Sprachdiplom« (ÖSD) entwickelt wurde. Hier handelt es sich jedoch um einen Sprachtest, der nicht erst zur Einbürgerung, sondern bereits für die Ausstellung einer Niederlassungsbewilligung benötigt wird. Der Sprachtest orientiert sich an der Stufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Durch den Einsatz von Wahlmodulen und zielgruppenspezifi-

sche Inhalte werden die unterschiedlichen Lernbiografien der Testteilnehmer berücksichtigt. Eine hohe Validität und damit auch eine hohe Testfairneß wird dadurch gewährleistet, daß die Durchführung in der Hand eines Testinstituts liegt, welches Expertinnen und Experten für Sprachtests beauftragt. Diese werden in Schulungen auf ihre Aufgabe vorbereitet. Mit der Beschreibung der konsequenten Entwicklung und des erfolgreichen Einsatzes von Sprachtests für Zuwanderer in Österreich lieferte Frau Piskernik auch ein ermutigendes Beispiel für die Verbesserung der Situation in Deutschland.

Thomas Eckes (TestDaF-Institut in Hagen) widmete seinen Beitrag der Frage, wie die Strenge bzw. Milde von Korrektoren bei einem standardisierten Test in ausreichendem Maße berücksichtigt werden kann. Er beschrieb ein Verfahren zur Erhebung der Strenge bzw. Milde von Beurteilern und die Einbeziehung dieser Informationen in die Bewertung von produktiven sprachlichen Leistungen. Das Verfahren, das beim TestDaF erfolgreich eingesetzt wird, beruht auf der Multifacetten-Rasch-Analyse. Dieser Ansatz ermöglicht es, die Strenge bzw. Milde von Beurteilern als eine »Facette« zu berücksichtigen. Alle TestDaF-Korrekteure des Subtests »Schriftlicher Ausdruck« erhalten zunächst die gleichen Texte zur Korrektur, damit man sich ein Bild der Strenge und Konsistenz in der Beurteilung machen kann. Diese Informationen werden bei der Zuweisung von TestDaF-Niveaustufen für den Prüfungsteil explizit berücksichtigt. Auf diese Weise hängt das zugewiesene Ergebnis nicht mehr davon ab, ob ein besonders strenger oder ein besonders milder Korrekteur zugewiesen wurde. Das Verfahren hat außerdem den Vorteil, daß von einer Drittkorrektur in der Regel abgesehen werden kann.

Ein Vergleich zwischen dem TestDaF und der DSH war das Thema des Beitrags von *Marianne Lehker*. Sie richtete ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die Unterschiede der Subtests »Schriftlicher Ausdruck« (TestDaF) bzw. »Textproduktion« (DSH). Grundlage ihrer Untersuchung sind DSH-Prüfungen von drei Hochschulen in Sachsen-Anhalt. Beide Subtests zum Schreiben weisen auf den ersten Blick nur wenig Unterschiede auf: Es geht jeweils um eine gelenkte Schreibaufgabe, welche häufig mit einem Schaubild oder Diagramm illustriert wird. Bei näherem Hinsehen sind jedoch eine Reihe von Unterschieden zu beobachten, auf die Frau Lehker aufmerksam machte. Diese Unterschiede beziehen sich beispielsweise auf die Art und Präsentation der Aufgabenstellungen, die Bewertungskriterien und ihre Gewichtung. Das Nebeneinander von zwei Sprachtests, welche in erster Linie für den Nachweis von Sprachkenntnissen für den Hochschulzugang verwendet werden, wird weitere Untersuchungen dieser Art nach sich ziehen.

Bernd Voss (Universität Dresden) stellte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Sektion Testen und Prüfen UNICert als Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im universitären Fremdsprachenunterricht vor. Die Bilanz von UNICert kann sich sehen lassen: Seit 1991 hat sich UNICert zur bedeutendsten Akkreditierungsagentur für Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen entwickelt. UNICert wird inzwischen von über 40 Hochschulen als Rahmen für eine qualitätsorientierte Strukturierung und Zertifizierung der Sprachausbildung genutzt. Es richtet sich vorrangig an den Fremdsprachenunterricht für Hörer aller Fachbereiche. Voss erläuterte, daß sich die Leistung von UNICert nicht auf die Zertifizierung von sprachlichen Leistungen beschränkt. Ein wichtiger Nebeneffekt der Arbeit mit

UNICert ist die Förderung des Austausches und der Kooperation zwischen den am Sprachunterricht beteiligten Lehrkräften. Ein weiterer Effekt: Durch die Zertifizierung auch weniger häufig unterrichteter Sprachen bietet UNICert Studierenden einen Anreiz, diese zu erlernen. Schließlich wurde der Ablauf der Akkreditierung durch UNICert beschrieben.

Forum Deutsch als Fremdsprache

(*Gisela Schroth, Düsseldorf; Petra Hoffmann, Potsdam*)

Das Forum DaF war insgesamt sehr gut besucht. Es wird immer mehr – und so soll es auch sein – eine Plattform für Referenten/Referentinnen und Teilnehmer/Teilnehmerinnen, die aus der Praxis kommen und aus dieser berichten. Zum ersten Mal wurde den Vortragenden des Forums DaF auch eine Reisekostenpauschale gezahlt, die die Kosten für die Anreise und (bei größeren Entfernungen) eine Übernachtung abdeckt.

Elisabeth F. Basteck (Freiburg) machte in ihrem Beitrag »Landeskundeunterricht an spanischen Universitäten« die Teilnehmenden am Forum DaF mit der Situation der Lehre der deutschen Sprache und Literatur in Spanien vertraut, die sich relativ unübersichtlich und schwierig darstellt, wie eine Umfrage unter 282 StudentInnen an verschiedenen spanischen Universitäten ergeben hat. Sie stellte die Grundzüge ihrer Befragungen sowie zwei Unterrichtsentwürfe vor, die zwar auf den eher kognitiven Unterricht in Spanien eingehen, dennoch aber Kultursensibilität vermitteln.

In ihrem anschaulichen Vortrag »Die Sprechstimme im Sprachunterricht. Anwendungsmöglichkeiten der funktionalen Stimmbildung nach der Methode des Lichtenberger Institutes« erklärte *Renate Lakämper* (Düsseldorf) zunächst die Me-

thode des Lichtenberger Instituts und die Bedeutung der funktionalen Stimmbildung im allgemeinen. Sie geht dann auf Aspekte der Stimmbildung innerhalb des Sprachunterrichts ein, und zwar sowohl in bezug auf die Lehrenden als auch auf die Lernenden. Ein bewußter Umgang mit der Stimme fördert nicht nur das genaue Hinhören und das Erleben der fremden Sprache, sondern hilft auch bei Angst oder Unsicherheit. Ein interessantes Detail für das Plenum ist die Aussage (nach der Lichtenberger Methode), daß die Stimme nicht manipuliert oder trainiert werden kann, sondern nur zusammen mit dem Gehör, dem Nasenrachenraum und der Atmung lebendig wird.

Jannie Roos (Köln) berichtete in »Einstufung, Kurspläne und Evaluierung: Der europäische Referenzrahmen im Praxistest«, wie in der Praxis des Eurocentres Köln der europäische Referenzrahmen umgesetzt wird. Schon seit mehreren Jahren arbeiten die Eurocentres mit stufenadäquatem Unterrichtsmaterial und Kursplänen, die sich auf die Niveaustufen des europäischen Referenzrahmens beziehen. Auch die Lehrpläne wurden entsprechend umgestaltet. Dadurch werden die einzelnen Stufen transparenter und mithin auch für den Teilnehmenden bzw. Kunden erklärbarer.

Thomas Johnen (Rostock) stellte in seinem Vortrag »Sprechakte kontrastiv: Das Rostocker Forschungsprojekt ›Sprachvergleich Euro-Portugiesisch/Deutsch – eine textlinguistisch und kommunikationsorientierte Gegenüberstellung des Deutschen und Portugiesischen« das am Institut für Romanistik der Universität Rostock laufende gleichnamige DFG-Projekt vor. Ziel des Projektes ist die Erarbeitung einer Monographie »Kontrastive Beschreibung Euro-Portugiesisch/Deutsch«. Mit der Gegenüberstellung der wesentlichen Sprechakte des Deutschen und Portugiesischen, der Darstellung der

interkulturell bedingt verschiedenen sprachlichen Realisierungen und Handlungsmuster sowie den reaktiven Sprachhandlungen wird eine Materialbasis geschaffen, die sowohl für den Portugiesisch-Lerner als auch den lusophonen DaF-Lerner von unschätzbarem Wert sein wird, zumal eine Aufarbeitung der Regularitäten auf der Ebene der Sprechakte und Handlungsmuster im deutsch-portugiesischen Sprachvergleich bislang noch nicht vorliegt. Die dem Auditorium ausgehändigte umfangreiche Bibliographie zum deutsch-portugiesischen Sprachvergleich vermittelt einen aktuellen Forschungsüberblick über den ausschließlich kontrastiven Sprachvergleich (Stand: Mai 2003).

Mittels Computer und Beamer stellte *Meinolf Mertens* (Perugia) das Programm *LingoFox* vor: »Erstellen von Übungsmaterial und Tests per Mausclick«. Mit diesem Programm kann jeder Lehrende seine Arbeitsblätter für den DaF-Unterricht selbst erstellen. *LingoFox* kann als Vokabel- und Grammatiktrainer eingesetzt werden, aber auch Texte analysieren, und dies alles auf verschiedenen Niveaustufen. Meinolf stellte beispielhaft vor, wie aus einem beliebigen Text Sätze extrahiert werden, in denen z. B. Verben mit trennbaren Präfixen vorkommen, wie zu einzelnen Begriffen Sätze gesucht, Lückentexte erstellt werden können usw. *Waltraud Steinborn* (Bonn) bearbeitete mit ihrem Beitrag ein »Fehlendes Kapitel im DaF-Unterricht: Gespräche in der Frauenarztpraxis«. Hintergrund für dieses Thema sind die Probleme von Migrantinnen, die noch kein Deutsch sprechen und z. B. wegen einer Schwangerschaft einen Arzt/eine Ärztin in Deutschland aufsuchen müssen. Frau Steinborn machte den Anwesenden bewußt, wie schwierig eine solche Situation ist. In vielen Sprachkursen wird nicht darüber informiert, wie unser Gesundheitssystem funktioniert;

dies auch deshalb, weil viele Lehrende sich scheuen, solche Themen in ihren Deutschkursen anzusprechen. Auch lag bislang kaum geeignetes Unterrichtsmaterial vor. In einem Arbeitskreis, der aus einem Seminar des Bildungsträgers TSI Training Seminare International in Kooperation mit Pro Familia Bonn und dem Referat für Multikulturelles der Stadt Bonn hervorgegangen ist, wird versucht, diese Defizite zu beheben und z. B. für Lehrkräfte entsprechendes Unterrichtsmaterial sowie didaktisch-methodische Handreichungen für Deutsch-Sprachkurse zu entwickeln.

Mit »Eine Zeitung, eine Ausstellung, eine CD mit Interviews und Musik« stellen *Sabine Schmidt* und *Erika Hayes* (beide Berlin) Erfahrungen aus drei Projektkursen für Studierende im Stipendiatenprogramm (Sprachniveau C1) vor, die im Wintersemester 2002/03 an der FU Berlin durchgeführt wurden. Im einzelnen handelt es sich um die folgenden Projektkurse: »Die FU in den Augen ihrer ausländischen Studierenden«, der sich mit der Gestaltung einer Fotogalerie mit Begleittexten und Interviews sowie der Veröffentlichung der Ausstellungsergebnisse auf der Webseite des Bereiches Deutsch als Fremdsprache beschäftigte. Der zweite Projektkurs zum Thema »Medienberichterstattung in Deutschland mit Schwerpunkt Berlin« hatte die Produktion einer Zeitung zum Ziel und erforderte nicht nur umfangreiche Recherchen, sondern vor allem die Entwicklung von Fähigkeiten zur detaillierten Analyse von aktuellen Medienprodukten. Mit dem dritten Projekt »Kulturelles Leben in Berlin: Schwerpunkt Musik« wurde insbesondere die Entwicklung von ziel- und themenorientierten Interviewstrategien zwecks Durchführung von Interviews mit Personen aus dem Kulturleben verfolgt, aber auch die Transkription und Bearbeitung der geführten Interviews,

deren Ergebnisse in eine Materialsammlung für die Mediothek und eine CD mündeten. Die im Zusammenhang mit der Klärung des Begriffes »Projektkurs« klar herausgearbeiteten Anspruchskriterien finden sich bei der Veranschaulichung der Projektergebnisse deutlich bestätigt. Nach Hayes/Schmidt sind dies auf der Seite der Lerner u. a. Aktivität, Kreativität, Teamfähigkeit, die Bereitschaft zum Ausprobieren ungewöhnlicher Lerntechniken und die Bereitschaft des Lehrers, in den Hintergrund zu treten und nur als Berater, Koordinator bzw. Vermittler tätig zu werden, wobei ein hohes Maß an Operativität, Organisationsfähigkeit, Mobilität erforderlich sei, genauso wie beispielsweise die Bereitschaft zu zusätzlichen Zeitaufwendungen des Lehrers und eigens für die Projektarbeit konzipierte Bewertungsmodelle.

Ausgehend von Interviews mit bulgarischen Studenten, die ein Auslandsstudium in Deutschland absolviert haben, fragte *Darina Genadieva* (Varna/Bulgarien) unter dem Titel »Nur nicht den Kopf verlieren!« »welche sprachlichen und außersprachlichen Kenntnisse [...] die ausländischen Studienbewerber?« brauchen und deckt Defizite im Wissens- und Könnensbereich der Anwärter auf einen Studienaufenthalt in Deutschland auf. Beispielsweise erläuterte sie, auf welche insbesondere administrative Lexik, Textsorten, kommunikative Handlungen bzw. Sachverhalte und Situationen des Alltagslebens die künftigen Teilstudenten unbedingt vorbereitet sein müssen, da dies für sie von existentieller Natur ist (z. B. Umgang mit spezieller hochschuladministrativer Lexik und bestimmter Begrifflichkeit bei der Nutzung des PC, Mietvertrag, Einzugsermächtigung, Chip-Karte, Lohn- und Gehaltsabrechnungen). Leider zeigen sich hierzu auch in DaF-Lehrwerken häufig Lücken. Empfehlenswert wäre nach

Ansicht der Referentin die Herausgabe einer Art Studienführer.

In ihrer »Vorstellung eines Vorbereitungskurses auf die TestDaF-Prüfung an der Technischen Universität Sofia/Bulgarien« legte *Elisabeth Lazarou* (Sofia) das Konzept eines an der TU Sofia erarbeiteten Kurses zur Vorbereitung auf die TestDaF-Prüfung vor und skizzierte erste Ergebnisse und Schlußfolgerungen aus der bisherigen Arbeit. Der auf insgesamt 150 Unterrichtseinheiten ausgerichtete Kurs umfaßt nach einer Einstufung die berechtigterweise breit angelegte intensive Phase der Kompetenzentwicklung in den Fertigungsbereichen Leseverstehen, Hörverstehen, schriftlicher Ausdruck, mündlicher Ausdruck und schließt ein spezielles Prüfungstraining sowie eine Probeprüfung mit ein. Zur Effektivierung der Kursarbeit erfolgt mittlerweile bereits in der gymnasialen Oberstufe eine Vorbereitung auf ausgewählte Kursinhalte. Das von den Autorinnen M. Antonova, R. Ivanova, E. Lazarou, St. Murdsheva verfaßte *Trainingsbuch für TestDaF*, 2003 erschienen bei LETTERA Plovdiv, spiegelt nicht nur das Kurskonzept wider, sondern bereichert den gegenwärtig noch sehr überschaubaren Markt an spezieller TestDaF-Vorbereitungsliteratur.

Tamara Kondratenko (Chabarowsk) stellte »Das weiterbildende Fernstudienprojekt

»DaF in Theorie und Praxis« an der Staatlichen Pädagogischen Universität Chabarowsk« vor. Dem wachsenden Bedarf an Maßnahmen zur Fortbildung von Deutschlehrern im russischen Fernen Osten versucht die Kooperationsvereinbarung zwischen dem Goethe-Institut Inter Nations, der Universität Gesamthochschule Kassel und der PU Chabarowsk zu entsprechen. Seit 1998 – dem Jahr des Abschlusses der Vereinbarung – wurden zwei zweijährige Lehrerfortbildungskurse im Fernstudium durchgeführt und zahlreiche Kursteilnehmerinnen (Lehrerinnen aus Mittelschulen, Fachschulen, Colleges, Universitäten) zu einem erfolgreichen Abschluss geführt. Neben der Erarbeitung moderner Lern- und Lehrstrategien und der Erweiterung der didaktisch-methodischen wie auch sprachpraktischen Kompetenzen sieht Kondratenko den Wert der Fortbildungsmaßnahme für die Kursteilnehmer vor allem in der Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz. Denn über die Inhalte der Fernstudieneinheiten können die Erfahrungen der Chabarowsker Lehrkräfte in der Wahrnehmung der aktuellen deutschen Realität aufgearbeitet werden, die aufgrund der großen Entfernung zum Zielsprachenland und beschränkter Reisemöglichkeiten häufig nicht aus direktem Kontakt vorliegen.

Tagungsankündigung

Cultures in Transition – SIETAR Kongress 2004 Berlin. Internationale Konferenz zu Trends und Perspektiven im interkulturellen Management vom 31. März bis 4. April 2004 an der Berliner Humboldt-Universität

Cultures in Transition – kulturelle Veränderungsprozesse stehen im Mittelpunkt der Jahreskonferenz der Gesellschaft für Interkulturelle Erziehung, Training und Forschung (SIETAR), die vom **31. März bis 4. April 2004** an der Berliner Humboldt-Universität stattfindet. Die Veranstaltung wird gemeinsam von der SIETAR Deutschland und der SIETAR Europa in Zusammenarbeit mit der Humboldt-Universität organisiert.

Mehr Informationen zu Programm und Konferenz gibt es unter www.sietarcongress2004.de.

Was:

SIETAR Kongress »Kulturen in der Transition« Berlin, 2004

Wann:

31. März – 4. April 2004

Wo:

Humboldt-Universität Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Teilnahme:

Mitglieder 350 € (bis 15.1. 300 €), Nicht-Mitglieder 425 € (bis 15.1. 375 €), Studenten unter 28 Jahre 175 € (bis 15.01. 150 €), weitere Informationen unter www.sietarcongress2004.de

Pre-/Post-Kongress-Workshops:

90–175 €

Kontakt:

SIETAR Deutschland e. V., Michael Thiel, Tel.: 0621/7179002, thief@sietardeutschland.de, www.sietar-deutschland.de

Internet:

www.sietarcongress2004.de

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE VON NEUERSCHEINUNGEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 2003

Zusammengestellt von Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck

Vorbemerkung

Die vorliegende Auswahlbibliographie erfaßt für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinne relevante Neuerscheinungen aus dem Zeitraum Januar 2003 bis Januar 2004 (in einigen seltenen Fällen auch ältere und jüngere Publikationen). Die Zusammenstellung der Titel erfolgte auf der Basis von ausführlichen Informationsbesuchen der oben genannten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf der Frankfurter Buchmesse im Herbst 2003 sowie von Verlags- und Autorenmitteilungen. Daß dabei einige Neuerscheinungen unseren »Auswahl«-Kriterien zum Opfer gefallen bzw. unserer Aufmerksamkeit schlichtweg entgangen sind, andere wiederum von uns aufgenommen wurden, sich aber bei der Besprechung als nicht unbedingt »DaF-relevant« erweisen, möge mit dem Hinweis auf den großen (Frei-)Zeitaufwand eines solchen Vorhabens und die unüberschaubare Menge an Informationsmaterial wenn nicht entschuldigt, so doch zumindest erklärt werden. Für die Kommentierte Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* (Info DaF 2/3, 2005) sind in begrenztem Maße Nachträge möglich.

Die Auswahlbibliographie gliedert sich wie immer in drei Teile:

Teil I enthält in alphabetisch nach Autorennamen geordneter Reihenfolge wissenschaftliche Publikationen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Interkulturelle Germanistik, (Angewandte) Linguistik, Sprachlehrforschung, Literaturwissenschaft, Ausländerpädagogik, Landeskunde und Zeitgeschichte. Auch wurden in begrenztem Maße Nachbardisziplinen wie Kommunikationswissenschaft, Lernpsychologie, Lerntheorie, Medienwissenschaft, Rhetorik, Computerwissenschaft, Wissenschaftstheorie etc. berücksichtigt.

Teil II enthält in nach Verlagen geordneter Reihenfolge neue Lehrwerke bzw. bereits erschienene ergänzende oder davon unabhängige Lehrmaterialien, die im genannten Zeitraum erschienen sind.

Teil III enthält die Verlagsanschriften und knappe Hinweise zum jeweiligen Verlagsprogramm.

Die Einzelangaben wurden mit großer Sorgfalt zusammengestellt. Da jedoch nicht ausgeschlossen werden kann, daß sich in der Zwischenzeit eine Angabe geändert hat – beispielsweise der Preis –, kann für die Richtigkeit keine Gewähr übernommen werden.

Die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen zur Mitarbeit an der jährlich aus der Auswahlbibliographie hervorgehenden Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* wächst erfreulicherweise von Jahr zu Jahr. Allen »Stamm«- und »Erst«-Rezensentinnen und -Rezensenten von *Für Sie gelesen* 2004 (erscheint als *Info DaF* 2/3, 2005 im April) sei bereits an dieser Stelle ganz herzlich für ihr Engagement gedankt. Gleichzeitig möchten wir Sie alle und natürlich auch »neue« Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einladen, zum Zustandekommen von *Für Sie gelesen* 2005 beizutragen. Wir freuen uns schon jetzt auf Ihre Kommentare und Rezensionen und bitten Sie, folgenden Terminplan zu beachten:

Bitte teilen Sie uns bis zum 21. Mai 2004 mit, welche Publikationen Sie rezensieren wollen. Nennen Sie nicht mehr als drei Titel oder machen Sie uns fünf bis sechs Vorschläge, aus denen wir auswählen können. Ihre Rezensionswünsche erbitten wir an die unten stehende Anschrift. Sie können sich auch bei der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die vom 19. Mai bis 22. Mai 2004 in Bielefeld stattfindet, in ein dort ausliegendes Exemplar der Auswahlbibliographie eintragen, wobei Sie darauf achten sollten, daß Ihr Name und (falls nicht aus den Tagungsunterlagen eindeutig zu ermitteln) Ihre Anschrift gut lesbar sind. Wir schreiben die Verlage dann direkt nach der Jahrestagung an und teilen Ihnen bis Mitte Juni mit, welche Bücher wir für Sie angefordert haben. Zum 1. September 2004 erbitten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 2005 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

1. Oktober 2004

fertigzustellen.

Es obliegt allein den Verlagen, Rezensionswünsche zu erfüllen und entsprechende Exemplare zu verschicken. Die Redaktionen in Mainz und Bielefeld haben auf diese Entscheidungen nur geringen Einfluß. Abschlägige Antworten einiger Verlage sind teilweise darauf zurückzuführen, daß Rezensionen zu von ihnen verschickten Titeln aus den letzten Jahren leider nicht zustande kamen. Wir bitten daher an dieser Stelle noch einmal nachdrücklich darum, die Bücher, zu denen Sie aus inhaltlichen oder zeitlichen Gründen im oben angegebenen Zeitraum keine Besprechung schreiben können, entweder in möglichst unversehrttem Zustand an den Verlag zurückzuschicken oder sich in Rechnung stellen zu lassen.

Das Redigieren und Auszeichnen von ca. hundert Rezensionen in einem Zeitraum von sechs Wochen bringt die Herausgeber von *Für Sie gelesen* jährlich in große vorweihnachtliche Zeitnot. Sie können zu einer Erleichterung dieser Arbeit beitragen, wenn Sie die nachstehenden **Hinweise für Rezensenten** nicht überblättern, sondern sorgfältig zur Kenntnis nehmen und als verbindlich betrachten. Insbesondere die Ausführungen zu Zeilenabstand, Anschlägen pro Zeile, Zeilenzahl pro Seite und Rand seien mancher Mitarbeiterin/manchem Mitarbeiter ans Herz gelegt. Mitgeschickte Disketten bzw. scanner-fähige Typoskripte erleichtern die redaktionellen Arbeiten. Selbstverständlich können Sie Ihre Rezensionen auch per E-Mail schicken.

Zum Schluß noch einmal die Bitte, im Hinblick auf den Informationswert von *Für Sie gelesen* für Leserinnen und Leser im In- und Ausland auf ein ausgewogenes Verhältnis von Umfang und Relevanz einer Publikation und der Länge Ihrer Besprechung zu achten. Leider wird in einigen Fällen immer noch die

Textsorte »Rezension« mit einer wissenschaftlichen Abhandlung (15-seitige Besprechung einer hundert Seiten umfassenden Monographie) bzw. mit der Textsorte »Klappentext« (halbseitige Besprechung eines mehrere hundert Seiten umfassenden Sammelbandes) verwechselt.

Wir freuen uns auf Ihre Mitarbeit und wünschen ein erfolgreiches Jahr 2004.

Mainz und Bielefeld im Dezember 2003
Evelyn Müller-Küppers *Lutz Köster*

Kontaktadresse für Bücherwünsche:

Dr. Evelyn Müller-Küppers
 Johannes Gutenberg-Universität
 Fremdsprachenzentrum
 Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache
 Postfach 3980
 55099 Mainz
 Tel.: (06131) 39-23188
 Fax: (06131) 39-24327
 e-Mail: kueppers@mail.uni-mainz.de

Kontaktadresse für Rezensionen:

Dr. Lutz Köster
 Universität Bielefeld
 Fakultät für Linguistik und
 Literaturwissenschaft
 Postfach 10 01 31
 33501 Bielefeld
 Tel.: (0521) 106-3643
 Fax: (0521) 106-2996
 e-Mail: lutz.koester@uni-bielefeld.de

Hinweise für Rezensentinnen und Rezensenten

Die Redaktion bittet Sie um Beiträge, kann aber keine Haftung für Ihre Typoskripte übernehmen. Falls möglich, schicken Sie Ihre Texte bitte auf Diskette (unter Angabe des benutzten Textverar-

beitungsprogramms) und fügen Sie einen Ausdruck bei. Sind keine Mac- oder DOS-Disketten verfügbar, sollte der Ausdruck gute Schreibmaschinenqualität haben (z. B. in Courier/Pica 12°, Flattersatz, *kein* 8-Nadel-Matrixdrucker!). Um die Redaktionsarbeit zu erleichtern, bitten wir Sie, in Bezug auf die Gestaltung Ihrer Rezension folgende Hinweise zu beachten:

Typoskript

30 Zeilen pro Seite, 50 Anschläge pro Zeile, 1 ½-zeiliger Abstand (18 pt)

Rand

links: ca. 2,5 cm, rechts: ca. 5 cm (für Korrekturzeichen)

Beispiele für die Titelei

Althaus, Hans-Peter:

Mauscheln. Ein Wort als Waffe. Berlin; New York: de Gruyter, 2002. – ISBN 3-11-017290-9. 448 Seiten, € 29,95

Altmayer, Claus; Forster, Roland (Hrsg.):
DaF. Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Werkstattreihe 73). – ISBN 3-631-50418-7. 284 Seiten, € 39,-

Die ISBN-Nummer unbedingt angeben! (Bitte denken Sie an Besteller im Ausland!)

Hervorhebungen

Hervorzuhebende Textstellen sind zu unterstreichen. Alle Abbildungen (Zeichnungen, Tabellen, kopierte Darstellungen) müssen *reprofähig* sein, evtl. mit Tusche ausgeführt werden.

Gliederungen

Gliederungen sind in arabischen Zahlen nach dem Dezimalsystem vorzunehmen.

Zitate

Inhaltliche Fußnoten werden im Text durch Hochstellung arabischer Ziffern ohne Klammern gekennzeichnet, Literaturverweise im Text wie folgt: »wie Müller (1982: 15) sagte, ...« Literaturangaben werden am Ende zusammengefaßt, *nicht* in den Fußnoten. Bitte zitieren Sie nach folgenden Mustern (DIN 1505, Teil 2):

Monographie:

Lützeler, Paul Michael: *Europäische Identität und Multikultur. Fallstudien zur deutschsprachigen Literatur seit der Romantik*. Tübingen: Stauffenburg, 1997.

Aufsatz in Zeitschrift:

Wazel, Gerhard: »Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien«, *Info DaF* 25 (1998), 36–53.

Aufsatz in Sammelband:

Hanna, Ortrun; Liedke, Martina: »Textrezeption zum Zwecke der Reproduktion. Der Handlungszusammenhang von Rezeption und Weiterverarbeitung am Beispiel fremdsprachlicher Textwiedergaben.« In: Brünner, Gisela; Graefen, Gabriele: *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994, 386–411.

Jeder Titel eines Autors wird getrennt aufgeführt.

Korrekturregeln

Es gelten die Korrekturregeln des DUDEN.

Im übrigen bitten wir Sie, auf die vielen ausländischen Leser Rücksicht zu nehmen und entsprechend verständlich und sprachlich korrekt zu schreiben.

Die Redaktion behält sich vor, ein Manuskript mit der Bitte um Überarbeitung zurückzusenden oder nicht für den Druck freizugeben.

I. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2003: Wissenschaftliche Arbeiten

Adam, Wolfgang; Dainat, Holger; Schandera, Gunter (Hrsg.):

Wissenschaft und Systemveränderung. Rezeptionsforschung in Ost und West – eine konvergente Entwicklung? Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2003 (Beihefte zum Euphorion 44). – ISBN 3-8253-1491-X. 400 Seiten, € 58,-

Ágel, Vilmos; Eichinger, Ludwig M.; Eroms, Hans Werner; Hellwig, Peter; Herringer, Hans-Jürgen; Lobin, Henning (Hrsg.):

Dependenz und Valenz / Dependency and Valency. Ein internationales Handbuch zur zeitgenössischen Forschung. An international Handbook of Contemporary Research. Berlin; New York: de Gruyter, 2003 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 25/1). – ISBN 3-11-014190-6. 849 Seiten, € 428,-

Ahokas, Carmela:

Die Förderung der deutschen Sprache durch die Schweiz. Möglichkeiten und Einschränkungen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Finnische Beiträge zur Germanistik 8). – ISBN 3-631-50452-7. 193 Seiten, € 35,30

Altmayer, Claus; Forster, Roland (Hrsg.):

Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 73). – ISBN 3-631-50418-7. 284 Seiten, € 39,80

Ammon, Ulrich; Chong, Si-Ho:

Die deutsche Sprache in Korea. Geschichte und Gegenwart. München: iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-669-X. 408 Seiten, € 56,-

Androutopoulos, Jannis K.; Ziegler, Evelyn (Hrsg.):

»Standardfragen«. **Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Variolingua. Nonstandard – Standard – Substandard 18). – ISBN 3-631-50524-8. 228 Seiten, € 48,-

Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.):

Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – KLG. München: text + kritik, 2002.

73. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-729-3. 250 Seiten, € 19,-

74. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-741-2. 250 Seiten, € 19,-

75. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-742-0. 250 Seiten, € 19,-

Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.):

Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur – KLfG. München: text + kritik, 2002.

60. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-722-6. 220 Seiten, € 20,-

61. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-739-0. 220 Seiten, € 20,-

62. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-740-4. 220 Seiten, € 20,-

Ballweg, Joachim:

Quantifikation und Nominaltypen im Deutschen. Tübingen: Narr, 2003 (Studien zur Deutschen Sprache 28). – ISBN 3-8233-5158-3. 146 Seiten, € 39,-

Barthel, Henner (Hrsg.):

Zum Wissenschaftsverständnis der Sprechwissenschaft. München: Reinhard, 2003 (Sprache & Sprechen 41). – ISBN 3-497-01677-2. 160 Seiten, € 19,90

Baumgart, Georg; Fricke, Harald; Grubmüller, Klaus; Vollhardt, Friedrich; Weimar, Klaus; Müller, Jan-Dirk (Hrsg.):

Reallexikon der deutschen Literaturwis-

senschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Band 3: P–Z. Berlin; New York: de Gruyter, 2003. – ISBN 3-11-015664-4. 912 Seiten, € 158,-

Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

Fremdsprachenausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-6043-4. 264 Seiten, € 35,-

Bechtel, Mark:

Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5328-4. 388 Seiten, € 42,-

Bentele, Günter; Brosius, Hans-Bernd; Jarren, Otfried (Hrsg.):

Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2003. – ISBN 3-531-13532-5. 607 Seiten, € 38,90

Berg, Reni; Anders, Lutz Christian; Miethe, Erhard (Hrsg.):

Interdisziplinäre Sorge um Kommunikationsstörungen. München: Reinhard, 2003 (Sprachen & Sprechen 40). – ISBN 3-497-01596-2. 208 Seiten, € 26,90

Berndt, Annette:

Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik. München: iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-114-0. 254 Seiten, € 24,80

Besch, Werner:

Deutsche Sprache im Wandel. Kleine Schriften zur Sprachgeschichte. Frank-

furt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003. – ISBN 3-631-50912-X. 489 Seiten, € 79,-

Bieli, Alex; Fricker, Ruedi; Lyrèn, Katrin: **Deutsch Sprachschulung. Die Grundlagen. Wort- und Satzlehre, Rechtschreibung. Und Zeichensetzung, Grammatik. Ein Lehr- und Übungsbuch.** Bern: hep-Verlag, 2003. – ISBN 3-03905-013-3. 140 Seiten, € 16,-

Binder, Alwin.

LiteraturLesen. Was lässt sich bei Literatur denken? Bielefeld: Aisthesis, 2003. – ISBN 3-89528-396-7. 219 Seiten, € 15,-

Bittner, Johannes:

Digitalität, Sprache, Kommunikation. Eine Untersuchung zur Medialität von digitalen Kommunikationsformen und Textsorten und deren varietätenlinguistischer Modellierung. Berlin: Erich Schmidt, 2003 (Philologische Studien und Quellen). – ISBN 3-50306173-8. 323 Seiten, € 39,80

Blei, Dagmar:

Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache. Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion 6). – ISBN 3-631-50641-4. 271 Seiten, € 39,80

Braun, Peter; Schaefer, Burkhard; Volmert, Johannes (Hrsg.):

Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Reihe Germanistische Linguistik 246). – ISBN 3-484-31246-7. 297 Seiten, € 78,-

Bronder, Dietmar J.:

Der freiberufliche Lehrer in der Informationsgesellschaft. Leverkusen: Leske + Budrich, 2003 (Forschung Erziehungswissenschaft 116). – ISBN 3-8100-2989-0. 280 Seiten, € 24,90

Burch, Thomas; Fournier, Johannes; Gärtner, Kurt; Rapp, Andreas (Hrsg.):

Standards und Methoden der Volltextdigitalisierung. Beiträge des Internationalen Kolloquiums an der Universität Trier, 8./9. Oktober 2001. Stuttgart: Steiner, 2003. – ISBN 3-515-8303-0. 351 Seiten, € 45,-

Burnett, Paula et al. (Hrsg.):

The EmLit Project. European Minority Literatures in Translation. London: Brunel University Press, 2003. – ISBN 1-902316-36-3. 503 Seiten, incl. CD, € 15,-

Caspari, Daniela:

Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5323-3. 367 Seiten, € 38,-

Choe, Jiyoung:

Adjektivphrasen im Deutschen und Koreanischen. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Linguistische Arbeiten 482). – ISBN 3-484-30482-0. 134 Seiten, € 42,-

De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.):

Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg, 2003 (Stauffenburg Linguistik 32). – ISBN 3-86057-780-6. 183 Seiten, € 24,50

Deppermann, Arnulf; Hartung, Martin (Hrsg.):

Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen: Stauffenburg, 2003 (Stauffenburg Linguistik 27). – ISBN 3-86057-776-X. 168 Seiten, € 24,50

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.):

Zur Reform der deutschen Rechtschreibung. Ein Kompromissvorschlag. Göttingen: Wallstein, 2003. – ISBN 3-89244-655-5. 128 Seiten, € 16,-

Deutsche Grammatik – kurz gefasst. Mannheim: Duden, 2003. – ISBN 3-411-04182-X. 48 Seiten, € 5,-

Deutsche Rechtschreibung – kurz gefasst. Mannheim: Duden, 2003. – ISBN 3-411-04183-8. 48 Seiten, € 5,-

Diallo, Moustapha M.; Göttsche, Dirk (Hrsg.):

Interkulturelle Texturen. Afrika und Deutschland im Reflexionsmedium der Literatur. Bielefeld: Aisthesis, 2003. – ISBN 3-89528-384-3. 363 Seiten, € 34,80

Drewer, Petra:

Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Tübingen: Narr, 2003 (Forum für Fachsprachen-Forschung 62). – ISBN 3-8233-6001-9. 422 Seiten, € 68,-

Eckerth, Johannes (Hrsg.):

Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung. Bochum: AKS-Verlag, 2003 (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 33). – ISBN 3-925-453-40-7. 322 Seiten, € 15,-

Eckerth, Johannes:

Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen. Tübingen: Narr, 2003 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 466). – ISBN 3-8233-5762-X. 378 Seiten, € 34,80

Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): **Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen.** Berlin; New York: de Gruyter, 2003. – ISBN 3-11-017863-X. 413 Seiten, € 34,95

Elementaler, Michael:

Struktur und Wandel vormoderner Schreibsprachen. Berlin; New York: de

Gruyter, 2003 (Studia Linguistica Germanica 71). – ISBN 3-11-017853-2. 364 Seiten, € 98,-

Emons, Rudolf (Hrsg.):

Sprache transdisziplinär. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Forum Angewandte Linguistik 41). – ISBN 3-631-50814-X. 156 Seiten, € 29,80

Esselborn-Krumbiegel, Helga:

Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Paderborn: Schöningh, 2003 (UTB 2334). – ISBN 3-8252-2334-5. 176 Seiten, € 11,90

Even, Susanne:

Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-778-5. 385 Seiten, € 51,-

Faulstich, Werner (Hrsg.):

Die Kultur der 60er Jahre. München: Fink, 2003 (Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts). – ISBN 3-7705-3873-0. 280 Seiten, € 39,90

Fiehler, Reinhard; Barden, Birgit; Elstermann, Mechthild; Kraft, Barbara:

Eigenschaften gesprochener Sprache. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Spezifik mündlicher Kommunikation. Tübingen: Narr, 2003 (Studien zur Deutschen Sprache 30). – ISBN 3-8233-6027-3. 600 Seiten, € 98,-

Földes, Csaba:

Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata. Wien: Universitätsverlag, 2003 (Studia Germanica 1). – ISBN 3-7069-0230-3. 77 Seiten, € 19,50

Frosch, Helmut; Schneider, Roman; Streckler, Bruno; Eisenberg, Peter:

Bibliographie zur deutschen Grammatik

1994–2002. Tübingen: Stauffenburg, 2003 (Studien zur deutschen Grammatik 68). – ISBN 3-86057-458-2. 506 Seiten, € 49,50

Geppert, Hans Vilmar; Zapf, Hubert (Hrsg.):

Theorien der Literatur I. Grundlagen und Perspektiven. Tübingen: Francke, 2003. – ISBN 3-7720-8012-X. 294 Seiten, € 29,–

Grimm, Hannelore:

Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Eine Untersuchung zu Abituraufsätzen von den Vierziger- bis zu den Neunzigerjahren. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Angewandte Sprachwissenschaft 10). – ISBN 3-631-50187-0. 317 Seiten, € 45,50

Gunkel, Lutz:

Infinithet, Passiv und Kausativkonstruktionen im Deutschen. Tübingen: Stauffenburg, 2003 (Studien zur deutschen Grammatik 67). – ISBN 3-86057-457-4. 286 Seiten, € 64,–

Habscheid, Stephan:

Sprachreflexive Verfahren im systematischen Beratungsgespräch. Berlin; New York: de Gruyter, 2003 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 1). – ISBN 3-11-017715-3. 360 Seiten, € 84,–

Häcki Buhöfer, Anneliese (Hrsg.):

Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen: Francke, 2003 (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 83). – ISBN 3-7720-2682-6. 358 Seiten, € 44,–

Hagemann, Jörg; Sager, Sven F. (Hrsg.): **Schriftliche und mündliche Kommunikation. Begriffe, Methoden, Analysen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Brinker.** Tübingen: Stauffenburg, 2003 (Stauffenburg Festschriften). – ISBN 3-86057-631-3. 363 Seiten, € 76,–

Hajičová, Eva; Sgall, Petr; Gerzymisch-Arbogast, Heidrun; Jettmarová, Zuzanna; Rotkegel, Anneli; Rothfuß-Bastian, Dorothee (Hrsg.):

Textologie und Translation. Tübingen: Narr, 2003 (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen 4/II). – ISBN 3-8233-6029-9. 350 Seiten, € 58,–

Hassler, Marianne; Hautzinger, Martin; Wertheimer, Jürgen (Hrsg.):

Frieden schaffen – aber wie? Wege der Konfliktlösung. Mit einem Geleitwort von Herta Däubler-Gmelin. Tübingen: Stauffenburg, 2003 (Stauffenburg Aktuell). – ISBN 3-86057-893-6. 110 Seiten, € 24,50

Held, Gudrun (Hrsg.):

Partikeln und Höflichkeit. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Cross Cultural Communication 10). – ISBN 3-631-39978-2. 384 Seiten, € 49,80

Hendrich, Wolfgang; Niemeyer, Beatrix (Hrsg.):

Neue Lernkulturen in Europa? Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leverkusen: Leske + Budrich, 2003. – ISBN 3-8100-3377-4. 240 Seiten, € 25,–

Henne, Helmut; Sitta, Horst; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.):

Germanistische Linguistik: Konturen eines Faches. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Reihe Germanistische Linguistik 240). – ISBN 3-484-31240-8. 183 Seiten, € 54,–

Hofert, Svenja:

Erfolgreich als freier Journalist. Konstanz: UVK, 2003. – ISBN 3-89669-364-6. 216 Seiten, € 19,90

Hoffmann, Ludger:

Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin; New York: de Gruy-

ter, 2003. – ISBN 3-11-017631-9. 400 Seiten, € 98,-

Hoffmann, Michael; Keßler, Christine (Hrsg.):
Berührungsbeziehungen zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Sprache, System und Tätigkeit 47). – ISBN 3-631-39966-9. 374 Seiten, € 50,10

Horstmann, Sabine:
»dass man sie nicht gleich umbringen soll, sondern erst mal gucken...« **Diskursanalytische Untersuchungen zur interaktiven Beziehungskonstitution und damit verbundenen Konstruktion des »Anderen« in Unterrichtsgesprächen.** Frankfurt; London: IKO, 2002. – ISBN 3-3-88939-662-3. 482 Seiten, € 32,80

Hu, Adelheid:
Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-6015-9. 350 Seiten, € 38,-

Huber, Ruth:
Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Reihe Germanistische Linguistik 238). – ISBN 3-484-31238-6. 537 Seiten, € 116,-

Hummel, Martin; Kailuweit, Rolf (Hrsg.):
Semantische Rollen. Tübingen: Narr, 2003 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 472). – ISBN 3-8233-6032-9. 450 Seiten, € 58,-

Inozuka, Emiko:
Grundzüge der Intonation. Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodulen. Tübingen: Narr, 2003 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 468). – ISBN 3-8233-5764-6. 120 Seiten, € 39,-

Ischtuganowa, Gulnara:
Die semantische Wortbildungskategorie Nomen Agentis in der deutschen und baschkirischen Sprache. Stuttgart: ibidem-Verlag, 2003. – ISBN 3-89821-280-7. 264 Seiten, € 39,90

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):
Germanistik und Multikulturalität in Asien. München: iudicium, 2003 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku« Band 2, Heft 1/2003 = Doitsu Bungaku 111). – ISBN 3-89129-718-1. 264 Seiten, € 26,40
Probleme des Interface zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. München: iudicium, 2003 (Band 2, Heft 2/2003 (= Doitsu Bungaku 112). – ISBN 3-89129-804-8. 210 Seiten, € 20,-

Jung, Udo O. H.; Kolesnikova, Angelina (Hrsg.):
Fachsprachen und Hochschule. Forschung – Didaktik – Methodik. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 9). – ISBN 3-631-39884-0. 276 Seiten, € 45,50

Kablitz, Andreas; Oesterreicher, Wulf; Warning, Rainer (Hrsg.):
Zeit und Text. Philosophische, kulturanthroposophische, literaturhistorische und linguistische Beiträge. München: Fink, 2003. – ISBN 3-7705-3893-5. 352 Seiten, € 38,-

Karg, Ina:
Deutschunterricht in Europa? Zukunftsfähige Konzepte muttersprachlichen Deutschunterrichts. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003. – ISBN 3-631-36783-X. 346 Seiten, € 45,50

Keller, Rudi; Kirschbaum, Ilja:
Bedeutungswandel. Eine Einführung. Berlin; New York: de Gruyter, 2003 (de

Gruyter Studienbuch). – ISBN 3-11-017667-X. 168 Seiten, € 22,95

Kimminich, Eva (Hrsg.):

Kulturelle Identität. Konstruktionen und Krisen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Welt – Körper – Sprache. Perspektiven kultureller Wahrnehmungs- und Darstellungsformen 3). – ISBN 3-631-50206-0. 258 Seiten, € 45,50

Kistler, Peter:

Die interaktive Produktion von Formalität und Informalität. Gespräche zwischen Deutschen und Indonesiern. München: iudicium, 2003 (Reihe interkulturelle Kommunikation RiK 6). – ISBN 3-89129-419-0. 215 Seiten, € 21,-

Kleinberger Günther, Ulla:

Kommunikation in Betrieben. Wirtschaftslinguistische Aspekte der innerbetrieblichen Kommunikation. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Zürcher Germanistische Studien 57). – ISBN 3-03910-049-1. 257 Seiten, € 31,-

Klenk, Ursula:

Generative Syntax. Tübingen: Narr, 2003 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4994-5. 261 Seiten, € 19,90

Knape, Joachim (Hrsg.):

Medienrhetorik. Tübingen: Attempto, 2003. – ISBN 3-89308-370-7. 220 Seiten, € 32,90

Knauff, Helen; Knauff, Tassilo:

Bausteine für eine neue Lernkultur. Stuttgart: Kohlhammer, 2003. – ISBN 3-17-017580-7. 240 Seiten, € 22,-

Knoch, Habba; Morat, Daniel (Hrsg.):

Kommunikation als Beobachtung. Medienanalysen und Gesellschaftsbilder. 1880–1960. München: Fink, 2003. – ISBN 3-7705-3822-6. 250 Seiten, € 32,90

Kompaktwörterbuch deutsche Rechtschreibung. Mannheim: Duden, 2003. – ISBN 3-411-70571-X. 431 Seiten, € 9,95

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? Innsbruck; Wien; München: StudienVerlag, 2003. – ISBN 3-7065-1787-6. 204 Seiten, € 24,-

Kuhne, Berthold:

Grundwissen Deutschland. Kurze Texte und Übungen. München: iudicium, 2003 (2., erweiterte Aufl.; 1. Aufl. 2000). – ISBN 3-89129-687-8. 184 Seiten, € 11,50

Kurzrock, Tanja:

Neue Medien und Deutschdidaktik. Eine empirische Studie zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Reihe Germanistische Linguistik 239). – ISBN 3-484-31239-4. 335 Seiten, € 92,-

Küster, Lutz:

Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romantischer Fachdidaktik. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003. – ISBN 3-631-51155-8. 441 Seiten, € 59,-

Ladenthin, Volker; Rickes, Joachim (Hrsg.):

Sprachferne und Textnähe. Über das Unbehagen an der gegenwärtigen Lektürepraxis in Schule und Hochschule. Würzburg: Königshausen und Naumann, 2003. – ISBN 3-8260-2581-4. 120 Seiten, € 19,-

Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.):

Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5331-4. 250 Seiten, € 32,-

Legutke, Michael; Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.):

Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff. Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5329-2. 326 Seiten, € 34,-

Lindemann, Beate; Letnes, Ole (Hrsg.):

Diathese, Modalität, Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Oddleif Leirbukt zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 2003 (Stauffenburg Festschriften). – ISBN 3-86057-630-5. 266 Seiten, € 76,-

Lindemann, Klaus:

Deutsch denken, reden, schreiben. Schule, Deutschunterricht und Abitur 1932–1940 dargestellt am Beispiel der Essener Gymnasien Borbeck und Brede-ney. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 52). – ISBN 3-631-50961-8. 211 Seiten, € 22,80

Linke, Angelika; Ortner, Hanspeter; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.):

Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Reihe Germanistische Linguistik 245). – ISBN 3-484-31245-9. 488 Seiten, € 128,-

Lisiecka-Czop, Magdalena:

Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Danziger Beiträge zur Germanistik 8). – ISBN 3-631-51200-7. 170 Seiten, € 35,30

List, Elisabeth; Fiala, Erwin (Hrsg.):

Grundlagen der Kulturwissenschaften. Interdisziplinäre Kulturstudien. Tübingen: Francke, 2003. – ISBN 3-7720-3339-3. 560 Seiten, € 29,90

Lobenstein-Reichmann, Anja; Reichmann, Oskar (Hrsg.):

Neue Historische Grammatiken. Zum Stand der Grammatikschreibung historischer Sprachstufen des Deutschen und anderer Sprachen. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Reihe Germanistische Linguistik 243). – ISBN 3-484-31243-2. 276 Seiten, € 78,-

Lobin, Henning; Lemnitzer Lothar (Hrsg.):

Texttechnologie. Perspektiven und Anwendungen. Tübingen: Stauffenburg, 2003 (Stauffenburg Handbücher). – ISBN 3-86057-287-3. 480 Seiten, € 39,80

Löffler, Heinrich:

Dialektologie. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2003 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4998-8. 158 Seiten, € 18,90

Ludwig, Hans-Werner; Rommel, Thomas:

Studium Literaturwissenschaft. Arbeitstechniken und Neue Medien. Tübingen: Francke, 2003 (UTB 2332). – ISBN 3-8252-2332-9. 172 Seiten, € 12,90

Luh-Hardegg, Gudrun:

Von der Schönheit unserer Sprache. Oder König Midas zum Trotz. Paderborn: IFB-Verlag, 2003. – ISBN 3-931263-37-1. 224 Seiten, € 22,-

Meißner, Franz-Joseph; Picaper, Ilse (Hrsg.):

Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du pluralisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas/ Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre le Rhin et la Meuse. (Goethe-Institut Lille, 21/XI/2000). Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge

zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5327-6. 148 Seiten, € 24,-

Metzing, Dieter (Hrsg.):

Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie. Bielefeld: Aisthesis, 2003. – ISBN 3-89528-403-3. 188 Seiten, € 17,50

Mills, Sara:

Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis. Tübingen: Francke, 2003 (UTB 2333). – ISBN 3-8252-2333-7. 220 Seiten, € 16,90

Miyake, Satoru:

Aufbau der deutschen Sprache. Vom Standpunkt des Sprechers aus. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003. – ISBN 3-631-51085-3. 173 Seiten, € 39,-

Möhring, Wiebke; Schlütz, Daniela:

Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2003. – ISBN 3-531-13780-5. 219 Seiten, € 19,-

Müller, Horst M.; Rickheit, Gert (Hrsg.): **Neurokognition der Sprache.** Tübingen: Stauffenburg, 203 (Neurokognition 1). – ISBN 3-86057-761-1. 368 Seiten, € 24,50

Müller, Marion G.:

Grundlagen der visuellen Kommunikation. Theorieansätze und Analysemethoden. Konstanz: UVK (UTB 2414). – ISBN 3-8252-2414-7. 300 Seiten, € 19,90

Nakagawa, Shinji; Slivensky, Susanna; Sugitani, Masako; Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Innsbruck; Wien; München: StudienVerlag, 2003 (Deutsch als Fremdsprache in Japan. Forschungsbeiträge 1). – ISBN 3-7065-1489-3. 268 Seiten, € 27,-

Neuhaus, Stefan:

Grundriss der Literaturwissenschaft. Tübingen: Francke (UTB 2477). – ISBN 3-8252-2477-5. 250 Seiten, € 13,90

Niehoff, Marion:

Fremdsprachenlernen mit Multimedia. Anforderungen aus Sicht der NutzerInnen. Eine qualitative Untersuchung zum selbstorganisierten Lernen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 74). – ISBN 3-631-39957-X. 262 Seiten, € 45,50

Noel Aziz Hanna, Patrizia:

Sprachrhythmus in Metrik und Alltagssprache. Untersuchungen zur Funktion des neuhochdeutschen Nebenakzents. München: Fink, 2003 (Studien zur Theoretischen Linguistik). – ISBN 3-7705-3860-9. 200 Seiten, € 44,90

Nünning, Ansgar; Sommer, Roy (Hrsg.): **Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft.** Tübingen: Narr, 2003 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-6031-0. 280 Seiten, € 19,90

Ogawa, Akio:

Dativ und Valenzerweiterung. Syntax, Semantik und Typologie. Tübingen: Stauffenburg, 2003 (Studien zur deutschen Grammatik 66). – ISBN 3-86057-456-6. 362 Seiten, € 49,50

Ohlinger, Dalia:

Argumentation in der Erst- und Fremdsprache. Pragmalinguistische und grammatikalische Aspekte anhand von Argumentationen deutscher und litauischer Studierender. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft 9). – ISBN 3-631-51486-7. 561 Seiten, € 86,-

Oksaar, Els:

Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Ver-

ständigkeit. Stuttgart: Kohlhammer, 2003. – ISBN 3-17-013708-5. 224 Seiten, € 28,-

Palm Meister, Christine (Hrsg.):
Internationale Tagung zur Phraseologie vom 15.–18. Juni 2000 in Aske/Schweden. Tübingen: Stauffenburg, 2003 (Stauffenburg Linguistik 25). – ISBN 3-86057-726-3. 545 Seiten, € 76,-

Park, Hyun-Sun:
Tempusfunktion in Texten. Eine Untersuchung zu den Tempusfunktionen je nach Textsorte im Hinblick auf die Textrezeption und Textproduktion im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 4). – ISBN 3-631-51115-9. 209 Seiten, € 35,30

Pasch, Renate; Brauße, Ursula; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich Hermann:
Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin; New York: de Gruyter, 2003 (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 9). – ISBN 3-11-017129-6. 816 Seiten, € 198,-

Płomińska, Małgorzata:
Farben und Sprache. Deutsche und polnische Farbzeichnungen aus kontrastiver Sicht. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Danziger Beiträge zur Germanistik 7). – ISBN 3-631-50983-9. 208 Seiten, € 35,30

Portmann-Tselika, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.):
Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck; Wien; München: StudienVerlag, 2003 (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7, Serie B). – ISBN 3-7065-1785-X. 260 Seiten, € 27,-

Pritzel, Monika; Brand, Matthias; Markowitsch, Hans J.:

Gehirn und Verhalten. Ein Grundkurs der physiologischen Psychologie. Heidelberg: Spektrum, 2003. – ISBN 3-8274-0248-4. 216 Seiten, € 49,95

Reitemeier, Ulrich (Hrsg.):
Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2003 (amades – Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2/03). – ISBN 3-922641-83-0. 277 Seiten, € 35,-

Reuter, Ewald; Piitulainen, Marja-Leena Ewald; (Hrsg.):

Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch. Die deutsche Sprache im Handel zwischen den nordischen und den deutschsprachigen Ländern. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Geisteswissenschaften 23). – ISBN 3-631-39347-4. 416 Seiten, € 60,30

Rickheit, Gert; Deutsch, Werner; Herrmann, Theo (Hrsg.):

Psycholinguistik / Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch. An international Handbook. Berlin; New York: de Gruyter, 2003 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 24). – ISBN 3-11-011424-0. 947 Seiten, € 398,-

Riehl, Claudia Maria:

Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2003 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-6013-2. 200 Seiten, € 18,90

Römer, Christine; Matzke, Brigitte:

Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2003 (narr stu-

dienbücher). – ISBN 3-8233-4996-1. 226 Seiten, € 19,90

Schart, Michael:

Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2003. – ISBN 3-89676-692-9. 286 Seiten, € 25,-

Schlobinski, Peter:

Grammatikmodelle. Position und Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2003 (Studienbücher zur Linguistik 10). – ISBN 3-531-14030-2. 268 Seiten, € 26,90

Schmitz, Ulrich; Wenzel, Horst (Hrsg.):

Wissen und neue Medien. Bilder und Zeichen von 800 bis 2000. Berlin: Erich Schmidt, 2003. – ISBN 3-503-06157-6. 291 Seiten, € 34,80

Schneider, Günther; Claluna, Monika (Hrsg.):

Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. München: iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-116-7. 342 Seiten, € 34,-

Schor, Bruno J:

Pisa. Herausforderung und Chance zu schulischer Selbsterneuerung. Donauwörth: Auer, 2003. – ISBN 3-403-03849-1. 100 Seiten, € 9,80

Schröder, Thomas:

Die Handlungsstruktur von Texten. Ein integrativer Beitrag zur Texttheorie. Tübingen: Narr, 2003. – ISBN 3-8233-5895-2. 300 Seiten, € 58,-

Schubert, Klaus (Hrsg.):

Übersetzen und Dolmetschen. Modelle, Methoden, Technologie. Tübingen: Narr,

2003 (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen 4/I). – ISBN 3-8233-6028-0. 350 Seiten, € 58,-

Schwitalla, Johannes:

Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin; Bielefeld; München: Erich Schmidt, 2003 (Grundlagen der Germanistik 33). – ISBN 3-503-06168-1. 240 Seiten, € 19,95

Seo, Min-Soon:

Direkt und Indirekt. Analyse des interkulturellen argumentativen Gesprächs zwischen Deutschen und Koreanern. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 76). – ISBN 3-631-39920-0. 195 Seiten, € 35,50

Siebel, Walter (Hrsg.):

Die europäische Stadt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003 (edition suhrkamp 2323). – ISBN 3-518-12323-8. 400 Seiten, € 14,-

Simon, Horst J.:

Für eine grammatische Kategorie >Respekt< im Deutschen. Synchronie, Diachronie und Typologie der deutschen Anredepronomen. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Linguistische Arbeiten 474). – ISBN 3-484-30474-X. 236 Seiten, € 68,-

Sonnenstuhl-Henning, Ingrid:

Deutsche Plurale im mentalen Lexikon. Experimentelle Untersuchungen zum Verhältnis von Speicherung und Dekomposition. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Linguistische Arbeiten 473). – ISBN 3-484-30473-1. 199 Seiten, € 58,-

Sorg, Reto; Mettauer, Adrian; Proß, Wolfgang (Hrsg.):

Zukunft der Literatur – Literatur der Zukunft. Gegenwartsliteratur und Literaturwissenschaft. München: Fink, 2003. – ISBN 3-7705-3907-9. 270 Seiten, € 36,90

Spies, Marcus:

Einführung in die Logik. Werkzeuge für Wissenspräsentation und Wissensmanagement. Heidelberg; Spektrum, 2003. – ISBN 3-8274-1379-6. 240 Seiten, € 19,95

Stein, Stephan:

Textgliederung. Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch: Theorie und Empirie. Berlin; New York: de Gruyter, 2003 (Studia Linguistica Germanica 69). – ISBN 3-11-017672-6. 479 Seiten, € 108,-

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner:

Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2003. – ISBN 3-503-06114-2. 364 Seiten, € 17,80

Stickel, Gerhard (Hrsg.):

Deutsch von außen. Berlin; New York: de Gruyter, 2003 (Institut für Deutsche Sprache – Jahrbuch 2002). – ISBN 3-11017746-3. 480 Seiten, € 108,-

Stolze, Radegundis:

Hermeneutik und Translation. Tübingen: Narr, 2003 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 467). – ISBN 3-8233-5763-8. 348 Seiten, € 39,-

Thurmair, Maria; Willkop, Eva-Maria (Hrsg.):

Am Anfang war der Text. 10 Jahre »Textgrammatik der deutschen Sprache«. München: iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-964-8. 298 Seiten, € 29,80

Wandruszka, Ulrich; Stark, Elisabeth (Hrsg.):

Syntaxtheorien. Modelle, Methoden, Perspektiven. Tübingen: Narr, 2003 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 469). – ISBN 3-8233-5765-4. 350 Seiten, € 58,-

Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Buche, Stefan (Hrsg.):

Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 2003 (AAL – Arbeiten zur Angewandten Linguistik 2). – ISBN 3-86057-226-1. 230 Seiten, € 49,50

Wengeler, Martin:

Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985). Tübingen: Niemeyer, 2003 (Reihe Germanistische Linguistik 244). – ISBN 3-484-31244-0. 573 Seiten, € 148,-

Wierlacher, Alois; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Bohrer, Kurt-Friedrich (Dokumentation) (Hrsg.):

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies 29 (2003). Thematischer Teil: »Mediation und Vermittlung. Verstehen erzeugen und Verständnis wecken«. München: iudicium 2003. – ISBN 3-89129-165-5 (ISSN 0342-6300). 560 Seiten, € 45,-

Wilss, Wolfram (Hrsg.):

Die Zukunft der internationalen Kommunikation im 21. Jahrhundert (2001–2020). Annäherungen an einen komplexen kommunikationspraktischen Begriff. Tübingen: Narr, 2003. – ISBN 3-8233-5891-X. 292 Seiten, € 58,-

Wimmer, Franz:

Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung. Wien: WUV, 2003 (UTB 2470). – ISBN 3-8252-2470-8. 250 Seiten, € 19,90

Winkler, Iris:

Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik 890). – ISBN 3-631-50469-1. 440 Seiten, € 60,30

Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. München; Mannheim: Hueber; Duden, 2003. – ISBN 3-411-70511-6. 672 Seiten, € 14,90

Würffel, Stefan Bodo (Hrsg.):
Fin de Siècle 1885–1914. Ein Handbuch. Literatur, Kultur und Gesellschaft. Stuttgart: Kröner, 2003. – ISBN 3-520-83301-8. 1000 Seiten, € 58,–

Yang, Young-Sook:
Aspekte des Fragens. Frageäußerungen, Fragesequenzen, Frageverben. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Beiträge zur Dialogforschung 24). – ISBN 3-484-75024-3. 327 Seiten, € 96,–

Zhu, Jianhua; Zimmer, Thomas (Hrsg.):
Fachsprachenlinguistik, Fachsprachen-didaktik und interkulturelle Kommunikation. Wirtschaft – Technik – Medien. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Angewandte Sprachwissenschaft 12). – ISBN 3-631-50617-1. 289 Seiten, € 45,50

Zifonun, Gisela:
Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Pronomen. Teil II: Reflexiv- und Rezipropronomen. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2003 (amades. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2003/1). – ISBN 3-922641-82-2. 140 Seiten, € 12,50

Zillig, Werner:
Natürliche Sprachen und kommunikative Normen. Tübingen: Narr, 2003. – ISBN 3-8233-5897-9. 330 Seiten, € 34,–

II. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2003: Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

CORNELSEN
Deutsch Express

Arbeitsheft. – ISBN 3-464-20938-5. 80 Seiten, € 7,95

Eurolingua Deutsch als Fremdsprache

Glossar Deutsch-Russisch 1. – ISBN 3-464-21098-7. 120 Seiten, € 6,–

Grammatikübersicht Russisch. 1–3. – ISBN 3-464-21097-9. 24 Seiten, € 4,95

Pluspunkt Deutsch

Arbeitsheft 1a. – ISBN 3-464-20929-6. 81 Seiten, € 4,50

CD 1a. – ISBN 3-464-20931-8. € 9,95

Arbeitsheft 1b. – ISBN 3-464-20930-X. 76 Seiten, € 4,50

Kursbuch 1b. – ISBN 3-464-20928-8. 130 Seiten, € 6,45

CD 1b. – ISBN 3-464-20925-3. € 9,95

Kursbuch 2a. – ISBN 3-464-20957-1. 128 Seiten, € 6,45

Arbeitsheft 2a. – ISBN 3-464-20958-X. 80 Seiten, € 4,50

CD 2a. – ISBN 3-464-20962-8. € 9,95

CORNELSEN SCRIPTOR

Besser in Deutsch

Kohrs, Peter:

Besser in Deutsch 5. Klasse. Mit Lösungsheft. – ISBN 3-589-21809-6. 96 Seiten, € 9,95

Besser in Deutsch 6. Klasse. Mit Lösungsheft. – ISBN 3-589-21811-8. 96 Seiten, € 9,95

Besser in Deutsch 7. Klasse. Mit Lösungsheft. – ISBN 3-589-21812-6. 96 Seiten, € 9,95

Besser in Deutsch 8. Klasse. Mit Lösungsheft. – ISBN 3-589-21813-4. 112 Seiten, € 9,95

Besser in Deutsch 9. Klasse. Mit Lösungsheft. – ISBN 3-589-21814-2. 96 Seiten, € 9,95

Besser in Deutsch 10. Klasse. Mit Lösungsheft. – ISBN 3-589-21815-0. 96 Seiten, € 9,95

Kohrs, Peter:

Grundbegriffe der Literatur und Sprache. Pocket Teacher. – ISBN 3-589-21844-4. 96 Seiten, € 6,95

FABOUDA

Lodewig, Klaus:

Test-DaF-Training. Vorbereitung auf den Test Deutsch als Fremdsprache: Folien. – ISBN 3-930861-53-4. 15 Folien. € 44,80

GOETHE-INSTITUT

Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese:

Präsentieren und Verhandeln. ISBN 3-933115-73-6. 304 Seiten, € 12,-

Jost, Werner; Scherling Theo:

Karikaturen im Unterricht – Mensch und Energie. Materialpaket mit 26 Bildkarten, Arbeitsblättern, Hinweisen für den Unterricht. – ISBN 3-933115-98-1. € 8,-

HUEBER

Themen aktuell – Dreibändige Ausgabe

Kursbuch 2. – ISBN 3-19-001691-7. 160 Seiten, € 14,50

Arbeitsbuch 2. – ISBN 3-19-011691-1. 152 Seiten, € 12,95

2 CDs mit Hörtexten. – ISBN 3-19-031691-0. 114 Min., € 24,95

2 Kassetten mit Hörtexten. – ISBN 3-19-021691-6. 150 Min., € 24,95

Themen aktuell – Sechsbändige Ausgabe

Kursbuch und Arbeitsbuch mit integrierter Audio-CD 1, Lektion 1–5. – ISBN 3-19-181690-9. 168 Seiten, € 14,95

Kursbuch und Arbeitsbuch mit integrierter Audio-CD 1, Lektion 6–10. – ISBN 3-19-191690-3. 160 Seiten, € 14,95

Kursbuch und Arbeitsbuch mit integrierter Audio-CD 2, Lektion 1–5. – ISBN 3-19-181691-7. 176 Seiten, € 14,95

Kursbuch und Arbeitsbuch mit integrierter Audio-CD 2, Lektion 6–10. – ISBN 3-19-191691-1. 168 Seiten, € 14,95

Delfin – Dreibändige Ausgabe

Lehrbuch und Arbeitsbuch mit integrierter Audio-CD mit Sprechübungen 1, Lektionen 1–7. – ISBN 3-19-401601-6. 260 Seiten, € 13,95

Lehrbuch und Arbeitsbuch mit integrierter Audio-CD mit Sprechübungen 2, Lektionen 8–14. – ISBN 3-19-411601-0. 308 Seiten, € 13,95

Lehrbuch und Arbeitsbuch mit integrierter Audio-CD mit Sprechübungen 3, Lektionen 14–20. – ISBN 3-19-421601-5. 288 Seiten, € 13,95

Schritte

Kursbuch und Arbeitsbuch 1. – ISBN 3-19-001704-2. 132 Seiten, € 7,90

2 CDs. – ISBN 3-19-041704-0. 119 Min., € 14,95

2 Kassetten. – ISBN 3-19-031704-6. 119 Min., € 14,95

Kursbuch und Arbeitsbuch 2. – ISBN 3-19-001705-0. ca. 144 Seiten, € 7,90

3 CDs. – ISBN 3-19-041705-9. ca. 121 Min., € 21,95

3 Kassetten. – ISBN 3-19-031705-4. ca. 121 Min., € 21,95

Dimensionen

Lernpaket 2. Mit Lernstationen (360 Seiten), Magazin (96 Seiten) und 1 Audio-CD mit Sprechübungen. – ISBN 3-19-001682-8. € 24,95

2 CDs. – ISBN 3-19-031682-1. 130 Min., € 18,95

2 Kassetten. – ISBN 3-19-021682-7. 130 Min., € 18,95

Unterrichtsbegleitung. – ISBN 3-19-011682-2. 120 Seiten, € 19,95

Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache:

Das einsprachige Wörterbuch für Kurse der Grund- und Mittelstufe. – ISBN 3-19-001735-2. 768 Seiten, € 14,95

deutsch üben

Reimann, Monika:

Starke Verben. (Band 13). – ISBN 3-19-007488-7. 168 Seiten, € 16,50

Reimann, Monika; Dinsel, Sabine:

Großer Lernwortschatz Deutsch als Fremdsprache. Englische Ausgabe. – ISBN 3-19-007472-0. 536 Seiten, € 16,95

Thoma, Leonhard:

Die Blaumacherin. Lesetexte für Lerner der Grund- und Mittelstufe. Inklusive Audio-CD mit Hörfassung der Lesetexte. – ISBN 3-19-001722-0. 104 Seiten, € 16,70

KLETT

Fremdsprache Deutsch

Heft 28. Europa erleben. – ISBN 3-12-675555-0. 66 Seiten, € 8,90

Heft 29. Schülerbegegnungen über Grenzen. – ISBN 3-12-675556-9. 66 Seiten, € 8,90

Brüchner, Heidemarie:

Schule mal anders. Mütter lernen Deutsch an der Schule ihrer Kinder. – ISBN 3-12-675098-2. 96 Seiten, € 12,80

Passwort Deutsch

CD-ROM mit Internetübungen 2. – ISBN 3-12-675824-x. € 8,80

Wörterheft 3. – ISBN 3-12-675843-6. 64 Seiten, € 5,20

Kurs- und Übungsbuch 4. – ISBN 3-12-675860-6. 224 Seiten, € 14,80

Lehrerhandbuch 4. – ISBN 3-12-675862-2. 128 Seiten, € 10,30

Kursbuch-CC 4. – ISBN 3-12-675865-7. € 13,40

Kursbuch-CD 4. – ISBN 3-12-675866-5. € 13,40

Deutsch mit Grips

Arbeitsbuch 2. – ISBN 3-12-675588-7. 136 Seiten, € 11,40

Lehrerhandbuch 2. – ISBN 3-12-675589-5. 192 Seiten, € 12,40

Kursbuch 3. – ISBN 3-12-675593-3. 144 Seiten, € 14,40

Kassette 3. – ISBN 3-12-675596-8. € 14,-

Audio-CD. – ISBN 3-12-675598-4. € 14,-

Easy Readers

Fuchs, Ursula:

Wiebke und Paul. – ISBN 3-12-675688-3. 64 Seiten, € 7,40

Brussig, Thomas:

Am kürzeren Ende der Sonnenallee. – ISBN 3-12-675689-1. 108 Seiten, € 7,80

WIR

Lehrbuch 1. – ISBN 3-12-675750-2. 128 Seiten, € 13,50

Arbeitsbuch 1. – ISBN 3-12-675751-0. 96 Seiten, € 9,50

Kassette 1. – ISBN 3-12-675755-3. € 14,50

CD1. – ISBN 3-12-675756-1. € 14,50

Lehrbuch 2 – ISBN 3-12-675760-x. 136 Seiten, € 13,50
Arbeitsbuch 2. – ISBN 3-12-675761-8. 96 Seiten, € 9,50
Kassette 2. – ISBN 3-12-675765-0. € 14,50
CD 2. – ISBN 3-12-675766-9. € 14,50

Das neue Deutschmobil

Arbeitsbuch 1. – ISBN 3-12-676101-1. 120 Seiten, € 10,80
Lehrbuch 1. – ISBN 3-12-676100-3. 128 Seiten, € 13,80
Kassette 1. – ISBN 3-12-676105-4. € 18,-
CD 1. – ISBN 3-12-676106-2. € 18,-
Wörterheft. – ISBN 3-12-676103-8. 56 Seiten, € 5,80
Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-676102-x. 96 Seiten, € 12,80
Testheft 1. – ISBN 3-12-676108-9. 56 Seiten, € 6,80

Stufen International

5 Audio-CDs 1. – ISBN 3-12-675266-7. € 34,-
4 Audio-CDs 2. – ISBN 3-12-675268-3. € 34,-
4 Audio-CDs 3. – ISBN 3-12-675269-1. € 34,-

Phonetic Fitness Center

3 Audio-CDs. – ISBN 3-12-675295-0. € 28,-
 Biechele, Markus; Rösler, Dietmar; Ulrich, Stefan; Würffel, Nicola:
Internet Aufgaben. – ISBN 3-12-675434-1. 64 Seiten, € 11,-

Mit uns leben Neu

Kursbuch 1. – ISBN 3-12-676150-x. 152 Seiten, € 7,50
Arbeitsbuch 1. – ISBN 3-12-675151-8. 136 Seiten, € 6,50
Audio-CD 1. – ISBN 3-12-676152-6. € 8,50

Wirtschaftsdeutsch für Anfänger

Audio-CD. Grundstufe. – ISBN 3-12-675126-1. € 28,-
 Dorner, Max; Haußmann, Philipp; Keicher, Jürgen (Hrsg.):
Sprachbuch. – ISBN 3-12-517646-8. 256 Seiten, € 10,-

LANGENSCHIEDT

Berliner Platz

CD-ROM 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. – ISBN 3-468-47844-5. System Windows, € 14,95
Lehr- und Arbeitsbuch 2. – ISBN 3-468-47851-8. 272 Seiten, € 15,95
2 Audiokassetten zum Lehrbuchteil 2. – ISBN 3-468-47853-4. ca. 140 Min., € 14,95
2 CDs zum Lehrbuchteil 2. – ISBN 3-468-47854-2. ca. 140 Min., € 14,95
1 Audiokassette zum Arbeitsbuchteil 2. – ISBN 3-468-47855-0. ca. 75 Min., € 9,50
1 CD zum Arbeitsbuchteil 2. – ISBN 3-468-47856-9. ca. 75 Min., € 9,50
Intensivtrainer 2. – ISBN 3-468-47852-6. 96 Seiten, € 6,95
Glossar Deutsch-Englisch 2. – ISBN 3-468-47858-5. 56 Seiten, € 6,95
Glossar Deutsch-Russisch 2. – ISBN 3-468-47861-5. 56 Seiten, € 6,95
Glossar Deutsch-Türkisch 2. – ISBN 3-468-47860-7. 56 Seiten, € 6,95
 49655-9. ca. 200 Seiten, € 7,95

geni@l

CD-ROM A1. – ISBN 3-468-47557-8. Mac/Windows, € 25,90
Glossar Deutsch-Französisch A1. – ISBN 3-468-47561-6. 64 Seiten, € 5,95
Brochure d'activités A1. – ISBN 3-468-6711-X. 96 Seiten, € 9,95

Intensivtrainer A1. – ISBN 3-468-47559-4.
96 Seiten, € 6,95

Kursbuch A2. – ISBN 3-468-47570-5. 120
Seiten, € 11,95

Arbeitsbuch A2. – ISBN 3-468-47571-3.
104 Seiten, € 9,50

Audiokassette zum Kursbuch A2. –
ISBN 3-468-47573-X. ca. 78 Min., € 13,50

CD zum Kursbuch A2. – ISBN 3-468-
47574-8. ca. 78 Min., € 13,50

Audiokassette zum Arbeitsbuch A2. –
ISBN 3-468-47575-6. ca. 60 Min., € 9,50

CD zum Arbeitsbuch A2. – ISBN 3-468-
47576-4. ca. 60 Min., € 9,50

Glossar Deutsch-Englisch A2. – ISBN 3-
468-47580-2. 64 Seiten, € 6,20

Glossar Deutsch-Italienisch A2. – ISBN
3-468-47582-9. 64 Seiten, € 6,20

Glossar Deutsch-Spanisch A2. – ISBN 3-
468-47583-7. € 6,20

Lehrerhandbuch A2. – ISBN 3-468-
47572-1. 176 Seiten, € 18,95

Testheft A2 mit CD. – ISBN 3-468-47578-
0. 48 Seiten, € 14,95

Workbook A2. – ISBN 3-468-96715-2. 104
Seiten, € 9,50

Eserciziario A2. – ISBN 3-468-96717-9.
104 Seiten, € 9,50

Libro de ejercicios A2. – ISBN 3-468-
96718-7. 104 Seiten, € 9,50

Grammatik & Wortschatz

**Grammatik & Wortschatz. Üben mit Bil-
dern A1 – B1.** – ISBN 3-468-49974-4. 96
Seiten, € 19,95

Leichte Lektüren DaF in 3 Stufen

Felix & Theo (Pseud.):

**Heidelberger Herbst. Ausgabe mit
Mini-CD.** – ISBN 3-468-49712-1. 48 Sei-
ten, € 6,20

**Der Märchenkönig. Ausgabe mit Mini-
CD.** – ISBN 3-468-49710-5. 48 Seiten,
€ 6,20

Fernstudienangebot Deutsch als Fremd- sprache

Schatz, Heide:

Fertigkeit sprechen. – ISBN 3-468-49655-
9. 200 Seiten, € 7,95

SCHMETTERLING

Schiemann, Endrik; Böleck, Martina:

**hören – sprechen – richtig schreiben.
Übungsprogramm zu Phonetik und
Rechtschreibung für den Unterricht
Deutsch als Fremdsprache.** – ISBN 3-
89657-800-6. 186 Seiten, € 19,80

CD Diktate. – ISBN 3-89657-801-4. € 8,80

CD Vokale. – ISBN 3-89657-802-2. € 8,80

CD Konsonanten. – ISBN 3-89657-803-3.
€ 8,80

VUB-GILDE-BUCHHANDLUNG

Wer? Wie? Was? Mega

Bärenspañ. Arbeitstrasparente 2. –
ISBN 3-86035-725-5. 36 Seiten, € 78,-

Bärenspañ Lehrerhandbuch 2. – ISBN 3-
86035-724-7. 29 Seiten, € 12,-

Tonkassette 2. Hörspiel und Lieder. –
ISBN 3-86035-722-0. € 13,90

**CD zum Schülerbuch 2. Lektionstexte
und Lieder.** – ISBN 3-86035-126-5. € 26,-

Wer? Wie? Was?

**CD zum Schülerbuch 1. Lektionstexte
und Lieder.** – ISBN 3-86035-016-1. € 26,-

**CD zum Schülerbuch 1. Lektionstexte
und Lieder.** – ISBN 3-86035-016-1. € 26,-

**CD zum Schülerbuch 2. Lektionstexte
und Lieder.** – ISBN 3-86035-017-X. € 26,-

**CD zum Schülerbuch 3. Lektionstexte
und Lieder.** – ISBN 3-86035-039-0. € 26,-

**CD zum Schülerbuch 4. Lektionstexte
und Hörverständnistexte.** – ISBN 3-
86035-046-3. € 26,-

III. Anschriften der Verlage und Stichpunkte zu Verlagsprogrammen

Aisthesis Verlag, Kopp & Vogt GbR

Oberntorwall 21, 33602 Bielefeld
 Programm: Literaturwissenschaft, Philosophie, Geschichtswissenschaft, Medien-theorie

Attempto

Dischinger Weg 5, 70270 Tübingen

Cornelsen Verlag GmbH & Co.

Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin
 Programm: Unterrichtsmaterialien für alle Schulformen und für die Erwachsenenbildung

Verlag edition text + kritik gmbh

Postfach 80 05 29, 81605 München
 Programm: Literaturwissenschaft, Literaturkritik, Literaturgeschichte, Frühe Texte der Moderne, Literatur zu Musik und Film. Cinegraph

Fabouda Verlag

Lotzestr. 5, 37083 Göttingen

A. Francke Verlag

Dischingerweg 5, 72070 Tübingen
 Programm: Sprach- und Literaturwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Geschichte, Soziologie, Politologie, UTB

Goethe-Institut

Zentralverwaltung, Postfach 10 04 19, 80604 München

VUB Printmedia; Abt. Gildeverlag

Postfach 27 02 09
 50509 Köln
 Programm: Lehrwerke und Zusatzmaterialien Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche

Walter de Gruyter

Postfach 30 34 21, 10728 Berlin
 Programm: Theologie, Geisteswissenschaften, Rechts- und Staatswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozial-

wissenschaften, Naturwissenschaften, Sprach- und Literaturwissenschaften, »Sammlung Göschen«

Max Hueber Verlag

Postfach 11 42, 85729 Ismaning
 Programm: Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenen- und Weiterbildung, in Schule, Hochschule und im Beruf. Deutsch als Fremdsprache. Wörterbücher, Selbstlernmaterial, Neue Medien

IFB Institut für Betriebslinguistik

Schulze-Delitzsch-Str. 40, 33100 Paderborn

IBIDEM

Melchiorstr. 15, 70439 Stuttgart
 Programm: Geistes-, Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften

Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 90 09 65, 60449 Frankfurt a. M.
 Programm: Wissenschaftliche Literatur und Sachbücher zum Verhältnis Dritte Welt – Industrienationen, zu Ausländern in der BRD, Pädagogik, Ökologie, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Forschungs- und Kongreßberichte

Institut für Deutsche Sprache (IdS)

Postfach 10 16 21, 68016 Mannheim

IUDICIUM Verlag GmbH

Postfach 70 10 67, 81310 München
 Programm: Deutsch als Fremdsprache, u. a. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, *Info DaF*, Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft. Programmschwerpunkte: Japan und Ostasien (Sachbuch, Wissenschaft, Literatur, Sprache, Kunst), Zeitschriften

Ernst Klett International GmbH

Klett Edition Deutsch

Postfach 10 60 16, 70049 Stuttgart
 Programm: Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien für Deutsch als Fremd-

sprache für Schule, Hochschule und im Beruf. Hauptwerke: *Stufen International*, *Sichtwechsel*, *Sprachbrücke*, *Mit uns leben*, *Das Deutschmobil*, die Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* u. v. m. Außerdem vertritt Klett International alle Werke der Klett-Verlage weltweit

Verlag Königshausen und Neumann

Postfach 6007, 97010 Würzburg
 Programm: Philosophie, Literaturwissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

Peter Lang GmbH Europäischer Verlag für Wissenschaften

Postfach 94 02 25, 60460 Frankfurt a. M.
 Programm: Wissenschaftliche Literatur (Geistes-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften) – Monographien, Dissertationen, Habilitationsschriften, Lehrbücher, Reprints, Lexika, Forschungs- und Kongressberichte

Langenscheidt Verlag

Postfach 40 11 20, 80711 München
 Programm: Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Deutsch als Fremdsprache. Wörterbücher, Sprachkurse auf Audiokassette und -CD, Video und CD-ROM

Verlag Gunter Narr

Postfach 25 67, 72015 Tübingen
 Programm: Geisteswissenschaften, speziell Sprach- und Literaturwissenschaften (Romanistik, Germanistik, Anglistik, Slavistik, Indogermanistik), Semiotik, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Fachzeitschriften; ausgewähltes literarisches Programm

Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 21 40, 72011 Tübingen
 Programm: Linguistik und Literaturwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Anglistik, Medienwissenschaft, Philosophie,

Geschichte, Judaica Lehr- und Studienbücher, Monographien, Zeitschriften

Schmetterling

Lindenspürstr. 38b, 70176 Stuttgart
 Programm: 3. Welt, Kultur, Musik, Belletristik, Fremdsprachen, Deutsch als Fremdsprache.

Erich Schmidt Verlag

Genthiner Straße 30 G, 10785 Berlin; Postfach 30 42 40, 10724 Berlin
 Programm: Philologisch-geisteswissenschaftlicher Verlagsbereich: Philologie, Linguistik, Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Philosophie, Volkskunde

Schneider Verlag Hohengehren

Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Stauffenburg Verlag, Brigitte Narr GmbH

Derendinger Str. 40/2, 72070 Tübingen
 Programm: Verlag für Wissenschaft und Sachbuch. Übersetzungswissenschaft, klassische Philologie, Kulturwissenschaft, Semiotik, Sprach- und Literaturwissenschaft, Arbeitsmaterialien für das Studium

StudienVerlag

Postfach 104, A-6010 Innsbruck

UTB für Wissenschaft

Uni-Taschenbücher GmbH

Postfach 80 11 24, 70511 Stuttgart
 Programm: UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher, Wissenschaftliche Taschenbücher für alle Fachbereiche, Lehrbücher, Wörterbücher, kommentierte Ausgaben zu Standard-Texten, Tabellen und Formelwerke, Arbeitsbücher für Studenten und Oberschüler. UTB-Große Reihe

GWV Verlagsgesellschaft mbH

Gabler • Westdeutscher Verlag • Vieweg • Deutscher Universitäts-Verlag
 Postfach 15 46, 65005 Wiesbaden

Programm: Fachliteratur aus Soziologie, Politik, Geschichte, Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Sozialpädagogik, Literaturwissenschaft, Linguistik, Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Veröffentlichungen der Rheinisch-Westfälischen Akademie der Wissenschaften

Wallstein-Verlag GmbH

Planckstr. 23, 37073 Göttingen

Programm: allgemeine, vergleichende Literaturwissenschaft, Geschichte, Phi-

losophie, Rechtsgeschichte, Kulturwissenschaft, Wissenschaftsgeschichte

Universitätsverlag C. Winter

Postfach 10 61 40, 69051 Heidelberg

Programm: Anglistik, Germanistik, Geschichte, Klassische Philologie, Kunstgeschichte, Orientalistik, Philosophie, Rechtswissenschaft, Religionswissenschaft, Romanistik, Slavistik, Sprachwissenschaft. Programm »Edition Schindele«: Behinderten-Literatur

Über die Autoren/Abstracts

Alexander Au

Studium der Germanistik an der Universität Heidelberg, 2001 Promotion in Neuer deutscher Literatur. 1996–1997 Teaching Assistant an der Bucknell University, Pennsylvania, USA; von 1997–2001 Dozent für Deutsch als Fremdsprache am Internationalen Studienzentrum der Universität Heidelberg; seit 2001 DAAD-Lektor in Guadalajara/Mexiko. Befaßt sich mit Didaktik im Rahmen der Lehrerbildung, Fremdsprachendidaktik, insbesondere Kultur- und Literaturstudien.

Elisabeth F. Basteck

Geb. 1963; Studium der Germanistik und Kunstgeschichte an der Freien Universität Berlin und der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau. Abschluß 1990: Magister Artium. 10 Jahre DaF-Lehre an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, dem Goethe-Institut u. a. 1997–1999 DAAD-Lektorin an der Universidad de Salamanca, 1999–2002 DAAD-Lektorin an der Universität de Barcelona. Seit 2002 Pädagogische Hochschule Freiburg. Dissertation über *Landeskundeunterricht an spanischen Universitäten* bei Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke (Pädagogische Hochschule Freiburg) und Prof. Dr. Olga Esteve (Universität Pompeu Fabra Barcelona).

Claus Ehrhardt

Dr. phil.; Studium der Germanistik und Philosophie an der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf; Zusatzqualifikation DaF; mehrjährige Tätigkeit als DaF-Lehrer in Sprachkursen an der Universität Düsseldorf; wiss. Mitarbeiter am Institut für Internationale Kommunikation (IIK) Düsseldorf; Lektor an der Universität Ur-

bino; Mitarbeit an Lehrwerken zum Wirtschaftsdeutschen und verschiedenen Projekten zu Fachsprachen; Promotion zum Thema *Beziehungsgestaltung und Rationalität. Eine linguistische Theorie der Höflichkeit*; Professor für deutsche Sprache und Sprachwissenschaft an der Fremdsprachenfakultät der Universität Urbino; wichtigste Forschungsgebiete: Fremdsprachendidaktik, interkulturelle Kommunikation, linguistische Pragmatik.

Karl-Hubert Kiefer

Studium der Germanistik, Politologie an der Universität Trier. Dort Lehrbeauftragter in der DaF-Abteilung und am Lehrstuhl für Europäische Wirtschaftspolitik. Derzeit DAAD-Lektor an der Warsaw School of Economics, Warschau/Polen. Mitautor des Fachsprachen-Lehrwerks *Blickpunkt Wirtschaft 2*. Arbeitsschwerpunkte: Fachsprache Wirtschaftsdeutsch, insbesondere Fallstudien, Verbalisierung von Grafiken, Interaktions- und Präsentationstechniken.

Frank G. Königs

Professor; Leiter des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung und Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Didaktik und Sprachlehrforschung an der Philipps-Universität Marburg; Geschäftsführender Direktor des Sprachenzentrums und derzeit Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (insbesondere Deutsch als Fremdsprache und Romanische Sprachen), Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Mehrsprachigkeit, psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts.

<p><i>Info DaF 31, 1 (2004), 3–16</i></p> <p>Frank G. Königs: Stromlinienförmig oder offenhalten? Überlegungen zur Curriculumsdiskussion für das und im Fach Deutsch als Fremdsprache</p> <p>Der Aufsatz versteht sich als Beitrag zur Curriculumsdiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ausgehend von einer kurzen Skizze der Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache werden die aktuellen curricularen Entwicklungen nachgezeichnet, die die universitäre Curriculumsarbeit derzeit bestimmen. Dazu zählen der Bologna-Prozess ebenso wie der Europäische Referenzrahmen für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Aus diesen Rahmenbedingungen entstehen Konsequenzen für die curriculare Arbeit. Diese werden sowohl für das Inland als auch für die Auslandsperspektive gezogen. Dabei ergeben sich eine Reihe von Thesen und Empfehlungen, die im einzelnen begründet und diskutiert werden.</p>	<p><i>Info DaF 31, 1 (2004), 52–67</i></p> <p>Claus Ehrhardt: Interkulturelle Kommunikation Deutschland – Italien: Grundlagen und Inhalte eines Doppeldiplom-Studienganges</p> <p>In diesem Beitrag wird der binationale Doppeldiplom-Studiengang <i>Interkulturelle Kommunikation Deutschland – Italien</i> vorgestellt, den die Universitäten Urbino (Fremdsprachenfakultät) und Iena (Fachbereich Interkulturelle Kommunikation) anbieten. Der Beitrag skizziert am Beispiel von Werbeanzeigen das deutsche Italienbild, Stereotypen über Italien und ihr Potential als Instrument zur (Ver)kennung der gesellschaftlichen bzw. kulturellen Wirklichkeit und als Quelle von Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation. Auf der Grundlage dieser Betrachtungen wird die Relevanz des binationalen Studienganges begründet. Im zweiten Teil des Beitrages werden die institutionellen Rahmenbedingungen für einen solchen Studiengang diskutiert, bevor schließlich</p>
<p><i>Info DaF 31, 1 (2004), 17–28</i></p> <p>Alexander Au: Zur curricularen Planung eines Aufbaustudienganges zur Deutschlehrausbildung in Mexiko</p> <p>Als erste Universität Mexikos bietet die Universität von Guadalajara (UdG) einen Aufbaustudiengang zur Deutschlehrausbildung an. Dies reflektiert das große Interesse an DaF sowie den bestehenden Mangel an ausgebildeten Deutschlehrern in Mexiko. Der Studiengang soll mit seinen unterrichtstheoretischen wie praktischen Schwerpunkten eine akademische Ausbildung zum Deutschlehrer sicherstellen, die eine stark unterrichtspraktische Ausrichtung besitzt und zugleich grundlegende wissenschaftliche Aspekte des Faches Deutsch als Fremdsprache berücksichtigt.</p>	<p>im dritten Teil der Studienablauf und die Organisation des Kooperationsprojektes vorgestellt werden.</p>

<p><i>Info DaF 31, 1 (2004), 29–51</i></p> <p>Elisabeth F. Basteck: Zwischen Geschichtsunterricht und Auslands- vorbereitung: Landeskunde-Unterricht an spanischen Universi- täten</p> <p>In diesem Artikel wird eine Studie vorgestellt, in deren Rahmen 282 spanische Studierende nach ihren landeskundlichen Interessen innerhalb des expliziten Landeskundeunterrichts als Teil ihres Germanistik oder Dolmetscher-/Übersetzerstudiums befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen, daß u. a. die Etablierung europäischer Austauschprogramme als fester Bestandteil des Philologiestudiums die Erwartungshaltung der Studierenden an spanischen Universitäten verändert hat. Diese neuen Lernziele werden in den Studienordnungen mit einem fast ausschließlich geographisch-geschichtlich ausgerichteten Lehrangebot enzyklopädischen Wissens nicht berücksichtigt. Die Interessenslage der spanischen Studierenden deutet mehr in den Freizeit- und alltagskulturellen</p>	<p><i>Info DaF 31, 1 (2004), 68–98</i></p> <p>Karl-Hubert Kiefer: Fallstudien – zum Umgang mit einer erfolgreichen Lernmethode im Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch</p> <p>Das Lehrwerk der Zukunft im Bereich Wirtschaftsdeutsch wird Übungen (multimedial) um Fallstudien versammeln. Fallstudien bieten die Möglichkeit, möglichst praxisnah an authentische Probleme aus der Wirtschaft und die Studierenden somit enger an den Unterrichtsstoff heranzuführen. Dabei wird der klassische Kanon zugunsten vernetzter Themen und Techniken aufgehoben. Der Aufsatz illustriert den curricularen Rahmen, in dem die Ressourcen der Fallstudienmethode im DaF-Unterricht ausgeschöpft werden können: Kriterien zur Auswahl geeigneter Fallstudien, Anforderungen an ein Lehrprogramm, das spezifischen Heuristiken und Kommunikationsverfahren Rechnung trägt, bilden die Basis für ein praktisches Beispiel aus dem Bereich Marketing/Vertrieb.</p>
<p>Bereich der deutschen Zielkultur. Ein Ergebnis der Studie ist, daß die Studierenden einen berufs- und praxisorientierten Landeskundeunterricht wünschen, der eine grundsätzliche Neukonzeption landeskundlicher Lehre an spanischen Universitäten nötig macht, die auf interkulturelle Handlungsfähigkeit im Medienzeitalter vorbereiten und von alten Kulturkonzepten Abschied nehmen sollte.</p>	