

# Info DaF

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

## Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 5

37. Jahrgang

DAAD

Oktober 2010

---

### Inhalt

---

<b>Artikel</b>	<i>Klaus Vorderwülbecke</i> In Bewegung bleiben oder: 20 Jahre FaDaF	441
<b>Didaktik DaF/ Aus der Praxis</b>	<i>Agnieszka Hunstiger</i> Die EU hautnah erleben: Die Adaptation eines EU-Planspiels für den berufsbezogenen DaF-Unterricht	452
	<i>Dagmar Schimmel</i> Studiengangsbezogene Fachsprache in einem studienvorberei- tenden Sprachkurs. Ein Verzahnungsmodell zur Integration ein- es Deutschkurses in das erste Semester des Fachstudiums	470
	<i>Nicole Leier</i> Wendeliteratur – Literatur der Wende? Der Mauerfall in ausge- wählten Werken der deutschen Literatur	494
<b>Tagungsankündigung</b>	Kontaktstudium Sprachandragogik	516

---



# In Bewegung bleiben oder: 20 Jahre FaDaF<sup>1</sup>

*Klaus Vorderwülbecke*

## Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen Überblick über die Entwicklung und die Aufgaben des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) seit seiner Gründung 1989/90. Er zeigt dabei die Entwicklungslinien des Verbandes auf, der als Nachfolge-Organisation des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AkDaF) dessen Aufgaben übernommen, fortgeführt und weiter entwickelt hat.

## Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dieses Gebäude und damit auch dieser Hörsaal stammen aus dem Jahr 1998. Ich vermute, es ist das erste Mal, dass hier gefüllte Sektgläser auf den Pulten stehen. Das allein wäre schon ein guter Grund gewesen, einen Fachverband DaF zu gründen. Sekt im Hörsaal, das wird uns hoffentlich nicht als Ausdruck spätgermanischer Dekadenz angekreidet. Ich will hier keinen Festvortrag halten. Mein Auftrag war ja nur, auf zwanzig Jahre FaDaF zurückzublicken.

Dabei wollte ich mich nicht allein auf mein schwächelndes Gedächtnis verlassen und habe Weggefährten befragt und darüber hinaus viele Informationen von Frau Middeke und Frau Schikowski in der Geschäftsstelle sowie von Matthias Jung und Armin Wolff bekommen.

Bei den ersten Nachforschungen gab es schon gleich eine Überraschung: Der FaDaF wurde gar nicht 1990 gegründet,

sondern am 7. September 1989 (vgl. *Info DaF* 16/1989: 492). Wir sind also dreiviertel Jahre zu spät mit der Feier. So könnten wir eigentlich die Sektgläser wieder einsammeln.

Es gibt aber doch einen ganz guten Grund, heute den 20. Geburtstag zu feiern, weil die erste Jahrestagung und die erste Mitgliederversammlung des neuen Verbandes Anfang Juni 1990 in Bonn stattgefunden haben, wo auch der Antrag ins Vereinsregister 1990 erfolgte. So hätten wir diesen Geburtstag also gerettet.

## Der AkDaF

Der FaDaF hat eine längere Vorgeschichte. Die Jüngerer in diesem Raum – im Jahr der Fußballweltmeisterschaft wäre das die U 40 – wissen wahrscheinlich kaum etwas über das Vorleben des FaDaF. Dieses Vorleben hatte einen Namen, und zwar »Arbeitskreis Deutsch als

<sup>1</sup> Dies ist die schriftliche Fassung des Vortrags, den ich auf der Mitgliederversammlung der Jahrestagung 2010 des FaDaF am 14. Mai 2010 gehalten habe. Wegen zeitlicher Beschränkungen konnte ich einige Passagen nicht vortragen, die in der vorliegenden Fassung enthalten sind. Ich habe auch einige kleinere Korrekturen vorgenommen und zum besseren Verständnis einiger Zitate Anmerkungen eingefügt. Darüber hinaus wurden Literaturangaben und ein Anhang mit den Themen der Jahrestagungen und der Fachtagungen seit 1990 angefügt.

Fremdsprache beim DAAD«, abgekürzt AkDaF, der 1973 in Erlangen gegründet wurde. Zu dieser Zeit war der Bereich »Deutsch für Ausländer«, wie er oft noch genannt wurde, besonders im Hochschulbereich wenig strukturiert und noch weniger fundiert und meist eine Abteilung der Auslandsämter, also Teil der Hochschulverwaltung. Und vor allem: Die Akteure hatten wenig Kontakt miteinander. Die Gründung des AkDaF war so etwas wie eine Selbsthilfegruppe, die diese Mängel überwinden wollte. Im Verständnis dieses Arbeitskreises sollte Deutsch als Fremdsprache ein Fach aus der Praxis für die Praxis sein, eingebunden in den Lehr- und Forschungsbetrieb einer Fakultät.

Der AkDaF hat dann sehr schnell eine Heimat und eine Nährmutter im DAAD gefunden. Dessen damaliger Präsident, Hansgerd Schulte, hat das gegenseitige Interesse 1974 so formuliert:

»Die Unterstützung, die der DAAD dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache [...] leistet, entspringt dem Selbstverständnis des DAAD, nicht nur Förderungsprogramme für ausgewählte Gruppen von ausländischen und deutschen Hochschulangehörigen durchzuführen, sondern auch eine Gesprächsplattform zu bieten für Fragen des internationalen Hochschulaustausches, insbesondere des Ausländer- und des Auslandsstudiums«. (Schulte in: *Info DaF* 1/1974: 1)

Der AkDaF musste all das z. T. in Kooperation erarbeiten, was in den Fremdsprachenphilologien weitgehend durch staatliche Kultusbehörden geleistet wurde und wird:

- Strukturen entwickeln
- Rahmenrichtlinien und Curricula erarbeiten

- Prüfungen entwickeln, vor allem die PNDs
- Materialien und Anleitungen zu diesen Prüfungen erstellen.

Was in diesen 18 Jahren geleistet wurde, kann man zumindest für den Hochschulbereich als Fachwerdung des Faches Deutsch als Fremdsprache bezeichnen.

Ein Meilenstein im Aufschwung des Faches war die Einrichtung des Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität in München 1978. Harald Weinrich, der erste Inhaber dieses Lehrstuhls, formulierte die Stimmung zu diesem Zeitpunkt wie folgt:

»[...] von einem leichten, angenehmen Rückenwind bewegt, hat sich der Forschungs- und Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache im letzten Jahrzehnt in das Gefüge der akademischen Disziplinen hineingeschoben. Nun haben wir ein neues Fach«. (Weinrich 1979: 15)

Bemerkenswert ist, dass hier schon von »Forschung« und »akademischer Disziplin« die Rede ist. Diese Jahre markieren sozusagen den Beginn der akademischen Karriere von Deutsch als Fremdsprache.

Wir sind in unserem Rückblick jetzt am Ende der 80er Jahre angelangt. Der AkDaF hatte die Pubertät schon hinter sich, und als die Volljährigkeit näher rückte, gab es stärker werdenden Druck, die Abnabelung vom DAAD zu vollziehen.<sup>1</sup>

In der Rückschau mag der AkDaF als Vorlauf oder als ein 18-jähriges Trainingslager erscheinen. In Wirklichkeit war er mehr, weil in vielen Arbeitsfeldern Strukturen und auch Publikationsformen entwickelt wurden, auf denen der FaDaF aufbauen konnte.

1 Zur Arbeit der ersten fünf Jahre vgl. Wolff 1979: 12 ff.; außerdem: Wolff/Eggers/Ehnert/Kirsch 1997.

## Die Gründung des FaDaF

Die Gründung des FaDaF war mehr als nur eine Abnabelung, denn ein neuer Verband wurde etabliert mit allen Hoffnungen und auch Ängsten. Bei einem solchen Schritt in die formale Unabhängigkeit können zwei Prinzipien zum Tragen kommen: das Hermann-Prinzip und das Helmut-Prinzip. Das Hermann-Prinzip steht für Aufbruch, für Hoffnung, für neue Ideen, also für den Zauber, der jedem Anfang innewohnt.

*Es muß das Herz bei jeder Lebensstufe  
Bereit zum Abschied sein und Neubeginne,  
Um sich in Tapferkeit und ohne Trauern  
In andre, neue Bindungen zu geben.  
(Hermann Hesse: Stufen)*

Das Helmut-Prinzip ist eher pragmatisch, down to earth. Dessen Leitsatz lautet: »Entscheidend ist, was hinten rauskommt«. (Helmut Kohl, Pressekonferenz, 31.8.1984) Ich meine, dass je nach den aktuellen Notwendigkeiten bei der Entwicklung des FaDaF beide Prinzipien zu ihrem Recht gekommen sind. Hilfreich war aber vor allem, dass der DAAD seine Begleitung und finanzielle Unterstützung aufrechterhielt.

Die Gründung am 7. September 1989 – also zwei Monate vor dem Fall der Mauer – war eher unspektakulär. Er geschah sozusagen in kleinem Kreis. Im Bericht über die Mitgliederversammlung 1990 in Bonn – knapp vier Monate vor der Wiedervereinigung – wird der neue Verband in einem Bericht zur 18. Jahrestagung in Bonn eher ex negativo und implizit erwähnt. Es heißt da:

»Mit dem Rechenschaftsbericht des Geschäftsführers Dr. Jürgen Bolten beendete damit der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (AkDaF) beim DAAD seine Tätigkeit«. (Bolten 1990: 322)

Wie sehr der neue Verband nötig war, zeigt unter anderem, dass sich in den wenigen Monaten zwischen Gründung

und der Jahrestagung 1990 in Bonn 150 Mitglieder angemeldet hatten.

## Entwicklungslinien

Die ersten Jahre des neuen Verbandes waren gekennzeichnet durch Öffnungen und neue Horizonte. Die Öffnung war zunächst eine geografische und ging dem damaligen Zeitgeschehen entsprechend nach Osten. Ich erinnere mich gut an aufregende und fruchtbare Diskussionen mit den DDR-KollegInnen. Für diesen überschaubaren Bereich hatten wir das gute Gefühl, dass zusammengekommen war, was zusammengehört. Wir haben aber auch erstaunt festgestellt, dass die KollegInnen dort in vielen Bereichen der DaF-Vermittlung und der Lernorganisation weiter waren als wir im Westen. Im Curriculum war z. B. geregelt, dass ausländische Studierende auch noch in den ersten vier Semestern des Fachstudiums obligatorisch DaF-Kurse besuchen und darüber Prüfungen ablegen mussten. Weiter waren sie auch in der engen Verzahnung zwischen Forschung und Lehre, in den Bereichen Phonetik und in der Erforschung und Vermittlung von Fachsprachen.

Es war aber offensichtlich unmöglich, Anfang der 90er Jahre etwas von dort zu übernehmen, weil aus westdeutscher Sicht die Bewertung aller Erscheinungen der DDR subsumiert wurde unter dem damaligen Lieblingsadjektiv der Wessis: »marode«.

Nebenbei erfuhren wir auch viel über die Befindlichkeiten in der DDR, zum Beispiel, dass in der politischen Klasse offensichtlich genauso gerangelt und hintergangen wurde wie im Westen. So lautete ein bekannter Spruch unter SED-Parteimitgliedern: »Den Helm eines aufrechten Sozialisten zieren viele Dellen – die wenigsten davon stammen vom Klassenfeind.«

In den Anfangsjahren des Verbands gab es unterschiedliche Vorstellungen darüber, ob er sich weiterhin primär an den Lehrgebieten und Studienkollegs orientieren sollte. Die Alternative war, sich auch für die außeruniversitären, kommerziellen Anbieter zu öffnen. Das letztere ist dann eingetreten und hat in gewisser Weise den großen Boom der privaten Anbieter antizipiert. Allein die Zahl der Anbieter von Integrationskursen beträgt heute ca. 1.500 mit etwa 17.600 Lehrenden und über 150.000 Kursteilnehmern pro Jahr.<sup>1</sup>

Durch diese Öffnung drangen ganz neue und für einige im FaDaF befremdliche Begriffe wie »Qualitätskriterien«, »Qualitätsstandards«, »Marketing« und später noch »Zertifizierung« in die geschützten Räume der Lehrgebiete und Studienkollegs ein. Aus der Rückschau muss man sagen: »Und das war gut so.«

Es war der Übergang bzw. der Spagat zwischen den Konzepten »Institution« und »Anbieter«, also zwischen Institutionen, die DaF-Unterricht erteilen, und Anbietern von Dienstleistungen im Bereich DaF. Der FaDaF hat im Laufe der Jahre beide Konzepte integriert. So ist es vielleicht nicht verwunderlich, für manche aber sicher überraschend, dass heute die Einnahmen des FaDaF zu einem Drittel im weiteren Sinne aus dem Verkauf von Dienstleistungen kommen.

Der FaDaF begann dann schon sehr früh, sich auf Messen zu präsentieren, zum Teil noch bevor die Universitäten selber sich auf diese Weise um neue Klientel im Ausland bemühten. Der Besuch solcher Bildungsmessen ist heute der Normalfall geworden.

Die Öffnung bezog auch DAAD-LektorInnen und Sprachassistenten mit ein. In den zurückliegenden Jahren hat der FaDaF verstärkt auch den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Integrationskursen und deren Anbietern ein Forum geboten.

Es ist m. E. eine große Leistung des FaDaF, diese unterschiedlichen Gruppen, Interessen und Fachfelder integriert zu haben. Denn für all diese Bereiche könnte es ja auch eigene Organisationen, Verbände oder Arbeitskreise geben.

Und noch ein wichtiges Ereignis dieser ersten Jahre soll erwähnt werden: 1993 wurde der FaDaF nach langen Bemühungen Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) und hat in der Folge auch verschiedene Verbände aus Entwicklungsländern finanziell unterstützt.<sup>2</sup>

Durch die Jahrestagungen, die vielen Fachtagungen, Workshops, Regionalkonferenzen und andere Fortbildungsveranstaltungen ist ein kontinuierlicher Austausch zwischen Praktikern und der wissenschaftlich-didaktischen Entwicklung des Faches entstanden. Daraus hat sich auch eine z. T. enge Verzahnung zwischen Mitgliedern und Vorstand ergeben. Es herrschte fast immer eine gute Atmosphäre, so dass sozusagen als Kollateralgewinn viele Freundschaften entstanden sind. Und es ist sicher auch zu Verliebungen und nachweislich auch zu Heiraten gekommen. Deshalb können alle – Mitglieder, Vorstand und Beirat – zu Recht sagen: »Wir sind der FaDaF.«

Diese Integration gelang auch deshalb, weil – nach meinem Eindruck – diese z. T. sehr spezifischen Interessen und Bedürfnisse nicht nur durch die o. e. vielen und

1 Ich danke Amadeus Hempel für diese Zahlen.

2 Solche Unterstützungsaktionen gab es z. B. für Bulgarien, Kamerun, Mazedonien, Aserbaidschan, Senegal u. a.

vielfältigen Veranstaltungen, sondern zunehmend auch durch Serviceleistungen des Verbandes (z. B. die Förderung des Nachwuchses, der Stellenpool und die Erarbeitung von Prüfungssets für die zentralen PNdS- bzw. DSH-Prüfungen) weitgehend befriedigt werden konnten. Ich denke, diese Gruppen hatten meist das Gefühl, das man mit dem bekannten Satz einer nicht mehr so bekannten Deutsch-Bolivianerin ausdrücken kann: »Da werden Sie geholfen.«<sup>1</sup>

Nun sind nicht immer alle mit allem zufrieden. Aber dann sollte das Motto lauten: »Mitmachen statt motzen.« Ich habe in den letzten Jahren mehrfach das Amt des Wahlleiters für die Wahl des Vorstands im Rahmen der Mitgliederversammlung übernommen und dabei immer wieder die Formalia erklärt. Aber die Formalia waren nicht das Problem. Das Problem war meist, einen zehnten Kandidaten oder eine zehnte Kandidatin zu finden, der/die die Wahl überhaupt erst notwendig machen würde. Hier könnte das »Mitmachprinzip« noch gestärkt werden.

### Mitgliederzahlen

Ich hatte gesagt, dass sich in den wenigen Monaten zwischen Gründung und erster Jahrestagung in Bonn 150 Mitglieder angemeldet hatten. Heute sind es ca. 800. Insgesamt gab es aber in diesen 20 Jahren viel mehr Mitglieder. Eine ganze Reihe ist ausgetreten oder verstorben, andere wurden als Karteileichen herausgenommen. Und eine größere Zahl von Mitgliedsnummern ist nicht vergeben worden.

Werner Roggausch, der langjährige Vertreter des DAAD im FaDaF, hat mit sei-

nem Ausscheiden aus dem DAAD vom FaDaF-Vorstand als Ehrenmitglied die Mitgliedsnummer 3.333 bekommen. Vielleicht wollte sich der Verband damit unbewusst ein langfristiges, quantitatives Ziel setzen. Auf jeden Fall: Wer heute oder morgen früh Mitglied wird, erhält die Mitgliedsnummer 2.275. Damit wäre der Verband gerade mal knapp 1.000 Mitglieder von der magischen Zahl 3.333 entfernt, die er aufgrund meiner Hochrechnung ca. 2020 erreichen könnte!

### Errungenschaften und Leistungen

Ganz entscheidend für die kontinuierliche Entwicklung des Verbandes war die Einrichtung einer permanenten Geschäftsstelle 1992/93 in Münster<sup>2</sup>. Idee und Durchführung damals: Winfried Welter vom Lehrgebiet der Universität Münster. Das hat so kein anderer Verband im Bereich der Philologien; ist also – wie man heute sagt – ein Alleinstellungsmerkmal.

Viel Energie ist auch in die Entwicklung der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) als Nachfolgerin der PNdS geflossen. Das DSH-Handbuch wurde in vielen Konferenzen, Fachtagungen und Workshops diskutiert und erarbeitet, ebenso wie Prüfungssets für zentrale DSH-Prüfungen.

Auf den Jahrestagungen der letzten 20 Jahre wurden ca. 90 Themenschwerpunkte angeboten und im gleichen Zeitraum wurden fast 50 Fachtagungen zu den unterschiedlichsten Themenbereichen organisiert (siehe dazu den Anhang).

Herausgreifen möchte ich die Leitthemen der Tagung 1991 in Berlin, nämlich »DaF

1 Diesen Satz hat die Fernsehmoderatorin Verona Feldbusch gesagt und mehrfach auch als Werbeslogan verwendet.

2 Die Geschäftsstelle befindet sich gegenwärtig an der Universität Göttingen und ist dort an die Abteilung »Interkulturelle Germanistik« am Seminar für Deutsche Philologie angebunden.

ohne Mauern« und der diesjährigen Tagung hier in Freiburg: »Grenzen überwinden mit Deutsch«. Sie markieren auch eine Hinwendung vom Blick nach innen, der 1991 verständlich war, zu dem Blick nach außen.

Als besondere Leistung des FaDaF möchte ich noch die »Kommentierte Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache« herausstellen, die einmal pro Jahr in *Info DaF* erscheint. Diese hat Dietrich Eggers mit den Mainzer MitarbeiterInnen schon in der AkDaF-Zeit auf den Weg gebracht und auch weit in die FaDaF-Zeit hinein – dann mit Evelyn Müller-Küppers und Lutz Köster – weiter betreut. Dort erscheinen jährlich ca. 100 Rezensionen (!), also ca. 2.000 in den letzten 20 Jahren, und zwar jeweils ca. ein Jahr nach Erscheinen der besprochenen Bücher. Das ist – bescheiden ausgedrückt – sensationell. Das leistet kein anderer vergleichbarer Verband.

Diese Leistungen wären nicht oder nicht so möglich gewesen ohne die kontinuierliche finanzielle Unterstützung durch den DAAD. Der verantwortliche Mittler zwischen den zwei Organisationen war von 1990 bis 2008 Werner Roggausch. Er hat die meisten Wünsche und Interessen des FaDaF mitgetragen, manchmal auch in konstruktiv-kritischer Solidarität. Wir sollten dem DAAD und Dr. Werner Roggausch und seiner Nachfolgerin, Frau Dr. Schneider, für diese großartige Unterstützung danken.

Diese Leistungen wären aber auch nicht möglich gewesen ohne das immense Engagement der jeweiligen Vorstandsmitglieder und weiterer Mitglieder, die Aufgaben übernommen haben, z. B. Schwerpunkte der Jahrestagungen zu organisieren, Fachtagungen durchzuführen, Materialien zu erstellen, im Beirat des Verbandes und im Redaktionsbeirat von *Info DaF* mitzuarbeiten.

Die Belastungen im Vorstand und vor allem der jeweiligen Vorsitzenden gingen oft an die Grenzen der physischen Leistungsfähigkeit. Viele auch außerhalb des Vorstands und in der Geschäftsstelle haben sich ebenfalls mit großer Kraft für den FaDaF eingesetzt. Ich möchte explizit auch Dietrich Eggers mit einschließen, der sozusagen die Leitfigur des AkDaF war und den FaDaF mit auf den Weg gebracht hat. Stellvertretend für alle, an die unser Dank gehen muss, nenne ich noch einmal die Vorsitzenden der letzten 20 Jahre: Jürgen Bolten (1989–1993), Armin Wolff (1993–1995), Bernd Wintermann (1995–2001), Hiltraud Casper-Hehne (2001–2009) und Matthias Jung (ab 2009).

### Öffentlichkeitsrelevanz

Die Öffentlichkeitsrelevanz und damit vielleicht auch die Attraktivität des FaDaF kann man am leichtesten im Vergleich mit anderen Verbänden ermitteln. Ich habe deshalb die relevanten Verbände in eine Suchmaschine eingegeben und sie dann nach der Zahl der Einträge angeordnet.

*Ergebnis der Google-Suche am 8.5.2010:*

Fachverband Deutsch als Fremdsprache	93.400
Germanistenverband	23.500
Gesellschaft für angewandte Linguistik	23.200
Romanistenverband	22.300
Gesellschaft für interkulturelle Germanistik	17.500
Anglistenverband	3.850

Auch wenn der FaDaF auf der letzten Stelle gelandet wäre, hätte ich diese Übersicht gezeigt. Aber so können wir dieses Ergebnis als schönes Geburtstagsgeschenk für den FaDaF ansehen.

## Anregungen

Trotz des positiven Bildes, das ich gezeichnet habe, möchte ich dem FaDaF ein paar Anregungen mit auf den Weg geben:

1. Der Kontakt zu Verbänden anderer Philologien könnte m. E. verstärkt werden, und sei es auch nur, um thematisch oder organisatorisch voneinander zu lernen oder in Projekten zu kooperieren. In diesem Zusammenhang hat Werner Roggensch öfter darauf hingewiesen, dass die Sprachdozenten in ausländischen Germanistenverbänden eine interessante Klientel wären, um die sich der FaDaF stärker kümmern sollte. Der FaDaF hat ja schon Mitglieder aus mindestens 26 nicht-deutschsprachigen Ländern. Einige weiter entfernte sind: Iran, Hong Kong, Taiwan, Thailand, Australien, Südkorea, USA und Kanada. Darauf könnte man aufbauen.
2. Der FaDaF sollte auch mehr auf die so genannten »digital natives« zugehen – im Sportjargon wäre das die U 30, also die Generation, die mit dem Internet groß geworden ist. Das sind die, denen beim Wort »Netz« überhaupt nicht mehr einfällt, dass das etwas mit Fischerei zu tun haben könnte.
3. Zur Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache«: Die jetzige Regelung mit dem Verlag besagt, dass die MatDaF-Bände zwei Jahre nach Erscheinen ins Netz gestellt werden. Ich meine, man sollte zumindest die Vorträge der Jahrestagungen sobald wie möglich nach der Tagung ins Netz stellen. Das käme vor allem denen zugute, die die Tagung nicht besuchen konnten und damit auch vielen DaFlern im Ausland.

Aber auch die Tagungsteilnehmer könnten nachträglich viel mehr aus dem Tagungsangebot herausholen als durch den Besuch von 10–15 Vorträgen. Dieses Angebot könnte interaktiv gestaltet werden, so dass die Nutzer mit den AutorInnen auch nach der Tagung diskutieren könnten.

4. Auf der Homepage des FaDaF wurde vor einigen Jahren die »Mailingliste Forum DaF« eingerichtet, die offensichtlich leise vor sich hindümpelt. Zur Einführung heißt es dort: »Die DaF-Mailingliste dient dem Austausch und der Diskussion von Themen aus dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache. Sie ist für jeden Interessenten offen.« Man sollte sie bekannter machen und mit Hilfe einer guten Moderation neu beleben und damit den Austausch anregen.
5. Als letztes möchte ich anregen, dass die Verantwortlichen für die DSH und für den TestDaF aufeinander zugehen, um zu Annäherungen oder gar einer Vereinheitlichung zu kommen.

Der FaDaF muss sich nicht neu erfinden. Aber solche und weitere gezielte Verbesserungen könnten so etwas wie einen FaDaF 2.0 auf den Weg bringen.

## Schlussbemerkung

So, ich bin wohl schon in der Nachspielzeit ...

Ich habe anfangs gesagt, dass dies keine Festrede werden würde. Vielleicht haben einige fälschlicherweise befürchtet, dass es eine Abrechnung werden könnte. Wenn es eine solche geworden wäre, könnte ich jetzt einen anderen Giganten der deutschen Sprache zitieren und sagen: »Ich habe fertig.«<sup>1</sup>

---

1 Das ist ein berühmt gewordener Satz des ehemaligen italienischen Trainers von Bayern München, Giovanni Trapattoni, am Ende einer Schimpftirade über einige Spieler des Vereins.

Ich könnte aber auch sagen, um doch noch einen Hauch von Festreden-Flair hineinzubringen: »Ad multos annos.« Aber das finde ich für einen 20-jährigen Spund doch etwas zu sperrig. Ohnehin wäre das ja nur die Aufforderung, etwas zu tun, was man ohnehin nicht vermeiden kann: nämlich älter werden. Im Gegenteil, ich meine, das Motto sollte lauten: jung bleiben. Das könnte man hier sogar als Wortspiel verstehen.

*Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,  
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen.*  
(Hermann Hesse: *Stufen*)

Meine Frau und ich stehen jeden Morgen um Viertel nach sieben auf der Matte im Wohnzimmer und machen Gymnastik mit dem Bayerischen Fernsehen. Von einer der Vorturnerinnen werden wir dann nach 15 Minuten jedes Mal mit der Aufforderung verabschiedet: »Bleiben Sie in Bewegung.« Ich möchte das über das Körperliche hinaus verstehen und im Sinne von »Wir sind der FaDaF« sagen: »Bleiben wir in Bewegung!«

### Literatur

- Bolten, Jürgen: »Fachverband Deutsch als Fremdsprache«. Ein Bericht, *Info DaF* 17 (1990), 322.
- Hesse, Hermann: *Die Gedichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1977 (stb 381).
- Schulte, Hans-Gerd: »Einführung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zur 1. Ausgabe von Info DaF«, *Info DaF* 1 (1974), 1.
- Weinrich, Harald: »Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches«. In: Wolff, Armin; Jauß, Kurt-Werner (Hrsg.): *Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache. Beiträge der Jahrestagung DaF 1978*. Regensburg: AkDaF, 1979, 15–35 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 14).
- Wolff, Armin: »5 Jahre Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD«. In: Wolff, Armin; Jauß, Kurt-Werner (Hrsg.): *Didaktische und methodische Beiträge*

*Deutsch als Fremdsprache. Beiträge der Jahrestagung DaF 1978*. Regensburg: AkDaF, 1979, 12–14 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 14).

Wolff, Armin; Eggers, Dietrich; Ehnert, Rolf; Kirsch, Klaus: »Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwicklungslinien des Faches aus der Sicht (s)eines Verbandes«, *Info DaF* 5 (1997), 559–586.

### Anhang

(Diese Anhänge hat Armin Wolff zusammengestellt. Bei den Jahrestagungen sind die Leitthemen recte und die Themenschwerpunkte kursiv gesetzt.)

#### 1. Jahrestagungen des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF)

- 1990 in Bonn:** Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt. *Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt – Grammatik und Grammatikvermittlung – Fiktionale Texte im Sprachunterricht – Computer und Computerunterstützung im Bereich Deutsch als Fremdsprache – Forum Deutsch als Fremdsprache*.
- 1991 in Berlin:** DaF ohne Mauern. *Prüfen und Testen – Wortschatzarbeit – Landeskunde neu – Deutsch als Fremdsprache im Ausland*.
- 1992 in Münster:** *Mündliche Kommunikation – Unterrichts- und Übungsformen DaF – Themen- und Zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien – Modelle für studien- und berufs begleitenden Unterricht*.
- 1993 in Erlangen:** *Autonomes Lernen – Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht – Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontakt – Qualitätskriterien für Sprachkurse DaF im außeruniversitären Bereich*.
- 1994 in Aachen:** *Fach- und Sprachunterricht: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Studienkollegs Deutsch als Fremdsprache. Von der Theorie zur Praxis. Fach- und Sprachunterricht: Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Kooperationsmöglichkeiten – Zur mündlichen Kommunikation in Vorstudienkursen – Fach- und Berufssprache: Angebot und Nachfrage – Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Von der Theorie zur Praxis – Traditionelle Lernmethoden: Neue Möglichkeiten*.

- 1995 in Dresden:** DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF! *Ausländerstudium in einem sich verändernden Deutschland – Multimedia und Fremdsprachenlernen – Üben und Prüfen in Fach- und Berufssprachen – Landeskunde und kulturelle Kompetenz.*
- 1996 in Göttingen:** *Gedächtnis und Sprachlernen – Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen – Deutschlehrausbildung in West- und Osteuropa – Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache.*
- 1997 in Mainz:** *Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen – Lernen mit neuen Medien – Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Studien- und Lernortes Deutschland – Forum Deutsch als Fremdsprache.*
- 1998 in Jena:** *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Praxisprüfstand – Wissenschaftssprache, Fachsprache – Landeskunde aktuell – Interkulturelle Begegnung, Interkulturelles Lernen.*
- 1999 in Regensburg:** *Sprache – Kultur – Politik. Die Stellung des Deutschen als Fremdsprache im Rahmen der Kulturpolitik – Empirische Forschung und ihre Auswirkungen auf die Praxis – Testen und Prüfen – Qualitätssicherung.*
- 2000 in Dortmund:** *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Muttersprache – Alltägliche Wissenschaftssprache und Sprachkurse in der Zukunft: studienvorbereitend und studienintegriert – Deutsch für den Beruf – Wie schwer ist Deutsch wirklich?*
- 2001 in Kiel:** *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Sprachenpolitik und europäische Mobilität – Lernpsychologie und vermittlungsmethodische Aspekte der Mehrsprachigkeit – Anforderungsprofile in der DaF-/DaZ-/DaM-Ausbildung und Berufsqualifikation – Nachweis von Sprachkenntnissen im europäischen Verbund.*
- 2002 in München:** *Qualifizierungen für eine transnationale Kommunikation. Die Vielperspektivität in Literatur und Literaturvermittlung – Neue Methoden der Grammatikvermittlung – Einheit von Fach- und DaF-Unterricht – Integration von Online-Lernen mit neuen Medien.*
- 2003 in Essen:** *Integration durch Sprache. Sprachförderung in Deutschland: quo vadis? – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als fremde Wissenschaftssprache studienbegleitend – Testen und Prüfen.*
- 2004 in Bielefeld:** *Sprache lehren – Sprache lernen. Neuere Entwicklungen in der Sprachlehr-/lernforschung – Kulturspezifische Wissenschafts- und Unterrichtsstile – Mündliche Textproduktion sowie -rezeption und ihre Vermittlung – Standards – Qualität – Politik.*
- 2005 in Jena:** *Umbrüche. Sprache und Gehirn – Landeskunde/Cultural Studies – Deutsch als Fremdsprache: Materialien und Medien – Die Ökonomisierung der Bildung und Deutsch als Fremdsprache.*
- 2006 in Hannover:** *Die Welt zu Gast bei Freunden. Integrationskurs DaF – Testen und Prüfen, Korrektur und Bewertungsverfahren – Sprechen und Schreiben in den Wissenschaften – Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit.*
- 2007 in Berlin:** *Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Lehre. Empirische Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache – Grammatik: Theorie und Praxis für den DaF-Unterricht – Fachsprache und ihre Vermittlung – Gesprochene Sprache.*
- 2008 in Düsseldorf:** *DaF integriert: literatur: medien: ausbildung. Literatur, Theater und Film – Mediengestütztes Lernen – Lehreraus- und -fortbildung – Integrationskurse.*
- 2009 in Jena/Weimar** im Rahmen der IDT nur eine Mitgliederversammlung.
- 2010 in Freiburg:** *Grenzen überwinden mit Deutsch. Mehrsprachigkeit in Grenzregionen – Kompetenzen beschreiben, fördern, evaluieren – Motivation: Forschungsgegenstand und Unterrichtspraxis – Wirkung von Unterricht auf das Lernen von Sprachen.*

## 2. Fachtagungen des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache

**1990 in Regensburg:** *Phonetik, Ausspracheschulung, Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache* (in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Sprecherziehung und Sprechwissenschaft).

**1990 in Bonn:** *Workshop im Rahmen der GAL: Deutsch als Fremdsprache in den neunziger Jahren.*

**1991 in Göttingen:** *Schreiben.*

**1991 in Leipzig:** *Studienbegleitende Deutschkurse.*

- 1991 in Mainz:** Workshop im Rahmen der GAL: *Zu einigen Perspektiven des Faches DaF für die neunziger Jahre.*
- 1992 in Regensburg:** *Reform der PND-Prüfung.*
- 1992 in Chemnitz:** *Deutschsprachige Fachkommunikation im universitären und außeruniversitären Bereich.*
- 1993 in Leipzig:** *DaF-Unterricht im Fachunterricht.*
- 1995 in Jena:** *Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Multimedia.*
- 1996 in Regensburg:** *Zur DSH I: Umsetzung der neuen DSH-Ordnung in die Prüfungspraxis.*
- 1997 in Regensburg:** *Zur DSH II: Umsetzung der neuen DSH-Ordnung in die Prüfungspraxis.*
- 1997 in Leipzig:** *Symposium der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache.*
- 1998 in Münster:** *Studienintegrierte Sprachvermittlung DaF an Hochschulen – Realisierung, Bewertung und Zertifizierung.*
- 1998 in Bad Emstal:** *DSH: Bewertungskriterien und Korrekturverfahren.*
- 1998 in Chemnitz:** *IDV-Fachsprachensymposium im Auftrag des FaDaF: Fachkommunikation 2000. Kompetenzprofile für Lehrende an universitären und außeruniversitären Einrichtungen des In- und Auslandes.*
- 1998 in Potsdam:** *Zusammen mit dem Studienkolleg Potsdam: Fachtagung Deutsch als Fremdsprache für Lehrkräfte an Studienkollegs.*
- 1999 in Bielefeld:** *Symposium der Studiengänge zu den Praktika in der DaF-Lehrer-Ausbildung.*
- 1999 in Braunschweig:** *Studienbegleitende und studienintegrierte Sprachkurse Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen.*
- 1999 in Frankfurt:** *Workshop im Rahmen der GAL: Referenzrahmen und die zugrunde liegenden Sprachbeschreibungs- und -aneignungsmodelle.*
- 2000 in Blaubeuren:** *Phonetik und mündliche Kommunikation.*
- 2001 in München:** *Workshop: Sprachenlernen und -lehren im Internet.*
- 2001 in Düsseldorf:** *Internet im DaF-Unterricht.*
- 2001 in Rauschholzhausen:** *Zur Rolle der Praktika in den DaF-Studiengängen.*
- 2002 in Blaubeuren:** *Phonetik und interkulturelle Kommunikation.*
- 2002 in Braunschweig:** *Studiums begleitender Sprachunterricht – Hilfen zur Lernbeschleunigung.*
- 2002 in Braunschweig:** *DSH und TestDaF: Politische Implikationen und wissenschaftliche Erforschung. Initiierung einer Vergleichsstudie.*
- 2002 in Bonn** (gemeinsam mit dem DAAD und den Studienkollegs): *Fachtagung im Rahmen des Bologna-Prozesses: »Education for Transition«.*
- 2003 in Göttingen:** *DSH: Neue Rahmenordnung und neues Handbuch. Auf dem Weg zu einer weiteren Standardisierung. Zur Entwicklung einer neuen Rahmenordnung für TestDaF und DSH.*
- 2003 in Oldenburg:** *Forschung ist international – Deutschkursangebot spielt eine zentrale Rolle bei der Integration ausländischer Studierender und WissenschaftlerInnen in Universität und Gesellschaft.*
- 2004 in Jena** (zusammen mit Sokrates/Grundtvig-Projekt CHAGAL): *Internationale Studierende auf ihrem Weg in die Hochschulen. Neue Ansätze für studienvorbereitende Sprach- und Orientierungsangebote.*
- 2004 in Blaubeuren** (zusammen mit dem FMF): *Phonetik und Kommunikation.*
- 2004 in Göttingen:** *Workshop zur Neuerstellung des DSH-Handbuchs.*
- 2005 in Düsseldorf:** *Workshop: Universitätsnah wirtschaften mit DaF.*
- 2005 in Bochum:** *Lernberatung.*
- 2005 in Hannover:** *Bachelor und Master in Deutsch als Fremdsprache: Probleme und Perspektiven.*
- 2006 in Hannover:** *Workshop: Chancen für den DaF-/DaZ-Nachwuchs.*
- 2006 in Jena** *DSH: Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerberinnen und Studienbewerber.*
- 2007 in Leipzig:** *Quo vadis DaF-Nachwuchs: Forschungsthemen und -designs.*
- 2007 in Berlin:** *Integrationskurse.*
- 2007 in Mannheim:** *Frühjahrestreffen des Arbeitskreises »Wirtschaften mit DaF«.*
- 2007 in Göttingen:** *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum.*
- 2007 in Essen:** *Deutschsprachige Studiengänge und bilinguales Lehren und Lernen.*

- 2007 in Düsseldorf:** *Sprachliche Frühförderung für Kinder mit Migrationshintergrund.*
- 2008 in Blaubeuren** (in Zusammenarbeit mit dem GMF, Sektion DaF): *Wege zum freien Sprechen.*
- 2008 in Paderborn:** *Frühjahrstreffen des FaDaF-Arbeitskreises »Wirtschaften mit DaF«.*
- 2009 in Oldenburg:** *Forschungsmethoden im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.*
- 2009 in Augsburg:** *Sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund.*
- 2009 in Bielefeld:** *Studienbegleitende Angebote zum akademischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch.*
- 2009 in Essen:** *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung.*
- 2010 in Freiburg:** *Tagung des wissenschaftlichen DaF-Nachwuchses.*

*Klaus Vorderwülbecke*

Studium der Anglistik, Geschichte und Pädagogik an den Universitäten Bonn, Aix-en-Provence, Wien und Washington State University, USA; nach dem Studium vier Jahre DAAD-Lektor an der Hokkaido-Universität in Sapporo, Japan. Von 1973 bis 2005 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsche Sprache, Mannheim; 1993–97 beurlaubt für die Mitarbeit an dem Fernsprachkurs »Einblicke« von Goethe-Institut und Inter Nationes; Mitautor mehrerer DaF-Lehr-Lernmaterialien; Fortbildungsseminare für DaF-Lehrende im In- und Ausland; thematische DaF-Schwerpunkte: Lehrwerkanalyse, Phonetik, Landeskunde.

# Die EU hautnah erleben: Die Adaptation eines EU-Planspiels für den berufsbezogenen DaF-Unterricht

*Agnieszka Hunstiger*

## Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet über das Potenzial von EU-Planspielen und ihre konkrete Umsetzung im berufsbezogenen DaF-Unterricht. Grundlage dafür bilden eigene Erfahrungswerte aus dem Einsatz von EU-Planspielen im Rahmen des Programms »DeutschLand – Deutsche Sprache in Deutschland«, eines Förderprogramms des Auswärtigen Amtes für höhere Bedienstete der EU-Institutionen und Ministerialbeamte aus den EU-Mitgliedstaaten und weiteren Staaten, das seit 1994 in dessen Auftrag vom Goethe-Institut durchgeführt wird.

## 1. Einleitung

Obwohl Spiele seit Etablierung des kommunikativen Ansatzes in den 70er Jahren zum festen Bestandteil der Fremdsprachendidaktik gehören, stehen viele Aspekte ihres Einsatzes im Fremdsprachenunterricht noch in der Diskussion. Es herrscht weder Einigkeit darüber, wie Spiele zu definieren sind (vgl. dazu Jentges 2007: 25 ff.), noch darüber, ob die Effektivität von Spielen unter Berücksichtigung solcher Faktoren wie Lern- oder Wahrnehmungstyp, Lerntraditionen usw. nachgewiesen werden kann (Jentges 2007: 123). Zahlreiche wissenschaftliche und praxisorientierte Publikationen für den Fremdsprachenunterricht setzen sich zwar mit Spielen auseinander (z. B. Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004; Genadieva/Hartung/Koreik 1997; Jentges 2007; Jones/Edelhoff/Meinhoff/Oakley 1984; Kilp 2002; Koreik 1993, 1990; Klep-

pin 2003, 1984, 1980; Piel 2002). Der Einsatz von EU-Planspielen aber, der aus der europabezogenen Bildungsarbeit bekannt ist (z. B. Blötz 2005; Fröhlich/Gros 1995; Rappenglück 2009, 2008, 2000) und für den Fremdsprachenunterricht erst adaptiert werden muss, wurde in dem letztgenannten Kontext bisher weder thematisiert noch dokumentiert, obwohl er große Möglichkeiten nicht nur für die inhaltliche Weiterbildung, sondern gerade auch für die fremdsprachliche Fortbildung bietet.

## 2. Fremdsprachliche Handlungsfähigkeit in europäischen Entscheidungsprozessen als Lernziel von EU-Planspielen

*Zum Begriff »EU-Planspiele«*

Die sogenannten EU-Planspiele basieren auf der Planspiel-Methode, die der militärischen und betriebswirtschaftlichen

Aus- bzw. Fortbildung entstammt und aus folgenden vier Elementen besteht (vgl. Capau/Ulrich 2003: 18 ff.):

### 1. *Simulation:*

Eine dynamische, reduzierte Nachbildung realer Vorgänge, bei denen die Spielteilnehmer bestimmte Zusammenhänge inszenieren und eine fiktive Realität simulieren (vgl. Capau/Ulrich 2003: 18 ff.).

### 2. *Spiel:*

Das fach- und sachbezogene Entscheidungs-, Kommunikations- und Interaktionsspiel, bei dem die Lerner Lernsituationen in dynamischen Ausgestaltungen erfassen, fiktionale wie hypothetische Möglichkeitswelten konstruieren und diese kreativ experimentierend durchspielen (vgl. Capau/Ulrich 2003: 18 ff.; Klippert 1984: 10; Geuting 1992: 15).

### 3. *Rollenspiel:*

Eine Methode, bei der die Betrachtung und das Erleben von Situationen aus der für die Lerner fremden bzw. ungewohnten Perspektive im Vordergrund steht mit dem Ziel, die eigene Fähigkeit zur Empathie zu entwickeln (Capau/Ulrich 2003: 18 ff.).

### 4. *Fallstudie:*

Diese ursprünglich in der juristischen universitären Ausbildung entstandene Methode für die Schulung an realen Fällen wird eingesetzt, um die Lernenden mit einer konkreten Situation zu konfrontieren. Die Situation wird einem konkreten alltäglichen oder beruflichen Handlungsfeld entnommen und das Ziel der Methode besteht darin, Informati-

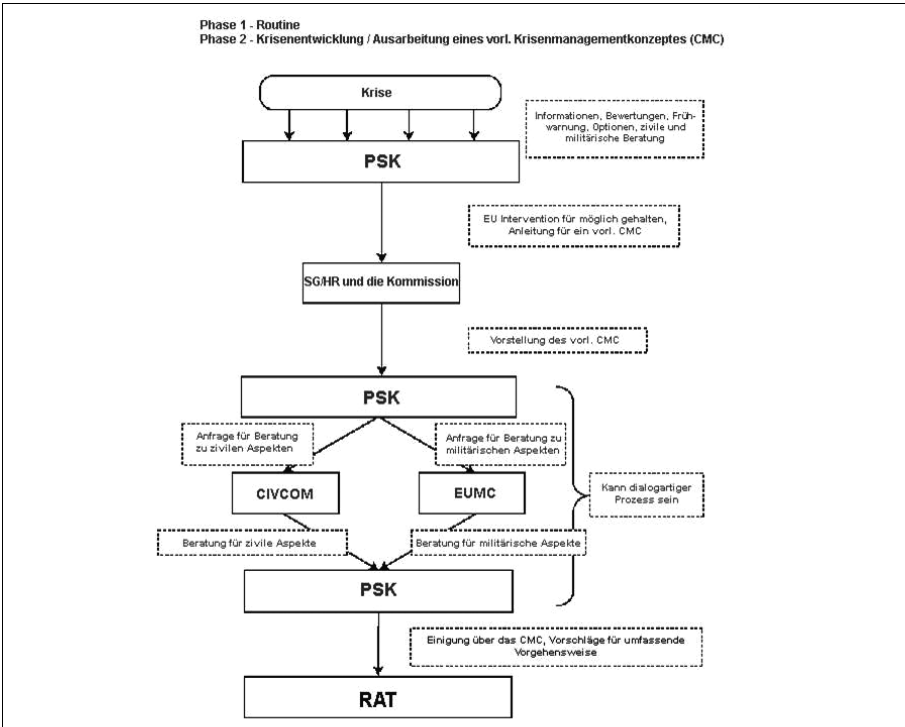
onen auszuwerten, Lösungen zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen (vgl. Capau/Ulrich 2003: 18 ff.).

Das wichtigste Prinzip eines EU-Planspiels lässt sich wie folgt zusammenfassen: Die Teilnehmer (jugendliche oder erwachsene Lerner) übernehmen vor dem Hintergrund einer fiktiven oder realen Ausgangslage, die mit einem Politikfeld der EU zusammenhängt – dem sogenannten Szenario – die Rolle eines Akteurs (z. B. eines EU-Kommissars oder eines Außenministers) und handeln nach vorgegebenen Verhandlungsstrategien und -zielen. Die Handlung umfasst dabei Entscheidungsabläufe und -strukturen, die typisch für das Entscheidungsverfahren in der EU sind, was sich an einem Beispiel zu einem Entscheidungsverfahren in der EU<sup>1</sup> illustrieren lässt (s. Abbildung 1):

Die dargestellte Grafik (Abb. 1) lässt sich wie folgt interpretieren: Im Falle einer Krise kommt der Rat für Allgemeine Angelegenheiten und Außenbeziehungen, der aus Außenministern aller EU-Mitgliedstaaten besteht, innerhalb von 48 Stunden zusammen. In der ersten und zweiten Phase des Entscheidungsverfahrens wird zunächst die Sitzung des Rates vom Politischen und Sicherheitspolitischen Komitee (PSK) vorbereitet, das alle Detailfragen in Abstimmung mit dem Generalsekretär des Rates, dem Hohen Vertreter der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik, dem Ausschuss für Zivile Aspekte des Krisenmanagements sowie dem EU-Militär-Ausschuss klärt. Anschließend wird eine Ratssitzung einberufen, in der alle möglichen Unstimmigkeiten zwischen den Mit-

1 Das Beispiel bezieht sich auf die Europäische Sicherheits- und Verteidigungspolitik (vgl. dazu Sinai 2004) und berücksichtigt keine aktuellen Änderungen im Entscheidungsverfahren der EU, die sich aus dem Lissabon-Vertrag ergeben. Dieser ist am 1. Dezember 2009 in Kraft getreten. Quelle: [http://europa.eu/lisbon\\_treaty/glance/index\\_de.htm](http://europa.eu/lisbon_treaty/glance/index_de.htm) [17.08.2010]

Abbildung 1: Entscheidungsverfahren in der EU angesichts einer Krise<sup>2</sup> (Sinai 2004: 167)



gliedstaaten ausdiskutiert werden<sup>1</sup> und ein gemeinsames Krisenmanagementkonzept (CMC) ausformuliert wird. In den danach folgenden Phasen des Entscheidungsverfahrens, die in der Grafik nicht erfasst sind, wird das Krisenmanagementkonzept (CMC) vom Rat formell bewilligt: Es werden strategische

Optionen und konkrete Planungsdokumente bezüglich des Operationsbeginns und -verlaufs entwickelt.

Das Beispiel dient dazu, einige Grundprinzipien der europäischen Entscheidungsmechanismen zu verdeutlichen, die unabhängig vom Politikfeld folgende Gemeinsamkeiten aufweisen:

- 1 Da sich die Interessen und Erwartungen der Mitgliedstaaten in Bezug auf mögliche Krisensituationen zum Teil erheblich unterscheiden, ist die Entscheidungsdynamik im Rat oft geprägt von der Politik des größten gemeinsamen Nenners gemeinsamer Interessen oder der Schnürung von Verhandlungspaketen, denn in Fragen der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik sowie der Europäischen Sicherheits- und Verteidigungspolitik muss im Rat eine einstimmige Entscheidung herbeigeführt werden (vgl. Sinai 2004: 23 ff.).
- 2 Abkürzungen: PSK=Politisches und Sicherheitspolitisches Komitee, SG/HR = Generalsekretär des Rates und Hoher Vertreter der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik, CIVCOM=Ausschuss für Zivile Aspekte des Krisenmanagements, EUMC=EU-Militär-Ausschuss, CMC=Krisen-Management-Konzept.

- das wichtigste Entscheidungsorgan der Europäischen Union ist der Ministerrat,
- an jeder Ratssitzung nimmt ein Minister je Mitgliedstaat teil: Welcher Minister dies jeweils ist, hängt vom Thema der Tagesordnung ab, z. B.: Außenbeziehungen, Landwirtschaft, Industrie, Verkehr, Umweltschutz, usw.
- die Ratssitzung wird von dem Staats- oder Regierungschef des Landes geleitet, das den Ratsvorsitz innehat,
- an jeder Ratstagung nimmt ein Vertreter der Europäischen Kommission teil: Er hat volles Rede- und Vorschlagsrecht, jedoch kein Stimmrecht,
- der Rat arbeitet auf zwischenstaatlicher Ebene, was heißt, dass die vom Rat gefällte(n) Entscheidung(en) ein Kompromiss zwischen den unterschiedlichen nationalen Interessen und Meinungen der Mitgliedstaaten sind,
- der Rat entscheidet je nach Politikbereich mit einfacher Mehrheit, qualifizierter Mehrheit oder einstimmig<sup>1</sup>. Entscheidungen im Bereich der Sicherheits- und Verteidigungspolitik werden beispielsweise immer einstimmig gefasst (Sinai 2004: 23).

#### *EU-Planspiele und DaF-Unterricht*

Betrachtet man nun die europäischen Entscheidungsprozesse vor dem Hintergrund des DaF-Unterrichts, empfiehlt sich als erster Schritt die Bewusstmachung zahlreicher spezifischer Sprachhandlungstypen, die in den einzelnen Phasen der europäischen Entscheidungsprozesse auftauchen und die von den Fremdsprachenlernern bei der Sprachproduktion adäquat eingesetzt werden müssen. Dazu gehören in erster Linie Basis-Sprachhandlungstypen wie ASSERTIVA, KOMMISSIVA, DEKLARATIVA und EXPRESSIVA (vgl. dazu Jahr 2008: 239) sowie weitere Sprachhandlungstypen, mit denen die

fachliche Kommunikation vollzogen wird, und zwar DARLEGEN, ARGUMENTIEREN, VERALLGEMEINERN, SCHLUSSFOLGERN, BEWEISEN, BEGRÜNDEN, EXPLIZIEREN, DEFINIEREN und KLASSIFIZIEREN (vgl. dazu Jahr 2008: 239). Wie die Sprachhandlungstypen zu komplexen Handlungsstrukturen (z. B. *eine Verhandlung leiten* oder *ein Statement abgeben*) verknüpft sind, ergibt sich aus der Geschäftsordnung des Rates der EU, die den Verlauf einer Ratssitzung bestimmt (Sinai 2004: 156).



#### Geschäftsordnung des Rates der EU

- Art. 1:** Das Land, das den EU-Vorsitz inne hat, leitet die Verhandlungen der Ratssitzung. Unterstützt wird es hierbei vom Generalsekretär des Rates/Hohen Vertreter der GASP.
- Art. 2:** An allen Verhandlungen nehmen die Vertreter der EU-Kommission teil. Sie verfügen über das volle Rederecht, sind jedoch nicht stimmberechtigt.
- Art. 3:** Der Vorsitz legt im Einvernehmen mit den Vertretern der anderen Mitgliedstaaten die Tagesordnung und den Zeitpunkt der Sitzungen fest.
- Art. 4:** Mitglieder des Rates, die nicht anwesend sind, können von einem anderen Mitglied vertreten werden.
- Art. 5:** Die Sitzungen beginnen mit einem »Tour de Table«, in dem jedes Mitglied des Rates die Möglichkeit hat, ein kurzes Statement abzugeben.
- Art. 6:** Der Vorsitz ist verantwortlich für die Einhaltung dieser Geschäftsordnung und die ordentliche Durchführung der Verhandlungen. Er erteilt das Rederecht und kann hierfür eine zeitliche

<sup>1</sup> Vgl. dazu unter: [http://europa.eu/abc/12lessons/lesson\\_4/index\\_de.htm](http://europa.eu/abc/12lessons/lesson_4/index_de.htm) [17.08.2010]

Höchstdauer für die einzelnen Redebeiträge festlegen (z. B. 2 Minuten).

- Art. 7:** Auf eigenen Wunsch oder auf Antrag von mindestens drei Mitgliedstaaten kann der Vorsitz die Sitzungen unterbrechen, hierzu ist keine Abstimmung nötig.
- Art. 8:** Der Vorsitz hat das Recht, Probeabstimmungen zu einzelnen Themen durchzuführen. Hierzu kann er Vorschläge vorlegen, die er für kompromissfähig hält.
- Art. 9:** Verfahrensfragen werden mit einfacher Mehrheit entschieden.
- Art. 10:** Die endgültige Beschlussfassung erfolgt grundsätzlich einstimmig durch die EU-Mitgliedstaaten. Die Auffassungen der Kommission werden hierbei berücksichtigt.
- Art. 11:** Der Vorsitz informiert die Medien in Pressekonferenzen regelmäßig über den Fortgang der Verhandlungen. Dies berührt nicht das Recht aller Teilnehmer der Ratssitzung, selbst die Presse zu informieren.

---

Ausgehend von dem Vorschlag Jahrs (2008), dass

»nicht nur einzelne Sprachhandlungstypen, sondern auch die Handlungsstruktur von Texten mit ihren jeweiligen Teilhandlungen im DaF-Unterricht zu behandeln [sind]« (Jahr 2008: 237),

lassen sich folgende Lernziele für Teilnehmer von EU-Planspielen im DaF-Unterricht formulieren (Jahr 2008: 237):

- das Wissen über verschiedene Sprachhandlungstypen,
- die Fähigkeit, sie bei der Sprachproduktion adäquat einzusetzen und
- die Fähigkeit zu erkennen, dass fachsprachliche Texte über eine spezifische Sprachhandlungsstruktur verfügen, die nicht beliebig ist.

### 3. EU-Planspiele im berufsbezogenen DaF-Unterricht: Zielgruppe, Bedarf und Adaptation

Den Ausgangspunkt der folgenden Adaptation bildeten eigene Überlegungen, die aus einer Auswertung von 100 Bedarfsermittlungsbögen resultierten. Es handelt sich hierbei um ein Instrument zur Kursplanung, das im Vorfeld der sog. EU-Kurse (vgl. oben Abs. 3.1) zwecks Anpassung des Sprachkursprogramms an den Bedarf und die Bedürfnisse<sup>1</sup> der Sprachkursteilnehmer eingesetzt wird. Die gewonnenen Ergebnisse<sup>2</sup> führten zu der Annahme, dass mit dem Einsatz von EU-Planspielen die meisten Ziele, Wünsche und Interessen der Teilnehmer der EU-Kurse in Bezug auf die Vertiefung ihrer Deutschkenntnisse umgesetzt werden können. Im Oktober 2009 und im Juni 2010 folgte die Erprobung von zwei EU-Planspielen – die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Erprobung vom Juni 2010, bei der das EU-Planspiel zur Europäischen Sicherheits- und Ver-

---

1 Wenn in diesem Aufsatz die Begriffe »Bedarf« und »Bedürfnis(se)« verwendet werden, dann wird hierbei Bezug auf die folgenden Definitionen genommen: Der »Bedarf« sind die allgemein beschreibbaren Gegebenheiten des Kontextes, also Kategorien, die sich auf die »objektiven« Umstände beziehen, in denen sich der Lerner bewegt (z. B. »In welchen Situationen kann man Deutschkenntnisse anwenden?«). Die »Bedürfnisse« beziehen sich hingegen darauf, was der Lerner unter diesen Umständen mit der deutschen Sprache verbindet und wie er sie unter Berücksichtigung solcher Faktoren wie individuelle Voraussetzungen, Motive, Interessen und Einstellungen zu benutzen gedenkt (vgl. dazu in: Goethe-Institut (Hrsg.) (1996): *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut*, Bereich 51, München, 57).

2 Der Datensatz der Auswertung umfasst 100 Teilnehmer der EU-Kurse, die in den Jahren 2005 bis 2007 vom Goethe-Institut durchgeführt wurden. Die Ergebnisse der Auswertung wurden mit SPSS erstellt und basieren auf Häufigkeitsauszählungen.

teidigungspolitik »Europa in der Krise« (Sinai 2004) in einem zweiwöchigen EU-Kurs in Berlin/Brüssel eingesetzt wurde.

### 3.1 Zielgruppe und Bedarf

Die EU-Kurse sind ein Bestandteil des Programms *DeutschLand – Deutsche Sprache in Deutschland*, das 1994 vom Auswärtigen Amt ins Leben gerufen wurde und seitdem in dessen Auftrag vom Goethe-Institut durchgeführt wird. Das Hauptziel des Programms, das sowohl allgemeine als auch fachorientierte Intensivsprachkurse zu politischen und wirtschaftlichen Themen umfasst, besteht schwerpunktmäßig in der Stärkung der deutschen Sprache in den EU-Institutionen. Das Programm *DeutschLand* richtet sich sowohl an höhere Bedienstete der EU-Institutionen als auch an höhere Ministerialbeamte aus den EU-Mitgliedstaaten und weiteren Staaten,

- die für ihre berufliche Tätigkeit ihre deutschen Sprachkenntnisse verbessern möchten,
- die Deutsch bereits auf mittlerem (Niveau B1 nach GER) oder gehobenem Sprachniveau (B2/C1) beherrschen,
- deren Aufgabenbereich einen thematischen EU-Bezug hat und
- die Arbeitskontakte nach Deutschland und zu den EU-Institutionen haben<sup>1</sup>.

Für diese Zielgruppe ergeben sich abhängig von der Laufbahn und vom Politikfeld verschiedene Möglichkeiten<sup>2</sup>, an europäischen Entscheidungsprozessen zu partizipieren, z. B.:

- Koordinierung der wirtschaftspolitischen Orientierung der Mitgliedstaaten,
- Verhandlungen mit Drittländern,
- Mitwirkung an der Umsetzung der EU-Politik,
- Institutionelle Zusammenarbeit (z. B. mit dem Europarat),
- bilaterale und transnationale Zusammenarbeit (z. B. mit Partnern von EU-Projekten),
- Erarbeitung von Stellungnahmen und Positionspapieren, u. v. m.

Aufgrund der vorherrschenden Stellung des Englischen in der EU (vgl. Lever 2003: 101 ff.) werden die Aufgaben größtenteils in dieser Sprache umgesetzt: In vielen Fällen jedoch wird statt der englischen die deutsche Sprache verwendet, und zwar überwiegend in der Kommunikation mit dem Vorgesetzten, wenn dessen Muttersprache Deutsch ist. Des Weiteren wird aus Gründen der Höflichkeit die (vermutete) Muttersprache des Partners (Deutsch) sowohl im brieflichen als auch im mündlichen Erstkontakt bevorzugt (Born 1995: 39). Schließlich wird Deutsch dann verwendet,

»wenn in irgendeiner Form Kontakt mit deutschen Behörden oder anderen Institutionen aufgenommen wird« (Born 1995: 51).

Betrachtet man neben dem objektiven Bedarf die subjektiven Bedürfnisse der Beamten mit EU-Bezug (s. Abb. 2), kommt Folgendes zum Vorschein:

Auf die Frage »Wo möchten Sie Ihr Deutsch besonders verbessern?« antworteten die meisten Befragten, dass das

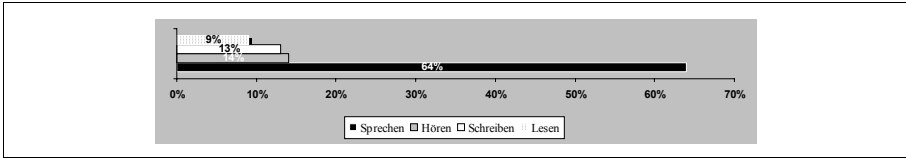
1 Quellen: <http://www.goethe.de/lhr/prj/dld/deindex.htm> und <http://www.auswaertigesamt.de/diplo/de/Aussenpolitik/KulturDialog/Sprache/DeutscheSprache.html> [17.08.2010]

2 Quellen: [http://ec.europa.eu/civil\\_service/job/official/index\\_de.htm](http://ec.europa.eu/civil_service/job/official/index_de.htm) [17.08.2010] sowie schriftliche Befragung zur Tätigkeit von deutschen Beamten des gehobenen und höheren Dienstes mit EU-Bezug, die zwecks Sammlung von zielgruppenrelevantem Lernmaterial für die EU-Kurse im März und April 2010 von Barbara Thiel (Referentin im Programm Deutschland – bis April 2010) durchgeführt wurde.

Sprechen für sie am wichtigsten sei (64%). Auf Platz zwei wurde von den Befragten das Hören gewählt (14%),

dem folgt vom Schreiben (13%). Den letzten Platz belegt hingegen das Lesen (9%).

Abbildung 2: Wo möchten Sie Ihr Deutsch besonders verbessern? (Nennungen in Prozent)



Ferner wurde von den Befragten die Wichtigkeit der im Fragebogen vorgegebenen mündlichen und schriftlichen Textformen auf einer Skala von »sehr wichtig« (= 3) bis »nicht wichtig« (= 0) subjektiv bewertet. An den fett gedruckten Zahlen in Tabelle 1 lässt sich ablesen, für welche Teilfertigkeiten und Handlungsstrukturen Deutschkenntnisse meistens benötigt werden<sup>1</sup>:

- a. rezeptiv und produktiv (Hör-Seh-Verstehen und Sprechen):
  - Diskussionen/Verhandlungen
  - Telefongespräche
- b. rezeptiv (Lesen):
  - Korrespondenz
  - Verträge/Dokumente
  - Berichte
- c. produktiv (Schreiben):
  - Korrespondenz.

Bei der Frage nach Kursinhalten (s. Tabelle 2), die für die Teilnehmer am interessantesten sind, kristallisierten sich als besonders relevant für die Kursplanung<sup>2</sup> die Themen »Europa und europäische Institutionen«, »aktuelle Themen« sowie »Politik und Wirtschaft in Deutschland« heraus.

Korreliert man nun die Parameter »Bedarf« und »Bedürfnisse« mit den Grundprinzipien europäischer Entscheidungsmechanismen, ergeben sich einige Berührungspunkte, die für den Einsatz von EU-Planspielen im berufsbezogenen DaF-Unterricht sprechen, und zwar:

- hohe Stellung der mündlichen Kommunikation,
- hohe Relevanz des Themas »Europa und europäische Institutionen« sowie
- hohe Relevanz der Handlungsstrukturen »Verhandeln« und »Diskutieren«.

### 3.2 Adaptation

#### Sprachliche Vorbereitung

Im Vorfeld des EU-Planspiels wurden zunächst die Handlungsstrukturen »eine Sitzung moderieren«, »an einer Sitzung teilnehmen« sowie »in einer Sitzung verhandeln« eingeführt.

Lesen Sie sich die folgenden **Redemittel**<sup>3</sup> durch und markieren Sie zu jeder Situation (kursiv gedruckt, z. B. »Ausgangsposition formulieren«) mindestens einen Ausdruck, den

- 1 Es werden die höchsten Prozentwerte berücksichtigt, die sowohl in der Kategorie »sehr wichtig«, als auch in der Summe der Kategorien »sehr wichtig« und »wichtig« erzielt wurden.
- 2 Zum Auswertungsverfahren vgl. unter Goethe-Institut (Hrsg.) (1997): *Leitfaden zur Lehrplanarbeit*, Bereich 51, München, 39.
- 3 Nachfolgend werden drei Redemittel-Beispiele präsentiert. Alle im Planspiel eingeführten und trainierten Redemittel basieren auf der Sammlung von Kommunikationsmitteln für die berufliche Kommunikation (vgl. Eismann 2007, 2006a, 2006b).

**Tabelle 1: Wichtigkeit der textsortenspezifischen DaF-Kenntnisse für die Befragten (Häufigkeiten)**

Teilfertigkeit	Textsorte	sehr wichtig (in %)	wichtig (in %)	manchmal wichtig (in %)	nicht wichtig (in %)
Hör-Seh-Verstehen	Vorträge, Presseerklärungen	27	45	18	5
	Nachrichten, Informationssendungen	34	36	20	4
	Konferenzen	33	42	18	1
	<b>Diskussionen, Verhandlungen</b>	<b>59</b>	<b>26</b>	7	2
	Gespräche zur Informationsermittlung	47	32	14	2
	<b>Telefongespräche</b>	<b>62</b>	<b>21</b>	9	3
Sprechen	Vorträge, Presseerklärungen	11	12	50	21
	Nachrichten, Informationssendungen	4	18	34	35
	Konferenzen	17	32	32	14
	<b>Diskussionen, Verhandlungen</b>	<b>48</b>	<b>31</b>	12	5
	Gespräche zur Informationsermittlung	39	35	13	8
	<b>Telefongespräche</b>	<b>58</b>	<b>25</b>	7	6
Lesen	Gesprächsnotizen, Memos	30	28	26	7
	<b>Korrespondenz</b>	<b>63</b>	<b>22</b>	6	2
	Protokolle	31	33	17	11
	<b>Berichte</b>	<b>41</b>	<b>36</b>	12	5
	<b>Verträge, Dokumente</b>	<b>45</b>	<b>31</b>	14	3
Schreiben	Gesprächsnotizen, Memos	12	14	41	25
	<b>Korrespondenz</b>	<b>40</b>	<b>24</b>	23	7
	Protokolle	10	13	38	32
	Berichte	13	25	32	24
	Verträge, Dokumente	18	18	32	28

**Tabelle 2: Kursinhalte, für die sich Teilnehmer der EU-Kurse interessieren (Nennungen in Prozent)**

Kursinhalte	sehr stark (in %)	stark (in %)	weniger stark (in %)	nicht (in %)
<b>Aktuelle Themen</b>	<b>62</b>	<b>28</b>	7	3
Wirtschaft	33	35	28	3
<b>Europa und europäische Institutionen</b>	<b>76</b>	<b>16</b>	4	1
<b>Politik und Wirtschaft in Deutschland</b>	<b>52</b>	<b>38</b>	9	1
Kunst und Kultur	33	37	28	1
Techniken zum Lernen von Fremdsprachen	23	30	34	11

Sie selbst aktiv verwenden möchten. Suchen Sie sich max. drei Redemittel heraus,  
 – die zu Ihrer Persönlichkeit und  
 – zu Ihrem sprachlichen Niveau passen.

### An einer Sitzung teilnehmen

#### Redemittel »Ausgangsposition formulieren«

Ich denke/glaube/meine, dass ...  
 Ich bin der Meinung/Ansicht, dass ...  
 Meiner Meinung/Ansicht nach ...  
 Ich habe den Eindruck/das Gefühl, dass ...

#### Redemittel »Sich zu Wort melden« und »Jemanden unterbrechen«

Dürfte ich etwas dazu sagen?  
 Entschuldigung, ich würde gern etwas dazu sagen.  
 Zu diesem Punkt möchte ich gern Folgendes anmerken.  
 Ich würde gerne eine Bemerkung zu diesem Thema machen.  
 Darf ich zu diesem Punkt ums Wort bitten?  
 Da muss ich aber jetzt doch kurz einhaken.  
 Entschuldigung, darf ich Sie kurz unterbrechen?

#### Redemittel »Sich gegen eine Unterbrechung wehren«

*höflich:*  
 Bitte lassen Sie mich kurz noch meinen Gedanken zu Ende führen!  
 Geben Sie mir bitte noch eine Minute!  
 Einen Augenblick bitte, darf ich das noch eben abschließen?  
 Einen Moment Geduld bitte, ich bin gleich fertig.  
 Gleich – bitte noch einen Moment.  
*sehr bestimmt:*  
 Könnten Sie mich bitte aussprechen lassen?  
 Darf ich das bitte erst einmal zu Ende führen?

Die Redemittel wurden anschließend in zwei kleineren Rollenspielen eingesetzt, deren Themen an das Begleitprogramm

des EU-Kurses angepasst und nach folgender Vorgabe durchgeführt wurden:

Für die Vorbereitung, Durchführung und Besprechung der beiden Rollenspiele wurde je ein Unterrichtstag mit vier Unterrichtseinheiten (UE) eingeplant. Am dritten Tag (1 UE) wurden die Handlungsstrukturen in Form von Lückentexten und einer Zuordnungsübung (»Ordnen Sie die folgenden Redemittel<sup>1</sup> dem passenden Oberbegriff zu«) wiederholt.

#### Inhaltliche Vorbereitung

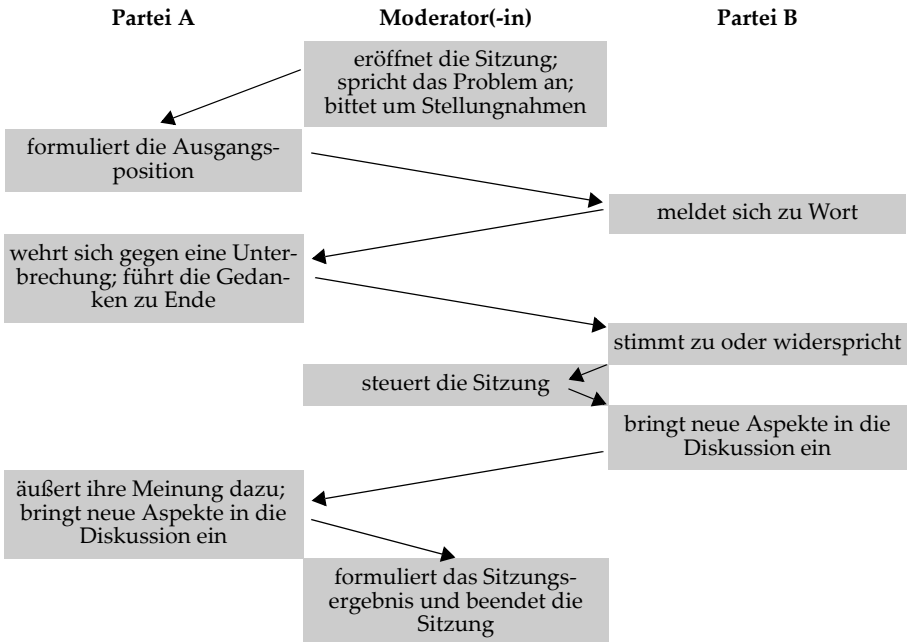
Nachdem die Handlungsstrukturen wiederholt worden waren, erfolgte am selben Unterrichtstag die inhaltliche Vorbereitung auf das EU-Planspiel (3 UE). Dafür wurden das Thema »Europäische Sicherheits- und Verteidigungspolitik« und die fiktive Problemlage (Reaktion der EU auf eine politische Krise<sup>2</sup> in Algerien) im Plenum vorgestellt sowie der Inhalt und der Ablauf des Planspiels erklärt. Anschließend wurde von den Teilnehmern der Vorsitz der Ratssitzung in geheimer Abstimmung gewählt. In der danach folgenden Einarbeitungsphase wurden die Länderprofile (siehe nachfolgendes Beispiel) per Losverfahren verteilt und individuell bearbeitet. Die Spielteilnehmer sollten in der Phase den sicherheitspolitischen »Charakter« des Landes verstehen und am Ende eine durchdachte und selbst entwickelte Entscheidung fällen, die sie auch persönlich und moralisch vertreten können (Sinai 2004: 60). Während der Phase hatten die Spielteilnehmer die Möglichkeit, den Lehrenden zu konsultieren, um offene Fragen zu klären.

1 Im Unterricht wurde der Begriff »Redemittel« statt »Sprachhandlungstypen« verwendet.

2 Eine Krise ist eine zeitlich begrenzte Situation, in der ein Konflikt gewalttätig wird oder droht erheblich zu eskalieren. Krisenbewältigung zielt darauf ab, die Krise soweit zu entschärfen, dass die Grundprobleme des Konflikts gelöst werden können. Dieses kann z. B. mit militärischen Mitteln erfolgen (Sinai 2004: 55).

**Spielen Sie nun eine Beratungssitzung des/der ... zum Thema ... Achten Sie auf die folgenden Spielregeln:**

- Jeder soll einmal zu Wort kommen, d. h. alle bekommen ungefähr gleichviel Redezeit und alle müssen sich äußern – auch wenn sie nichts Neues zu sagen haben.
- Gesprochen wird nicht länger als 30 Minuten.
- Die Verhandlung soll in der Art des folgenden Flussdiagramms geführt werden:



### Rollenprofil: Beispiel »Deutschland« (Sinai 2004: 73 ff.)

#### DEUTSCHLAND

Einwohner: <b>82,1 Mio.</b> (EU: 371 Mio.)
Fläche: <b>357 021 km<sup>2</sup></b> (EU: 3,2 Mio. km <sup>2</sup> )
Hauptstadt: <b>Berlin</b>
Staatsform: <b>Demokratisch-parlamentarischer Bundesstaat</b>
Beitritt zur EG/EU: <b>Gründungsmitglied</b>
Mitglied in der NATO: <b>Vollmitglied</b>

Mitglied der WEU: <b>Vollmitglied</b>
Mitglied im EUOKORPS: <b>Ja, eine Panzerdivision und deutsch-französische Brigade</b>
ERRF Beteiligung: <b>13.500 Soldaten, 20 Schiffe, 93 Flugzeuge, insgesamt 18.000 Soldaten</b>
Verteidigungsausgaben (2002): <b>31,3 Mrd. Euro, 1,5% BIP</b>
Amtssprache: <b>Deutsch</b>

Deutschland ist Gründungsmitglied der EG/EU und zugleich größtes Land der Gemeinschaft. Nach dem Zweiten Weltkrieg sahen alle deutschen Regierungen in der (west-)europäischen Integration einen Weg zur Wiedereingliederung in die Staatengemeinschaft und einen Garant für den Frieden innerhalb Europas. Ohne diese Einbindung wäre auch die deutsche Wiedervereinigung 1990 sicherlich nicht so reibungslos vorstatten gegangen. Traditionell arbeitet Deutschland in der Fortentwicklung der europäischen Einigung eng mit Frankreich zusammen. Die beiden Länder werden darum häufig auch als »Motor der Integration« bezeichnet. Ohne Übereinstimmung Deutschlands und Frankreichs lässt sich kein bedeutender Integrations Schritt vollziehen. Die Zustimmung der deutschen Bevölkerung zu militärischen Einsätzen ist eher nicht vor auszusetzen. Auf diese Vorbehalte gegenüber einer EU als militärische Organisation muss die deutsche Regierung Rücksicht nehmen. Es versteht sich, dass die deutsche Position ein großes Gewicht hat, zum einen aufgrund der Größe des Landes, zum anderen wegen des Umstands, dass Deutschland der größte Nettozahler in der Gemeinschaft ist. Deutschland befürwortet insbesondere eine Stärkung der externen Handlungsfähigkeit der EU, beispielsweise durch einen gemeinsamen Sitz im UN-Sicherheitsrat. Bislang sind dort nur Frankreich und Großbritannien als ständige Mitglieder aus der EU vertreten. Der Balkan ist und bleibt für Deutschland die akuteste Bedrohung der Stabilität und Sicherheit in Europa. Aber auch die Russische Föderation, die sich auch auf absehbare Zeit noch in einem Prozess der Umstrukturierung und Demokratisierung befinden wird, birgt ein hohes Risikopotenzial, besonders hinsichtlich der Stärke der russischen Armee und deren Nuklearkräfte. Alte Krisenherde wie der Nahe Osten und Afrika haben immer noch nicht an Brisanz verloren. Wirtschaftliche, ethnische oder religiöse Spannungen können in Verbindung mit politischen Konflikten militärische Auseinandersetzungen auslösen. Aber auch »neue« Risiken finden einen immer höheren Stellenwert: Internationaler Terrorismus, organisierte Kriminalität, Verbreitung von Massenvernichtungswaffen und auch Massenmigration können Europa

bedrohen. Diesen Risiken will Deutschland in erster Linie mit »Stabilitätstransfer« begegnen. Das bedeutet, dass man die Ursachen eines möglichen Konfliktes bekämpfen will, durch Entwicklungshilfe, Demokratisierungsprogramme, aber auch durch frühzeitige internationale Hilfe, und nur wenn unbedingt nötig auch mit militärischen Mitteln.

#### *Die Position Ihres Landes*

Hinsichtlich der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) fordert die Bundesregierung deren Weiterentwicklung, weg vom zwischenstaatlichen Charakter und hin zu einer einheitlich agierenden Union. Auch innerhalb der GASP wird von deutscher Seite eine weitgehende Anwendung von Mehrheitsbeschlüssen befürwortet. Die Möglichkeit, dass ein einzelner Mitgliedstaat (wenn er hierdurch wichtige nationale Interessen gefährdet sieht) zu gemeinsamen Beschlüssen ein Veto einlegen kann, will die deutsche Regierung abschaffen. Die Einstimmigkeitserfordernis innerhalb der GASP sollte auf wenige Bereiche, wie militärische Einsätze, beschränkt werden. Deutschland hat 2002 in der »Schweriner Erklärung« mit Frankreich die Schaffung einer Europäischen Sicherheits- und Verteidigungs-Union (ESVU) angestoßen. Diese könnte dann, über die Solidaritätserklärungen hinaus, die gegenseitige Verpflichtung zum militärischen Beistand im Verteidigungsfall beinhalten, wie im WEU Vertrag (Art. V) und in der NATO. Deutschland hat weiterhin vorgeschlagen, dass die Rechte und Pflichten der Mitglieder innerhalb der GASP genau definiert werden sollen. Noch von der letzten Bundesregierung stammte der Vorschlag einer engen Zusammenarbeit im Rüstungsbereich, um die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Rüstungsindustrie zu stärken und die Kosten für Forschung und Entwicklung in diesem Bereich zu senken. Eine Zusammenarbeit der europäischen Rüstungsindustrie wird auch von der gegenwärtigen Bundesregierung unterstützt. Deutschland glaubt, dass Europa auch in militärischen Fähigkeiten auf lange Sicht auf den Stand der USA gebracht werden muss. Das bedeutet, dass riesige Fortschritte in Technologie und Rüstung vonnöten sind. Die damit verbundenen Ausgaben sind für Deutschland aber zur Zeit schwer zu realisieren. Als Zukunft

der ESVP sieht Deutschland die Bildung einer europäischen Armee. Die ESVP ist für Deutschland also ein wichtiger Schritt, um Europa weiter zu einigen und einem Bundesstaat Europa näher zu bringen.

#### *EU-NATO Beziehungen:*

Deutschland ist sowohl ein treues NATO-Mitglied als auch ein starker Befürworter europäischer Integration im Sicherheitsbereich. Die NATO spielt eine tragende Rolle für die Sicherheit in Europa, sowohl als kollektives Verteidigungsbündnis als auch in ihrer Rolle einer Krisenbewältigungsorganisation – so lange bis die EU wirkliche operative Fähigkeiten auf der ganzen möglichen Bandbreite ausführen kann. Sobald das erreicht ist, sieht Deutschland die beiden Organisationen als gleichberechtigt an und die Entscheidung, wer welchen Einsatz übernimmt, muss dann eine pragmatische Entscheidung sein, die im engen Dialog zwischen NATO und der EU getroffen wird. Wer also für eine Intervention offensichtlich besser geeignet ist, der wird sie auch übernehmen. Eine enge Kooperation mit der NATO hält Deutschland für sehr wichtig, da die beiden Organisationen unterschiedliche Stärken haben und in der Zusammenarbeit, auch mit der OSZE und UN, die besten Ergebnisse erreicht werden können. Deutschland drängt, auch angesichts des beschränkten Verteidigungsbudgets, darauf, dass die EU im Falle einer Krise die uneingeschränkte Unterstützung der NATO erhält. Das bedeutet, dass der Zugriff auf NATO-Planungs- und Gemeinschaftsmittel automatisch möglich sein muss. Deutschland sieht also die ESVP als eine Möglichkeit, die transatlantischen Partner (USA und Kanada) in Krisenoperationen zu entlasten. Die bisher gültige Devise »Entweder NATO oder gar nichts« soll enden.

#### *Beteiligung an internationalen Einsätzen:*

Seit dem Bundesverfassungsurteil über Auslandseinsätze der Bundeswehr im Jahre 1994 kann sich Deutschland rechtlich an Operationen der »kollektiven Sicherheit«, also an UN-, NATO-, OSZE- und auch EU-Einsätzen beteiligen. Im Jahre 2002 sind 1700 Soldaten bei SFOR, 4600 bei KFOR, 1200 bei ISAF und 1500 (1400 Marine- und 100 Kommando-Spezialkräftesoldaten) bei der Operation »Enduring Freedom« in Af-

ghanistan eingesetzt. Generell wird ein UN-Mandat angestrebt. Ein Einsatz deutscher Soldaten könnte aber auch dann erfolgen, wenn er Teil einer internationalen oder regionalen Koalition beispielsweise der EU oder der OSZE ist. Für eine Beteiligung deutscher Soldaten muss ein Beschluss im Bundestag erfolgen.

#### *ERRF Beteiligung:*

Deutschland stellt der EU das größte Truppenkontingent: bis zu 13.500 Heeresoldaten (ein Fallschirmjäger-, zwei Panzer- und zwei Infanterie-Bataillone, sowie ein Nachschubregiment, ein Pionier-Bataillon, zwei Feldjäger- (Militärpolizei) Kompanien und eine besondere Einheit für zivil-militärische Zusammenarbeit) und damit den größten Beitrag zur ERRF, zur Verfügung. Dazu kommen weitere Marine- und Luftwaffen- und Sanitätssoldaten (zwei Feldhospitale und 6–7 Mobile-Rettungszentren, davon eins seegestützt), sechs Luftwaffen- und eine Tornado Marineflieger-Staffel mit über 90 Flugzeugen, 30–35 Transportflugzeuge, 4 Rettungshubschrauber, ein Airbus-Führungsflugzeug und ein Hauptquartier für Luftoperationen. Auch sechs Flugabwehrschwadronen können zum Einsatz kommen. Die Deutsche Marine ist unter anderem mit einer Fregatte, zwei U-Booten, 4 Minenräumern, 3 Aufklärungsflugzeugen und einem Versorgungsschiff beteiligt. Das Hauptquartier in Potsdam könnte eine Operation leiten und wurde von Deutschland zur Verfügung gestellt.

#### **TAKTIK**

Sie sind der Vertreter/die Vertreterin Deutschlands. Sie versuchen, die Interessen Ihres Landes so weit wie möglich in den Verhandlungsprozess einzubringen. Dabei werden Sie natürlich nicht alle Standpunkte Ihrer Regierung durchsetzen können, sondern an einigen Stellen Zugeständnisse machen müssen, um andererseits die Ziele zu erreichen, die Ihnen besonders wichtig sind. Überlegen Sie sich, welche der bisher vertretenen Positionen Deutschlands für Sie von besonderer Bedeutung sind. Dabei können Sie innerhalb des Planspiels durchaus auch neue Prioritäten setzen – ohne jedoch die bestehenden Vorbehalte und Interessenlagen in der deutschen Bevölkerung aus den Augen zu verlieren. Bedenken Sie, dass eine EU-Operation ein großes

deutsches Kontingent enthalten wird, mit all den Risiken und Kosten, die ein Einsatz mit sich bringt. Arbeiten Sie deshalb auf eine praktikable und möglichst kostengünstige Lösung hin, in der sich die unterschiedlichen Interessen Ihrer Verhandlungspartner in kompromissfähigen gegenseitigen Zugeständnissen ausgleichen.

**Versuchen Sie**, Länder mit gleichgerichteten Interessen zu finden. Sie möchten auf keinen Fall den Anschein erwecken, dass Sie einen Alleingang anstreben oder dass Sie zusammen mit den anderen ›Großen‹ etwas erzwingen wollen; suchen Sie auch kleine Mitgliedstaaten, die Ihre Position vertreten. Um Ihre Ziele zu erreichen, sollten Sie Ihre Macht dezent nutzen: Bieten Sie den Vertretern der Mitgliedstaaten mit entgegengesetzten Interessen Tauschgeschäfte an, nach dem Muster: Wenn Sie an dieser Stelle auf etwas verzichten, könnte ich in jener Angelegenheit von meinem Standpunkt abweichen. Neben den offiziellen Sitzungen nehmen die informellen Kontakte eine wichtige Rolle im Verhandlungsprozess ein. Traditionell stimmt sich Deutschland in seiner europapolitischen Position eng mit Frankreich ab. Deutschland hat von der Einbindung in die EU bislang sowohl politisch wie wirtschaftlich profitiert. In einer gemeinsamen europäischen Außen- und Sicherheitspolitik sieht Deutschland die Chance, sein außenpolitisches Gewicht in den internationalen Beziehungen zu stärken. Ein besonderes Gewicht legt die deutsche Regierung hierbei auf die enge Abstimmung mit Frankreich und Großbritannien. Einer europäischen Verteidigungsgemeinschaft stehen Sie aufgeschlossen gegenüber und befürworten eine effektive ESVP sowie eine enge Zusammenarbeit im Rüstungsbereich. Gemeinsame militärische Aktionen sollten jedoch nach ihrer Auffassung von möglichst vielen Mitgliedstaaten beantwortet werden.

#### *Szenario Algerien:*

Sie sind in einer schwierigen Lage. Auf der einen Seite ist der öffentliche Druck auf die Regierung groß, nicht in einen Krieg in Algerien verwickelt zu werden. Es gab schon riesige Demonstrationen für den Frieden in verschiedenen deutschen Städten. Auf der anderen Seite fühlen Sie sich solidarisch mit Frankreich und Großbritan-

nien, die unter dem Eindruck der Terroranschläge auf Ihre Hilfe setzen. Des Weiteren wurde Ihrer Sicht nach die ESVP gerade für eine solche Situation geschaffen: die USA sind z. Zt. nicht fähig einzugreifen, vitale Interessen der EU sind gefährdet und die Operation ist im militärischen Sinne ›machbar‹. Sie sind unentschieden, müssen aber zwei Entscheidungen treffen:

1. ob die EU aktiv in Algerien einschreiten soll und
2. welche Handlungsoption am ehesten Erfolg verspricht.

Auf jeden Fall ist Ihre Aufgabe zunächst, Ihre Freunde zur Besonnenheit zu mahnen und eine Operation so zu konzipieren, dass sie über jeden Verdacht der ›Machtpolitik‹ oder des Kolonialismus erhaben ist: Sie muss ein klares politisches Ziel haben (Demokratisierung und Stabilisierung Algeriens) und klare Unterziele, wie dieses zu erreichen ist (zivile aber auch militärische Mittel). Es sollte deutlich werden, dass die militärischen Mittel nur den Zweck haben, eine Situation herbeizuführen, in der die zivilen Mittel wirken können.

Der Einarbeitungsphase folgte die Strategiephase, während der die Positionspapiere der Spielteilnehmer erarbeitet wurden und die informelle Abstimmung mit möglichen Koalitionspartnern stattfand. Beide Phasen, die Einarbeitungs- und die Strategiephase, wurden einen Tag vor der Ratssitzung durchgeführt, damit den Teilnehmern genügend Zeit für Rückfragen sowie Wortschatz- und Gruppenarbeit eingeräumt wurde.

#### *Spielverlauf*

Den eigentlichen Kern des EU-Planspiels bildete die Simulation der Ratssitzung, die mit der Rede des französischen Außenministers anlässlich des Sondergipfels zur Krise in Algerien (Sinai 2004: 150 ff.) sowie mit der Verlesung der durch den Vorsitz der Ratssitzung vorbereiteten »Erklärung zur Krise« (s. Beispiel 1) begann.

**Beispiel 1 aus dem Planspiel**

(die kursiv gedruckten Inhalte wurden von den Planspielteilnehmern formuliert)



Brüssel  
236622/04 (Presse 107)  
P. 87/04

**ERKLÄRUNG DES VORSITZES IM NAMEN DER EUROPÄISCHEN UNION  
ZUR LAGE IN ALGERIEN**

**DIE EUROPÄISCHE UNION:**

*hat mit Bestürzung die Informationen über die Anschläge in Frankreich und Großbritannien sowie die sich weiter verschlechternde Situation in Algerien zur Kenntnis genommen.*

*Die Europäische Gemeinschaft fühlt sich somit verpflichtet, konkrete Schritte aufzunehmen, um die Lage in Algerien zu verbessern.*

*Die Europäische Union begrüßt die NATO- und UN-Erklärungen zu dieser Situation.*

Im Namen des Rates, die Präsidentschaft

Nachdem die Rede gehalten und die Erklärung verlesen waren, einigten sich die Teilnehmer auf eine Geschäftsordnung für die anschließenden Verhandlungen (vgl. dazu oben Abs. 2).

In der Verhandlungsphase versuchten die Verhandlungsparteien, Kompromisse zu strittigen Fragen zu erarbeiten. Hierfür wurden einige Interessengruppen gebildet, die an Kompromissvorschlägen arbeiteten. Das Ziel der Phase war zum einen die Verdeutlichung des Prozesses der Kompromissfindung in Verhandlungen aus der strategischen Perspektive sowie die Schärfung des Gespürs für akzeptable Kompromisse im Rahmen europäischer Entscheidungsprozesse am Beispiel der Europäischen Sicherheits- und Verteidigungspolitik.

In der danach erfolgten Entscheidungsphase sollte eine einvernehmliche Reaktion der EU auf die Krise getroffen werden: In unserem Fall wurde die Entscheidung auf einen späteren Zeitpunkt vertagt, weil in einem der Punkte (politische Unterstützung für den militärischen Einsatz in Algerien durch alle

EU-Mitgliedstaaten) keine Einigung erzielt wurde.

Die Erkenntnis, dass keine einstimmige Entscheidung in Bezug auf den militärischen Einsatz der EU erreicht werden konnte, ist im europäischen Zusammenhang ein genauso wichtiges Lernziel wie der Beschluss einer »Gemeinsamen Aktion« (vgl. Beispiel 2): Ein solcher Ausgang der Verhandlungen kann sogar laut Spielautor hilfreicher für das Verständnis der europäischen Realitäten sein als ein »Happy End«, denn damit kann am Ende der Verhandlungen allen Teilnehmern besonders gut verdeutlicht werden, dass jedes Ergebnis europäischer Entscheidungsprozesse durch langwierige Verhandlungen erreicht werden muss(te) (Sinai 2004: 61).

*Rolle des Lehrenden*

Der Lehrende war für die Vorbereitung, die Einführung in das Planspiel, die Nachbesprechung und den organisatorischen Ablauf des Planspiels verantwortlich. Während der Verhandlungs- und Entscheidungsphase galt

*Beispiel 2 aus dem Planspiel*

(die kursiv gedruckten Inhalte wurden von den Planspielteilnehmern formuliert)



GEMEINSAME AKTION DES RATES

vom 11.06.2010

**über die Operation der Europäischen Union in Algerien**  
(2010/007/GASP)

DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION –  
gestützt auf den Vertrag über die Europäische Union, insbesondere Artikel 14, –  
HAT FOLGENDE GEMEINSAME AKTION ANGENOMMEN:

- *Im Rahmen der EU erfolgt ab sofort der zivile Einsatz in Algerien.*
- *Alle EU-Mitgliedstaaten erklären ihre politische Unterstützung für den militärischen Einsatz in der Krisenregion, die in enger Kooperation mit NATO durchgeführt wird.*
- *Jeder Mitgliedstaat wird selber über die Teilnahme am militärischen Einsatz und eventuelle Hilfe entscheiden.*

»eine allgemeine und sichere Regel, sich nie einzumischen und auch keine Zeichen von Vergnügen, Missvergnügen, Überraschung, Langeweile, Ärger, Anerkennung oder Erbitterung zu geben. Ein ›Pokerface‹ ist absolut notwendig«. (Jones 1984: 60 ff.)

Diese Regel verdeutlicht ein weiteres Ziel des EU-Planspiels, und zwar die Stärkung eigenverantwortlicher Selbst-Organisierungsfähigkeit von Gruppen (vgl. Sinai 2004: 46). Diese Regel und die sich daraus ergebende passive Rolle des Lehrenden wurde in der Einführung erklärt – ebenso wie die Tatsache, dass die Verhandlungs- und die Entscheidungsphase zwecks individuellen Feedbacks für jeden Spielteilnehmer vom Lehrenden gefilmt werden.

*Stimmen der Teilnehmer*

Das EU-Planspiel endete mit einer Nachbesprechung, die einen Erfahrungsaustausch der Spielteilnehmer zu spielerischen, thematischen und fremdsprachlichen Aspekten ermöglichen sollte. Die Spielteilnehmer bekamen Kärtchen mit folgenden Fragen, die laut vorgelesen und im Plenum diskutiert wurden:

- Wie haben Sie den Spielverlauf empfunden?

- Konnten Sie Ihre Argumente in die Diskussion einbringen?
- Inwiefern haben Ihnen die Redemittel bei der Diskussion helfen können? Welche Redemittel fehlten eventuell?
- Sind Sie mit dem Ergebnis des Spiels zufrieden? Wenn ja/nicht, warum (nicht)?
- Sind die beschlossenen Maßnahmen umsetzbar?
- Wie haben Sie die europäische Zusammenarbeit am Beispiel einer Verhandlung im Rat der Außenminister wahrgenommen?
- Was halten Sie von einer Gemeinsamen Europäischen Sicherheits- und Verteidigungspolitik? Was müsste Ihrer Meinung nach noch verbessert werden?
- Wie beurteilen Sie die Chancen und Risiken einer Gemeinsamen Sicherheits- und Verteidigungspolitik der EU?

Zwar können aus vereinzelt Aussagen der Spielteilnehmer keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen gezogen werden, doch es lassen sich eine Reihe von Beobachtungen zur positiven Wirkung von EU-Planspielen im DaF-Unterricht formulieren (vgl. Meinhold 1984:

118), die durch einzelne Statements der Spielteilnehmer bestätigt werden konnten (nachfolgend kursiv gedruckt):

- Planspiele bieten eine sonst kaum im Unterricht auftauchende Möglichkeit der Interaktion zwischen den Lernenden:

*»Jeder fühlte sich angesprochen. Wir mussten 90 % selbst tun: Deswegen war das Planspiel sehr effektiv.«*

- Durch den Zwang, sich ausdrücken zu müssen, erhöhte sich die Fähigkeit der Spielteilnehmer, sich ausdrücken zu können. Zugleich wurden das Selbstvertrauen und die Bereitschaft geweckt, sich ähnlichen Kommunikationssituationen in der beruflichen Zukunft zu stellen in dem Bewusstsein, dass man sie meistern wird:

*»Was den sprachlichen Teil betrifft, war für mich das Planspiel die eigentliche Spitze unseres Seminars, wo wir alle die Satzstrukturen einsetzen konnten, die wir in den vorhergegangenen 10 Tagen so fleißig geübt haben. Während ich den Außenminister von Großbritannien spielte, habe ich bemerkt, wie mein verrostetes Deutsch aufpoliert worden ist.«*

*»Nach diesem Planspiel traue ich mich endlich bei offiziellen Gesprächsrunden und Sitzungen mit deutschsprachigen Partnern Deutsch statt Englisch zu sprechen.«*

#### 4. Fazit und Ausblick

In diesem Aufsatz konnte gezeigt werden, dass EU-Planspiele im berufsbezogenen DaF-Unterricht nach entsprechender Vorbereitung eingesetzt werden können. Auch wenn der Berufsbezug vordergründig für Deutschlerner aus öffentlichen Verwaltungen gegeben ist, kann eine Übertragung auf weitere Zielgruppen empfohlen werden, denn durch den fortschreitenden europäischen Integrationsprozess werden gleichermaßen öffentliche Verwaltungen wie Unternehmen und Hochschulabsolventen vor die Herausforderung gestellt, ihre europäische Wettbewerbsfähigkeit zu sichern

und/oder zu stärken. Das größte Potenzial der Methode »EU-Planspiel« im Kontext berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts besteht gerade in der Synthese der drei Dimensionen der sog. internationalen Qualifikationen (Busse/Paul-Kohlhoff/Wordelmann [o. J.]: 217 f.): Mithilfe von EU-Planspielen können nämlich sowohl die Fremdsprachenkenntnisse und die interkulturelle Kompetenz geschult als auch hervorragende Fachkenntnisse als Voraussetzung für internationales berufliches Handeln erworben werden. Die rückblickende Betrachtung aller Phasen des geschilderten EU-Planspiels bestätigt dieses Potenzial, das sich zusammenfassend wie folgt beschreiben lässt: Durch den Einsatz von EU-Planspielen im berufsbezogenen DaF-Unterricht

- wird ein sinnlich erlebbarer Zugang zu europäischen Themenfeldern ermöglicht, die oft als trocken und zu komplex eingestuft werden,
- können die Bedingungen, Schwierigkeiten und Chancen europäischer Entscheidungsprozesse in nachhaltiger Weise transparent gemacht werden,
- werden Möglichkeiten und Grenzen nationaler Interessendurchsetzung vor dem Hintergrund einer notwendigen Regelung erfahren, und schließlich
- wird die methoden- und berufsbezogene Fremdsprachenkompetenz (insbesondere die Verhandlungskompetenz) wie auch das Selbstbewusstsein der Teilnehmer gestärkt, da sie lernen, sich mit einer komplexen politischen Thematik in einer Fremdsprache zu beschäftigen und ihre eigenen Interessen im multikulturellen Kontext abgemessen zu vertreten.

Obwohl die beschriebenen Beobachtungen auf eigener Erfahrung sowie auf den Erfahrungen basieren, die mit verschiedenen Zielgruppen in der europabezogenen Jugend- und Erwachsenenbildung gesammelt werden konnten (vgl.

Sinai 2004: 7), können sie bei den Zielgruppen im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht noch nicht allgemein bestätigt werden, weil entsprechende Untersuchungen in diesem Bereich ausstehen. Anhand des geschilderten Beispiels sowie aufgrund der Aussagen der Spielteilnehmer – wie nachfolgend zu lesen – kann jedoch eine weitere Diskussion über den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht geführt werden:

»Wir wünschen uns mindestens zwei Planspiele pro Kurs: Einmal am Anfang und einmal am Ende!«

### Literatur

Blötz, Ulrich (Hrsg.): *Planspiele in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernspiele, Lernarrangements, Erfahrungen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2005 (Multimedia-Publikationen).

Born, Joachim; Schütte, Wilfried: *Eurotexte. Textarbeit in einer Institution der EG*. Tübingen: Narr, 1995 (Studien zur deutschen Sprache: Forschungen des Instituts für deutsche Sprache, 1).

Busse, Gerd; Paul-Kohlhoff, Angela; Wordelmann, Peter: »Fremdsprachen und mehr«. *Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine europäische Studie über Zusatzqualifikationen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, [o. J.], 217 f.

Capaul, Roman; Ulrich, Markus: *Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training. Mit Kurztheorie: Simulations- und Planspielmethodik*. Altstätten: Tobler, 2003.

Dauvillier, Christa; Lévy-Hillierich, Dorothea: *Spiele im Deutschunterricht*. München: Goethe-Institut/Langenscheidt, 2004 (Fernstudieneinheit, 28).

Eismann, Volker: *Erfolgreich in Besprechungen*. Berlin: Cornelsen, 2006a.

Eismann, Volker: *Erfolgreich in Verhandlungen*. Berlin: Cornelsen, 2006b.

Eismann, Volker: *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*. Berlin: Cornelsen, 2007.

Fröhlich, Manuel; Gros, Jürgen: *Außenpolitik erleben und erfahren. Planspiel und Seminarkonzept zur Rolle des vereinigten*

*Deutschlands in Europa und der Welt*. Mainz 1995 (Materialienbände der Forschungsgruppe Jugend und Europa, 3).

Genadieva, Zvezde; Hartung, Regine; Koreik, Uwe: »Fiktive Verhandlungssituationen im interkulturell ausgerichteten Wirtschaftsdeutschunterricht«, *Zielsprache Deutsch* 28 (1997), 191–201.

Geuting, Manfred: *Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich*. Berlin u. a.: Lang, 1992 (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, 10).

Haselhuber, Jakob: »Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Sprachensituation in der EG-Kommission (Februar 1990)«. In: Ammon, Ulrich; Mattheier, Klaus J.; Nelde, Peter H. (Hrsg.): *Soziolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik* 5. Tübingen: Niemeyer, 1991, 37–50.

Jahr, Silke: »Sprachhandlungstypen in Fachtexten und deren Vermittlung im DaF-Unterricht«. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 2008, 237–246 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 79).

Jentges, Sabine: *Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 21).

Jones, Ken; Edelhoff, Christoff; Meinhold, Monika; Oakley, Colin: *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. München: Hueber, 1984.

Jones, Ken: »Simulationen – ein Unterrichtskonzept«. In: Jones, Ken; Edelhoff, Christoff; Meinhold, Monika; Oakley, Colin (Hrsg.): *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. München: Hueber, 1984, 10–95.

Kilp, Elóide: *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik*. Tübingen: Stauffenburg, 2002.

Kleppin, Karin: *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernverhalten in Sprachlernspielen*. Tübingen: Narr, 1980.

Kleppin, Karin: »Zur Durchführung von Sprachlernspielen – Probleme und mögliche Lösungswege«. In: Müller, Bernd-

- Dietrich; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Praxisprobleme im Sprachunterricht*. München: Iudicium, 1984, 141–150 (Studium Deutsch als Fremdsprache, Sprachdidaktik, 1).
- Kleppin, Karin: »Sprachspiele und Sprachlernspiele«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke/UTB, 2003, 263–265.
- Klippert, Heinz: *Wirtschaft und Politik erleben. Planspiele für Schule und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz, 1984.
- Koreik, Uwe: »Interaktive Institutionenkunde. Ein Unterrichtsvorschlag zum Thema ›Wahlsystem‹ – Wahlrecht spielerisch im Vergleich«, *Info DaF* 17 (1990), 193–203.
- Koreik, Uwe: »Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 30, 4 (1993), 219–226.
- Lever, Sir Paul: »The Future of Europe Will All Speak English?« In: Ahrens, Rüdiger (Hrsg.): *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2003, 101–112.
- Meinhold, Monika: »Simulationen in der Schule«. In: Jones, Ken; Edelhoff, Christoff; Meinhold, Monika; Oakley, Colin: *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. München: Hueber, 1984, 98–119.
- Piel, Alexandra: *Sprache(n) lernen mit Methode. 170 Sprachspiele für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2002.
- Rampeltshammer, Luitpold; Kurtz, Hans Peter (Hrsg.): *Europakompetenz entwickeln – Interregionskompetenz stärken für die Hochschule und die Arbeitswelt*. Saarbrücken: Verlag Alma Mater, 2009.
- Rappenglück, Stefan: »Europäische Dynamik vermitteln«, *Deutschland & Europa* 57 (2009), 32–41.
- Rappenglück, Stefan: »Demokratiekompetenz fördern – im Planspiel Europapolitik spielerisch vermitteln«. In: Stiftung Mitarbeit (Hrsg.): *Das Planspielbuch*. Bonn 2008.
- Rappenglück, Stefan: »Europabezogene Planspiele – eine handlungsorientierte Vermittlungsmethode«. In: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.): *Jugend in Europa*. 2. Auflage. München, 2000, 141–147.
- Sinai, Tamir: *Europa in der Krise. Planspiel zur Europäischen Sicherheits- und Verteidigungspolitik*. Schwalbach: Wochenschauverlag, 2004 (Planspiele und Materialien der Forschungsgruppe Jugend und Europa).
- Wagner, Johannes: *Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht*. Regensburg: AkDaF, 1977; 6. Auflage 1987 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 10).

#### Agnieszka Hunstiger

Geb. 1976; Studium der Fächer Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, Soziologie, Medienwissenschaft und Europäisches Verwaltungsmanagement in Tarnów, Kraków, Hannover und Berlin. Seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Arbeitet z. Zt. an einer Dissertation zur auswärtigen Sprachenpolitik der Bundesrepublik Deutschland.

# Studiengangsbezogene Fachsprache in einem studienvorbereitenden Sprachkurs

*Ein Verzahnungsmodell zur Integration eines Deutschkurses in das erste Semester des Fachstudiums*

*Dagmar Schimmel*

## Zusammenfassung

Die frühe Verzahnung von allgemein- und fachsprachlichen Kursinhalten sowie vor allem die Integration von Fachinhalten in den vorbereitenden Sprachkurs und die sprachbegleitende Förderung zu Beginn des Fachstudiums in einem technisch-naturwissenschaftlichen Fach ermöglichen einen erstaunlich schnellen Einstieg auch von absoluten Anfängern im Erlernen der deutschen Sprache. Das »Hannoveraner Modell« ist damit wegweisend für die Aufnahme ausländischer Studierender an den »Studienstandort Deutschland«, wenn in deutscher Sprache studiert werden soll.

## 1. Ein »Spezialkurs« an der Leibniz Universität Hannover

An der Leibniz Universität Hannover führt das Fachsprachenzentrum seit 2004 einen studienvorbereitenden Deutschkurs für StipendiatInnen des DAAD durch<sup>1</sup>, welche ein Stipendium für den Aufbau- und Ergänzungsstudiengang M.Sc. »Geotechnik und Infrastruktur im Bauingenieur- und Vermessungswesen« erhalten haben. Als weitere TeilnehmerInnen kommen pro Studienjahr einige »Selbstzahler« oder anderweitig finanzierte Studierende hinzu. Der Master-Studiengang, welcher

von der AGTZE (Arbeitsgruppe technologische Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern) an der Fakultät für Bauingenieurwesen und Geodäsie betreut wird, richtet sich an TeilnehmerInnen aus Schwellen- und Entwicklungsländern, welche bereits ein B.Sc.-Studium im Bauingenieurwesen absolviert haben und mindestens zwei Jahre Berufserfahrung nachweisen können. Der Studiengang, für welchen pro Jahr ca. 20 TeilnehmerInnen aus 90–130 Bewerbungen ausgewählt werden, findet komplett in deutscher Sprache statt, die Sprachkompetenz der Studierenden muss vor Be-

1 Von 2004–2007 fand dieser Sprachkurs sowie die Konzeption des Verzahnungsmodells unter meiner Leitung an der Innovationsgesellschaft der Universität Hannover mbH statt, deren Sprachbereich »IGEL« im August 2007 in das Fachsprachenzentrum integriert wurde.

ginn des Fachstudiums durch eine entsprechende Prüfung, TestDaF oder DSH, nachgewiesen werden.<sup>1</sup>

## 2. Die Konzeption der ersten beiden Durchgänge – das »alte« Intensivsprachkursmodell zur Vorbereitung auf das Fachstudium

Von 2004 bis 2006 erhielten die TeilnehmerInnen einen sechsmonatigen studienvorbereitenden Deutschkurs, welcher sie vom Niveau A1 – die TeilnehmerInnen hatten vorab keine Deutschkenntnisse – bis zu den Sprachprüfungen TestDaF und DSH führte. Dieser straff konzipierte Kurs mit einer sehr schnellen Progression umfasste ca. 36–40 Wochenstunden allgemeinsprachlichen DaF-Unterricht, ab der Mittelstufe (ca. ab Niveau B1, GER) wurden zudem vier Wochenstunden Fachsprachenunterricht für das Bauingenieurwesen angeboten, welcher bei den TeilnehmerInnen auf großes Interesse stieß.

In Auswertungsgesprächen zwischen Sprachkursverantwortlichen und Studiengangskordinatoren der AGTZE wurde von letzteren zwar lobend erwähnt, dass die Mehrzahl der TeilnehmerInnen des Kurses zum Abschluss in der Vorbereitungszeit die Sprachprüfung DSH oder TestDaF bestanden hatten, sie damit jedoch überwiegend lediglich in formaler Hinsicht sprachlich studierfähig seien. In der Praxis sei es im ersten Semester vielmehr ein großes Problem, dass die Studierenden den sprachlichen

Anforderungen des Faches nicht wirklich gerecht werden könnten, weil ihnen die dazu notwendige Fachsprache fehle. So würde in den Vorlesungen und Übungen viel Zeit darauf verwendet werden, den Studierenden aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten das notwendige Fachvokabular zu erklären.

Auch Buhlmann / Fearn (2000) bestätigen, dass den Studierenden bei Studieneintritt häufig wesentliche (fach-)sprachliche Kompetenzen fehlen<sup>2</sup>:

»[Es] wird deutlich, dass es vom allgemeinsprachlichen Unterricht nicht ohne weiteres einen direkten Weg zum Überleben im Fachunterricht gibt: Es werden nicht nur Fertigkeiten entwickelt, die im Fachunterricht nicht benötigt werden, sondern auch solche, die unvereinbar mit den tatsächlich benötigten sind bzw. ihre Entwicklung verhindern können. Der allgemeinsprachliche Unterricht entwickelt jedenfalls nicht automatisch die Fertigkeiten, die im Fachunterricht erforderlich sind und die dort vorausgesetzt werden.

Verfechter der These, dass Ausländer mit guten allgemeinsprachlichen Kenntnissen vor dem Fachunterricht keinen Fachsprachenunterricht mehr benötigen, verschlechtern damit die Startbedingungen für die ausländischen Studenten, sowohl absolut betrachtet, als auch im Vergleich zu ihren deutschen Kommilitonen [...]«. (Buhlmann / Fearn 2000: 82)

Mädling betont zudem, dass sprachliche Schwierigkeiten in Vorlesungen insbesondere im ersten Fachsemester für Studierende relevante Folgeprobleme mit sich bringen und benennt deren Ursachen dafür:

1 DSH (»Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang«), welche ebenso wie der TestDaF (»Test Deutsch als Fremdsprache«) und einige andere Sprachprüfungen als Nachweis entsprechender Deutschkenntnisse zur Zulassung an deutschen Universitäten anerkannt wird.

2 Aus ähnlichen Gründen entwickelte Grit Mehlhorn einen studienbegleitenden Studierstrategien-Kurs, welcher sich allerdings nicht einer fachsprachlichen Unterstützung, sondern den wissenschaftssprachlichen Fertigkeiten der Studierenden zuwendet und das verstärkte Unterrichten von Studierstrategien sowie studienbegleitender Lernberatung fordert. Vgl. hierzu Mehlhorn 2005: 7 ff.

»Anhand von Studienergebnissen ist nachweisbar, dass sprachliche Fehlleistungen bei der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung der Vorlesungsinhalte die Qualität nachfolgender produktiver Leistungen (Seminarbeiträge, Klausuren, Prüfungen) beeinflussen. [...] Mögliche Ursachen sind m. E. zu suchen in:

1. lückenhaften fachlichen Vorkenntnissen;
2. ungenügend entwickelten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten im verstehenden Hören und Mitschreiben in Vorlesungen;
3. Schwierigkeiten, die aus der Spezifik der Vorlesung als mündliches Kommunikationsereignis erwachsen«. (Mäding 1990: 45)

**3. Die verbesserte Konzeption – das »Verzahnungsmodell«**

Die FachdozentInnen und -koordinatorInnen der AGTZE betonten in Evaluationsgesprächen, dass definitiv nicht das inhaltliche Verständnis problematisch bei den Studierenden sei, da dieses aufgrund des vorangegangenen B.Sc.-Studiums der TeilnehmerInnen durchaus gegeben wäre. Den Studierenden fehle es alleine an fachsprachlicher Lexik sowie fachspezifischen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten.

Es wurde die Frage an den Sprachbereich gerichtet, ob es nicht möglich sei, bereits in der Studienvorbereitung noch stärker die Fachsprache zu fördern, so-

dass die sprachlichen Notwendigkeiten für das Studium von Beginn an berücksichtigt und gleichfalls die deutlich höhere Motivation der TeilnehmerInnen am Lernen der Fachsprache gegenüber der Allgemeinsprache sinnvoll genutzt werden könnten. So entstand der Grundgedanke, Sprachkurs und Fachstudium sehr viel enger aufeinander abzustimmen und zu verzahnen. Sinnvoll und effektiv schien hierfür ein Modell, welches einerseits das erste Fachsemester in den Sprachkurs integriert und umgekehrt den Sprachkurs in das erste Fachsemester. So könnten erworbene Kenntnisse sowohl vom Sprachkurs als auch vom Fachstudium sinnvoll für beides genutzt werden und positive Effekte sich gegenseitig verstärken. Durch die Nutzung wechselseitiger Synergien müsste es – so unsere Annahme – auch möglich sein, die allgemeinsprachliche Vorbereitungsphase zu verkürzen und ab einem relativ frühen sprachlichen Kenntnisstand der TeilnehmerInnen einzig eine fachsprachliche Förderung zu fokussieren.

In einer grafischen Darstellung (s. Abb. 1) lassen sich das »alte« Sprachkursmodell und der Grundansatz des Verzahnungsmodells folgendermaßen gegenüberstellen:

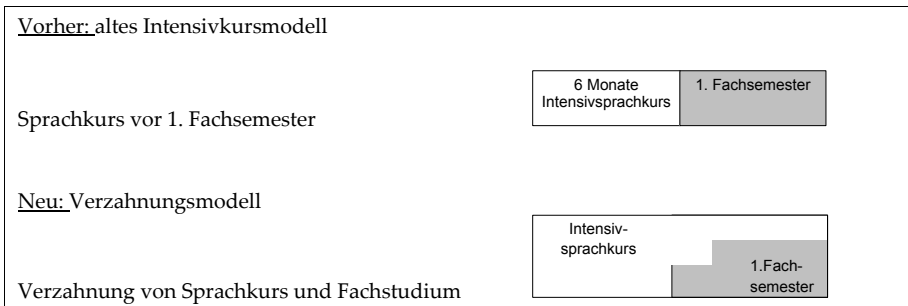


Abbildung 1: Altes Intensivkursmodell und neues Verzahnungsmodell

Dieses Konzept kommt der Forderung Baumanns nach einer Koordinierung von Sprach- und Fachveranstaltungen zur Förderung einer funktionalen Teilkompetenz bei den Fachsprachenlernenden im Fachsprachenunterricht nach:

»[Die] funktionale Teilkompetenz [umfasst] die Fähigkeit der Lerner, jene sprachlichen und nichtsprachlichen Mittel adäquat zu gebrauchen, die das Denken bzw. die Handlungs- und Erkenntnisfähigkeit im jeweiligen Fachgebiet auf dem jeweiligen Erkenntnisstand repräsentieren. Die Elemente des Begriffssystems des Lerners befinden sich dabei in komplizierter Wechselbeziehung mit dem lexikalisch-grammatischen System der Einzelsprache und den im Fachgebiet gängigen Organisationsstrukturen sprachlicher Kommunikation. [...]

Die Betrachtung der funktionalen Teilkompetenz hat tiefgreifende Konsequenzen für eine weiterführende didaktisch-methodische Reform des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts. So kann zukünftig nur durch eine stärkere inhaltliche Koordinierung von fachsprachlichem Unterricht und Fachstudium die kommunikative Verfügbarkeit der Lerner entscheidend erweitert werden.« (Baumann 2003: 128 f.)

#### 4. Voraussetzungen für die Umsetzung des Verzahnungsmodells

Eine wesentliche Voraussetzung zur Umsetzung des Verzahnungsmodells war die Implementierung einer fachsprachlich ausgerichteten Sprachprüfung zum Abschluss der Mittelstufe II / Oberstufe I, d. h. auf dem Niveau B2 / C1, welche den TeilnehmerInnen wie TestDaF und DSH die notwendige sprachliche Studierfähigkeit bescheinigen würde. Hierfür bot nach gründlicher Überprüfung der Rahmenrichtlinien die DSH eine Möglich-

keit, eine solche Prüfung inhaltlich an spezialisierten fachlichen Themen auszurichten, sodass wir beschlossen, für diese Gruppe eine neuartige »Fachsprachen-DSH« für den Bereich »Bauingenieurwesen« zu konzipieren und umzusetzen. Dies bedeutet keineswegs, dass die TeilnehmerInnen durch eine spezialisierte DSH einen einfacheren Zugang zum Studium in Deutschland erlangen, sondern – in etwa vergleichbar mit der bisherigen Arbeit an den Studienkollegs – dass sie ihre Sprachkenntnisse in den einzelnen sprachlichen Fertigkeiten fachspezifischer nachweisen müssen (vgl. hierzu Krekeler 2005: 160). Bezüglich einer solchen DSH bedurfte es der Bereitschaft und Zusammenarbeit mit dem Fachsprachenzentrum, bei dem die Prüfungsverantwortung für die DSH an der Leibniz Universität Hannover liegt und das somit eine solche DSH schließlich erstellen und durchführen musste.<sup>1</sup>

Zur Verzahnung des Sprachkurses mit dem ersten Fachsemester war es zudem notwendig, das erste Semester des Studiengangs neu zu konzipieren und schließlich auch die Prüfungsordnung des Studiengangs zu ändern bzw. an das neue Modell anzupassen. Es wurden drei grundlegende Fachveranstaltungen ausgewählt, die parallel zum Sprachkurs als Blockveranstaltungen stattfinden und welche für die Studierenden obligatorisch sind. Neben dem Besuch dieser drei Pflichtveranstaltungen sollten die Studierenden »nur« den Fachsprachenkurs mit ca. 25 SWS besuchen, alle anderen Vorlesungen und Übungen sollten den Studierenden erst ab dem zweiten Semester zur

1 Herzlicher Dank gebührt hier insbesondere Uwe Koreik, welcher als damaliger Leiter des Fachsprachenzentrums die Projektidee sowie die Implementierung einer Fachsprachen-DSH außerordentlich vorantrieb. Gleichfalls muss dem jetzigen Leiter des FSZ, Klaus Schwienhorst dafür gedankt werden, dass er nach wie vor die Umsetzung des Verzahnungsmodells sowie die Erstellung und Durchführung einer Fachsprachen-DSH außerordentlich unterstützt.

Auswahl stehen. Die ausgewählten Veranstaltungen waren »Experimentelle Bodenmechanik« (EXPSM), »Spezialtiefbau und Gründungen« (SPF) sowie »Wasserwirtschaft I« (WR), da sie direkt Bezug nehmen und anknüpfen an das von Studierenden bereits absolvierte B.Sc.-Studium und zudem Basisveranstaltungen und Grundlage sind für die weiteren Seminare und Vorlesungen des Fachstudiums.

Es galt natürlich einerseits, den fachsprachlichen Unterricht explizit auf die Inhalte dieser drei Fachveranstaltungen auszurichten. Dies hieß, sich intensiv mit den Materialien zu diesen Veranstaltungen auseinanderzusetzen, hierbei neben allgemein fachsprachlichen auch besondere sprachliche Schwierigkeiten evtl. auch von spezifischen Textsorten herauszuarbeiten, sowie die Inhalte auf eine sprachkursadäquate Menge zu reduzieren und damit die notwendigen Präferenzen zu setzen sowie eine passende Progression und den Ablauf zu erarbeiten. Es war selbstverständlich, dass hierzu eine enge Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Fachsprachenlehrkraft und FachdozentInnen notwendig sein würde. Fearnis schreibt zur Zusammenarbeit von Sprach- und FachdozentInnen:

»Die Fachsprachendidaktik übernimmt für den fachbezogenen Unterricht DaF curriculare Aufgaben mit Lernzielableitungen, Bestimmungen sprachlicher, strategischer, landeskundlicher und interkultureller Lerninhalte, Gewichtung der Fertigkeiten, Stoffauswahl und -anordnung, Erarbeitung von generellen Progressionsprinzipien etc. In bezug auf den fachbezogenen DaF-Unterricht sind das nicht nur fremdsprachenspezifische, sondern durch das jeweilige Fach bestimmte, sehr komplexe interdisziplinäre Aufgaben, die zum Teil nur in Ko-

operation mit Experten des Fachgebiets zu lösen sind«. (Fearnis 1998: 962)

In Ergänzung dazu war uns bewusst – und dazu bedurfte es ebenfalls gezielter Rücksprachen –, dass insbesondere zu Beginn der Verzahnungsphase auch seitens der FachdozentInnen Rücksicht auf den Sprachstand der Studierenden genommen werden müsste. Es würde also eine gegenseitige Kooperation und Synchronisation zwischen Sprach- und FachdozentInnen sowohl in der Entwicklung und Ausarbeitung des Modells als auch in dessen Umsetzung notwendig sein.

Eine für das Projekt wesentliche Entscheidung war der Zeitpunkt der Verzahnung von Fach- und Sprachveranstaltungen bzw. der Zeitpunkt der Umstellung auf einen rein fachsprachlichen Sprachunterricht. Es galt zu klären, wie viel allgemeinsprachliche Vorbereitung notwendig sein würde und ab welchem Zeitpunkt der Spracherwerb ausschließlich an fachsprachlichen Materialien stattfinden konnte.

Hierzu wurden die Inhalte und die Progression der grammatischen und syntaktischen Strukturen in Lehrbüchern der Grund- und Mittelstufe untersucht<sup>1</sup>. Dabei wurde klar, dass die grundlegenden Strukturen für eine fachsprachliche Sprachverwendung allesamt bereits in der Grundstufe gelegt werden, wenn auch nur anhand recht einfacher Ausdrucksmöglichkeiten. Dies bedeutete für das Verzahnungsmodell einerseits, dass bereits von Beginn an, also ab A1-Niveau, auch einfache fachsprachliche Übungen erfolgen konnten, andererseits war es theoretisch möglich, dass die alleinige Konzentration auf fachsprachlichen Sprachunter-

1 Es wurden die Lehrbücher *Delfin* und *em-Hauptkurs* zugrunde gelegt, welche als Material in den sechsmonatigen Vorbereitungskursen verwendet worden waren. Weiterhin wurden auch *em-Brückenkurs* sowie *em-Abschlusskurs* hinzugezogen, ferner *Themen*.

richt und damit der Beginn der Verzahnung nach bereits 8–10 Wochen intensiver allgemeinsprachlicher Vorbereitung erfolgen könnte<sup>1</sup>. Wir entschieden uns aber schließlich für eine konservativere und längere Vorbereitungszeit von 16 Wochen, was die allgemeinsprachliche Studienvorbereitung im Vergleich zum »alten« Intensivkursmodell immer noch um acht Wochen reduzierte.

### 5. Das Verzahnungsmodell – im Detail

Die Entscheidung, mit fachsprachlichem Unterricht bereits ab einem recht frühen Sprachniveau zu beginnen, wird auch in der Sekundärliteratur bestätigt:

»Kann man die entsprechenden lexikalischen Grundlagen voraussetzen, so kann man mit jeder Fachsprache bereits ab dem Zertifikatsniveau beginnen. Haben die Lerner dieses Niveau erst einmal erreicht, gibt es keine morphologischen und kaum mehr syntaktische Schwierigkeiten.

Die Lexikvermittlung und Einführung in die Lektüre von Texten kann immer unter Zertifikatsniveau einsetzen, während man den für das Fach und den Spezialisierungsgrad des Adressaten angemessenen schriftlichen oder mündlichen Ausdruck kaum unter Zertifikatsniveau ansetzen bzw. vermitteln kann.« (Buhlmann/Fearns 2000: 86)

In einer Grafik festgehalten stellt sich das neu konzipierte Verzahnungsmodell (Abb. 2) nun folgendermaßen dar:

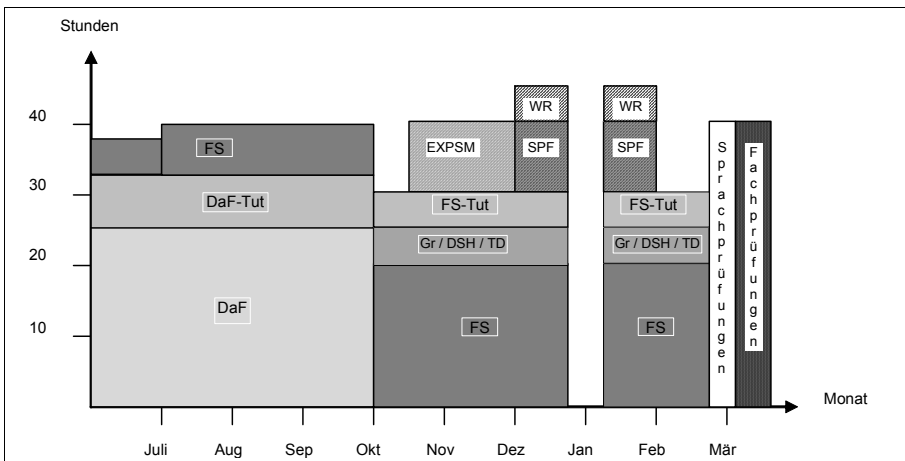


Abbildung 2: Das Verzahnungsmodell im Detail

Die Studierenden besuchen demnach zunächst von Juni bis Ende September einen viermonatigen (genau: 17-wöchigen) allgemeinsprachlichen Deutschkurs (DaF) mit 25 SWS, in welchem sie ein mittleres Mittelstufenniveau (B1.2./B2.1. GER) erreichen. Diese allgemeinsprachliche Vorbereitungszeit ist angemessen,

um auch die allgemeinsprachlichen Fertigkeiten der Studierenden ausreichend zu fördern sowie wesentliche, auch für die Fachsprache relevante, syntaktische und grammatikalische Strukturen einzuführen und auch auf komplexerem Sprachniveau zu festigen. Dieser Deutschkurs wird sowohl durch ein DaF-

<sup>1</sup> Im alten Intensivkursmodell mit 40 SWS wurde die Grundstufe – in diesen sehr leistungsstarken StipendiatInnenlerngruppen – nach 10 Wochen abgeschlossen.

Tutorium (DaF-Tut) mit 6 SWS als auch von Beginn an durch Fachsprachenunterricht (FS) ergänzt, dessen Stundenanteil im Verlauf von 4 SWS auf 8 SWS ansteigt. Im Fachsprachenunterricht wird von Anfang an mit sprachlich didaktisierten, authentischen Materialien gearbeitet, welche sich auf die folgenden drei Fachveranstaltungen der Verzahnungsphase, zunächst insbesondere auf die Inhalte der ersten Blockveranstaltung, beziehen. Anfang Oktober, also vor Beginn des 1. Fachsemesters, findet eine ein- bis zweiwöchige intensive Studienvorbereitung mit 20 SWS fachsprachlichem Unterricht statt, welcher zudem durch ein Fach (sprachen)tutorium (FS-Tut) mit 4–6 SWS ergänzt wird, in welchem die Lerner mit einem Studierenden des Studiengangs aus einem höheren Semester vorrangig fachsprachliche, nach Bedarf aber auch fachinhaltliche, die Studiengrundlagen betreffenden Schwierigkeiten bearbeiten können. Dieses Tutorium wird in der gesamten Verzahnungsphase bis hin zu den Sprachprüfungen Ende Februar mit gleichbleibendem Stundenumfang fortgesetzt.

Im Oktober beginnt nun auch die »Verzahnungsphase«, welche bis Februar dauert. Diese fünfmonatige Verzahnung von Fachveranstaltungen und Fachsprachenunterricht findet zunächst mittels einer sechswöchigen Blockveranstaltung des Kurses »Bodenmechanik« (EXPSM) statt, die 8 SWS umfasst und welche weiterhin durch 20 SWS Fachsprachenunterricht sprachlich vor- und nachbereitet wird. Zudem wird im Fachsprachenunterricht nun auch verstärkt auf die folgenden beiden Blockveranstaltungen des Fachstudiums »Spezialtiefbau und Gründungen« (SPF) sowie »Wasserwirtschaft« (WR) vorbereitet. Der reine Fachsprachenunterricht wird zudem mit 4 SWS ergänzt durch expliziten Grammatikunterricht sowie – insbesondere ab Ja-

nuar – mit prüfungsvorbereitendem Unterricht auf TestDaF und DSH.

Für die Verzahnungsphase wurde der Kurs EXPSM von den FachdozentInnen und -koordinatorInnen als erster ausgewählt, weil er inhaltlich für das gesamte Studium grundlegend und einführend ist und dadurch viele Inhalte aufgreift und ausführt, welche den Studierenden durch ihr vorheriges B.Sc.-Studium bekannt sind. Zudem werden in den Vorlesungen und Skripten besonders viele sprachlich relativ reduzierte Elemente wie Formeln, Tabellen, Grafiken usw. eingebracht, deren Inhalte für die Studierenden – auch aufgrund ihrer fachlichen Vorkenntnisse – relativ leicht zu erfassen sind. Göpferich betont den hohen Anteil relevanter, non-verbaler Informationsträger wie Schemata, Diagramme, Tabellen usw. in naturwissenschaftlichen und technischen Textsorten, welche sich sehr sinnvoll und effektiv für den fachsprachlichen Unterricht verwenden lassen (vgl. Göpferich 1998: 553f.).

Da sich die fachsprachlichen Kompetenzen parallel zur ersten Blockveranstaltung weiter verbessern, finden nach deren Abschluss ab Ende November zwei Fachveranstaltungen als Blockveranstaltungen statt, wobei die Veranstaltung »Spezialtiefbau und Gründungen« (SPF) 8 SWS umfasst, der Kurs »Wasserwirtschaft« (WR) jedoch nur 4 SWS, da er im 2. Fachsemester fortgesetzt wird. Auch diese beiden Kurse werden von 20 SWS Fachsprachenunterricht sowie einem ca. 4-stündigen Fachsprachen-Tutorium begleitet.

Mitte bzw. Ende Februar finden dann die beiden Sprachprüfungen statt. Zunächst nehmen die Studierenden am allgemeinsprachlichen TestDaF teil, kurze Zeit später findet dann die sogenannte »Fachsprachen-DSH« statt, welche inhaltlich auf die Fachveranstaltungen des ersten Semesters ausgerichtet ist.

Anfang März müssen die TeilnehmerInnen schließlich die Fachprüfungen

zu EXPSM und SPF (schriftlich und mündlich) ablegen, die Prüfungen zum semesterübergreifenden Kurs »Wasserwirtschaft« finden hingegen erst am Ende des zweiten Fachsemesters statt. Die Stundenverteilung des allgemeinsprachlichen DaF-Unterrichts, des DaF-Tutoriums, des Fachsprachenunterrichts,

des Fachsprachen- und Fachtutoriums sowie der Fachkurse des Studiengangs sowohl in den vier Monaten mit Grund- und Mittelstufe als auch in den fünf Monaten der Verzahnungsphase mit dem ersten Fachsemester lässt sich zur Übersicht tabellarisch folgendermaßen zusammenfassen:

	DaF	DaF-Tut	Fachsprache	FS-Tut / Fach-Tut	Kurs 1 EXPSM	Kurs 2 SPF	Kurs 3 WR
<b>Grundstufe / Mittelstufe</b> Phase I: 4 Monate	433	68	128	12			
<b>Verzahnung Sprachkurs / Fachstudium</b> Phase II: 5 Monate			305	108	48	48	30
<b>GESAMT</b>	<b>501</b>		<b>433</b>	<b>120</b>		<b>126</b>	

Tabelle 1: Stundenverteilung Verzahnungsmodell

Bei den Recherchen in der Sekundärliteratur stellte sich heraus, dass früher insbesondere in der DDR am Herder-Institut Leipzig sowie in einigen osteuropäischen Ländern in studienvorbereitenden Kursen bereits ein verstärkter Fokus auf fachsprachlichen Unterricht im Vergleich zum allgemeinsprachlichen Deutschunterricht gelegt wurde. Auch Fearnis stellt die frühzeitigen und richtungsweisenden Entwicklungen zur fachsprachlichen Unterrichts- und Ma-

terialentwicklung in der DDR heraus (vgl. Fearnis 1998: 961).

Die Verhältnisse zwischen »studienvorbereitendem allgemeinsprachlichen Unterricht« (SVASU) und »studienvorbereitendem fachsprachlichen Unterricht« (SVFSU) an einigen osteuropäischen Universitäten sowie beim Verzahnungsmodell der Leibniz Universität Hannover stellen sich tabellarisch wie folgt dar (Tabelle für Leipzig, Budapest, Sofia, Bratislava, Moskau aus Pudzuhn 1994: 31):

	SVASU	SVFSU	SVSU / SVFSU
<b>Leipzig</b>	452	484	0,9 : 1
<b>Budapest</b>	526	434	1,2 : 1
<b>Sofia</b>	712	532	1,4 : 1
<b>Bratislava</b>	764	432	1,8 : 1
<b>Moskau</b>	764	360	2,0 : 1
<b>Hannover</b>	501	553	0,94 : 1

Tabelle 2: Vergleich zu studienvorbereitendem allgemeinsprachlichen und studienvorbereitendem fachsprachlichen Unterricht an einigen ausgewählten osteuropäischen Universitäten und im Verzahnungsmodell Hannover

## 6. Erstellung von Unterrichtsmaterialien für den Fachsprachenunterricht

Wesentlicher Bestandteil der Vorbereitung zur Umsetzung war natürlich die Entwicklung passender Unterrichtsmaterialien. Selbstverständlich war im Sinne des Verzahnungsmodells dabei, dass nur authentisches Material als Grundlage im Fachsprachenunterricht eingesetzt werden sollte, welches den Studierenden auch real im Studium begegnen würde und somit auch dem Spezialisierungsgrad des Fachstudiums entsprach, denn

»[...] sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich fehlt die Übung in authentischen, nicht idealisierten Kommunikationssituationen im fachwissenschaftlichen Kontext« (Monteiro/Riefer/Skiba/Steinmüller 1997: 27).

Betont werden soll hier, dass damit auch der Einsatz von populärwissenschaftlichen Texten zum Bauingenieurwesen ausgeschlossen war. Dies wird auch von der Sekundärliteratur gestützt (vgl. z. B. Buhlmann/Fearns 2000: 68 ff.).

Die Notwendigkeit des Einsatzes von authentischen Unterrichtsmaterialien im Fachsprachenunterricht wird in der Sekundärliteratur vielfach hervorgehoben (vgl. z. B. Buhlmann/Fearns 2000: 140; Mäding 1990: 47); Blei hebt die Einheit eines Fachtextes von einerseits Modell- und Repräsentationscharakter mit übertragbarer Merkmalstruktur und andererseits als eine konkrete, situations- und aufgabenabhängige Variante hervor.

»[Der] Doppelcharakter der Textsorte: abstraktes Aufgabenlösungsmodell und zugleich konkrete Aufgabenlösungsvariante zu sein, veranlasste uns, die Textsorte, genauer gesagt: Die Fachtextsorte zur Schlüsselkategorie für die Präzisierung von Anforderungen an das fachkommunikative Können ausländischer [Studierender] sowie für die Ermittlung studienrelevanter Aufgaben, Themen, Situationen und Sprechhandlungen zu wählen, weil sie sowohl die Grundlage für handlungsadäquate Sprach- und Sachstoffselektion dar-

stellt, die auf das kommunikativ Wesentliche ausgerichtet sind, als auch sprachliche Varietäten für Kommunikationsmuster bereithält, die auf wechselnde kommunikative Bedingungen und Faktoren zurückzuführen sind« (Blei 1990: 12)

Seitens der Vertreter des Studiengangs wurden uns hierfür sämtliche Vorlesungsskripte der drei ausgewählten Veranstaltungen zur Verfügung gestellt, gleichfalls wurden Videoaufnahmen der Vorlesungen angefertigt, u. a. um im Sprachunterricht daraus entwickelte authentische Materialien zum Hörverstehen einsetzen zu können. Der Nebeneffekt ist offensichtlich: die Studierenden erlernen die Sprache anhand authentischer sequenzierter Vorlesungsmittelschnitte, die ihnen in fast identischer Form wenige Monate später im Fachstudium erneut begegnen. Uns wurden weitere Beispiele für verschiedene Arbeits-, Übungs- und Prüfungsformen des Fachstudiums übergeben, gleichfalls erhielten wir Empfehlungen der FachdozentInnen zu relevanter fachlicher Sekundärliteratur. Die Fachsprachenlehrkräfte hospitierten in einigen Fachveranstaltungen, weiterhin wurden intensive Gespräche zwischen Sprach- und Fachkoordinatoren geführt, etwa zu besonderen Schwierigkeiten des fachwissenschaftlichen Arbeitens z. B. aufgrund der vorhandenen Vorkenntnisse der Teilnehmerinnen, unterschiedlicher kultureller Lern- und Studientraditionen usw.

Auf die Notwendigkeit, den Studierenden beim Erwerb fachkommunikativer Kompetenz ebenso die kulturelle Gebundenheit von Fachkommunikation zu verdeutlichen, weist Baumann hin und bezeichnet deshalb den Erwerb von interkultureller Kompetenz als eine Teilkompetenz auch des Fachsprachenerwerbs:

»[Es] konnte in zahlreichen kontrastiven Fachtextanalysen darauf hingewiesen werden, dass die Kommunikation im Fach of-

fensichtlichen kulturspezifischen Einflüssen unterliegt, die sich in Form kulturdeterminierter fachlicher Kommunikationsstrategien manifestieren. [...] Für die didaktische Aufbereitung des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts ist die Berücksichtigung der interkulturellen Gebundenheit von Fachkommunikation eine wichtige Gestaltungsgröße. [...] Die aus kulturspezifischen Verhaltensgewohnheiten resultierenden Kommunikationsprobleme, die den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht beeinträchtigen können, gilt es, durch interkulturelles Problembewusstsein und die Vermittlung kulturadäquater Kommunikationsstrategien im Fach zu minimieren.« (Baumann 2003: 123 f.)

Das uns übergebene Material musste nun umfassend analysiert werden. Zunächst galt es, Inhalt und Struktur der einzelnen Veranstaltungen herauszuarbeiten sowie die Strukturen der unterschiedlichen Arbeitsformen wie Vorlesung, Übung, Hausübung, Prüfung, Laborübung, EDV-Übung usw. zu erfassen. Fokussiert werden mussten die einzelnen Methoden und Kommunikationsverfahren des Faches, ggf. mit Blick auf die beteiligten Disziplinen und Fachsprachen. Ziel war es, Lexik, Morphologie und Syntax in ihrer Relevanz und Progression zu systematisieren; wesentlich hierbei war u. a. herauszuarbeiten, ob und ggf. wann bzw. mit welcher Relevanz und Progression fachsprachliche Spezifika nicht nur rezeptiv sondern auch produktiv angewendet werden können müssen.

Ein zusätzlicher Schwerpunkt wurde auf das Herausarbeiten sprachlicher Fertigkeiten in der Wissenschaftssprache in Hinblick auf wissenschaftliches Arbeiten im Fach gelegt.

Bei der Materialerstellung war eine Durchsicht durch die FachdozentInnen unerlässlich. Denn sprachliche Richtigkeit bedeutet nicht unbedingt fachliche Richtigkeit, ohne Verständnis der Inhalte oder auch der inhaltlichen Zusammenhänge kann es z. B. schnell zu Formulie-

rungen von Fragen oder Aufgabenstellungen kommen, die sich zwar sprachlich korrekt herleiten lassen und richtig erscheinen, sich jedoch so nicht auf die gewünschten bzw. erwarteten Inhalte beziehen. Als Folge können solche Aufgaben oder Arbeitsanweisungen von den Studierenden evtl. nur mit inhaltlichen Verständnisschwierigkeiten, nicht einheitlich bzw. nicht den Erwartungen entsprechend oder auch gar nicht beantwortet werden. Grund hierfür können unserer Erfahrung nach bspw. fehlerhafte Interpretation von Inhalten bzw. inhaltlichen Hintergründen oder auch Nichteinhaltung fachlicher bzw. fachsprachenspezifischer Konventionen sein.

Ein Fachkoordinator des Studiengangs begründete sein Urteil über eine für die Bauingenieure unpräzise formulierte Frage auch mit den unterschiedlichen »Fachtraditionen«, wobei er sich in etwa folgendermaßen äußerte:

»Das ist eben der Unterschied zwischen Geisteswissenschaftlern und Ingenieuren: Geisteswissenschaftler sollten auf jede, auch recht allgemeine Frage eine lange und umfassende Erklärung oder Interpretationen abgeben können. Ingenieure erwarten eine Frage mit konkretem, inhaltlichem Bezug, auf welche sie präzise mit nachprüfbarem Faktenwissen antworten können. Und mehr sollten sie dazu dann auch nicht sagen, weil alles Überflüssige und Ausschweifende, alles nicht Fundierte oder Nachgewiesene, alles Interpretative sie z. B. in der wirtschaftlichen Praxis in Schwierigkeiten bringen könnte oder unökonomisch wäre.«

Diese Aussage ist gewiss auch Hinweis auf die unterschiedlichen fachspezifischen Denkstrukturen, zumal zwischen Geistes- und Ingenieurwissenschaften alleine schon in der Begriffsverwendung ein sehr relevanter Unterschied besteht, da die Bedeutung der Fachtermini u. a. bei den Bauingenieuren genormt ist, d. h. dass die Fachtermini in ihrer Definition

und Bedeutung sogar in einer DIN-Norm festgeschrieben sind und nur in dieser Verwendung gebraucht werden dürfen. So sind auch die mentalen Repräsentationen der Fachbegriffe beim ingenieurwissenschaftlichen Fachmann absolut festgelegt und haben keinen Spielraum für irgendwelche individuellen Nuancen und Verwendungsmöglichkeiten. Deshalb ist es wichtig, sich im Fachsprachenunterricht mit den Normen auseinanderzusetzen – auch im Sinne der LernerInnen zum Aufbau entsprechender Denkstrukturen, da sich auch diese kulturbedingt unterscheiden. Eine Fachsprachenlehrkraft muss sich daher ebenfalls der Normierung der Begriffe bewusst sein, selbst wenn ein entsprechender Fachbegriff zunächst auch ohne Expertenwissen verständlich erscheint.<sup>1</sup>

Auch in der Literatur zur Fachsprachenforschung der Technik finden sich als Grundprinzipien fachsprachlicher Kommunikation: (kommunikative) Ökonomie, Präzision, Prägnanz (vgl. zum Postulat der Exaktheit etwa Baumann 1998: 374 ff.).

Vergegenwärtigt man sich, dass eine Fachsprachenlehrkraft nicht immer über das notwendige fachliche Wissen über Inhalte und inhaltliche Zusammenhänge verfügt, um nicht nur eine sprachlich richtige, sondern auch inhaltlich korrekte und angemessene Frage formulieren zu können, verdeutlicht dieser Umstand noch einmal die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit den FachdozentInnen. An anderer Stelle sollte diskutiert werden, wie viel Fachwissen notwendig ist,

um fachspezifischen Sprachunterricht zu erteilen.<sup>2</sup>

Ziel jeden Fachsprachenunterrichts – und die Anforderungen an die Lehrkraft nehmen gewiss mit steigender Spezialisierung der Teilnehmergruppe zu – sollte es aber sein, authentische fachliche Fragen und Arbeitsanweisungen zu formulieren, welche den realen Bedingungen des Studiums entsprechen. Dies lässt sich nur durch eine enge Kooperation und unter Rücksprache mit den FachdozentInnen über die Materialien und Prüfungsaufgaben der Fachsprachen-DSH umsetzen, es sei denn die Lehrkraft verfügt über eine einschlägige fachliche und sprachdidaktisch-methodische Doppelqualifikation.

Auch Baumann weist darauf hin, dass es aus fachdidaktischer Sicht nur dann möglich sei, fachkommunikative Kompetenz beim Lerner ganzheitlich zu entwickeln, wenn sowohl in der Fachtextrezeption als auch -produktion die komplexen Zusammenhänge zwischen Inhalt (Thematik des fachwissenschaftlichen Gegenstandes), Form (Art und Weise der (fach-)sprachlichen Realisierung des fachwissenschaftlichen Sachverhaltes) und Funktion (Ergebnis des komplexen Zusammenspiels inhaltlicher und formaler Elemente und Relationen auf der Ebene des Fachtextes) lehrkonzeptionell umgesetzt werden (siehe Baumann 2000: 159).

## **7. Der Erfolg des Verzahnungsmodells – Auswertung und Folgerungen**

Dass das hier beschriebene Verzahnungsmodell so funktioniert und sinnvoll ist, belegen auch die Prüfungsergebnisse der Sprachprüfungen nach neun Monaten

1 Vgl. z. B. Walter 2000, die sich mit streng definierter Terminologie bezüglich der Geschichtswissenschaften auseinandersetzt und die Termini in diesem Bereich eher als Wörter »mit einer geringen fachlichen Genauigkeit« beschreibt (Walter 2000: 189 f.); zur Normierung allgemein vgl. z. B. Fluck 1996: 110 ff.

2 Vgl. hierzu auch bspw. Fluck 1984: 145 ff.; Fearn 1998: 964; Buhlmann/Fearn 2000: 115 ff.

Kursdauer, also die Ergebnisse der Fachsprachen-DSH sowie des TestDaF. Letzterer blieb weiterhin verpflichtend, um einerseits nachprüfen zu können, ob und wie sich die allgemeinsprachlichen Fer-

tigkeiten auch innerhalb des fachsprachlich geprägten Verzahnungsmodells entwickeln, und um andererseits den stetigen Abgleich mit einem standardisierter Test zu haben<sup>1</sup>.

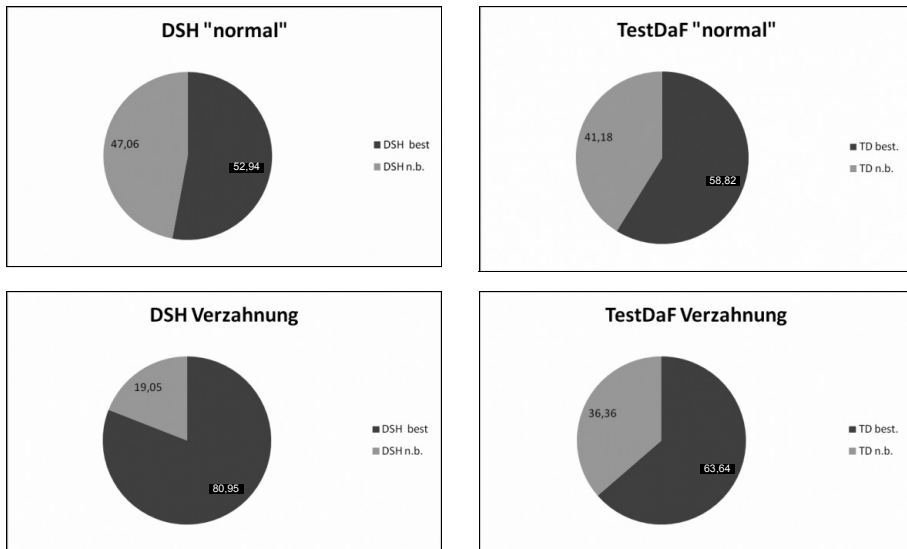


Abbildung 3: DSH/Test DaF im Vergleich; DSH / TestDaF »normal«: 17 VP; DSH / TestDaF »Verzahnung«: 22 VP<sup>2</sup>

Insbesondere ist ein besonderer Anstieg des Erfolgs bei den TeilnehmerInnen zu verzeichnen, welche nach dem Verzahnungsmodell die Fachsprachen-DSH bestehen. Bei dieser Prüfung waren nun 80,95 % der TeilnehmerInnen erfolgreich, während nach dem »alten« Sprachkursmodell mit einer »normalen« DSH nur 52,94 % der TeilnehmerInnen diese allgemeinsprachliche Prüfung bestanden.

Erstaunlicherweise schneiden die TeilnehmerInnen des Verzahnungsmodells

auch besser in der allgemeinsprachlichen TestDaF-Prüfung ab. Diese bestanden nun auch immerhin 63,64 % der TeilnehmerInnen, gegenüber 58,82 % der TeilnehmerInnen nach dem alten Kursmodell.

Das relativ gute Bestehen bzw. die Verbesserung im TestDaF im Vergleich zum alten Kursmodell könnte darauf zurückzuführen sein, dass die TeilnehmerInnen auch innerhalb des Verzahnungsmodells allgemeinsprachlichen Unterricht bis zum Mit-

1 Als Zulassungsvoraussetzung für das Studium »Geotechnik und Infrastruktur« müssen die TeilnehmerInnen eine DSH I bzw. einen TestDaF mit dem Mindestergebnis 4 x TDN 3 einreichen.

2 TeilnehmerInnen »DSH / TestDaF normal«: Jahrgänge 2004, 2005. TeilnehmerInnen »DSH / TestDaF Verzahnung«: Jahrgänge 2007, 2008, 2009.

telstufenniveau erhalten, sie zudem auch (wie ebenfalls zur DSH) nach wie vor eine explizite Prüfungs- und Formatvorbereitung für den TestDaF erhalten und sich – was evtl. der relevanteste Faktor ist – sie sich bis zum Ablegen der Prüfung bereits neun Monate in Deutschland als Zielsprachenland aufhalten, während die TeilnehmerInnen des alten Kursmodells vor dem Prüfungstermin nur sechs Monate Aufenthaltzeit in Deutschland hatten. Evtl. verbessern die TeilnehmerInnen ihre allgemeinsprachlichen Kompetenzen auch durch die praktische Anwendung im privaten und universitären Alltag. Sicher kann zumindest belegt werden, dass sich auch bei Durchführung des Verzahnungs-

modells die allgemeinsprachlichen Fertigkeiten bis hin zum sprachlichen Studierfähigkeitsnachweis verbessern und die Allgemeinsprache, sofern sie bis zu einem gewissen Niveau erworben worden ist und die TeilnehmerInnen im Zielsprachenland studierenden, auch bei einer Konzentration auf Fachsprachenunterricht keinesfalls vernachlässigt oder vergessen wird.

Positive Effekte können ebenfalls bei genauerer Betrachtung der DSH-Prüfungsergebnisse in den einzelnen sprachlichen Teilfertigkeiten Leseverstehen (LV), wissenschaftssprachliche Strukturen (WS), Hörverstehen (HV) und schriftlicher Ausdruck (SA) festgestellt werden:

*Ergebnis in %*

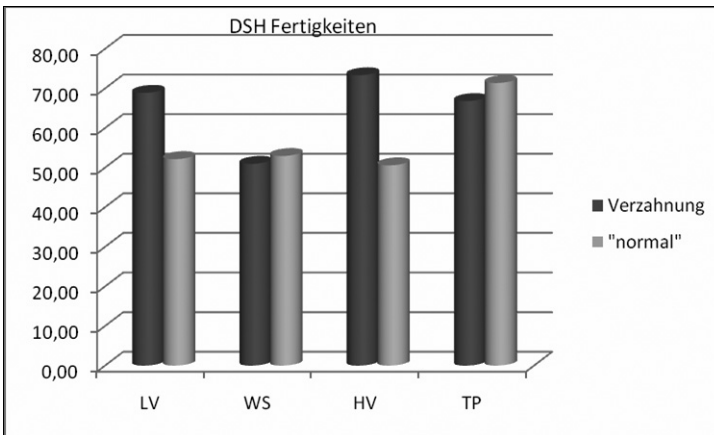


Abbildung 4: DSH-Fertigkeiten; DSH / TestDaF »normal«: 17 VP; DSH / TestDaF »Verzahnung«: 22 VP

Bei der Fachsprachen-DSH erzielten die TeilnehmerInnen insbesondere im Hörverstehen und Leseverstehen bessere Ergebnisse als in der allgemeinsprachlichen DSH. Im Leseverstehen stieg das Durchschnittsergebnis der TN um 15 % auf 67 %, im Hörverstehen sogar um 18 % auf 68 %. Hierin spiegeln sich wahrscheinlich

die Synergien zwischen Fachstudium und Sprachkurs wieder, wobei die Anforderungen des Studiums – das Zuhören bei den Vorlesungen sowie das Lesen und Durcharbeiten der Vorlesungsskripte – das Hörverstehen bzw. Leseverstehen anscheinend in ihrer Entwicklung positiv und merklich beeinflussen.

Insgesamt bleibt auf jeden Fall festzuhalten: Auch wenn sich die Ergebnisse mit dem Verzahnungsmodell in einigen Punkten signifikant verbessert haben, waren die Erfolge in sprachlicher Hinsicht auch nach dem sechsmonatigen Kurs des alten Modells schon beeindruckend. Abgesehen von der durchdachten Kurskonzeption mit ihren einzelnen Elementen (allgemeiner DaF-Unterricht – DaF-Tutorium – Fachsprachenunterricht – begleiteter Einsatz von Selbstlernprogrammen) dürfte dieses auch in hohem Maße aus der Motivationslage der KursteilnehmerInnen begründet sein. Aus zahlreichen Gesprächen mit den Lernenden wurde deutlich, dass alle über eine sehr hohe instrumentelle Motivation verfügten, die mit der Erreichbarkeit beruflicher Ziele und einem damit gegebenen gesellschaftlichen Aufstieg im Heimatland durch einen deutschen Masterabschluss zusammenhängt, wodurch alleine eine hohe und ausdauernde Einsatzbereitschaft gegeben ist. Hinzu kommen besondere Persönlichkeitsvariablen (immerhin setzt sich der größte Teil der Gruppe aus in den jeweiligen Ländern ausgewählten DAAD-StipendiatInnen zusammen). Ferner haben alle eine mehr oder weniger deutlich ausgeprägte positive Einstellung zur Zielsprachenkultur zum Ausdruck gebracht. In diesem Kontext hat offensichtlich die verstärkte frühzeitige Auseinandersetzung mit der studienrelevanten Fachsprache motivationssteigernd gewirkt.<sup>1</sup>

Auch Steinmetz betont die hohe Motivation von Studierenden bezüglich eines gezielten fachsprachlichen und damit teilnehmerorientierten und direkt studien- bzw. berufsrelevanten Sprachunter-

richts sowie dessen weitere beobachtbare positiven Effekte:

»Als stärkster subjektiver Eindruck der teilnehmenden Beobachtung sind zwei Phänomene zu nennen: die hohe Motivation der Lerner und ihre Eigenständigkeit in der Organisation der individuellen Sprachlernprozesse. [...]

[Die Lerner] wollten immer mehr und immer etwas Neues lernen. Die grundsätzliche Motivation blieb durchgängig konstant, ihre Form veränderte sich [...].« (Steinmetz 2000: 25 f.)

Weiterhin führt Steinmetz aus:

»Die Lernleistungen [im Fachsprachenunterricht] waren wesentlich höher als in allgemeinsprachlichen Kursen mit gleicher Stundenzahl. Es zeigte sich, dass fachsprachlicher Deutschunterricht offenbar zu besseren Ergebnissen führen kann als ›normaler‹ DaF-Unterricht. [...] Während die Entwicklung der allgemeinsprachlichen Kommunikationsfähigkeit durchaus dem üblichen Lerntempo in DaF-Kursen entsprach, eskalierte die fachspezifische Sprachproduktion und Informationsverarbeitung fachlich interessierender Materialien in einem alle Beteiligten überraschenden Maße.« (Steinmetz 2000: 22)

Auch in den Fachprüfungen zu EXPSPM und SPF sind positive Effekte in den Ergebnissen zu sehen:

TN (in %)

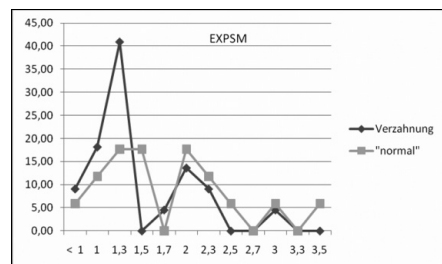


Abbildung 5a: Prüfungsergebnisse EXPSPM

1 Vgl. zu Motivationskomponenten Riemer 2006: 37.

TN (in %)

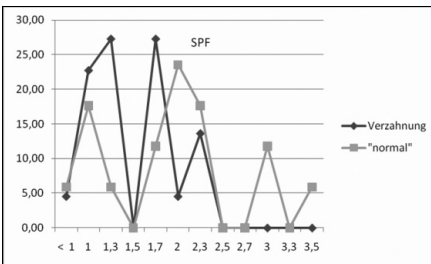


Abbildung 5b: Prüfungsergebnisse SPF

Insbesondere in der Grafik zur Fachprüfung EXPISM (Abb. 5a) wird deutlich, dass ein höherer Anteil der Studierenden nun sehr gute Prüfungsergebnisse erzielt. Auch in den Prüfungsergebnissen von SPF (Abb. 5b) – welche sowohl nach altem als auch nach neuem Modell der sprachlichen Studienvorbereitung und -begleitung schlechter ausfällt als EXPISM –, zeigt sich, dass sich die Prüfungsergebnisse in Richtung von besseren Noten entwickelt haben.

## 9. Kursevaluation

In den Kursevaluationen, welche sowohl bei den TeilnehmerInnen, den Fachsprachen- und DaF-Lehrkräften als auch den FachdozentInnen zu EXPISM, SPF und WR durchgeführt wurden, wurde das Verzahnungsmodell ebenfalls überwiegend positiv und als erfolgreich beurteilt.

### 9.1 TeilnehmerInnen

Die Studierenden stellten heraus, dass durch den studienvorbereitenden Fachsprachenunterricht ihr Verständnis der Fachveranstaltungen erheblich gefördert worden sei. Es gab unterschiedliche Meinungen, zu welchem Zeitpunkt mit dem Fachsprachenunterricht begonnen werden sollte. Die Mehrheit der TeilnehmerInnen fand es sinnvoll, von Beginn an auch Fachsprachenunterricht zu erhalten, obwohl dieser ohne Deutschkennt-

nisse insbesondere wegen der komplexen Lexik und Morphologie anfangs erheblich schwieriger für sie gewesen sei als der allgemeinsprachliche Unterricht. Einige wenige LernerInnen meinten, dass es auch ausgereicht hätte und besser gewesen sei, mit dem Fachsprachenunterricht erst zur Mitte der Grundstufe, also ab Niveau A2 zu beginnen.

Als besonders wesentlich für den Erwerb der Fachsprache hielten sie die Förderung von Grammatik und Syntax, weshalb sie sich auch expliziten Grammatikunterricht sowohl in der Fach- als auch in der Allgemeinsprache wünschten. Die Möglichkeiten des Transfers allgemeinsprachlicher und syntaktischer Strukturen in die Fachsprache sahen sie gegeben, weshalb sie auch Grammatikunterricht für die Allgemeinsprache als hilfreich für den Fachsprachenerwerb ansahen. Diesem Anliegen der Studierenden kamen wir entgegen, indem ab dem zweiten Modelldurchgang in der Verzahnungsphase vier Unterrichtsstunden für Grammatikunterricht freigehalten wurden.

Als entscheidend für das Verständnis im Fachstudium wurde der Erwerb der fachsprachlichen Lexik herausgestellt. Die Relevanz angemessener und richtiger Begriffsverwendung beschreibt auch Baumann:

»[...] Das Beherrschen von Begriffsbezeichnungen [wird] zu einem Hinweis, inwieweit Lern- bzw. Lehrprozesse erfolgreich verlaufen sind. [...]

Die Funktion von Begriffen wird bei der Regulierung von fachbezogenen und kommunikativen Handlungen deutlich, denn für die Kommunikationspartner werden die Begriffe zur Voraussetzung für eine effiziente fachkommunikative Handlungsorientierung durch eine adäquate Objektidentifizierung«. (Baumann 2000: 163 ff.)

Für ihre besten sprachlichen Teilfertigkeiten hielten die TeilnehmerInnen ihre Kompetenzen in Hörverstehen und Leseverstehen, welche sie auch innerhalb ih-

res Fachstudiums am meisten anwenden mussten.

Schließlich hielten sie innerhalb des Sprachkurses neben der Förderung der Fachsprache für das Verständnis im Fachstudium eine explizite Vorbereitung auf die Sprachprüfungen für sehr relevant und bewerteten ein Prüfungs- und Formattraining sowohl für DSH als auch für TestDaF als unbedingt notwendig. Obwohl insbesondere die Fachsprachen-DSH aufgrund der weitgehend studienauthentischen Materialien auch ohne ein explizites Format- und Prüfungstraining gut von den TeilnehmerInnen zu bewältigen sein müsste, scheint aufgrund des sprachprüfungstypischen Aufgabenteils »wissenschaftssprachliche Strukturen«, also der Konstruktion und Umformung (fach-)sprachentypischer syntaktischer und grammatischer Strukturen, oder auch des Prüfungsteils »schriftlicher Ausdruck« eine spezifische DSH-Vorbereitung durchaus sinnvoll zu sein und wird in den letzten zwei Monaten des Sprachkurses neben der Fachsprache auch durchgeführt.<sup>1</sup>

## 9.2 FachdozentInnen und -koordinatorInnen

Die FachdozentInnen sowie die FachkoordinatorInnen zum Verzahnungsmodell<sup>2</sup> begrüßten die deutlich erhöhte Motivation und Aufgeschlossenheit der Studierenden bereits zu Beginn des Fachstudiums. Es gab nicht mehr die »Anlauf-

schwierigkeiten« der TeilnehmerInnen, bei welchen früher zunächst u. a. sprachliche Unsicherheiten und Ängste überwunden werden mussten. Auch stellten sie in diesem Zusammenhang fest, dass bei den Studierenden von Veranstaltungsbeginn an die Bereitschaft zu fachlicher Kommunikation im Vergleich zu früher deutlich erhöht sei. Weiterhin empfanden die DozentInnen den Vorlesungsstoff deutlich entlastet, da das Verständnis der TeilnehmerInnen in den Fachveranstaltungen von Studienbeginn an wesentlich besser gesichert sei.

Im Verlauf des ersten Fachsemesters konnte insbesondere im Kurs EXPSM, welcher im Fachsprachenunterricht besonders intensiv sprachlich vor- und nachbereitet wurde, eine deutliche Verbesserung der produktiven Fertigkeiten, also im Sprechen und Schreiben festgestellt werden.

Gleichfalls wurde auch die »fachinterne« Umstellung auf Blockveranstaltungen statt der Durchführung von wöchentlich zweistündigen Veranstaltungen über das komplette Semester hinweg, als sehr positiv empfunden, da bei den Lernenden aufgrund der Kompaktheit und zeitlichen Nähe einzelner Inhalte bessere inhaltliche Fortschritte verzeichnet werden konnten.

So sahen die FachdozentInnen und -koordinatorInnen das Modellprojekt erfolgreich realisiert mit deutlichen Vorteilen für ihren Studiengang:

1 Bewährt hat sich auch im Verzahnungsmodell die Durchführung einer Prüfungssimulation sowohl zur Fachsprachen-DSH als auch zum TestDaF.

2 Namentlich Prof. Dr.-Ing. Martin Achmus (EXPSM, SPF), Prof. Dr.-Ing. Max Billib (WR), Prof. Dr.-Ing. Jürgen Hothan (u. a. Studiendekan an der Fakultät für Bauingenieurwesen und Geodäsie), Dr.-Ing. Florian tom Würden (AGTZE) sowie Dipl.-Ing. Mark Klameth (AGTZE), mit denen die Entwicklung des Modells sowie die Zusammenarbeit geradezu vorbildlich funktionierte sowie auch weiterhin funktioniert und deren Aufgeschlossenheit, Kooperation und Einsatz für dieses Modell vorbildlich für den universitären Betrieb ist.

- Die fachsprachliche Kompetenz bei den TeilnehmerInnen hat sich deutlich verbessert.
- Synergien zwischen Sprachkurs und Fachstudium können sinnvoll hergestellt und genutzt werden.
- Die Aufenthaltszeit der TeilnehmerInnen zu Studienzwecken hat sich um 10 % verkürzt, was u. a. eine finanzielle Entlastung für den DAAD als Stipendienggeber wie auch für sich selbst finanzierende TeilnehmerInnen – wohlgermerkt aus Entwicklungs- und Schwellenländern – bedeutet.
- Den Studierenden kann so ein überschaubareres und planbareres Gesamtstudienangebot präsentiert werden, in welchem die sprachliche und fachsprachliche Ausbildung vorgeschalteter Bestandteil des Studiums ist. Dies erhöht die Attraktivität des Studiengangs.
- Die Betreuung der Studierenden ist von Beginn an gesichert, es besteht bereits guter Kontakt zu ihnen vor Eintritt ins Fachstudium, die enge Kooperation zwischen Sprachkursverantwortlichen und FachdozentInnen erleichtert und intensiviert die Betreuung der Studierenden.
- Ein Studien- bzw. Sprachkursbeginn zum Juni (statt zum April) ist für die meisten ausländischen Studierenden erheblich besser und einfacher realisierbar und bedeutet meist einen recht nahtlosen zeitlichen Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium.

### 9.3 SprachdozentInnen und -koordinatorin

Auch die SprachdozentInnen und ProjektkoordinatorInnen am Fachsprachenzentrum stellten heraus, dass es absolut sinnvoll und durchaus leistbar ist, mit

syntaktisch stark reduzierten Übungen den Fachsprachenunterricht bereits ab der Grundstufe zu beginnen. Insbesondere die Fachsprachenlehrkräfte sahen kein Problem darin, Unterricht bereits mit TeilnehmerInnen ohne Deutschkenntnisse durchzuführen, sofern man sich methodisch-didaktisch sowie mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien darauf einstellt. Beispiele von für den Unterricht auf unterschiedlichen Niveaustufen erarbeiteten Kursmaterialien finden sich im Anhang (siehe auch Schimmel/Meier/tom Wörden 2009).

Die fachlich-inhaltlichen Vorkenntnisse der KursteilnehmerInnen durch ihr bereits abgeschlossenes B. A.-Studium werden als sehr förderlich für die Projektumsetzung angesehen, da diese Kenntnisse insbesondere in der Grundstufe gut für Transferleistungen in die zu erwerbende Zielsprache genutzt werden können. Die TeilnehmerInnen können zudem aufgrund der fachlichen Vorkenntnisse verstärkt als »Fachexperten« in den Unterricht und das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden, was insbesondere die Kommunikationsfähigkeit unter den TeilnehmerInnen sowie zwischen Lehrkraft und TeilnehmerInnen fördert.

Fearns verweist ebenfalls auf die Möglichkeiten im Fachsprachenunterricht, den LernerInnen verstärkt eine gestaltende Rolle im Unterrichtsgeschehen zuzuteilen<sup>1</sup>:

»Im fachbezogenen Unterricht selbst kann der Fachbezug je nach Konstellation über Lehrende, Lernende und Unterrichtsmaterial hergestellt werden, d. h. dass die Steuerung des Unterrichtsgeschehens schwerpunktmäßig wechselnd von Lernenden, Lehrenden und Material übernommen werden kann, und dass die Verantwortung für die Lehr- und Lernprozesse miteinander zu tragen ist.« (Fearns 1998: 964)

1 Zur Rolle der Lernenden vgl. auch Buhlmann/Fearns 2000: 98 ff.

Für die Studierenden dient die zu erwerbende Fachsprache als Ausdrucks- und Verständnismöglichkeit von fachlich-inhaltlichen Zusammenhängen, u. a. werden die fachlichen Inhalte durch den Fachsprachenerwerb gefestigt.

Fachliche Fragen von den TeilnehmerInnen kamen während des Fachsprachenunterrichts kaum vor (und wenn, konnte hier auch auf die FachdozentInnen bzw. den Fachsprachentutor verwiesen werden), jedoch hielten es auch die Fachsprachenlehrkräfte für sehr wichtig, selbst die inhaltlichen Grundlagen und Zusammenhänge zumindest in Ansätzen zu verstehen, da sich die sprachliche, für den Unterricht entscheidende Form nicht komplett vom Inhalt lösen lässt.<sup>1</sup>

Deshalb ist auch die Kooperation und Rücksprache mit den FachdozentInnen absolut sinnvoll und notwendig, um bspw. geeignetes Material zu erstellen bzw. um den Unterricht gut zu konzipieren. So wurde auch die abschließende komplette Durchsicht der Unterrichts- sowie Prüfungsmaterialien als unbedingt notwendig angesehen.

Die SprachdozentInnen betonten weiterhin, dass die Motivation der Lernenden für den Fachsprachenunterricht deutlich höher sei als für den allgemeinsprachlichen Unterricht.

Auch übte der allgemeinsprachliche Fremdsprachenerwerb in der Grundstufe einen starken Einfluss auf den Fachsprachenerwerb aus, da die TeilnehmerInnen deutliche Transferleistungen von der Allgemein- in die Fachsprache vornehmen. So kann es selbst gerechtfertigt sein, fachsprachlich relevante Strukturen, wie

bspw. die Bildung des Genitivs oder das Passiv, in der Progression der Allgemeinsprache früher als üblich einzuführen bzw. zumindest vorzustellen, da dieses den Fachsprachenunterricht vorantreibt und entlastet.

Eine Förderung der produktiven Fertigkeit sollte bereits ab Mitte der Grundstufe in der Allgemeinsprache erfolgen und ist auch ab Ende der Grundstufe in der Fachsprache verstärkt umsetzbar und notwendig. Die TeilnehmerInnen sind in den rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören im Unterricht deutlich stärker als in den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, da insbesondere ab der Verzahnungsphase diese sowie der Lexikerwerb implizit durch die Teilnahme an den Fachveranstaltungen unterstützt werden und so auch die Nutzung der Synergien von Fach- und Sprachveranstaltungen im Fachsprachenunterricht deutlich wird.

Trotz der fachsprachlichen Vorbereitung auf der Basis möglichst authentischer Materialien stellt der Eintritt ins Fachstudium mit der Verzahnungsphase anfangs einen deutlichen Einschnitt für die LernerInnen dar, der auch im Fachsprachenunterricht erkennbar wird. Zu diesem Zeitpunkt wird ihnen der Unterschied vom Fachsprachenunterricht zum realen Fachstudium mit den Fachvorlesungen besonders deutlich. Hier wird ihnen nun die studiengangsbezogene Fachsprache in der Realität des Studiums präsentiert, was anfangs zum Teil deprimierend auf sie wirkt, denn der/die FachdozentIn »spricht nur zehn Minuten über das, wo-

---

1 Herzlicher Dank gebührt hier der langjährigen Fachsprachenlehrkraft Linda Meier im Sprachkurs für Bauingenieure, ohne die aufgrund ihrer langjährigen fundierten und reflektierten Unterrichtserfahrung sowie ihres großen Engagements und ihrer Unterstützung sowohl bei der Materialherstellung als auch bei der Projektkonzeption und -durchführung die so erfolgreiche Realisierung des Verzahnungsmodells gewiss nicht möglich gewesen wäre.

mit wir uns im Fachsprachenunterricht eine ganze Stunde lang beschäftigen.«

Jedoch ist es nicht leistbar und auch aus methodisch-didaktischen Gründen nicht sinnvoll, Fachsprachenunterricht an authentischen Materialien mit dem Durcharbeiten kompletter Skripte oder dem durchgängigen Hören von 90-minütigen Vorlesungsmitschnitten durchzuführen. Die Beschränkungen auf einzelne, in Zusatzmaterialien gut aufgearbeitete und didaktisierte Textausschnitte bzw. Textsequenzen ist sowohl für Lehrende als auch für TeilnehmerInnen langfristig bei weitem effektiver:

»Erfahrungen bestätigen, dass die objektive Anforderungsstruktur der Gesamtvorlesung (90 min) kaum analysierbar und vor allem schwer systematisierbar ist. Uns scheint es deshalb als effektiver, sich auf die für die spezielle Vorlesung typischen invarianten funktionalen Teiltexthe (wie z. B. das Einführen neuer Fachlexik, das Erläutern/Kommentieren von Modellen, Skizzen ...; das Verdeutlichen theoretischer Erkenntnisse anhand von empirischen Belegen zu konzentrieren [...]« (Mädling 1990: 48)

Somit sollte also das Herausarbeiten und Üben von textspezifischen sprachlichen Gliederungs- und Strukturmerkmalen, das Verständnis von Text- und Inhaltstruktur sowie der dominierenden sprachlichen (lexikalischen, grammatischen, syntaktischen und stilistischen) Mittel eines Textausschnitts im Fachsprachenunterricht im Vordergrund stehen.

Nach der Überwindung des ersten »Shocks« bei den TeilnehmerInnen und der Feststellung, dass die Vorlesung sowie das Skript doch recht gut verstanden werden konnte, da entsprechende sprachliche Verstehensstrategien bereits im Fachsprachenunterricht erworben wurden, wurde die Realität des Fachstudiums aber schließlich als Motivation angesehen, sich in der Fachsprache weiter zu verbessern.

Auch war bei den TeilnehmerInnen nach wie vor zum Ende des Sprachkurses eine

deutliche Fixierung auf die bevorstehenden Sprachprüfungen erkennbar. Dieses ist aus ihrer Sicht auch nicht wirklich verwunderlich, da das Bestehen einer der beiden Prüfungen schließlich über die Studienzulassung entscheidet. Dank der engen Kooperation zwischen Fach- und Sprachbereich lässt sich schließlich bei Nichtbestehen einzelner TeilnehmerInnen aufgrund der Unterrichtsleistungen sowie der Ergebnisse in Tests und Prüfungssimulationen ggf. eine Empfehlung für Gewährung der Teilnahme an der folgenden Sprachprüfung abgeben bzw. wird auch die Prognose an den Fachbereich sowie ggf. den Stipendienggeber übermittelt, sofern von dem Bestehen einer Sprachprüfung in einem absehbaren Zeitrahmen eher nicht ausgegangen werden kann. Die Erfolgsrate der TeilnehmerInnen, eine zweite Sprachprüfung erfolgreich zu bestehen, liegt bei 96 %.

Auffällig ist hierbei auch, dass TeilnehmerInnen ohne Fremdsprachenlernvorerfahrung größere Probleme sowohl im allgemeinsprachlichen als auch im fachsprachlichen Unterricht sowie bei den Sprachprüfungen haben, zumal im Deutschkurs eine straffe Progression vorgesehen ist.

Auch aus Sicht der Lehrkräfte ist eine Simulation der Sprachprüfungen unter realen Bedingungen sehr sinnvoll und führt zu einer Entlastung der Lernenden in der realen Prüfung, da der genauere Prüfungsablauf, mögliche Aufgabentypen sowie die Prüfungssituation usw. dann zumindest schon bekannt sind.

## 10. Fazit

Das seit Juni 2006 an der Leibniz Universität Hannover vom Fachsprachenzentrum in Kooperation mit der Fakultät für Bauingenieurwesen und Geodäsie entwickelte und vom DAAD sowie der Leibniz Universität Hannover geförderte Modellprojekt zeigt, dass unter bestimm-

ten Bedingungen auch Studierende ohne deutsche Sprachkenntnisse in wenigen Monaten befähigt werden können, ein Fachstudium in einem technisch-naturwissenschaftlichen (hier: ingenieurwissenschaftlichen) Studiengang erfolgreich aufzunehmen. War dieses Ziel bereits mit einem vorgeschalteten sechsmonatigen Intensivsprachkurs von der überwiegenden Mehrheit der TeilnehmerInnen erreicht worden, so zeigt sich, dass die frühzeitige Verzahnung von allgemeinsprachlichem und fachsprachlichem Unterricht sowie die schnelle Integration von Fachinhalten in den Sprachunterricht und die Weiterführung des Sprachunterrichts in der Anfangsphase des Fachstudiums zu einer deutlichen Leistungssteigerung führt. Die Voraussetzung dafür ist allerdings die enge Kooperation zwischen den FachdozentInnen und den Sprachlehrkräften, die einerseits in eine das Fachstudium vorbereitende Unterrichtskonzeption und -materialerstellung mündet und andererseits auf beiden Seiten das Verständnis für die jeweils anderen Herausforderungen schärft.

Das Verzahnungsmodell des Fachsprachenzentrums der Leibniz Universität Hannover zeigt insbesondere, dass die enge Zusammenarbeit zwischen Fachbereichen und DaF-Abteilungen ermöglicht, mit einer zeitlich sehr begrenzten Vorlaufzeit ausländische Studierende in deutschsprachige Studiengänge aufzunehmen, auch wenn die TeilnehmerInnen ohne oder mit sehr begrenzten Deutschkenntnissen an die deutsche Hochschule kommen.

## Literatur

Arntz, Reiner; Picht, Heribert; Mayer, Felix: *Einführung in die Terminologiarbeit*. 8. Auflage. Hildesheim; Zürich; New York: Olms, 2004 (Studien zu Fachsprache und Technik, 2).

Baumann, Klaus-Dieter: »Ergebnisse der Fachsprachenforschung I: Verwendungseigenschaften von Fachsprachen«. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen, Languages for Special Purposes*. Berlin; New York: de Gruyter, 1998, 373–377 (HSK 14.1).

Baumann, Klaus-Dieter: »Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik«. In: Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig; Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.): *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2000, 149–173 (Forum für Fachsprachenforschung, 38).

Baumann, Klaus-Dieter: »Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenausbildung«. In: Jung, Udo O. H.; Kolesnikova, Angelina (Hrsg.): *Fachsprachen und Hochschule: Forschung – Didaktik – Methodik*. Berlin u. a.: Lang, 2003, 119–134 (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, 9).

Blei, Dagmar: »Bilanz zu Forschungsergebnissen: Didaktisch-methodische Untersuchungen zur fachsprachlichen Kommunikation im Deutschen als Fremdsprache«. In: Pädagogische Hochschule »K. F. W. Wander« Dresden: *Grundlagen fachsprachlichen Könnens im Deutschen als Fremdsprache*. Dresden 1990, 5–18 (Dresdner Reihe zur Forschung, 5/90).

Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fächer*. Tübingen: Narr, 2000.

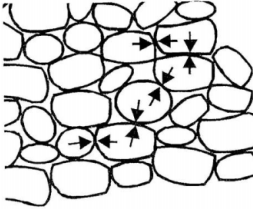
Fearn, Anneliese: »Methoden des fachbezogenen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (DaF)«. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen, Languages for Special Purposes*, Berlin; New York: de Gruyter, 1998, 961–965 (HSK 14.1).

Fluck, Heinz-Rüdiger: *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik: Einführung in die Fachsprachen und die Methodik/Didaktik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Heidelberg: Groos, 1984.

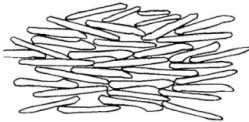
- Fluck, Hans-Rüdiger: *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr, 1992.
- Fluck, Heinz-Rüdiger: *Fachsprachen*. 5. Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 1996.
- Göpferich, Susanne: »Fachtextsorten der Naturwissenschaft und der Technik: ein Überblick« In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen, Languages for Special Purposes*. Berlin; New York: de Gruyter, 1998, 545–556 (HSK 14.1).
- Hahn, Walther von: *Fachkommunikation: Entwicklung – Linguistische Konzepte – Betriebliche Beispiele*. Berlin; New York: de Gruyter, 1983.
- Hoffmann, Lothar: *Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung*. Berlin: Akademie-Verlag, 1976.
- Hoffmann, Lothar: »Sprache in Wissenschaft und Technik«. In: Hoffmann, Lothar (Hrsg.): *Sprache in Wissenschaft und Technik. Ein Sammelband*. Leipzig: Enzyklopädie, 1978, 5–11.
- Jen-Te, Chen: »Überlegungen zur Integration von Fachdeutsch ins DaF«. In: Zhu, Jianhu; Zimmer, Thomas (Hrsg.): *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation: Wirtschaft – Technik – Medien*. Berlin u. a.: Lang, 2003, 29–32 (Angewandte Sprachwissenschaft, 12).
- Krekeler, Christian: »Die DSH-TestDaF-Vergleichsstudie an der Fachhochschule Konstanz«. In: Koreik, Uwe (Hrsg.): *DSH und TestDaF – eine Vergleichsstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005, 153–185 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 17).
- Lüschkow, Frank: »Sprache und Kommunikation in der technischen Arbeit«. Berlin u. a.: Lang, 1992 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, 13).
- Mäding, Elke: »Die Fachvorlesung – Forderung oder Überforderung für den ausländischen Studenten?« In: Pädagogische Hochschule »K. F. W. Wander«, Dresden: *Grundlagen fachsprachlichen Könnens im Deutschen als Fremdsprache*. Dresden 1990, 44–48 (Dresdner Reihe zur Forschung, 5/90).
- Mehlhorn, Grit: *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategien-Kurs*. München: Iudicium, 2005.
- Monteiro, Maria; Rieger, Simone; Skiba, Romuald; Steinmüller, Ulrich: *Deutsch als Fremdsprache: Fachsprache im Ingenieurstudium*. Frankfurt: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997 (Werkstatt-Berichte. Interkulturelle Forschungs- und Arbeitsstelle Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Technische Universität Berlin, Nr. 10).
- Pudzuhn, Manfred: *Fachunterricht versus Sprachunterricht. Untersuchungen zum studienvorbereitenden Fachsprachenunterricht (DaF für Ausländer)*. Berlin u. a.: Lang, 1994.
- Reinhardt, Werner; Köhler, Klaus; Neubert, Gunter: *Deutsche Fachsprache der Technik*. Hildesheim; Zürich; New York: Olms, 1992 (Studien zu Fachsprache und Technik, 3).
- Riemer, Claudia: »Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung«. In: Küppers, Almut; Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Erlin: Lit-Verlag, 2006, 35–48.
- Schimmel, Dagmar; Meier, Linda; tom Wörden, Florian: »Anfängerintensivkurse als Vorbereitung auf das Fachstudium«. In: Hunstiger, Agnieszka; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt*. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, 2009, 495–512 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 78).
- Steinmetz, Maria: *Fachkommunikation und DaF-Unterricht: Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudiengangs in China*. München: Iudicium, 2000.
- Walter, Beate: »Denkstile – Lernstile – Fremdsprachenerwerb. Möglichkeiten und Grenzen fachbezogener Sprachausbildung an der Universität«. In: Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig; Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.): *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2000, 175–194 (Forum für Fachsprachenforschung, 38).
- Weber, Siegfried: *Kommunikationsverfahren in Wissenschaft und Technik: Zur fachsprachlichen Aus- und Weiterbildung von Ausländern*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1985.

**Anhang:**

(Alle Materialien wurden entwickelt von Linda Meier)

**Materialbeispiel für die Grundstufe****Bodenstrukturen****Sand / Kies:**

Große Körner; Verhalten wird durch Korn-zu-Korn-Spannung (Reibung) bestimmt

**Ton:**

Kleine „Körner“ (Plättchen); aus Oberflächenladungen der Tonminerale resultiert Anziehungskraft

→ Festigkeit auch ohne Normalspannung (Kohäsion)

Wortarten				
Singular			Plural	
die Bodenstruktur (der Boden + die Struktur) Artikel Kompositum (Nomen + Nomen)			die Bodenstrukturen	
das Artikel	große Adjektiv	Korn Nomen	große Körner / die großen Körner	
Sätze				
Der best. Artikel	Boden Nomen	hat Verb	eine unbest. Artikel	Struktur. Nomen

Die Abbildung und der kurze Text sind authentisches Material aus der Vorlesung Bodenmechanik und zeigen Bodenstrukturen für Sand, Kies und Ton. Wegen des hohen Spezialisierungsgrads sind die Texte kurz.

Die Bilder werden von den TeilnehmerInnen erkannt, die dadurch eine inhaltliche Vorstellung haben, die die Motivation weckt.

Der fachliche Inhalt gehört zu den Grundlagen, die vorausgesetzt werden, als Begriffe in Deutsch aber nicht vorhanden sind. Jede deutsche Bezeichnung muss im Einzelnen erklärt werden.

Zu Beginn werden einige Wortarten vorgestellt und Hinweise auf das Lernen von Artikeln und Pluralformen gegeben. Im nächsten Schritt werden Satzbeispiele gegeben, um ein Wiedererkennen der gelernten

Begriffe zu erreichen und als phonetische Übung, damit TeilnehmerInnen das Gelernte auch sprechen können. Die damit verbundene Aufgabe ist, Wörter nach Artikeln zu ordnen. Die TeilnehmerInnen erhalten einen Hinweis auf den Artikel im Femininum bei Nomen im Text mit den Endungen -ung und -keit.

### Materialbeispiel für die Mittelstufe:

#### 1.0 Räumlicher Erddruck

##### 1.1 Allgemeines

Für viele Aufgabenstellungen im Grundbau ist es ausreichend, ebene (2-dimensionale) Erddruckprobleme zu betrachten (z. B. Erddruckbelastung von Baugrubenwänden oder Stützmauern, Erdwiderstand vor Spundwänden und Ortbetonwänden etc.). Es gibt aber zahlreiche Fälle, in denen die Berücksichtigung der räumlichen Verhältnisse notwendig ist, wie z. B.:

- Aktiver Erddruck: Erddruck auf flüssigkeitsgestützte Einzellamellen einer Schlitzwand, Erddruck auf schmale Wände, Erddruck auf Schächte
- Passiver Erddruck: Erdwiderstand vor Bohlträgern und vor Ankerplatten, Erdwiderstand vor horizontal belasteten Pfählen

#### 1. Fragen zum Text

- a) *Wie heißt der Erddruck, der 3-dimensional wirkt?* \_\_\_\_\_
- b) *Wie wird der Erddruck auf Schächte bezeichnet?* \_\_\_\_\_

#### 2. Erklären Sie:

- a) *Die Ortbetonwand:* \_\_\_\_\_

#### 3. Welche Wörter im Text haben die gleiche Bedeutung wie die *kursiv* gedruckten Wörter?

- a. *flächig* Lösung: **2-dimensional**
- b. *ist erforderlich* Lösung: **ist notwendig**

Dieser Text entspricht einer Seite aus dem Skript »Erddruck«. Auf diesem Niveau werden etwas längere Texte bearbeitet. Im Vorfeld untersucht die Lehrkraft fachliche und sprachliche Aspekte des Textes, auf die sie im Kurs eingehen wird, wenn erforderlich auch mit Hilfe und Korrektur der Fachleute aus dem FB Bauingenieurwesen.

Der Text wird auf den OHP gelegt, damit alle die gleiche Blickrichtung und keine

Schwierigkeiten beim Auffinden von Textstellen haben. Dabei erklärt die Lehrkraft als erstes alle neuen Fachbegriffe und regt ein Gespräch mit den TN und Fragen an. Wichtig ist, dass die TN sich auch gegenseitig zuhören und zum Fachgespräch bereit sind. Das ist nicht in allen Kulturen gegeben, einige Teilnehmer sind kulturbedingt stark auf den Lehrer fixiert.

Nach der Klärung der Fachbezeichnungen weist die Lehrkraft auf die Redemittel des Textes hin, die in Übungen wieder aufgegriffen werden, damit die TN sprachlich flexibler werden.

Im Anschluss bearbeiten die TN Leseverständnisfragen, die sie in ganzen Sätzen beantworten müssen, um Formulieren zu üben. Die Antwortmöglichkeiten werden miteinander verglichen.

Eine weitere Übung ist, die eben gelernten Begriffe mit eigenen Worten zu erklären oder eine Art Definition zu finden. Diese Übung lässt sich auch als Spiel auf Kärtchen durchführen und entwickelt sich meistens zu einem Anlass für Fachgespräche. Geübt werden auch sprachliche Alternativen der im Text vorkommende Redemittel und Ausdrücke zur Erweiterung des Wortschatzes.

### Materialbeispiel für die Oberstufe:

#### Wasseraufnahmefähigkeit

##### Definition:

Die Wasseraufnahmefähigkeit  $w_A$  ist das Verhältnis der von der getrockneten Bodenprobe im Versuchsgerät aufgesaugten Wassermasse  $m_{wg}$  zur Trockenmasse  $m_d$  der Bodenprobe. Dabei ist  $m_{wg}$  der Grenzwert der aufgesaugten Wassermasse.

##### Vorschrift:

DIN 18132 (1995)

##### Bodenprobe:

Güteklasse 5

##### Probenmenge:

ca. 20 g trockener Boden ohne Körner mit  $d > 0,4$  mm

##### Versuchsgerät:

Versuchsanordnung nach Enslin/Neff (s. Abb. 4.32), Trocknungsofen, Waage, destilliertes Wasser, Exsikkator, Mörser etc. (vgl. DIN 18132, 1995)

## Die benötigten Geräte zur Bestimmung der Wasseraufnahmefähigkeit:

### Wasseraufnahmefähigkeit

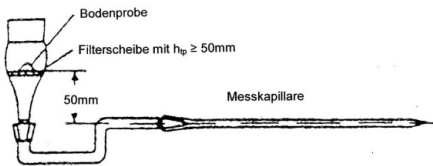


Abb. 4.32 Geräte zur Bestimmung der Wasseraufnahmefähigkeit (Schultze et al., 1967)

### Versuchsdurchführung:

Die getrocknete Bodenprobe wird zerkleinert ( $< 0,2 \text{ mm}$ ), gewogen und eine Probenmenge von  $1 \text{ g}$  für  $w_A < 100\%$  bzw.  $0,2 \text{ g}$  für  $w_A \geq 100\%$  in das Gerät eingebracht. Ober eine Messkapillare wird der Probe Wasser zugeführt. Nachdem die Ablesungen der Menge des zugeführten Wassers ( $V_{w_0}$ ) keine Änderungen mehr anzeigen, wird der Wassergehalt mit  $m_{w_0} = V_{w_0} \cdot \rho_w$  wie folgt bestimmt:

$$w_A = \left( \frac{m_{w_0}}{m_d} \right) \cdot 100 \quad [\%] \quad (4.37)$$

1. Geben Sie Anweisungen für die einzelnen Schritte der Versuchsdurchführung für  $w_A < 100\%$ . Verwenden Sie dabei die *Imperativform*.

Lösungsbeispiel:

- Verwenden Sie eine Bodenprobe von ca.  $20 \text{ g}$  ohne Körner mit  $d > 0,4 \text{ mm}$ .
- Trocknen Sie die Bodenprobe im Trocknungs-Ofen.

2. Schreiben Sie eine Beschreibung der Versuchsdurchführung für  $w_A \geq 100\%$ . Verwenden Sie dabei die *Passivform Präsens*.

Lösungsbeispiel:

- Eine Bodenprobe von ca.  $20 \text{ g}$  ohne Körner mit  $d > 0,4 \text{ mm}$  wird verwendet.
- Die Bodenprobe wird im Trocknungs-Ofen getrocknet.

3. Schreiben Sie einen Bericht über die Versuchsdurchführung für  $w_A < 100\%$ . Verwenden Sie dabei die *Passivform Präteritum*.

Lösungsbeispiel:

- Eine Bodenprobe von ca.  $20 \text{ g}$  ohne Körner mit  $d > 0,4 \text{ mm}$  wurde verwendet.

b) Die Bodenprobe wurde im Trocknungs-Ofen getrocknet.

Dieses Beispiel ist eine Versuchsbeschreibung aus dem Skript »Experimentelle Bodenmechanik«. Die Wasseraufnahmefähigkeit des Bodens wird mit Hilfe eines Versuchs im Labor festgestellt. Dabei ist es wichtig, auf Normen hinzuweisen, die Durchführung des Versuchs ist genormt. Solche Normierungen sind wesentlich, werden international aber nicht unbedingt einheitlich gehandhabt. Die Begriffe werden in ihrer Anwendung präsentiert und mit den fachlichen Inhalten in Verbindung gebracht.

Im Text sind die einzelnen Schritte der Versuchsdurchführung genannt, die Ausgangspunkte für die folgenden Übungen sind.

Mit den Vorgaben der Versuchsdurchführung werden einfache *Anweisungen* im Imperativ geschrieben. Danach müssen diese Schritte sprachlich umgestellt werden für eine *Beschreibung* der Versuchsdurchführung im Passiv Präsens. Das Schreiben eines *Berichtes* über die Versuchsdurchführung verlangt eine nochmalige Umstellung, diesmal im Passiv Präteritum. Im Verlauf ihres Studiums müssen die TN eine Reihe Texte dieser Art schreiben, z. B. Laborberichte.

Formeln im Text werden Schritt für Schritt auf Deutsch mit den TN gelesen.

Dagmar Schimmel

Studium der Germanistik und Pädagogik an der Universität Hannover; Zusatzqualifikation in Deutsch als Fremdsprache; seit 1995 Lehrtätigkeiten in Deutsch als Fremdsprache an verschiedenen Institutionen, u. a. in Italien und China; von 2000–2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Deutsche Sprachwissenschaft der Universität Hannover; 2003–2007 Leiterin der Programmkurse an der Innovationsgesellschaft mbH der Universität Hannover (»IGEL«); seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover.

# Wendeliteratur – Literatur der Wende? Der Mauerfall in ausgewählten Werken der deutschen Literatur

*Nicole Leier*

## **Zusammenfassung**

Das historische Ereignis der Wende gehört zu einem der bedeutendsten Stoffe der zeitgenössischen deutschsprachigen Literatur. Der Zeitpunkt der Entstehung hat dabei einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Form und Stil des literarischen Werkes: Von einer zunächst eher ironisch geprägten Herangehensweise über einen nostalgisch-verklärenden Ansatz bis zu den jetzigen Tendenzen klassischen Erzählens wird in dem vorliegenden Aufsatz beispielhaft dargelegt, wie sich der Blickwinkel der Autoren auf die Wendeereignisse verändert und wie diese unterschiedlichen literarischen Zeugnisse im Deutschunterricht eingesetzt werden können.

## **1. Einleitung:**

Zum Thema Wende und Deutsche Einheit existieren unzählige literarische Verarbeitungsversuche und zahlreiche wissenschaftliche Abhandlungen. Es ist von daher kaum möglich, einen umfassenden Überblick über die Thematik zu geben, zumal die Definition der sogenannten Wendeliteratur keineswegs eindeutig ist: Handelt es sich um Texte, die in den Jahren 1989/90 geschrieben wurden? Oder geht es vorwiegend um Texte, die erst nach dem Ende der DDR erscheinen konnten? Sind es vor allem ostdeutsche Autoren, die sich dieser Thematik annehmen? Welcher inhaltliche Bezug zu den historischen Ereignissen – vor, um und nach 1989 – lässt sich in den Texten finden?

Eine klare Definition ist schwierig, wenngleich thematische Aspekte bei der Begriffsbestimmung eine wesentliche Rolle spielen: Die Darstellung von Missständen, die zur Wende geführt haben, die Behandlung der Wendeereignisse selbst

sowie die Schilderung des Lebens nach der Wende dienen in der Regel als Klassifikationsmerkmale. Ein weiteres Merkmal der Klassifikation sind selbstverständlich auch die literarischen Gattungen: So finden sich die ersten literarischen Reaktionen auf den Mauerfall vor allem im Bereich der Lyrik – Volker Braun oder Durs Grünbein sind namhafte Vertreter. Mittlerweile ist jedoch die Prosa – vor allem quantitativ betrachtet – die wichtigste Gattung. Und auch die Herkunft und das Alter der Autoren sind bei den unterschiedlichen literarischen Verarbeitungsansätzen nicht ganz unerheblich.

Diese Kriterien haben auch bei der Auswahl der Texte, die ich vorstellen möchte, eine Rolle gespielt: Es werden vor allem Prosatexte ostdeutscher Autoren der mittleren und jüngeren Generation betrachtet, die exemplarisch für bestimmte Charakteristika und Entwicklungen der sogenannten Wendeliteratur stehen, die ich im Folgenden aufzeigen möchte.

Jeder Roman wird zunächst literarisch-wissenschaftlich analysiert, bevor hinterfragt wird, ob und wie sich die Texte im Fremdsprachenunterricht einsetzen lassen. Nach dieser für jeden Text einzeln vorgenommenen Analyse wird am Ende des Aufsatzes eine Unterrichtsreihe dargestellt, die auf der Grundlage der hier behandelten Texte in einer französischen Oberstufenklasse mit Sprachniveau B2 durchgeführt wurde.

## 2. Der ironische Ansatz:

### Thomas Brussig: *Helden wie wir*

Der 1965 in Ostberlin geborene Thomas Brussig gehört der Generation an, welche die Umbruchsituation als junge Erwachsene erlebten. Sein 1995 erschienener Roman *Helden wie wir* (Brussig 1995) avancierte recht schnell in Ost und West zu einem Kultbuch, das – wie das Buchcover schon vermuten lässt – eine außergewöhnliche Version des Mauerfalls präsentiert:

Der Ich-Erzähler Klaus Uhltscht ist ein Antiheld, der seine Kindheit in einem alle Sextriebe unterdrückenden Elternhaus – die Mutter ist Hygieneinspektorin, der Vater bei der Stasi – als Außenseiter erlebt. Beim frühen Spiel mit gleichaltrigen Penis. Diese Komplexe ziehen sich bis in die Militärzeit fort, in der er von der Stasi angeworben wird. In Allmachtsphantasien träumt er schon vom Einsatz als Retter des Sozialismus und Spitzenagent, besonders als seine spezielle Blutgruppe ihn aus dem Alltag sinnloser Personenüberwachungen befreit, weil er Blut für das Staatsoberhaupt Honecker spenden soll. Die Montagsmärsche sind schon in vollem Gang, als er sich am 4. November 1989 auf dem Alexanderplatz einfindet. Dort hört er Christa Wolf sprechen, wechselt sie aber mit der Eislauftrainerin Jutta Müller (vgl. Wehdeking 2000: 34). Um dieser Rede, oder wie der Erzähler

selbst sagt, »diesem abschreckenden Beispiel für Sozialismustümelei« (288) ein Ende zu machen, will Klaus Uhltscht durch einen Fußgängertunnel zur Bühne gelangen, verletzt sich aber durch einen ihm zwischen die Beine geratenen Besenstil eines Demonstrationsplakates. Die anschließende Operation lässt seinen zu klein geratenen Penis überdimensionale Formen annehmen. Der so zu neuer Ich-Stärke gekommene Uhltscht avanciert schließlich zum Helden des 9. Novembers 1989: Während die abwartenden Mitbürger an einem geschlossenen Grenzübergang auf die im Fernsehen angedeutete Grenzöffnung warten, stürmt Uhltscht zum Tor, öffnet demonstrativ den Mantel und die vom Anblick des gigantischen Glieds schockierten Grenzpolizisten lassen ihn wie hypnotisiert hindurch. Hinter ihm stürmt das Volk in die Freiheit. Die Mauer ist gefallen.

Diese ironisch-satirische Version des Mauerfalls ist eingebettet in eine Rahmehandlung: ein Interview mit Mister Kitzelstein von der New York Times, der herausfinden möchte, wie Uhltscht die Maueröffnung erreicht hat. Diese Ausgangssituation erzeugt eine gewisse Spannung beim Leser, der schon zu Beginn des Romans mit der zurückgewiesenen »Das-Volk-sprengt-die-Mauer-Legende« konfrontiert wird (6). Das Ende des Romans in seiner bewusst ahistorischen Darstellung des Mauerfalls widerlegt erneut die aktive Rolle der Bevölkerung der DDR: »Sehen Sie sich die Ostdeutschen an, vor und nach dem Fall der Mauer. Vorher passiv, nachher passiv – wie sollen die je die Mauer umgeschmissen haben?« (319 f.) Das Ende des Romans scheint somit die zu Beginn schon deutlich werdenden großenwahn-sinnigen Visionen des Ich-Erzählers zu bestätigen, bricht sie jedoch zugleich durch Übertreibung und Ironie. Brussig bedient sich der Stilmittel der Hyperbel und der Ironie, um die Rhetorik der

Wende zu persiflieren. Er zieht somit die Geschichte vom Ende der DDR ins Lächerliche.

Hohn und Spott ergießen sich in dem Roman auch über Christa Wolf, deren Rede vom 4. November 1989 auf dem Alexanderplatz im Roman in voller Länge zitiert und vom Ich-Erzähler entsprechend kommentiert wird. Sie gäben sich den Anschein, gegen das überkommene System der DDR zu rebellieren, seien tatsächlich aber dessen Vertreter:

»Jede Revolution hat die Reden, die sie verdient, und ich habe Ihnen diese Rede in voller Länge präsentiert, weil sie noch heute als Kristallisationspunkt des 89er Herbstes gehandelt wird – was mir, ob Sie's glauben oder nicht, sofort klar war. Eine echte Eiskunstlauftrainerinnen-Rede, finden Sie nicht? Diese angestrengte Eleganz, dieses Schwelgen in Passagen, die garantiert eine hohe B-Note abwerfen – und gleichzeitig diese kurzatmige politische Programmatik mit einigen verstopften, verpatzten oder ausgelassenen Sprüngen, die vom betörten Laienpublikum glatt übersehen werden.« (Brussig 1995: 285 f.)

Diese und andere Kommentare zielen auf die Konstruktion eines Autorbildes: Wolf steht pars pro toto für eine Generation von Schriftstellern, welche die DDR aus der Perspektive ihrer Kriegs- bzw. Nachkriegserfahrungen beurteilte und als antifaschistische Alternative zur Bundesrepublik bis zuletzt verteidigte. Dieser Haltung kann die Generation von Thomas Brussig, wie *Helden wie wir* vor Augen führt, nur mehr mit Unverständnis begegnen (vgl. Geier 2009: 118).

Der Roman *Helden wie wir* ist somit ein gutes Beispiel für den ironischen Ansatz, der sich – zeitlich gesehen – sehr früh in der Wendeliteratur findet. Der Umgang mit der Vergangenheit der DDR ist zunächst nur in der Form der Satire mög-

lich, in der die wichtigsten Mythen der Wende ironisiert werden und mit dem Literatursystem des DDR-Staates abgerechnet wird. Die ironisch-distanzierte Perspektive, mit der Brussig sich der Vergangenheit nähert, erlaubt es, schonungslos auf die Missstände in der ehemaligen DDR zu verweisen. (Vgl. Britta Lange: *Literatur und Wende*. <http://www.goethe.de/kue/lit/prj/lwe/hin/de4278641.htm>)

Diese ironische Perspektive erschwert jedoch den Einsatz des Textes im Unterricht. Damit es zu keinerlei Missverständnissen bei den Lernenden kommt, erscheint es mir notwendig, von Anfang an zu verdeutlichen, dass der Roman keineswegs der Realität entspricht. Dem von mir für den Unterricht ausgewählten Auszug habe ich von daher eine kurze Erläuterung vorangestellt, die verdeutlichen soll, dass ostdeutsche Autoren wenige Jahre nach der Wiedervereinigung häufig einen ironischen Ansatz gewählt haben, um gewisse Mythen der Wende ins Lächerliche zu ziehen.

Der von mir im Unterricht behandelte Auszug bezieht sich auf die Kernthematik des Romans. Bewusst habe ich die Problematik um Christa Wolf und die Abrechnung mit dem Literatursystem der DDR außen vor gelassen, da dies zu große Vorkenntnisse erfordert hätte. Die zwei Textpassagen, die ich letztendlich ausgewählt habe, ergänzen sich: Es handelt sich um eine Textstelle des Romananfangs, die einerseits den Größenwahn des Erzählers und seine überzogenen Vorstellungen verdeutlicht und andererseits zugleich die Geschichtsfälschung thematisiert, die der Roman schildert. Die zweite von mir ausgewählte Passage ist die Szene der Maueröffnung, auf die die Handlung zuläuft.<sup>1</sup>

1 Der im Unterricht eingesetzte Text ist eine Zusammenstellung mit sprachlich leicht angepassten Auszügen: Brussig 1995: 5 f. und 318 f.

### 3. Der nostalgische Ansatz:

#### Jana Hensel: *Zonenkinder*

Während der zur Zeit der deutsch-deutschen Vereinigung fünfundzwanzigjährige Thomas Brussig sein Abitur schon längst hinter sich hatte, zudem eine Ausbildung zum Baufacharbeiter abgeschlossen, unter anderem als Museumsförtnr, Tellerwäscher und Hotelportier gejobbt und seinen Wehrdienst abgeleistet hatte, war die 1976 in Leipzig geborene Jana Hensel gerade 13 Jahre alt, als die Mauer fiel. Sie gehört der ersten Nachwendegeneration an, für die die angestammten Erziehungsautoritäten – vor allem Lehrer und Eltern – weitestgehend ausfallen und die aufgrund der noch fehlenden politischen Sozialisation die DDR eher als Heimat denn als restriktives politisches System begriffen.

Die Rekonstruktion der verschwundenen Heimat und der damit verbundenen Kindheitserinnerungen ist auch der Gegenstand des 2002 erschienenen, sehr erfolgreichen, aber durchaus umstrittenen Buches *Zonenkinder* (Hensel 2002), das als Bericht, Essay oder auch als Roman bezeichnet wurde (vgl. Thomas 2009). Es geht der Autorin, wie sie im ersten Kapitel mit dem Titel »Das schöne warme Wir-Gefühl« explizit sagt, um folgendes Anliegen:

»Ich möchte wieder wissen, wo wir herkommen, und so werde ich mich auf die Suche nach den verlorenen Erinnerungen und unerkannten Erfahrungen machen, auch wenn ich fürchte, den Weg zurück nicht mehr zu finden«, denn »ganz so, wie es unser ganzes Land gewünscht hatte, ist nichts übrig geblieben von unserer Kindheit«. (Hensel 2002: 14)

Diesen verloren geglaubten Erinnerungen entgegengesetzt sind die unterschiedlichen, im Buch beschriebenen Aspekte über das Leben in der DDR (u. a. über Erziehung, Sport, Kleidung, Ostprodukte). Die idealisiert-verklärende Dar-

stellung der Kindheit in der DDR ist gleichsam Ursprung eines das Buch charakterisierenden (n)ostalgischen Tons. Es wird immer wieder auf Dinge verwiesen, die nicht mehr existieren, die plötzlich anders heißen:

»Statt Otto & Alwin-Bildchen sammelten wir Überraschungseier, statt Puffreis aßen wir Popcorn, die Bravo ersetzte die Trommel.« (Hensel 2002: 20)

»Die Dinge hießen einfach nicht mehr danach, was sie waren. Vielleicht waren sie auch nicht mehr dieselben.« (Hensel 2002: 22)

Es scheint, als ob diesen Dingen nachgetrauert wird, als ob die als notwendig empfundene Anpassung im vereinigten Deutschland als problematisch empfunden wird:

»Unser Blick ging nur nach vorn, nie zurück. Unablässig das Ziel vor Augen, taten wir gut daran, unsere Wurzeln so schnell wie möglich zu vergessen, geschmeidig, anpassungsfähig und ein bisschen gesichtslos zu werden.« (Hensel 2009: 72)

Die dargestellten kollektiven Erinnerungsspuren zeichnen aber nicht nur das Bild einer idealtypischen Kindheit in der DDR, sondern sind gleichsam eine Antwort auf das Gefühl der individuellen Isolation und Andersartigkeit in der neudeutschen Gegenwart. Diese Alterität wird jedoch keineswegs als positiv empfunden. Es wird vielmehr der enorme Druck einer Anpassungsleistung an den Westen geschildert, der darin gipfelt, dass nicht nur die Heimat fremd wird, sondern auch das Ich (vgl. Brüns 2009: 96).

Auffällig ist jedoch, dass diese Feststellung nicht auf die Erzählinstanz beschränkt bleibt, sondern vielmehr durch die Verwendung der Wir-Form auf eine ganze Generation übertragen wird:

»Wie ich waren auch sie bemüht, sich dauerhaft, in einer Fremdheit einzurichten, die sich auf dem Boden des Heimatlandes ausbreitete und von uns verlangte, permanent alte gegen neue Bilder auszutauschen.« (Hensel 2002: 45)

Durch diese Erzählperspektive wird von Anfang an ein kollektives Gefühl zwischen den Altersgenossen gleicher Herkunft geschaffen. Ausgegrenzt werden zugleich die gleichaltrigen Westdeutschen, da für sie eine Identifizierung mit den geschilderten Erinnerungen nicht möglich ist.

An diesem konstruierten Wir-Gefühl entzündete sich auch die Kritik in den Feuilletons und bei den Lesern, denn es fühlten sich keineswegs alle in gleichem Maße angesprochen, viele empfanden das ›Wir‹ als aufgezwungene Identifikation. Tom Kraushaar bemerkt in diesem Zusammenhang zu Recht, dass Jana Hensel »scharf an einer Altersgrenze entlanggeschrieben hat«: Ostdeutsche, die 1989 nur wenige Jahre älter waren als die Autorin, haben in der Wende stärker einen politischen Wandel gesehen; für sie ist *Zonenkinder* eine naive, unhistorische Verharmlosung ihrer Erlebnisse oder ein Dokument unreflektierter Anpassung an den Westen. Ganz anders die Nachwendegeneration von Jana Hensel, die noch kein kritisch-politisches Bewusstsein ausgebildet hatte und die den historischen Zusammenbruch der DDR als Teil des pubertären Verlustes von Kindheit verstehen konnte. Die DDR wurde für sie vollständig in die Welt der Erinnerungen, in eine »Märchenzeit« (Hensel 2002: 13), wie Jana Hensel sagt, überführt.

Diese unterschiedlichen Erfahrungen und Interpretationen gilt es meiner Meinung nach auch bei der Verwendung des Textes im Unterricht herauszustellen. Es muss deutlich werden, dass sich der nostalgisch-verklärende Blick auf den Verlust der Kindheit einer Generation beschränkt und die Ostdeutschen nicht allgemein dem Untergang der DDR hinterhertrauern. Bei

dem im französischen Lehrbuch für die gymnasiale Oberstufe *Alternative Allemand Tre* (Audibert/Chatenet/Frènes/Halberstadt/Dalmas 2005: 73) zu findenden Textauszug, in dem es um die verschiedenen Kindheitshelden in Ost und West geht, werden die unterschiedlichen Kindheits-erinnerungen gut veranschaulicht. Es wird deutlich, dass sich westeuropäische Studierende problemlos über ihre Kindheitshelden wie die Schlümpfe, Pippi Langstrumpf oder Asterix und Obelix austauschen können, niemand jedoch Alfons Zitterbacke oder den braven Schüler Ottokar kennt. Die Lernenden begreifen recht schnell, dass sich die Erzählerin ausgeschlossen fühlt, ziehen jedoch auch den Schluss, dass die Erzählerin die DDR wiederhaben möchte. Von daher wäre es meiner Meinung nach angemessen gewesen, wenn die Lehrbuchautoren hier eine weiterführende Aufgabe angeboten hätten, die einer solchen Verallgemeinerung entgegenwirken könnte.

Eine Passage, die sich meines Erachtens auch für den Unterricht eignet, ist der Anfang des Buches.<sup>1</sup> Dort beschreibt Jana Hensel, wie sie gemeinsam mit ihrer Mutter an einer der Montagsdemonstrationen in Leipzig teilgenommen hat und welche Intentionen sie mit diesem Buch verfolgt. Hier wird eher deutlich, dass es der Autorin zwar darum geht, sich an verloren gegangene Kindheitserfahrungen zu erinnern, sie aber nicht die politischen Umwälzungen des Herbstes 1989 bereut.

#### 4. Der parabolische Ansatz:

##### **Ingo Schulze: *Adam und Evelyn***

Der 1962 in Dresden geborene Ingo Schulze gehört – wie Thomas Brussig und im Gegensatz zu Jana Hensel – der Generation an, die bereits zum Zeitpunkt des

1 Der im Unterricht eingesetzte Text ist ein sprachlich leicht angepasster Textauszug; vgl. Hensel (2002: 11–14).

Mauerfalls politisch sozialisiert war. Er gilt als einer der zuverlässigsten Chronisten der deutschen Wiedervereinigung. Im Mittelpunkt seiner Werke stehen die Hoffnungen und Erwartungen, aber auch die Bedenken, Ängste und Sorgen der ehemaligen DDR-Bürger. Seine literarischen Formen reichen vom Episoden- (*Simple Storys*, 1998) zum Briefroman (*Neue Leben*, 2005) über Erzählungen (*Handy*, 2007) bis zur 2008 erschienenen Tragikomödie *Adam und Evelyn* (Schulze 2008).

Während Ingo Schulze in dem über 700 Seiten umfassenden Briefroman *Neue Leben* mit intertextuellen Verweisen (insbesondere auf die Faust-Tradition) operiert<sup>1</sup>, verknüpft der Roman *Adam und Evelyn* drei unterschiedliche Themenstränge: den der biblischen Schöpfungsgeschichte, den der Maueröffnung und den der Liebeshändel (vgl. Winkels 2008). Er erzählt die Geschichte des 33jährigen Damenschneiders Adam, der zusammen mit seiner 21jährigen Freundin Evelyn im Haus seiner verstorbenen Eltern in der DDR lebt. Als Evelyn den von seinen Kundinnen begehrten Schneider im Sommer 1989 in flagranti erwischt, beschließt sie gemeinsam mit ihrer Freundin Simone und deren Westcousin Michael nach Ungarn an den Plattensee zu fahren. Sie will, wie sie selbst sagt, diesem verlogenen Leben, aber auch diesem verlogenen Staat entfliehen. Adam will sie jedoch nicht verlieren und fährt ihr hinterher. Die Ereignisse – sowohl die politischen als auch die privaten – überschlagen sich und das Schicksal von

Adam und Evelyn gerät in den Sog der sozialistischen Endzeit, die im Spätsommer 1989 in Ungarn ihren Ausgangspunkt hatte.

Neben dem seit dem Bestseller *Simple Storys* immer wieder von Ingo Schulze unter Beweis gestellten Erzählrezept, private Lebens- und politische Weltgeschichte ineinander fließen zu lassen (vgl. Mangold 2008), steckt in diesem Stoff eine weitere Dimension, eine Parabel, über die sich der Autor selbst folgendermaßen äußert:

»Adam und Evelyn ist [...] der Versuch, den Weltumbruch mit einem unterlegten Mythos zu erzählen. Und irgendwann verband sich für mich diese Idee dann mit Adam und Eva. Also dieser Sündenfall, auch diese Erkenntnis von Gute und Böse, und heraus aus dem Paradies. Beziehungsweise die Sehnsucht nach dem Paradies, hinein ins Paradies. Also überhaupt die Frage: Was [und wo] ist das, das Paradies?« (vgl. *Lesezeichen*, Sendung vom 21.9.2008)

Geht man diesen Fragen nach, ergeben sich unterschiedliche Antworten, die von der Perspektive der jeweiligen Figur abhängen: Als Damenschneider im Osten hat Adam alles: Geld, einen Garten, Frauen. Dieses östliche Paradies, in dem er im Marxschen Sinne ein unentfremdetes Leben führt, verlässt er nur widerwillig. Nur seine Liebe zu Evelyn lässt ihn schließlich in den Westen gehen, wo er einen erschütternden Deprivationsprozess durchmacht und als Hilfskraft bei einem Änderungsschneider anfängt (vgl. Hillgruber 2008). Evelyn (vgl. Hummitzsch<sup>2</sup>), der in der DDR das Kunststu-

1 So begegnet Enrico Türrer, wie Heinrich Faust, auch dem Teufel höchstpersönlich; vgl. Achim Geisenhanslüke 2009, *Entre (N)Ostalgie et ironie. Le discours de la Wende dans la littérature allemande contemporaine*. Vortrag am 20.11.2009 im Goethe-Institut Bordeaux.

2 Der Name Evelyn – so vermutet Thomas Hummitzsch – ist keineswegs eine willkürliche Abwandlung der biblischen Eva, sondern vielmehr eine Persiflage auf die besondere Namensgebung in ostdeutsch sozialisierten Familien. In die unzähligen, von amerikanischen Serien inspirierten Kevins, Owens und Justins, Samanthas, Cindys oder Pamelas reihte sich auch der Name Evelyn.

dium verweigert wird und die sich als Kellnerin durchschlägt, lockt das westliche Paradies der unbeschränkten Konsummöglichkeiten sowie die große Freiheit der weiten Welt. Sie redet immer wieder davon, dass sie endlich leben wolle, meint damit aber letztendlich konsumieren und reisen. Der Westen ist somit – wie Hubert Winkels zutreffend bemerkt:

»das Alles-ist-zu-haben-Paradies für die Fluchtwilligen. Der Osten ist das Paradies für die Liebhaber der Langsamkeit und einfacher Genüsse. Und dazwischen findet sich noch eine dritte Version des Paradieses: der Aufenthalt der jungen Lust- und Liebesbande aus der DDR in Ungarn am Plattensee während der Grenzöffnung – ein Moratorium, eine Zwischenzeit, der Himmel auf Erden, wie hier Essen, Trinken, Rauchen, Liebe, sich streiten und sich versöhnen genossen werden« (Winkels 2008).

Alles ist offen in dieser Zeit, die Entscheidungen sind noch nicht getroffen. Es ist wie der Zustand im Paradies vor dem Sündenfall, doch die politischen Veränderungen fordern letztendlich Entscheidungen und lösen somit diesen paradisi-schen Schwebezustand auf.

Zu bemerken ist dabei auch, dass Adam analog zur biblischen Erzählung den von der Frau getriebenen und verführten Part einnimmt. Während die ostdeutsche Eva alle Entscheidungen trifft, läuft ihr Adam die ganze Zeit nur hinterher, wird hineingerissen in ein Schicksal, das er selbst so nicht gewählt hat (vgl. Hummitzsch). Die Rolle der Schlange – so eine mögliche Interpretation – übernimmt der Westcousin Michael, der sich in Evelyn verliebt und versucht, die anfangs noch zögernde junge Ostdeutsche in den Westen zu locken:

– Michael: Hm. Zuerst machen wir ein paar Reisen, spätestens zu Weihnachten fliegen wir nach New York, in den Big Apple. Oder, wenn dir das lieber ist, nach

Rio, der Strand von Ipanema, dort kannst du Weihnachten baden, und Wellen, wie du sie noch nie gesehen hast! Oder Mexiko. In Mexiko hab ich Freunde.

- Evelyn: Schneit es manchmal in Hamburg?
- Michael: Warum nicht? Nicht so wie im Gebirge, aber manchmal ist alles weiß.
- Evelyn: Weihnachtseinkäufe im Schnee sind das Schönste.
- Michael: Was du willst.
- Evelyn: Mir reicht schon, sich das vorzustellen. Ich will es mir nur vorstellen können.
- Michael: Es ist alles viel schöner, als du es dir überhaupt vorstellen kannst.
- Evelyn: Weißt du doch gar nicht, was ich mir vorstelle.
- Michael: Aber du weißt nicht, wie schön es ist, wie schön! Bei uns lebst du einfach besser und länger. (Schulze 2008: 150 f.)

Neben der Funktion der Schlange, die man dem Westler zuschreiben kann, zeigen sich an diesem Dialog auch diverse Pauschaleindrücke und -urteile Ost- und Westdeutscher: Die hier erkennbare Bewertung des Westens lässt eine gewisse westdeutsche Überheblichkeit einerseits und eine leichte ostdeutsche Naivität andererseits erkennen. Doch es geht Ingo Schulze keineswegs um pauschalisierende Einschätzungen, sondern um die mit dem zeitlichen Abstand möglich gewordene Hinterfragung dieser ost- und westdeutschen Stereotype. Dabei hebt Ingo Schulze keinesfalls mahnend den Zeigefinger, sondern bringt den Leser vielmehr zum Schmunzeln.

Diese multiperspektivische Sicht wird vor allem durch den dialogischen Stil des Buches erreicht. Die Dialogsequenzen, aus denen der Roman zum größten Teil besteht, tragen zu dem authentischen, lebensnahen Ton bei. Der Leser wird förmlich fortgerissen von den schnellen Dialogen, den knappen Sätzen und den kurzen Kapiteln. Dabei werden die großen historischen Themen gestreift, ohne

wirklich von den Figuren ausdiskutiert zu werden. Dies kann – abhängig vom Leser – als eine der Stärken oder Schwächen des Romans gewertet werden. Das ästhetische Programm Ingo Schulzes – »die kunstvolle Kunstlosigkeit, die Orientierung an der mündlichen Form, dem alltäglichen Sprechen« (vgl. Schröder 2008) – kommt jedenfalls auch in diesem Werk erneut zum Tragen.

Der Adam-und-Eva-Mythos, der den Text durchzieht, wird auf die spezifische Situation der Wendezeit übertragen. Er verleiht dem Werk eine parabolische Dimension, da die Umwälzungen des Jahres 1989 gleichsam als »Nullpunkt der Geschichte« begriffen werden. Analog zu der neu beginnenden Menschheitsgeschichte nach der Vertreibung aus dem Paradies, verändert sich das Leben der Menschen nach der Öffnung des Eisernen Vorhangs.

Für den Unterricht eignet sich der Text meiner Meinung nach sehr gut, da er aufgrund der zahlreichen Dialoge sprachlich gut zu bewältigen ist. Die beiden von mir gewählten Textauszüge geben jeweils ein Gespräch von Adam und Evelyn vor und ein Gespräch nach ihrer Flucht in den Westen wieder.<sup>1</sup>

Beide Dialoge ergänzen sich und zeigen die verschiedenen Beweggründe für bzw. gegen eine Ausreise: Einerseits werden die Möglichkeit, den Beruf bzw. das Studium seines Interesses wählen zu können, die uneingeschränkten Reismöglichkeiten und die Freiheit als solche angesprochen; andererseits wird auch verdeutlicht, dass man Familie, Arbeitsstelle und Wohnung zurücklässt und wieder völlig von vorne in einem

Land, dessen Spielregeln man nicht beherrscht, anfangen muss. Dies scheint mir thematisch interessant, zeigt es doch den Lernenden, wie sehr die ausreisewilligen Menschen mit ihrem Staat unzufrieden waren, um alles hinter sich zu lassen.

## 5. Der klassische, sich auf die literarische Tradition berufende Ansatz:

### Uwe Tellkamp: *Der Turm*

Der 2008 erschienene Roman *Der Turm* (Tellkamp 2008) ist sicher eines der Bücher, das zu den meistbeachteten Werken der deutschsprachigen Literatur der letzten Jahre gehört. Es fand enorme Resonanz bei Lesern und Literaturkritik und wurde mit zwei bedeutenden Literaturpreisen ausgezeichnet: dem Uwe-Johnson-Preis und dem Deutschen Buchpreis 2008.

Uwe Tellkamp, der 1968 in Dresden geboren ist und der Generation von Thomas Brussig und Ingo Schulze angehört, machte bereits 2004 mit dem Gewinn des Klagenfurter Bachmann-Preises auf sich aufmerksam. Sein 2005 erschienener Roman *Der Eisvogel* enttäuschte jedoch die hohen Erwartungen, die er letztendlich erst mit dem Buch *Der Turm* erfüllen konnte. Während Tellkamp in *Der Eisvogel* aktuelle Strömungen im Osten beschreibt<sup>2</sup>, geht es in *Der Turm* chronologisch einige Jahre zurück: Es werden in dem Roman mit dem Untertitel *Geschichte aus einem versunkenen Land* die letzten sieben Jahre der DDR dokumentiert. Im Mittelpunkt des Geschehens stehen Familie Hoffmann und ihre nächsten Verwandten. Sie gehören einem akade-

1 Der im Unterricht eingesetzte Text ist eine Zusammenstellung mit sprachlich leicht angepassten Auszügen, s. Schulze (2008: 212–214, 252, 256).

2 Der Roman schildert »die Sogwirkung rechter, elitärer Intellektuellenzirkel, die mit Ernst Jüngerischem Waldgängerpathos die Pöbelherrschaft der DDR wie die kapitalistische Massendemokratie« verachten (vgl. Böttiger 2008).

misch-bildungsbürgerlichen Milieu an, das als oppositionelle Geste gegen den Arbeiter- und Bauernstaat in Stellung gebracht wird (vgl. Bartmann 2008), wohnen in einem alten Villenviertel am Rande Dresdens, das von seinen Bewohnern liebevoll »der Turm« genannt wird<sup>1</sup>, und interessieren sich für Musik, Literatur und Kunst.

Die Bedeutung der Künste spiegelt sich auch im Aufbau des knapp 1000seitigen Monumentalwerks, das in Anlehnung an ein Musikstück in zwei Bücher mit Ouvertüre, Interludium und Finale unterteilt ist und eine kaum fassbare Vielzahl an Figuren umfasst. Drei Protagonisten, die sich in unterschiedlichen Lebenssituationen befinden, werden jedoch hervorgehoben und bilden die Haupterzählstränge des Buches:

Der Kunstliebhaber und Sammler Richard Hoffmann ist ein angesehener Chirurg am Dresdner Universitätsklinikum, der sich regelmäßig über die Zustände in seinem Land und an seiner Klinik in Rage redet. Wegen seiner großen chirurgischen Begabung zunächst nicht belangt, gerät er jedoch zusehends unter Druck: Seine Stasi-Vergangenheit<sup>2</sup> und seine außerehelichen Aktivitäten mit der Chefsekretärin des Klinikrektors, von der er ein Kind hat, machen ihn erpressbar. Er kann letztendlich dem Druck der Staatssicherheit nicht standhalten und resigniert, zerrieben zwischen Aufbegehren und Anpassen, verliert seine Frau und den Anschluss an die neue Zeit.

Sein vierzigjähriger Schwager Meno Rohde, als Kind hochrangiger Genossen

in Moskau geboren, ist Zoologe, arbeitet jedoch als Lektor eines Dresdner Verlages<sup>3</sup>, wodurch er in den Kreisen der Nomenklatur und der DDR-Schriftstellerelite verkehrt. Er bezieht weder als Lektor noch im Privaten gesellschaftlich Stellung, sondern widmet sich mehr und mehr seiner zoologisch-biologischen Leidenschaft: der Erforschung der Zelle. Er führt gewissermaßen dem Autor das poetische Wort (vgl. Langner 2008), denn durch seine Augen repräsentiert Uwe Tellkamp eine ganze Bandbreite privilegierter Intellektueller und Autoren der DDR, wodurch er gleichzeitig die verschiedenen Wirkungsmöglichkeiten der Literatur in totalitären Regimen auslotet. Es entstehen

»Porträts von Möglichkeiten der DDR-Autorschaft, die nichts auslassen zwischen dummdreister Systembekräftigung, arrogantem Opportunismus, ausweglosem Lavierern und Verzweiflung« (Böttiger 2008).

Und schlussendlich ist da noch Christian, der siebzehnjährige Sohn von Richard und Anne Hoffmann, ein Alter ego des Autors, der sich selbst mit Thomas Manns Tonio Kröger identifiziert:

»Wenn Christian durch die spärlich beleuchteten, nach Schnee und Braunkohleasche riechenden Straßen ging, war ihm, als wäre er selbst Tonio Kröger, nicht ganz stilrein freilich, denn er war nicht der Sohn von steifleinernen Lübecker Patriziern.«

Als Außenseiter unter seinen Klassenkameraden gilt aber auch er, der sich gegen alle wendet, die seinen hohen Kanon aus schöner Literatur und klassischer Musik nicht teilen. Nach dem Abitur muss er allerdings die schöngeis-

1 In der Realität entspricht es dem Dresdner Stadtteil Weißer Hirsch, in dem Tellkamp selbst aufgewachsen ist.

2 Er hat in junglichem Idealismus, wie ihm jetzt scheint, seinen besten Freund bespitzelt.

3 Wegen politischer Vergehen in der DDR wurde ihm eine Karriere als Naturwissenschaftler verwehrt.

tige Welt der Turmgesellschaft verlassen, um seinen Wehrdienst anzutreten, an dessen Ende ihm ein Studienplatz in Medizin in Aussicht gestellt wird. Bei der Volksarmee erfährt er schließlich die volle Härte des Regimes: Als Christian nach dem Unfalltod eines Kameraden seine Vorgesetzten angreift, wird er vor ein Militärgericht gestellt und zu Zwangsarbeit am Karbid-Ofen eines Chemiewerkes verurteilt. Er wird, wie er selbst sagt, vom System zum Niemand gemacht: »Jetzt, dachte Christian, bin ich wirklich Nemo. Niemand.« (Tellkamp 2008: 827) Gerettet wird er nur durch den Untergang der DDR.

Ein ähnliches Schicksal widerfuhr auch dem Autor Uwe Tellkamp, der als NVA-Panzerkommandant im Oktober 1989 den Befehl verweigerte, gegen Dresdner Demonstranten auszurücken, unter denen er seinen jüngeren Bruder wusste. Das brachte ihm einige Wochen Gefängnisshaft ein. Aber nicht nur am Ende der Romanhandlung, sondern auch bei den zahlreichen Beschreibungen des Turmviertels greift Uwe Tellkamp, der selbst in einem Dresdner Bürgermilieu aufgewachsen ist, auf Erlebtes zurück, was diesem Roman große Authentizität und Glaubwürdigkeit verschafft. Dabei beschränkt sich Tellkamp jedoch nicht auf die ihm aus seiner Jugend bekannte Nischengesellschaft der Turmbewohner, sondern nimmt die ganze DDR-Wirklichkeit in den Blick: Arbeitswelt und Versorgungsengpässe, Staatssicherheit und Volksarmee werden mit der gleichen Klarheit und Schärfe beschrieben wie die im alten Glanz bürgerlicher Villen Lebenden. »Es gibt bei Tellkamp neben der liebenswürdig untergehenden Bürgerwelt auch das brüllende Chaos einer heroisch-sinnlosen sozialistischen Arbeitswelt« (vgl. Bartmann 2008).

Aber in dem Roman stecken nicht nur ein Leben (Tellkamps eigenes) und ein

Land (die DDR), sondern zahlreiche Verweise und Anspielungen auf die deutsche Literatur: Der Romantitel spielt nicht nur auf das Leben der Türmer im Elfenbeinturm inmitten der DDR an, sondern ist auch eine Referenz an die Turmgesellschaft aus Goethes *Wilhelm Meister*, jener in der Tradition des Geheimbundes stehenden Gesellschaft, die bestimmte Bildungsideale vertritt. Auch der Titel des ersten Buches – »Pädagogische Provinz« – ist ein intertextueller Verweis auf *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (vgl. Platthaus 2008). Und nicht zuletzt ist die Struktur des Werkes selbst eine Reminiszenz an Goethe: Ähnlich wie in den *Lehrjahren*, die den Entwicklungsgang Wilhelm Meisters darstellen, sind auch in die Beschreibung des Werdegangs von Christian eine Vielzahl komplexer Zusammenhänge, die der sozial- und kulturgeschichtlichen Situation der Zeit Rechnung tragen, eingewebt.

Neben Goethe – und vielen anderen klassischen deutschen Autoren und zahlreichen Anspielungen auf verschiedene DDR-Schriftsteller, auf die ich an dieser Stelle nicht eingehen möchte – hat eine weitere Größe der deutschen Literatur mit verschiedenen Texten Pate gestanden: Thomas Mann. Sein *Tonio Kröger* wird – wie bereits erwähnt – explizit im Text genannt. Außerdem erinnern die letzten sieben Jahre der DDR an die sieben Jahre, die Hans Castorp auf dem Zauberberg verbringt (vgl. Platthaus 2008). Und natürlich denkt man zwangsläufig auch an die *Buddenbrooks*. Während Thomas Mann am Beispiel der Familie Buddenbrook den Verfall des patrizischen Bürgertums darstellt, beschreibt Uwe Tellkamp anhand der Familie Hoffmann den Untergang eines Staates.

*Der Turm* steht somit in der Tradition einer klassischen deutschen Romankon-

zeption, die sich auf Geschlossenheit und Zielstrebigkeit der Handlungsführung beruft. Aber nicht nur inhaltlich, sondern auch stilistisch orientiert sich Uwe Tellkamp am klassischen Erzählen. Ein lexikalischer Reichtum, eine ausgefeilte, mit Adjektiven und Partizipialkonstruktionen reich versehene Syntax und eine den Text durchziehende auktoriale Erzählhaltung lassen ein klassisches Formprinzip erkennen. Aber auch die Vielzahl der Stilebenen und Schreibformen – Dialoge, Tagebuchnotizen, Briefe, Meditationen, lyrische Passagen, Essayistisches, Monologe – zeugen von einem literarisch anspruchsvollen Text. *Der Turm* kann somit zu Recht als ein »klassischer Bildungsroman über die DDR« bezeichnet werden (vgl. Böttinger 2008).

Diese Komplexität macht aus ihm jedoch einen für den Unterricht eher schwer einsetzbaren Text, da er aufgrund seiner intertextuellen Verweise und sprachlichen Schwierigkeiten die Lernenden leicht überfordern kann. Dennoch gibt es bestimmte Passagen, vor allem Dialogszenen, die mir durchaus geeignet scheinen. Ich selbst habe mit einem Auszug gearbeitet, in dem sich Richard und seine Frau Anne über die verschiedenen Handlungsoptionen angesichts der Erpressungsversuche der Stasi unterhalten<sup>1</sup>. Es geht darum, ob man sich kompromittieren und mit der Stasi zusammenarbeiten soll, um die Zukunft der eigenen Kinder nicht zu gefährden, oder ob man integer bleiben soll, um die eigenen Wertvorstellungen aufrechterhalten zu können. Optionen wie Ausreiseantrag und Flucht werden auch thematisiert, aber als nicht realistisch eingestuft. Der von mir im Unterricht behandelte Textauszug zeigt somit die kaum vorhande-

nen Wahlmöglichkeiten des Individuums in einem totalitären System. Er greift damit einen der zentralen Aspekte des Romans auf, nämlich die Darstellung, wie weit und tief die totalitäre Herrschaft in der DDR reichte.

## 6. Schlussbemerkungen zur Analyse der Texte

Die ausgewählten Werke zeigen, dass sich die thematische Bandbreite der Wende-literatur von der Zeit vor dem Mauerfall über die Wendeereignisse selbst bis zu den veränderten Lebensverhältnissen nach der Deutschen Einheit erstreckt. Viele Romane, deren Handlung vor dem Mauerfall situiert ist, enden – wie beispielsweise *Helden wie wir* von Thomas Brussig oder *Der Turm* von Uwe Tellkamp – mit dem 9. November 1989. Dabei spielt das Motiv der ablaufenden Zeit häufig eine große Rolle; die Handlung des Romans strebt förmlich auf den Tag des Mauerfalls zu. Was danach kommt, wird oft nicht mehr erzählt. Es gibt vielmehr eine Aufforderung an den Leser, die Handlung weiterzudenken. So endet auch der Roman von Uwe Tellkamp mit einem Doppelpunkt:

»schlugen die Uhren, schlugen den 9. November, ›Deutschland einig Vaterland‹, schlugen ans Brandenburger Tor« (Tellkamp 2008: 973).

Andere Texte, wie beispielsweise Jana Hensel in ihrem Buch *Zonenkinder*, nehmen die Montagsdemonstrationen und den darauf folgenden Fall der Mauer als Ausgangspunkt für ihre Geschichte. Die Wende ist sozusagen das Ereignis, das die Handlung in Gang setzt oder – wie bei Ingo Schulzes *Adam und Evelyn* – der zentrale Punkt, um den die Geschichte kreist.

1 Der im Unterricht eingesetzte Text ist eine Zusammenstellung mit sprachlich leicht angepassten Auszügen (vgl. Tellkamp 2008: 284–292).

Ein weiteres Kriterium der Klassifikation, das eingangs bereits erwähnt wurde, ist die Herkunft und das Alter der Autoren. Wenngleich es einige westdeutsche Autoren gibt, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen, überwiegen – wie auch die ausgewählten Texte zeigen – die Autoren ostdeutscher Herkunft. Viele bekannte Autoren der Wendeliteratur sind – wie dargelegt wurde – in den sechziger Jahren geboren. Sie gehören der sogenannten »distanzierten Generation« (Lindner 1990: 109) an, die der DDR kritisch-distanziert bis ablehnend gegenüberstanden<sup>1</sup>. Sie können sich, wie es bei Thomas Brussig und seiner Kritik an Christa Wolf, aber auch bei der von Uwe Tellkamp beschriebenen oppositionellen Haltung in weiten Teilen des Bürgertums deutlich wird, nicht mehr mit der sozialistischen Gesellschaft und ihren »hehren« Werten identifizieren. Erst die historischen Umbrüche lassen sie letztendlich Position ergreifen und bringen sie zum Schreiben.

Die Art der literarischen Auseinandersetzung mit diesen Ereignissen ist aber – wie oben aufzuzeigen war – nicht unabhängig vom Zeitpunkt des Entstehens: Es lässt sich vielmehr anhand der ausgewählten Texte, die zwischen 1995 und 2008 erschienen sind, eine zeitliche Entwicklung innerhalb der Wendeliteratur ablesen. Waren die ersten literarischen Versuche, die historischen Umwälzungen zu fassen, wie etwa bei Thomas Brussig von Ironie gekennzeichnet, folgten anschließend Texte mit (n)ostalgischem Unterton. Sie stammen häufig, wie bei Jana Hensel der Fall, von jüngeren Autoren, die zum Zeitpunkt des Mauerfalls noch nicht politisiert waren.

Die Texte hingegen, die mit einem größeren zeitlichen Abstand geschrieben wurden, zeugen ihrerseits eher von einem Rückgriff auf klassische Erzähltraditionen. Während Ingo Schulze den Adam-und-Eva-Mythos parabelhaft verwendet, lässt sich Uwe Tellkamp thematisch und stilistisch von den literarischen Größen der deutschen Literatur inspirieren, um einen mit autobiographischen Anklängen geprägten Wenderoman zu schreiben. Nach Thomas Brussigs aus Wut und Enttäuschung über die nicht stattgefundene Vergangenheitsbewältigung geschriebene Satire, so Britta Lange, kommt die Verarbeitung des Lebens in der ehemaligen DDR mit *Der Turm* zu einem erzählerischen Abschluss (vgl. Lange). Offen und überaus spannend bleibt hingegen die Frage, welche Sujets und Perspektiven in der Wendeliteratur noch folgen werden.

## 7. Anmerkungen zur methodisch-didaktischen Umsetzung

Die Wendeliteratur bietet somit umfangreiches Material für den Einsatz im DaF-Unterricht. Die vorgestellten Romane und die daraus gewählten Textauszüge erlauben es, unterschiedliche Aspekte des Lebens in der DDR vor, um und nach der Wende zu veranschaulichen: vom persönlichen Druck, dem man in einem totalitären Staat ausgesetzt ist, über die Gründe, die für bzw. gegen eine Ausreise sprechen, bis hin zum nostalgischen Blick auf verloren gegangene Lebenswelten.

Von daher eignet sich eine Unterrichtsreihe zum Thema Wendeliteratur, um anhand von konkreten Beispielen zu

1 Die »distanzierte Generation«, so der Leipziger Soziologe Bernd Lindner, umfasst die zwischen 1961 und 1975 geborenen und von Mitte der 1970er Jahre bis zum Ende der DDR ins Jugendalter hineingewachsenen Jahrgänge (vgl. Bernd Lindner: *Die Generation der Unberatenen*, S. 96–97, zitiert nach Ilse Nagelschmidt 2009).

nächst vielleicht eher abstrakt erscheinende geschichtliche Fakten zu illustrieren. Die Lernenden sollen verstehen, dass die Wendeereignisse literarisch unterschiedlich be- und verarbeitet wurden und dass dabei verschiedene Faktoren wie Entstehungszeitpunkt des Werkes, Alter und Herkunft der Autoren etc. eine entscheidende Rolle spielen. Von daher schien es mir angemessen, mich für verschiedene Textauszüge und gegen eine Ganzschrift zu entscheiden.<sup>1</sup>

Neben diesen inhaltlichen Lernzielen legt die von mir gewählte Vorgehensweise einen zusätzlichen Schwerpunkt auf methodische Fertigkeiten, die dazu beitragen sollen, die Autonomie der Lernenden zu fördern: Es geht um die selbständige Erarbeitung eines authentischen Textes, seine Aufbereitung für die Mitschüler und die mündliche Vorstellung der Arbeitsergebnisse vor der Lerngruppe. Da im französischen Schulalltag das autonome Lernen häufig vernachlässigt wird, schienen mir diese Aspekte von besonderem Interesse.

Der Einstieg in die Unterrichtsreihe<sup>2</sup> geschieht mit Hilfe eines Infotextes (Arbeitsblatt 1–1), der die Lernenden mit wichtigen Aspekten der Wendeliteratur vertraut macht und ihnen eine erste Orientierungshilfe für die sich anschließende, den Hauptbestandteil der Unterrichtsreihe ausmachende arbeitsteilige Gruppenarbeit bietet. Die Texterarbeitung und das Textverständnis werden

mit Hilfe einer in Frankreich sehr verbreiteten und im Abitur immer vorkommenden Richtig-Falsch-Aufgabe gesichert, welche die Schüler in Partnerarbeit lösen (Arbeitsblatt 1–2).

Nach dieser ersten Annäherung an die Wendeliteratur beginnt die arbeitsteilige Gruppenarbeit. Die Lerngruppe wird in vier Gruppen aufgeteilt, jede Gruppe erhält einen Textauszug aus einem der vier beschriebenen Werke zur selbständigen Erarbeitung (Arbeitsblätter 3–1 bis 3–4).<sup>3</sup> Damit eine gewisse Einheitlichkeit in der Bearbeitung der Texte gewährleistet ist, bekommen alle Lernenden ein Arbeitsblatt mit Anweisungen für die Gruppenarbeitsphase (Arbeitsblatt 2). Bei der inhaltlichen Erschließung der Texte sollen die für jeden Text speziell formulierten Lesetipps helfen.

Für diese Gruppenarbeitsphase, in der die Texterschließung und die Referatsvorbereitung zu erledigen sind, sollte ausreichend Zeit eingeplant werden (sechs bis acht Unterrichtsstunden), denn die Qualität der sich anschließenden Referate hängt entscheidend von der Vorbereitung in der Gruppe ab. Dazu gehören neben der Texterarbeitung auch die Erstellung eines Vokabelblattes für die Mitschüler, um deren Verständnis bei den verschiedenen Vorträgen zu gewährleisten, sowie das gemeinsame Einüben des Referates, bei dem jedes Gruppenmitglied einen Teil übernehmen sollte.

- 
- 1 Ganzschriften werden zudem in der französischen Oberstufe in der Regel nicht gelesen. Dies hängt sicher mit der geringen Stundenzahl, aber auch mit den Abituranforderungen zusammen.
  - 2 Die im Folgenden beschriebene Unterrichtsreihe wurde im Anschluss an eine eher geschichtlich orientierte Unterrichtsreihe über die Wendeereignisse durchgeführt, so dass auf eine spezielle Heranführung an die Thematik verzichtet werden konnte; um eine Übernahme des Modells zu erleichtern, sind im Anhang einige der im Unterricht verwendeten Materialien wiedergegeben.
  - 3 Die Gruppenzusammensetzung kann dabei binnendifferenziert vorgenommen werden; leistungsstärkere Schüler sollten sich mit den sprachlich und inhaltlich eher schwierigen Texten von Thomas Brussig und Uwe Tellkamp beschäftigen.

Die Abfolge der verschiedenen Referate sollte sich am Publikationsdatum der Werke orientieren, damit die Lernenden die stilistischen Veränderungen und verschiedenen Blickwinkel verfolgen können. Um die Aufmerksamkeit der Mitschüler zu gewährleisten und ihr Hörverstehen zu trainieren, sollten sie angehalten werden, bei jedem Referat Stichpunkte nach dem Schema der für die Gruppenarbeit vorgesehenen Tabelle anzufertigen. Diese Stichpunkte sind zugleich Ergebnissicherung und dienen der anschließenden Vertiefung, denn jeder Lernende sollte im Anschluss an die Referate eine schriftliche Interpretation eines der drei von ihm in der Gruppe noch nicht behandelten Textauszüge abgeben. Für diese schriftliche Arbeit konnte zudem das eingangs behandelte Arbeitsblatt als Hilfe herangezogen werden.

Die Erfahrungen, die ich mit dieser Unterrichtsreihe gemacht habe, waren sehr positiv. Dies wurde auch durch die Evaluation bestätigt, die ich im Anschluss in der Lerngruppe durchgeführt habe. Fast allen Lernenden hat die Arbeit Spaß gemacht. Dabei wurde immer wieder positiv hervorgehoben, dass sie ihr kulturelles Wissen erweitert und sprachlich-methodische Fortschritte gemacht hätten. Besonders die Schulung des mündlichen Ausdrucks und des Hörverstehens während der Referatsphase war für die Lernenden bereichernd. Ihr Interesse an den Referaten wurde sicher auch dadurch gewährleistet, dass jede Gruppe einen neuen, thematisch und stilistisch anderen Textauszug vorgestellt hat.

Die inhaltliche Erarbeitung der Texte durch die Lernenden war aus meiner Sicht ebenso äußerst zufriedenstellend. Anfängliche Bedenken, insbesondere bezüglich des Romans *Helden wie wir*, haben sich nicht bestätigt. Die Lernenden haben es durchaus verstanden,

die im Roman geschilderte Version der Maueröffnung richtig einzuordnen. Sie haben erfasst, dass die aktive Rolle des Volkes vom Autor ins Lächerliche gezogen wird und er den Maueröffnungsdiskurs durch seinen Text persifliert. Dennoch muss ich sagen, dass dieser Auszug aufgrund der vom Autor gewählten Herangehensweise sicher der im Unterricht am schwierigsten einzusetzende Text ist und von daher einer leistungsstarken Gruppe zugeteilt werden sollte, da die Lernenden bereits große Vorkenntnisse benötigen, um die zahlreichen Anspielungen und die vorhandene Ironie zu erfassen.

Erstaunt war ich auch bei *Adam und Evelyn*, dass die Lernenden eigenständig den den Roman charakterisierenden Adam-und-Eva-Mythos erkannt und sich die Frage gestellt haben, ob West- oder Ostdeutschland mit dem Paradies gleichzusetzen ist. Hier hat sich sogar im Anschluss an das Referat eine Diskussion untern den Schülern ergeben, bei der die unterschiedlichen Dimensionen des Paradieses für die einzelnen Figuren herausgearbeitet werden konnten.

Die individuellen, schriftlichen Auseinandersetzungen mit einem Romanauszug haben diesen positiven Eindruck bestätigt: Die Arbeiten der Lernenden waren insgesamt sehr zufriedenstellend. Insgesamt hat sich diese im französischen Schulsystem eher ungewöhnliche Projektarbeit als durchaus gewinnbringend herausgestellt; die eher persönliche Auseinandersetzung mit verschiedenen literarischen Zeugnissen war insofern motivierend, als sich die Lernenden ein konkreteres Bild über die verschiedenen Dimensionen der Umbruchjahre 1989/90 und ihre Auswirkungen bis in die heutige Zeit machen konnten.

## Literatur

### 8.1 Primärliteratur

- Brussig, Thomas: *Helden wie wir*. Berlin: Volk und Welt, 1995.
- Hensel, Jana: *Zonenkinder*. Hamburg: Rowohlt, 2002.
- Schulze, Ingo: *Adam und Evelyn*. Berlin: Berlin Verlag, 2008
- Tellkamp, Uwe: *Der Turm. Geschichte aus einem versunkenen Land*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008.

### 8.2 Sekundärliteratur

- Audibert, Mireille; Chatenet, Claudine; Frènes, Christian sous la direction de Wolf Halberstadt et Martine Dalmas: *Alternative Allemand 1re*. Paris: Didier, 2005.
- Bartmann, Christoph: »Das Land einfrieren«. In: *Die Presse*, 19.08.2008: <http://diepresse.com/home/spectrum/literatur/415876/index.do>.
- Böttiger, Helmut: »Uwe Tellkamp. Weißer Hirsch, schwarzer Schimmel. Tellkamps klassischer Bildungsroman über die DDR erzählt meisterlich aus einer stillgelegten Zeit«. *Die Zeit*, 22.09.2008.
- Brüns, Elke: »Generation DDR? Kindheit und Jugend bei Thomas Brussig, Jakob Hein und Jana Hensel«. In: Geier, Andrea; Süsselbeck, Jan (Hrsg.): *Konkurrenzen, Konflikte, Kontinuitäten. Generationenfragen in der Literatur seit 1990*. Göttingen: Wallstein, 2009, 83–101.
- Geier, Andrea: »Engagierte Befragungen der Tradition. Intertextualität in literarischen Zeitdiagnosen des Transformationsprozesses«. In: Geier, Andrea; Süsselbeck, Jan (Hrsg.): *Konkurrenzen, Konflikte, Kontinuitäten. Generationenfragen in der Literatur seit 1990*. Göttingen: Wallstein, 2009, 117–134.
- Geisenhanslüke, Achim: *Entre (N)Ostalgie et ironie. Le discours de la Wende dans la littérature allemande contemporaine*. Vortrag am 20.11.2009 im Goethe-Institut Bordeaux.
- Hillgruber, Katrin: »Sitzt, wackelt und hat Luft. Über Ingo Schulze: Adam und Evelyn«. *Frankfurter Rundschau*, 09.08.08.
- Hummitzsch, Thomas: »Der lange Weg nach Westen«. In: *Glanz@Elend. Magazin für Literatur und Zeitkritik*: <http://www.glanzundelend.de/Artikel/adam-evelynzwei.htm>.

- www.glanzundelend.de/Artikel/adam-evelynzwei.htm.
- Lange, Britta *Literatur und Wende*: <http://www.goethe.de/kue/lit/prj/lwe/hin/de4278641.htm>.
- Langner, Beatrix: »Utopia, zeitgeschwärzt. Erzählte Geschichte in Uwe Tellkamps Turmgesellschaft«. *Neue Zürcher Zeitung*, 11.10.2008.
- Lesezeichen*. Sendung des Bayrischen Fernsehens vom 21.09.2008: <http://www.br-online.de/bayerisches-fernsehen/lesezeichen/ingo-schulze-adam-und-evelyn-lesezeichen-2008-09-21-ID1221749243886.xml>.
- Mangold, Ijoma: »Wie man Revolution mit Beischlaf verwechselt. Die Geschichte von ›Adam und Evelyn‹ – Ingo Schulzes ebenso leichte wie tiefe Allegorie eines Systemwandels«. *Süddeutsche Zeitung*, 09.08.2008.
- Nagelschmidt, Ilse: »Die wilden Jahre sind vorbei. Paradigmen der Identitätskonstruktion in der ostdeutschen Literatur nach 1989«. In: Geier, Andrea; Süsselbeck, Jan (Hrsg.): *Konkurrenzen, Konflikte, Kontinuitäten. Generationenfragen in der Literatur seit 1990*. Göttingen: Wallstein, 2009, 102–116.
- Platthaus, Andreas: »Die Zeit ist des Teufels. Hoch über Dresden erhielt sich unter prekären Umständen mitten im Sozialismus eine Bildungsbürgerwelt: Uwe Tellkamps monumentaler Roman ›Der Turm‹ erzählt vom Untergang der DDR«. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 20.09.2008.
- Schröder, Christoph: »Das Paradies ist anderswo. Nullpunkt 1989, ein Weltwechsel in Dialogform: Ingo Schulze erzählt in seinem neuen Roman ›Adam und Evelyn‹ die Wendezeit als Liebesgeschichte«. *Die Tageszeitung*, 09.08.08.
- Thomas, Fabian: »Neue Leben, neues Schreiben? Die Wende 1989/90 zwischen Autobiografie und Fiktion«. *literaturkritik.de*, Nr. 9, September 2009: [http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez\\_id=13389&ausgabe=200909](http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=13389&ausgabe=200909).
- Wehdeking, Volker (Hrsg.): *Mentalitätswandel in der deutschen Literatur zur Einheit (1990–2000)*. Berlin: Erich Schmidt, 2000.
- Winkels, Hubert: »Wo bist du, Adam?«. *Die Zeit*, 17.08.2008.

## Anhang: Im Unterricht verwendete Arbeitsmaterialien und Texte

### Arbeitsblatt 1–1

#### Literatur und Wende

Das historische Ereignis der Wende hat in der Literatur eine große Zahl von Werken hervorgerufen, in deren Zentrum die kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Folgen (*conséquences*) des Mauerfalls und der Wiedervereinigung Deutschlands stehen. Das Erscheinungsdatum der Bücher hat dabei einen großen Einfluss auf Form und Stil des literarischen Werks.

Die DDR-Schriftsteller der älteren Generation, darunter Christoph Hein, Volker Braun und Christa Wolf, verlieren mit dem Mauerfall ihre gesellschaftliche Position als Personen, die in ihren Werken dokumentierten, was nicht in der Zeitung stand. Sie reagieren oft mit einer literarischen Pause auf die veränderte Situation.

Neben dieser Generation der Schriftsteller, die schon in der DDR tätig waren, entwickelt sich nach der Wende eine jüngere, noch weitgehend unbekanntere Generation von Autoren, die noch nicht in das ostdeutsche Literatursystem involviert war. Im Gegensatz zu den Werken der älteren Generation ist in vielen dieser Texte der Verlust (*la perte*) einer Utopie zu spüren. So ist Thomas Brussigs bereits fünf Jahre nach der Wende erschienener Roman *Helden wie wir* eine bittere Satire auf die DDR, in der er die wichtigsten Mythen der Wende ironisiert. Auch Ingo Schulze bevorzugt in seinen Werken einen unpathetischen Ton. Er ist ein wichtiger Chronist der deutschen Wiedervereinigung. Im Mittelpunkt seiner Werke stehen die Ängste, Sorgen, Hoffnungen und Verluste (*perte*) der ehemaligen (*ancien*) DDR-Bürger. Der Verlust ist auch eine zentrale Thematik bei Jana Hensel. Ihr Buch *Zonenkinder* handelt vom Verlust der Kindheit: Sie beschreibt, wie mit der Wiedervereinigung die vertrauten Dinge über Nacht verschwanden und ein neues Abenteuer begann. Uwe Tellkamps Buch *Der Turm* ist seinerseits weder ironisch noch nostalgisch. Er beruft sich (*s'appuyer*) vielmehr auf die klassisch deutsche Literaturtradition und schildert in seinem Gesellschaftsroman anhand einer Dresdner Bürgerfamilie die letzten sieben Jahre in der DDR.

Insgesamt kann man also sagen, dass die deutsche Literatur zur Wende viele unterschiedliche poetische Konzepte entwickelt hat: Es gibt ironische, nostalgische und eher klassisch erzählerische Texte. (nach: <http://www.goethe.de/kue/lit/prj/lwe/hin/de4278641.htm>)

### Arbeitsblatt 1–2

*Richtig oder falsch?*

*Begründen Sie Ihre Antwort jeweils mit einem Zitat aus dem Text!*

1. Die Wende ist ein wichtiges Thema in der deutschen Literatur.
2. Das Erscheinungsdatum der Texte ist unwichtig.
3. Zu den DDR-Schriftstellern der älteren Generation gehören Thomas Brussig, Jana Hensel, Ingo Schulze und Uwe Tellkamp.
4. Die DDR-Schriftsteller der älteren Generation haben im Allgemeinen nach der Wende kaum publiziert.
5. Viele jüngere Autoren haben die Utopie einer sozialistischen Gesellschaft verloren.
6. Thomas Brussig macht sich in seinem Roman *Helden wie wir* über die Mythen der Wende lustig.
7. Ingo Schulze spricht in seinen Büchern nie über die Gefühle der ehemaligen DDR-Bürger.
8. Jana Hensels Buch *Zonenkinder* zeigt, dass für viele mit der Wiedervereinigung die Kindheit plötzlich beendet war.
9. Uwe Tellkamps Buch *Der Turm* ist ironisch und nostalgisch.
10. Die Wendeliteratur orientiert sich vor allem an der klassischen deutschen Literaturtradition.

### Arbeitsblatt 2

*Wendeliteratur*

*Arbeitsanweisung für die Gruppenarbeit*

1. Lesen Sie Ihren Text zunächst einmal durch und versuchen Sie die Hauptaspekte des Textes zu verstehen.
2. Beim zweiten Lesedurchgang überlegen Sie anhand des Kontextes, welche unbekannteren Wörter für das Verständnis notwendig sind. Suchen Sie diese Wörter im Wörterbuch.
3. Legen Sie für Ihren Text eine Tabelle nach folgendem Schema an!

<b>Autor</b>	
<b>Buchtitel</b>	
<b>Erscheinungsdatum</b>	
<b>Personen</b>	
<b>Zeit der Handlung</b>	
<b>Ort der Handlung</b>	
<b>Thema</b>	
<b>Inhaltsangabe</b>	
<b>Stil / Erzählperspektive</b>	
<b>Interpretation des Textes</b>	
<b>Meinung zum Text</b>	

4. Bereiten Sie mit Hilfe dieser Tabelle ein Referat vor, das Sie vor der Lerngruppe vortragen! Jedes Gruppenmitglied soll einen Teil des Referates übernehmen. Die Leitfragen zum Text helfen Ihnen für das Verständnis und die Interpretation. Notieren Sie zum Verständnis wichtige Vokabeln, die Sie vor Ihrem Referat der Lerngruppe mitteilen.

### Arbeitsblatt 3–1

#### Thomas Brussig: *Helden wie wir*

*Klaus Uhltscht, der Ich-Erzähler, erzählt dem amerikanischen Journalisten Mr. Kitzelstein, wie er die Mauer am 9. November 1989 zu Fall gebracht habe. Thomas Brussigs Roman Helden wie wir ist eine ironische Geschichte über den Mauerfall, die nicht der Realität entspricht.*

Mr. Kitzelstein, wie Sie sehen, habe ich [...] schon damit begonnen, die Geschichte

meines Lebens aufzuschreiben, auch wenn ich gestehen<sup>1</sup> muss, dass ich in zwei Jahren nicht über den ersten Absatz hinausgekommen bin. Ich dachte an eine Autobiographie, in der ich mir voller Ehrfurcht<sup>2</sup> begegne und die auch sonst so à la europäischer Zeitzeuge<sup>3</sup> angelegt ist – und die mich sowohl für den Literatur- als auch den Friedensnobelpreis ins Gespräch bringt (um Sie sofort mit einer meiner charakteristischen Eigenschaften, meinem Größenwahn<sup>4</sup>, vertraut zu machen). Wer weiß, wie lange ich noch an meiner Autobiographie gesessen hätte, wenn Sie nicht angerufen und mich für Ihre New York Times um ein Interview gebeten hätten. Wie ich das mit der Berliner Mauer hingekriegt<sup>5</sup> habe. Das ist eine lange Geschichte. Aber es ist wahr. Ich war's. Ich habe die Berliner Mauer umgeschmissen<sup>6</sup>. [...] Ich werde Ihnen erzählen, wie es dazu kam.

[...]

*Der Erzähler befindet sich mit vielen anderen Menschen am Abend des 9. Novembers in Ostberlin vor einem noch geschlossenen Grenzübergang.*

Und als ein Mann namens Aram Radomski anfang, den Verantwortlichen<sup>7</sup> davon zu überzeugen, dass der jetzt das Tor aufmachen müsse, hatte ich eine Idee, eine Art Eingebung. [...] Ich öffnete langsam den Mantel, dann den Gürtel und schließlich die Hosen und sah den Grenzern<sup>8</sup> fest in die Augen. [...] Mit einem Grinsen<sup>9</sup> zog ich meine Unterhose herunter – dass Grinsen dazugehört, wusste ich seit diesem Exhibitionisten, der mir mal in der S-Bahn begegnet war. Und während Aram Radomski mit klaren und engagierten Worten auf den Verantwortlichen einredete, ohne zu bemerken, was ich neben ihm tat, starrten<sup>10</sup> die Grenzer auf das, was ich ihnen zeigte. Als alle Grenzer wie gelähmt am Tor stan-

1 etw. (A) gestehen: avouer qc

2 die Ehrfurcht = der Respekt

3 der Zeitzeuge (n): témoin de l'histoire

4 der Größenwahn: mégalomanie

5 etw. (A) hinkriegen (ugs.) = etw. (A) schaffen

6 umschmeißen (ugs.) = zu Fall bringen = renverser

7 der Verantwortliche (n): le responsable

8 der Grenzer (-): le garde-frontière

9 das Grinsen: le ricanement

10 auf etw. (A) starren: regarder fixement

den, wandte<sup>1</sup> ich mich an den Verantwortlichen, worauf seine Widerrede abrupt endete. »Dann können Sie uns doch rüber lassen!« sagte der immer noch ahnungslose Aram Radomski, und der Verantwortliche fand keine Kraft zum Widerspruch. Er war auch nicht mehr fähig, sich auf eine Vorschrift<sup>2</sup> zu berufen. Er starrte mich nur an, mit Augen, die immer größer wurden. Es passierte so viel in diesen Tagen, was einfach nicht zu glauben war, und ich war mir sicher, dass ihm und den übrigen Grenzern *das* den Rest geben würde. So was hatten sie noch nie gesehen! So was hatten sie nie für möglich gehalten! Was sich ihnen darbot, war so unglaublich, dass sie mit niemandem darüber sprechen konnten, weil ihnen niemand glauben wird. Ich ließ mir Zeit, viel Zeit, ich sah nacheinander allen in die Augen, und schließlich entriegelte<sup>3</sup> einer von ihnen wie hypnotisiert das Tor. Ehe sie es sich wieder anders überlegten – Radomski hörte gar nicht mehr auf zu argumentieren, *vernünftig* zu reden –, hatte ich die Gitterstäbe gepackt und das Tor aufgestoßen. »So«, schrie ich, laut genug, dass mich das hinter mir versammelte Volk hören konnte, dem ich mich aber nicht mit dem Gesicht zuwenden wollte, solange ich meine Hosen nicht wieder geschlossen hatte, »loslaufen müsst ihr selber!«

Aber wie miesepetrig<sup>4</sup> ich auch bilanziere – der Weg war frei für einen der glücklichsten Augenblicke deutscher Geschichte. (Auszüge aus: Thomas Brussig: *Helden wie wir*. Berlin: Volk und Welt, 1996, 5/6, 318/319).

*Tipps:*

- Welche Erzählperspektive gibt es?
- Wie kann man diese Erzählperspektive begründen?
- Was erfährt man über den Erzähler? Versucht ihn zu charakterisieren!
- Wie wird der Mauerfall im Text erklärt?

- Warum könnte sich der Autor entscheiden haben, den Mauerfall so darzustellen?

### Arbeitsblatt 3–2

#### **Jana Hensel: Zonenkinder**

*Der folgende Auszug beschreibt rückblickend Erlebnisse der Ich-Erzählerin einige Wochen vor dem Mauerfall in Leipzig.*

Am letzten Tag meiner Kindheit, ich war dreizehn Jahre und drei Monate alt, verließ ich gemeinsam mit meiner Mutter am frühen Abend das Haus. [...] Ich musste hohe Schuhe, Strumpfhosen und zwei Pullover unter meinen blauen Thermoanorak ziehen und niemand wollte mir so richtig sagen, wo es hingehen sollte. Auf dem Weg zur Straßenbahn, den wir immer liefen, um in die Leipziger Innenstadt zu kommen, mussten wir über ein Bahngelände, und ich weiß nicht mehr, ob ich es mir heute einbilde<sup>5</sup> oder ob wir tatsächlich keinen Menschen getroffen haben. [...]

In der alten Straßenbahn [...] waren alle Leute so komisch dick angezogen, als gäbe es an diesem Abend ein Fußballspiel oder ein Feuerwerk [...] und seltsamerweise hatte niemand eine Tasche bei sich. Als nach einigen Stationen der Fahrer die vorderste Tür des Wagens aufzog und rief, dass die Bahn jetzt hier halten und nicht mehr weiterfahren würde, stiegen alle aus und liefen, ohne dass jemand ein Wort gesagt hätte, weiter in die Innenstadt, so als hätten heute Abend alle dasselbe Ziel<sup>6</sup>.

Später, am Ziel, das mir immer noch niemand wirklich nennen konnte, waren viele Leute dicht zusammengedrängt und strebten<sup>7</sup> zur Nikolaikirche und vor die Oper, auf den Karl-Marx-Platz. Dass man hier vereinzelt Transparente und Plakate sehen konnte und dass sich alle, als gäbe es einen unsichtbaren Regisseur, zu einem Zug formierten und den Ring entlanggingen und dass das der Anfang vom Ende war, das kennt man aus dem Fernsehen. Ich

1 sich an jmd. (A) wenden (wandte, gewandt): s'adresser à

2 die Vorschrift (en): l'instruction, l'ordre

3 entriegeln = öffnen

4 miesepetrig = schlecht

5 sich etw. (A) einbilden: s'imaginer qc

6 das Ziel: ici: la destination, le point d'arrivée

7 zu etw. (A) streben: s'efforcer d'atteindre

weiß selbst auch nicht mehr genau, was ich mit eigenen Augen und was ich, an diesem Abend zum ersten und dann unzählige Male später, in den *Tagesthemen* sah. [...]

Ich lief brav zwischen einem Studenten und meiner Mutter den Ring entlang und dachte wahrscheinlich zum ersten Mal in meinem Leben, dass mit dem Land, das immer meine Heimat gewesen war, gerade etwas geschah, von dem ich gar nicht wusste, was es war, und dass gewiss kein Erwachsener mir erklären konnte, wohin es führen würde. Hätte der Student neben mir gesagt: Dies hier sei erst der Anfang, künftig würden von Montag zu Montag mehr Leute auf den Straßen zu finden sein, und all das würde dazu führen, dass die Mauer fallen und unser Land bald verschwinden und alles mitnehmen werde, sodass nichts mehr von ihm übrig bliebe, dann hätte ich ihn bestimmt verwundert angeschaut und im Stillen bei mir gedacht, unser Land könne das ruhig versuchen. Doch nie im Leben werde es das schaffen.

Heute sind diese letzten Tage unserer Kindheit, von denen ich damals natürlich noch nicht wusste, dass sie die letzten sein würden, für uns Türen in eine andere Zeit, die den Geruch<sup>1</sup> eines Märchens hat und für die wir die richtigen Worte nicht mehr finden. Eine Zeit, die sehr lange vergangen scheint, in der die Uhren anders gingen, der Winter anders roch und die Schleifen im Haar anders gebunden wurden. Es fällt uns nicht leicht<sup>2</sup>, uns an diese Märchenzeit zu erinnern, denn lange wollten wir sie vergessen, wünschten uns nichts mehr, als dass sie so schnell wie möglich verschwinden würde. Es war, als dürfte sie nie existiert haben und als schmerzte<sup>3</sup> es nicht, sich von Vertrautem<sup>4</sup> zu trennen. Eines Tages schlossen sich die Türen dann tatsächlich. Plötzlich war sie weg, die alte Zeit.

Heute, mehr als zehn Jahre später und nach unserem zweiten halben Leben, ist unser erstes lange her, und wir erinnern uns, selbst wenn wir uns anstrengen, nur noch an wenig. Ganz so, wie unser ganzes Land

es sich gewünscht hatte, ist nichts übrig geblieben von unserer Kindheit, und auf einmal, wo wir erwachsen sind und es beinahe zu spät scheint, bemerke ich all die verlorenen Erinnerungen. Mich ängstigt, den Boden unter meinen Füßen nur wenig zu kennen, selten nach hinten und stets nur nach vorn geschaut zu haben. Ich möchte wieder wissen, wo wir herkommen, und so werde ich mich auf die Suche nach den verlorenen Erinnerungen und unerkannten Erfahrungen machen, auch wenn ich fürchte, den Weg zurück nicht mehr zu finden.

(Auszug aus: Jana Hensel: *Zonenkinder*. Hamburg: Rowohlt, 2002, 11–14).

*Tipps:*

- Von welchem historischen Ereignis wird am Anfang erzählt?
- Von was wird anschließend erzählt? (Schlüsselwort: *heute*, Zeile 30)
- Was ist die Idee / das Ziel des Buches?
- Warum?
- Welche Erzählperspektive gibt es? Achtet auch auf einen möglichen Wechsel (*change ment*) der Erzählperspektive!
- Wie könnte man den Stil charakterisieren (ironisch, nostalgisch, dokumentarisch, subjektiv, ...)?

### Arbeitsblatt 3–3

#### **Ingo Schulze: *Adam und Evelyn***

*Der Damenschneider Adam ist mit seiner Freundin Evelyn im Spätsommer 1989 in Ungarn. Unerwartet öffnet Ungarn die Grenze, der Eisener Vorhang bekommt ein Loch. Während die Entwicklungen von den Politikern in der DDR ignoriert werden, stellen sich Adam und Evelyn die Frage, ob sie die Chance nutzen und in den Westen gehen sollen.*

»Willst du wirklich in den Westen?«

»Ich hatte gehofft, du auch.« Evelyn klopfte ihr Kopfkissen<sup>5</sup> auf, umfing es mit beiden Armen und legte sich darauf.

»Denkst du denn, ich lass das alles im Stich<sup>6</sup>, das Haus, den Garten, die Gräber, alles? Wie stellst du dir das vor?«

1 der Geruch (‘e): l’odeur

2 es fällt uns nicht leicht: on a du mal

3 schmerzen = weh tun

4 das Vertraute = Dinge, die man kennt

5 das Kopfkissen: l’oreiller

6 alles im Stich lassen = alles zurücklassen, alles aufgeben (abandonner)

»Auf dich wartet doch niemand, für dich ist es doch viel leichter!«<sup>1</sup>

Evelyn stand auf und schloss das Fenster.

»Ich hab immer gesagt, dass ich zurückfahre, was soll ich denn im Westen?«

»Du hast dich aber anders verhalten. [...] Du findest doch überall Arbeit. Und wirst hundertmal besser bezahlt. [...] Ich dachte, du überlegst dir das ernsthaft!« Evelyn lehnte im Nachthemd am Fensterbrett und verschränkte die Arme.

[...]

»Und seit wann weißt du, dass du wegwillst?«

»Wirklich sicher bin ich mir erst seit heute früh.« Sie sah an die Decke.

»Ist das dein Ernst? [...]«

»Ich weiß nur, dass ich nicht zurückgehe.«

»Und warum?«

»Warum ich das erst seit heute weiß?«

»Warum du rüber willst?«

»Weil ich nicht zurück will. Ich will nicht wieder kellnern<sup>2</sup>, mich wieder um einen Studienplatz bewerben, wieder abgelehnt<sup>3</sup> werden, wieder all die Visagen sehen, die einen fragen, warum man nicht für den Frieden ist, und der ganze Scheiß.«

»Das wird sich ändern [...]«.

»Nein, das war hier schon zu viel Freiheit, ich habe mich zu sehr daran gewöhnt.«

»Gewöhnt, woran?« Adam setzte sich auf die Bettkante.

»An den Gedanken weiterzufahren. Ich will weiterfahren.«

»Was ist das denn für eine Begründung?«

»Ich weiß auch nicht, ob es mir drüben gefällt, aber ausprobieren will ich es.«

»Ausprobieren, na wunderbar, und wenn es schief geht<sup>4</sup>? Wir haben nur ein Leben.«

»Ja, ebendeshalb.«

[...]

*Adam und Evelyn entscheiden sich schließlich, gemeinsam in den Westen zu gehen. Kurz nach*

*ihrer Ankunft im Westen fahren sie mit dem Zug von Rosenheim nach Eichenau, wo das folgende Gespräch stattfindet. Dort wollen sie Verwandte besuchen.*

»Die haben wirklich auch die schönere Landschaft,« sagte Evelyn. Der Nagel ihres Zeigefingers berührte mehrmals das Zugfenster. Sie hatte die Schuhe ausgezogen, die Beine auf den gegenüberliegenden Sitz ausgestreckt und den Karton mit der Schildkröte geöffnet. [...]

»Elfriede vermisst bestimmt ihre schöne Kiste.«

»Wer hätte die denn tragen sollen? Außerdem können wir dort nicht mit so 'ner Kiste aufkreuzen<sup>5</sup>.«

»Sieh doch mal, da sind wieder die Alpen, dahinter liegt Italien...«

»Dahinter liegt Österreich...«

»Die Alpen sind Österreich, aber hinter den Alpen liegt Italien, Elfriede, da fahren wir bald hin.«

»Aber ohne Elfi.« Er faltete die Zeitung zusammen.

»Kann sein, Elfriede, da musst du zu Hause bleiben.« Evelyn legte den Deckel auf den Karton. »Du tust, als würdest du schon alles kennen!«

»Mach' ich wieder 'was falsch?«, fragte er ohne aufzusehen.

»Bist du denn gar nicht aufgeregt<sup>6</sup>?«

»Klar bin ich aufgeregt, vor allem wenn ich mich wieder falsch benehme oder 'was Falsches sage.«

[...]

»Irgendwas ist doch los mit dir.«

»Du bist gut. Wir lassen alles stehen und liegen<sup>7</sup> und ich weiß nicht, wie ich meine Brötchen verdienen<sup>8</sup> soll, und du fragst, was los ist.«

»Willst du zurück?«

»Ich stelle mir nur vor, wie es ist, wenn Mona in unser Haus geht und deine Mutter und die anderen, und sie holen sich raus,

1 Die Eltern von Adam sind schon tot.

2 kellnern = als Kellnerin (serveuse) in einer Bar arbeiten

3 jdn. (A) ablehnen: refuser qn

4 Wenn es schief geht? (ugs.) = Wenn es nicht funktioniert?

5 aufkreuzen (ugs.) = bei jdm. ankommen

6 aufgeregt sein: être excité, ému

7 alles stehen und liegen lassen = alles zurücklassen, alles aufgeben

8 seine Brötchen verdienen = sein Geld verdienen (gagner)

was sie brauchen – da denkt man halt dran, ich kann nicht einfach abschalten<sup>1</sup>.«

»Wir brauchen es eben nicht mehr.«

»Am Montag waren es zehntausend in Leipzig. Stell dir das mal vor, zehntausend!«

»Adam, wir haben's geschafft, wir sind im Westen, wir haben alle Papiere, wir bekommen Pässe, wir haben dreitausend Westmark, ich kann studieren, was ich will, wir dürfen umsonst wohnen, und du ziehst so ein Zitronengesicht.«

»Besonders lustig war das alles bisher nicht.«

(Auszüge aus: Ingo Schulze: *Adam und Evelyn*, Berlin: Berlin Verlag, 2008, 212–214, 252, 256)

*Tipps:*

- Was erfährt man über Evelyn?
- Was erfährt man über Adam?
- Welche unterschiedlichen Meinungen haben sie über die Ausreise in den Westen? Warum?
- Welche Schlussfolgerungen (*conclusions*) kann man daraus ziehen?

### Arbeitsblatt 3–4

#### **Uwe Tellkamp: *Der Turm***

*Der Autor Uwe Tellkamp beschreibt in seinem Roman *Der Turm die letzten sieben Jahre in der DDR. Der folgende Auszug ist ein Gespräch zwischen dem Arzt Richard und seiner Frau Anne, die mit ihren beiden Kindern Robert und Christian in Dresden leben.**

Sie hatten es sich zur Regel gemacht, ernsthafte Probleme nicht in den eigenen vier Wänden<sup>2</sup>, sondern auf einem Spaziergang zu besprechen. Diese Spaziergänge waren ein im Viertel allgemein üblicher Brauch<sup>3</sup>. Man sah oft Ehepaare schweigend mit gesenkten Köpfen gehen oder in hastig gestikulierendem Gespräch – man konnte nur

vermuten, dass es im Flüsterton<sup>4</sup> geführt wurde, da es sofort abbrach, sobald Pasanten in Hörweite<sup>5</sup> kamen. [...]

Er begann von dem Gespräch zu erzählen, zuerst stockend, abgerissen, unzusammenhängend, dann immer drängender.

»Aber was für einen Grund haben sie... [...] Sie versuchen also, uns zu erpressen<sup>6</sup>,« sagte Anne; dieses »uns« registrierte er dankbar; aber sie suchte nicht seine Hand. »Wir müssen überlegen, was wir tun können.« Ihre Stimme klang jetzt wieder fest. Das gab auch ihm die nüchterne Überlegung zurück. »Es gibt zwei Möglichkeiten: Entweder ich spiele mit oder ich spiele nicht mit.«

»Von spielen kann keine Rede sein«, erwiderte sie rasch und knapp, »Ausreiseantrag. Wir müssen hier raus. [...].«

»Es wird nicht gehen. Die haben mir unmissverständlich zu verstehen gegeben, dass sie mich nicht rauslassen werden. Ärzte werden hierzulande gebraucht ... Es wäre Verrat<sup>7</sup> an den Patienten, die Ihnen anvertraut sind ...«

»Die können uns doch nicht einfach festhalten!«

»Doch, das können sie! Und dann sitzen wir hier, ich fliege aus der Klinik<sup>8</sup>, was mir ja noch egal wäre, aber Robert und Christian... Wir hätten nichts erreicht!«

»Wir müssten nicht denunzieren!«

»Um den Preis, dass wir die Zukunft der Kinder aufs Spiel setzen<sup>9</sup>?«

»Aber Menschen zu bespitzeln<sup>10</sup>, ist das kein Preis?«

Richard antwortete nicht. [...] Schließlich sagte er:

»Ich muss annehmen.«

»Das willst du tatsächlich tun? Du willst für diese Lumpen<sup>11</sup> arbeiten?«

»Anne – doch nur zum Schein! Ich liefere ihnen belangloses Zeug<sup>12</sup> ab, stell' mich

1 abschalten = an etw. anderes denken

2 in den eigenen vier Wänden = zu Hause

3 der Brauch (‘e): la coutume

4 im Flüsterton sprechen: parler à voix basse, en chuchotant

5 in Hörweite: à portée d’ouïe

6 jdn. (A) erpressen: faire chanter qn

7 der Verrat: trahison

8 Ich fliege aus der Klinik. = Ich verliere meine Arbeit als Arzt im Krankenhaus.

9 etw. (A) aufs Spiel setzen: mettre en péril

10 jdn. (A) bespitzeln: moucharder, espionner

11 die Lumpen = les salauds (das Wort bezieht sich auf die Stasi)

12 belangloses Zeug = unwichtige Informationen

dumm – und das solange, bis sie von selber merken, dass sie mit mir keinen guten Fang gemacht haben. Ich muss für sie völlig unbrauchbar sein, vielleicht habe ich damit eine Chance.«

»Glaubst du nicht, dass sie das merken werden?«

»Sicher werden sie das merken. Aber was wollen sie machen? Auch ein Oberarzt bekommt nicht alles mit, was in einer Klinik passiert. Und ist es nicht logisch, dass die Assistenten vor mir den Mund halten?«

»Und wenn sie dich provozieren? Was, wenn eine OP-Schwester etwas Verfängliches sagt, du tust so, als hättest du es nicht gehört, aber diese OP-Schwester sprechen sie dich auf deine Unterschlagung<sup>1</sup> an?«

»Das wäre doch unklug, meinst du nicht? Ich wüsste doch dann, dass diese Schwester dazugehört.«

»Und wenn sie dich nicht darauf ansprechen? Sondern still schweigend ihre Schlüsse ziehen und dir dann irgendwann die Rechnung präsentieren –«

»Wenn, wenn, wenn! Siehst du eine andere Möglichkeit?«

»Flucht.«

»Anne, sei doch nicht albern! Das ist doch nicht dein Ernst? Schon der Versuch ist strafbar<sup>2</sup>, die hätten uns im Handumdrehen am Schlaffittchen<sup>3</sup>, und dann landen wir hinter Gittern<sup>4</sup> ... Flucht! Wie stellst du dir das vor? Mit den Jungs? Oder sollen sie etwa hierbleiben? Sollen wir einen Tunnel graben, über die Ostsee schwimmen –«

»Dein Kommilitone hat es geschafft.«

»Der war Leistungsschwimmer, Anne! Hat allein gelebt und genau gewusst, worauf er sich einlässt<sup>5</sup>! Wenn er gefasst worden wäre, hätte er nur für sich einzustehen gehabt. Weißt du, dass sie die Karten fälschen<sup>6</sup>? Hat mir neulich ein Patient verraten. Nach unseren Karten denkst du, du bist in der Bundesrepublik – in Wahrheit aber bist du immer noch in der DDR. Flüsse verlaufen

nicht dort, wo sie den Karten nach verlaufen müssten, im Grenzgebiet sind Wege nicht eingezeichnet –«

»Jugoslawien –«

»Anne.«

Sie lachte schrill auf. Richard sah sie an.

»Lass uns nach Hause gehen.«

Sie lagen wach nebeneinander, in ihren Betten, die sie am Beginn ihrer Ehe zusammengestellt hatten; einer lauschte den Atemzügen des anderen.

(Auszug aus: Uwe Tellkamp: *Der Turm. Geschichte aus einem versunkenen Land*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008, 284–292)

*Tipps:*

- Wer ist mit *sie* gemeint (z. B. Zeile 8)?
- Worüber unterhalten sich Anne und Richard?
- Warum können sie dieses Gespräch nicht zu Hause führen?
- Welche verschiedenen Handlungsoptionen diskutieren sie? Wie ist die Meinung von Richard? Wie ist die Meinung von Anne?
- Finden sie eine Lösung am Ende? Warum? / Warum nicht? Was bedeutet dies?

*Nicole Leier*

Studium der Romanistik, Politologie und Germanistik an der Universität Gießen; nach dem Referendariat DAAD-Lektorin an der Universität Montpellier III, Frankreich; zur Zeit Tätigkeit als Deutschlehrerin (Agrégeé d'allemand) an einem französischen Gymnasium und Programmreferentin im Heidelberg-Haus in Montpellier, deutsches Kulturinstitut und Sitz der Projektleitung der Sprach- und Kulturwerbeaktion DeutschMobil.

1 die Unterschlagung = etw. nicht sagen (le recel)

2 strafbar: passible d'une peine

3 jdn. (A) im Handumdrehen am Schlaffittchen haben = jdn. (A) schnell finden und festnehmen (arrêter)

4 hinter Gittern landen = ins Gefängnis kommen

5 sich auf etw. (A) einlassen: s'embarquer dans qc

6 etw. (A) fälschen: falsifier

## Tagungsankündigung

### Kontaktstudium Sprachandragogik

Der Gemeinsame Arbeitskreis der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz und der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz führt vom 22.–23. Oktober 2010 im Rahmen des Kontaktstudiums als Weiterbildungsveranstaltung für Sprachkursleitende in der Erwachsenenbildung

#### Fremdsprachen für Erwachsene – Sprachandragogik

die Lerneinheit 2010/3 durch:

#### Testen und Prüfen

(Lernbedürfnisse und Lernbedarf)

#### Einführungsvortrag:

Prof. Dr. Christian Krekeler (FH Freiburg):

Tests im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene zum Dialog über das Lernen nutzen

#### Arbeit in Workshops:

- A. Prof. Dr. Christian Krekeler (FH Freiburg):  
Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache
- B. Geoff Tranter (Dortmund):  
Englisch
- C. Anette Kamitz M. A. (Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum):  
Romanische und seltener unterrichtete Sprachen

#### Termin:

22./23. Oktober 2010

#### Ort:

Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Alte Mensa

Info DaF 37, 5 (2010), 516–517

#### Anmeldeschluss:

01. Oktober 2010 (begrenzte Teilnehmerzahl)

#### Tagungsleitung:

Dr. Evelyn Müller-Küppers  
Fremdsprachenzentrum  
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz  
55099 Mainz  
Tel. 06131–39 2 3188  
Fax 06131–39 2 4327  
E-Mail: kueppers@uni-mainz.de

#### Anmeldung bei:

Johannes-Gutenberg-Universität Mainz  
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung  
55099 Mainz  
Tel. 06131–39 2 6559  
Fax 06131–39 2474  
E-Mail: zww@verwaltung.uni-mainz.de

Am 11. und 12. März 2011 wird die Lerneinheit 2011/1 durchgeführt:

#### Spiele im Fremdsprachenunterricht

#### Einführungsvortrag:

PD Dr. habil. Marion Grein (Deutsches Institut/Deutsch als Fremdsprache, Johannes Gutenberg-Universität Mainz):  
Lernpsychologische Begründung für den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht

#### Arbeit in Workshops:

- A. Sonja Lux (Mainz):  
Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache
- B. Marcus Koch (Hamburg):  
Englisch
- C. Regina Graßmann (Nürnberg):  
Romanische und seltener unterrichtete Sprachen

*Termin:*

11./12. März 2011

*Ort:*

Johannes-Gutenberg-Universität Mainz,  
Philosophicum

*Anmeldeschluss:*

11. Februar 2011 (begrenzte Teilnehmerzahl)

*Tagungsleitung:*

PD Dr. habil. Marion Grein  
Deutsches Institut/Deutsch als Fremdsprache

Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

55099 Mainz

Tel. 06131–39 2 5634

Fax 06131–39 2 52758

E-Mail: grein@uni-mainz.de

*Anmeldung bei:*

Johannes-Gutenberg-Universität Mainz  
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung

55099 Mainz

Tel. 06131–39 2 6559

Fax 06131–39 2474

E-Mail: zww@verwaltung.uni-mainz.de