IDV Magazin
Der Internationale Deutschlehrerverband
www.idvnetz.org
ISSN 1431-5181

Beiträge der IDT 2009 Jena/Weimar

83

Aus den Sektionen “Lehrmaterialien: kulturspezifisch, sprachkontrastiv, international?”, “Lernen in und mit digitalen Anwendungen ” & “Berufs- und Qualifikationssprache Deutsch”

BAND 3

Nummer 83 November 2010

IDV-Magazin NUMMER 83
DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND November 2010
www.idvnetz.org ISSN 1431-5181

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

BEREICH D: LEHREN UND LERNEN IN UND ZWISCHEN DEN KULTUREN 05

Sektion D2: Lehrmaterialien: kulturspezifisch, sprachkontrastiv, international?

A.Korneva, N. Tan, A. Penzes: Lebenswelten im Wandel: Lehrwerkanalyse 06

M. Väljaots: SchülerInnenrelevante Themen in den Deutsch-, Englisch- und Russischlehrbüchern 12

Cheung-O Na: Über die Anwendbarkeit deutscher Nachrichtentexte als Deutsch-Lehrmaterial 18

A. Oguy: Deutsch-Ukrainische kontrastive Lexikologie: das neue Lehrbuch 22

B. Vögel: Deutschkenntnisse zu flüssigen Dialogen verketten können 28

I. Trofimova: Dialog der Kulturen im DaF-Unterricht: Burjatien – Deutschland 34

I. Maynagasheva: Das Lehrwerk „Chakassien im Deutschunterricht“ 41

A. M. Domínguez: Interkulturelle Kommunikation in Fortbildungskursen für kubanische ReiseleiterInnen 46

Alexei Medvedev: Übergang Schule-Beruf im DaF/DaZ-Unterricht 52

Lee Etya: Ergebnisse der internationalen Kultur- und Studienaustausche zwischen Deutschland und Usbekistan 57

BEREICH E: MEDIALE UNTERRICHTSWELTEN BEWEGEN 64

Sektion E2: Lernen in und mit digitalen Anwendungen

K. Trimble: Das elektronische Klassenzimmer als „Rettung“ für Deutsch als Fremdsprache 65

I. Makarewitsch: Internet bewegt 75

S. Sakarya Maden & S. Çelik: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Effektivität neuer Medien im türkischen universitären DaF-Unterricht 88

C. F. Rozenfeld & U. Soto: Die Anwendung neuer Technologien in der Fortbildung von DaF-Lehrern 106

N. Dogadin: Anwendung von Computerlernprogrammen im Rahmen des Fernstudiums 125

J. H. Wester & A. C. Loyo: Der Einsatz von WebQuests zur Ausbildung der Lesekompetenz fremdsprachlicher Hypertexte 134

T. Tschetschet & S. Dubinina: „D.I.M.“ – ein Programm für das autonome Erlernen berufsbezogener Deutschkenntnisse 156

J.-Y. Goak: Die Anwendungsmöglichkeiten der Hypertextliteratur für den Deutschunterricht 169

B. Syring: Neue Medien – neue Möglichkeiten. E-Learning im DaF-Unterricht 183

Azize Sorguç: Minticity - eine virtuelle Lernwelt 194

BEREICH G: DEUTSCH IM KONTEXT VON FACH, BERUF UND WISSENSCHAFT 203

Sektion G2: Berufs- und Qualifikationssprache Deutsch

E. Surkova: Zur Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Fachsprache an den technischen Hochschulen Russlands 204

E. Narsia: Beruflich-fachliches Lernen und Fremdsprachenerwerb in Georgien 214

M. Mkheidze: Fachsprachenlehre dargestellt am Beispiel von Georgien 223

Ü. Kapti: Die Lage und der Bedarf des Deutschen als Fachsprache in der Türkei am Beispiel der Juristenfachsprache 234

N. Badwe: DaF im WWW – Deutsch als Fremdsprache im World Wide Web am Beispiel von Indien 246

B. Beniskova-Schulze: D.A.CH.L-Kenntnisse: Eine Herausforderung nicht nur für die Studierenden. 260

A. Daase & S. Stallbaum: Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte in der Berufs- bzw. Arbeitsmarktorientierten Qualifizierung mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache 280

S. Husinec: Fachorientierter studienbegleitender Deutschunterricht für zukünftige Sozialarbeiter/innen in Kroatien 305

I. Jammernegg: Berufssprachliche Ausbildung im italienischen DaF-PR-Bereich 329

J. Schlabach & H. Ruska-Becker: Bedarfsanalyse zur Sprache im Berufsleben – Sind die Sprachkurse der Wirtschaftsuniversität bedarfsorientiert? 351

E. Bodenstein: „Safari-Deutsch“ – Berufsorientierte Deutschkurse im Zululand 368

IDV – Der Internationale Deutschlehrerverband

Präsidentin:	Marianne Hepp	hepp@idvnetz.org
Vizepräsidentin:	Shinichi Sambe	sambe@idvnetz.org
Generalsekretärin:	Alina Dorota Jarzabek	jarzabek@idvnetz.org
Schatzmeisterin:	Joanne Van Donzel	vandonzel@idvnetz.org
Schriftleiter:	Marco Aurelio Schaumloeffel	schaumloeffel@idvnetz.org
Expertin Deutschland:	Susanne Baumgart	baumgart@idvnetz.org
Expertin Österreich:	Brigitte Sorger	sorger@idvnetz.org
Experte Schweiz:	Joachim Hoefele	hoefele@idvnetz.org

Das IDV-Magazin erscheint zweimal jährlich. Herausgeber: Schriftleitung des Internationalen Deutschlehrerverbands. *Zuschriften, Beiträge, Besprechungsexemplare und Anzeigenwünsche bitte an die Schriftleitung schicken.*

Bereich D

Lehren und Lernen in und zwischen den Kulturen

Sektion D2

Lehrmaterialien: kulturspezifisch, sprachkontrastiv, international?

Sektionsleitung

Maria Moser (Österreich)
Eve Zekker (Estland)

Lebenswelten im Wandel: Lehrwerkanalyse

Anna Korneva, Nimet Tan, Anamarija Penzes

Der vorliegende Beitrag sowie der im Rahmen der IDT-2009 präsentierte Vortrag mit dem gleichen Titel stellen die Ergebnisse des Begegnungsprojekts *Lebens- und Sprachwelten im Wandel* dar, das im SoSe 2008 an den DaF-Instituten der Universitäten Jena und Bielefeld durchgeführt wurde. Das Ziel des Projekts war, verschiedene Aspekte des Lebens in West- und Ostdeutschland vor und nach der Wende zu analysieren und zu vergleichen. Der zentrale Forschungsgegenstand des Teilprojekts *Lehrwerkanalyse* war die Frage, wie das Deutschlandbild in älteren und neueren Lehrwerken aus dem In- und Ausland dargestellt wird und wie diese Darstellung landeskundliche bzw. interkulturelle Kenntnisse der DaF-Lernenden prägen kann. Es wurden insgesamt elf deutsche und ausländische Lehrwerke für die Niveaustufen A1 und A2 analysiert. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand das Kernthema *Familie* und die damit eng verbundenen Nebenthemen *Freizeit und Urlaub, Ausbildung und Berufe, Essen und Trinken, Wohnen* und *Lebenswelten im Wandel*[1]*.*

Die genannten Themen wurden nach folgenden Kriterien analysiert (in Anlehnung an Meijer/ Jenkins 1998):

[1] Im vorliegenden Beitrag beschränken sich die Autorinnen auf eine kurze Analyse des Kernthemas *Familie* und des Nebenthemas *Lebenswelten im Wandel*.

- Funktionalität der Inhalte, d.h. ob die vermittelten landeskundlichen Inhalte den Interessen und Erfahrungen der Zielgruppen entsprechen;
- regionale Vielfalt bedeutete im Projekt, ob in den analysierten Lehrwerken sowohl eine West- als auch eine Ostdeutschlandperspektive vertreten sind;
- Authentizität von Texten und Bildern sowie realistische Darstellung des Zielsprachenlandes;
- Umgang mit Stereotypen;
- Möglichkeiten für einen Vergleich zwischen der eigenen und der deutschen Kultur.

In Bezug auf die vor der Wende herausgegebenen Lehrwerke *Deutsch intensiv* (Ostdeutschland, 1975) und *Themen 1* (Westdeutschland, 1983) wurde festgestellt, dass der Inhalt des Familienbegriffes nicht explizit definiert wird. Das Familienbild wird in beiden Lehrwerken mit verschiedenen landeskundlichen Themen (z.B. Reiseziele, Essgewohnheiten, Wohnverhältnisse) verbunden dargestellt. In *Deutsch intensiv* wird das traditionelle Familienmodell, nämlich ein Ehepaar mit zwei oder drei Kindern, vermittelt. Der Vater hat die Ernährerfunktion und die Mutter ist oft Hausfrau. Das idealisierte Familienmodell steht im Vordergrund auch im westdeutschen Lehrwerk *Themen 1*. Es unterscheidet sich aber von dem ostdeutschen Lehrbuch vor allem dadurch, dass es ausführli-

chere Informationen über Familienbeziehungen in Deutschland liefert. Das Lehrwerk ermöglicht außerdem einen Vergleich der Erziehungs- und Lebensformen zwischen gestern und heute und informiert die Lernenden über den Wertewandel in den Erziehungsmodellen.

In den aktuellen deutschen Lehrwerken *Studio d* (2005; 2006) und *Schritte International* (2008) wird der Inhalt des Familienbegriffes explizit definiert und es werden Groß- und Kleinfamilien beschrieben. Im Unterschied zu den älteren werden in den neueren Lehrwerken neben dem klassischen Familienmodell auch die „neuen" Familienstrukturen wie z.B. alleinerziehende Eltern oder unverheiratete Paare mit Kindern oder kinderlose Ehepaare dargestellt. Das Familienbild wird anhand authentischer bzw. authentisch wirkender Inhalte vermittelt und wirkt somit realitätsnah.

Der Aufbau des Themas *Familie* ist in den drei analysierten ausländischen Lehrwerken *Der, Die, Das* (Tschechien, 1980), *Spaß mit Max* (Tschechien, 2002), *Hier sind wir* (Türkei, 2007) ähnlich. Hier dominiert eine idealisierte Familienbeschreibung mit der klassischen Rollenverteilung. Neue Familienstrukturen wie z.B. unverheiratet zusammenlebende Paare, geschiedene oder verwitwete Personen, homosexuelle Paare u.a. werden nicht behandelt. In dieser Hinsicht sind Pa-

rallelen zwischen den genannten internationalen und älteren deutschen Lehrwerken erkennbar.

Ein weiterer Schwerpunkt des Beitrages ist die Behandlung von geschichtlichen und politischen Themen in den Lehrwerken, die vor und nach der Wende erschienen sind. Dabei wird vor allem das Thema „Lebenswelten im geteilten und wiedervereinten Deutschland“ in den Mittelpunkt der Analyse gestellt.

In den Lehrwerken, die vor der Wende erschienen sind, wird das angeführte Thema entweder überhaupt nicht oder mit sehr viel Vorsicht, d.h. ohne kritische Bemerkungen behandelt. Beispielweise wird im ostdeutschen Lehrwerk *Deutsch intensiv* (1975) auf die politische Situation in Ostdeutschland und ihren Einfluss auf die Lebensverhältnisse der Menschen gar nicht hingewiesen. Im Vergleich dazu beschränkt man sich im westdeutschen Lehrwerk *Themen 2* (1984) auf die Erwähnung von einzelnen Verträgen, die von den beiden deutschen Staaten unterschrieben wurden oder auf die Darstellung des Partei- und Wahlsystems in der BRD. Über die Probleme der DDR-Bürger z.B. eingeschränkte Reisefreiheit, Proteste, Unzufriedenheit der Menschen mit der politischen Situation wird demgegenüber geschwiegen.

In den Lehrwerken, die nach der Wende erschienen sind, ist eine bedeutende inhaltliche Änderung erkennbar. In diesen

wird die politische Situation in der ehemaligen DDR stark kritisiert. Erwähnt werden die schwache Wirtschaft im Osten, die Unzufriedenheit der DDR-Bürger mit der Regierung sowie die eingeschränkte Reisefreiheit und der Bau der Mauer. Ebenso deutet man in den jeweiligen Texten der Lehrwerke *Themen neu 2* (1998) und *Themen aktuell 2* (2004) auf die Massendemonstrationen in der DDR sowie auf die verschiedenen Fluchtversuche hin.

Eine ähnliche Tendenz ist auch im italienischen Lehrwerk *Aktuelles aus den deutschsprachigen Ländern* (1998) zu beobachten. Die Unterschiede zwischen dem Osten und Westen, die Wiedervereinigung sowie die veränderten Lebensverhältnisse der Menschen werden mithilfe literarischer Texte und Illustrationen behandelt, z.B. anhand des Kunstmärchens „BeRnD und DieDeRich, die ungleichen Brüder“.

Anhand der angeführten Beispiele kann man erkennen, dass das Deutschlandbild in den Lehrwerken über die Zeiten auf unterschiedliche Weise behandelt wird. Es sind idealisierte, realitätsnahe oder problemorientierte Darstellungsweisen vorhanden. Dies sollte man als Lehrende bei der Vermittlung des Deutschlandbildes immer beachten und wenn nötig, das Materialangebot des jeweiligen Lehrwerkes mit externen authentischen Lehr- und Lernmaterialien ergänzen.

Literatur

Aufderstraße, Hartmut et. al. (1983): Themen 1. München: Hueber.
Aufderstraße, Hartmut et. al. (1984): Themen 2. Ismaning: Hueber.
Aufderstraße, Hartmut et. al. (1998): Themen neu 2. Ismaning: Hueber.
Aufderstraße, Hartmut et.al. (2004): Themen aktuell 2. Ismaning: Hueber.
Bonelli, Paola/ Pavan, Rosanna (1998): Aktuelles aus den deutschsprachigen Ländern. Torino: Loescher Editore.
Funk, Hermann/ Kuhn, Christina/ Demme, Silke (2005): Studio d, A1. Berlin: Cornelsen.
Funk, Hermann/ Kuhn, Christina/ Demme, Silke (2006): Studio d, A2. Berlin: Cornelsen.
Göznek, Sema/ Pýkraklý, Oya/ Spangenberg, Elfriede (2007): Hier sind wir! Istanbul: Uniprint.
Höppnerova, Vera et. al. (1980): Der, Die, Das. Nemcina pro jasykove skoly. Praha: SPN.
Hilpert, Silke et. al. (2008): Schritte international 6. Kursbuch und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
Kübler, Maria (1975): Deutsch intensiv. Grundkurs für Ausländer. Lehrbuch. Leipzig: Enzyklopädie.
Meijer, Dick/ Jenkins, Eva Maria (1998): Landeskundliche Inhalte – Die Qual der Wahl. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 18. Ismaning: Hueber. S. 18-25.

SchülerInnenrelevante Themen in den Deutsch-, Englisch- und Russischlehrbüchern. Lehrbuchanalyse: Ein Vergleich aus Estland

Meeli Väljaots, Universität Tartu

Im vorliegenden Beitrag geht es um Sprachlehrbücher, die in den estnischen allgemeinbildenden Schulen in der 5. bzw. 6. Klasse für das Lernen der zweiten Fremdsprache (Englisch, Russisch und Deutsch) vom staatlichen Bildungsministerium vorgesehen sind. Anhand früherer Untersuchungen wurde herausgefunden, wofür sich die SchülerInnen in diesem Alter interessieren und danach ein Kriterienraster erstellt. Anhand dieses Kriterienrasters wurde untersucht, ob die Bücher schülerInnenrelevante Themen beinhalten und ob diese Themen sowohl den Interessen der Mädchen als auch der Jungen entsprechen.

Einführung

An den allgemeinbildenden Schulen Estlands haben alle SchülerInnen die Möglichkeit, 3 Fremdsprachen zu lernen. Dabei geht man von den EU Niveaustufen (A1 bis C2) aus. Die beliebtesten Sprachen sind Englisch, Russisch, Deutsch und Französisch. Im Schuljahr 2006/2007 haben die meisten SchülerInnen (83,7%) Englisch gelernt, 40,9% Russisch, 17,8% Deutsch und 3% Französisch. Fast immer ist Englisch die erste

Fremdsprache (auch A-Sprache genannt) und entweder Russisch oder Deutsch sind dann die zweite Fremdsprache (B-Sprache genannt), jedoch wird Deutsch immer öfter als dritte (auch C-Sprache genannte) Fremdsprache gewählt.

Man hat festgestellt, dass die Kinder (sie sind in Estland dann etwa 12 Jahre alt, wenn sie in die 6. Klasse kommen) beim Sprachenlernen erheblich langsamer sind als im jüngeren Alter. In diesem Alter kommen die Kinder in die Pubertät, was die Verschiebung der Interessen bedeutet, das Lernen ist vielleicht nicht so wichtig wie die Beziehungen ausserhalb der Familie und in der Schulklasse. Deshalb sind auch die Lernmotivation und das Lerninteresse für die zweite FS erheblich niedriger als 4 bzw 5 Jahre vorher, wenn die Kinder mit der ersten FS beginnen.

Wie viele AutorenInnen behaupten, wäre es wichtig, auch beim Fremdsprachenlernen die persönlichen Interessen der Kinder zu berücksichtigen, denn die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, die den eigenen Interessen entsprechen, motivieren am meisten.

Lehrbuchanalyse

Bei der vorliegenden Analyse wurden die B-Sprache (zweite Fremdsprache) Lehrbücher für Englisch, Deutsch und Russisch genauer unter die Lupe genommen. Analysiert wurden

nur die Lehrbücher, die auf der Liste standen, die vom staatlichen Bildungsministerium im Schuljahr 2006/2007 für die Schulen als Richtlinie für Lehrmaterialien vorgegeben wurde.
Die Bücher sind folgende:

1. Lengi, K. (2006/2007). English is Easy I Textbook 1, 2. Tallinn: Koolibri.
2. Abbs, B., Freebairn, I. & Barker, C. (2003). New Snapshot Starter Student's Book. Longman: Accendo, Allecto, AS Bit, Dialoog.
3. Бирюкова, И. (2003). Здравствуйте! I Учебник русского языка для 6 класса. Часть 1 и 2. Tallinn: Koolibri. (Birjukova, I. (2003). Zdravstvuite! I. Lehrbuch für Russisch für die 6. Klasse, Teil 1 und 2))
4. Mangus, I. (2002). Русский язык: Быстро и весело! Vene keele õpik 6. klassile. Tallinn: TEA Kirjastus. (Russki jazyk: Bystro i beselo! Russisch für die 6. Klasse.)
5. Mcnab, R. & O'Brien, A. (1994). Auf Deutsch! 1. Heinemann: Allecto.
6. Allvee, H., Taimsoo, R. & Kangro, M. (2004). Deutsch. Kein Problem 1 Lehrbuch 1, 2. Tallinn: Koolibri.

Zusammenfassung

Für die Untersuchung wurde die folgende Hypothese aufgestellt: Da das staatliche Schulcurriculum schülerInnenrelevante

Themen anbietet, beinhalten auch die vom Bildungsministerium vorgesehenen Fremdsprachenlehrbücher (zweite Fremdsprache) für die 6. Klasse alle Themen, die den Interessen der Altersgruppe 10-14jährigen entsprechen. Dabei werden sowohl die Interessen der Mädchen als auch der Jungen akzeptiert.

In 4 von den 6 analysierten Lehrbüchern fanden einige von 10 schülerInnenrelevanten Themen sehr wenig oder überhaupt keine Aufmerksamkeit. Nur die zwei Russischbücher beinhalten alle Themen, die auch prozentuell gleichmässig päsentiert werden. Damit wurde die Hypothese nicht völlig bestätigt.

In den meisten Sprachlehrbüchern dominiert ein Thema, und das ist in den meisten Fällen Sport, die anderen, die nicht weniger wertvoll sind, werden zu Unrecht nur wenig behandelt.

Wenn man alle Bücher miteinander vergleicht, kann man sehen, dass das Russischlehrbuch *Русский язык: Быстро и весело!* ein gutes Gleichgewicht bietet und für die anderen Bücher als Beispiel gelten könnte.

Was die Interessen der Jungen und Mädchen anbetrifft, kann man sehen, dass die Themen, die in erster Linie den Interessen von Mädchen entsprechen, öfter behandelt werden als die Themen, die für Jungen interessant sind. In allen analysierten Büchern hat man solche Themen wie Kultur und Lesen (entsprechen den Hobbys von Mädchen) insgesamt 143

behandelt. Computer, Internet und Medien (entsprechen den Hobbys von Jungen) wurden in allen Büchern insgesamt 111 behandelt. In den Hobby- und Interessenuntersuchungen wird betont, dass die LehrbuchautorInnen den Jungenrelevanten Themen mehr Aufmerksamkeit schenken sollten, denn die Jungen verlieren in diesem Alter besonders leicht das Lerninteresse und die Lernmotivation, so dass sie immer öfter die Hauptschule vor dem Abschluss verlassen. Diese Tatsache ist allgemeinbekannt, und so sollten die LehrbuchautoreInnen in solchen Fächern, in denen es möglich ist, die Interessen der Jungen im Auge zu behalten, damit der Lernstoff nicht völlig mädchenzentriert wird. Anhand der vorliegenden Untersuchung kann man keine breiten Verallgemeinerungen machen, aber wenn in Estland die LehrerInnen in der Zukunft immer mehr mitreden können, welche Lehrbücher benutzt werden, sind die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit für sie von großer Bedeutung.

Literatur

Eurobaromeetri eriuuring 243. Eurooplsed ja keeled (2005). http://ec.europa.eu/eesti/press/press_releases/21_02_2006_press_3_et.htm

Masso, M & Vihalemm, T (2005). Võõrkeelte oskus ja kasutamine, seos sotsiaalse integratsiooni ja mobiilsusega Eesti ühiskonnas. Universität Tartu

Albert, R. 2006 Einführung in das Studium des Deutschen als Fremdsprache. Univeristät Marburg

Linnas,S. (2004). Nais- ja meessoo kujutamine 5. klassi eesti keele õpikus. Tartu Ülikool

Uusen, A. (2000, 3. März). Õpikutest nii ja teisiti. Õpetajate Leht

Kast,B & Neuner, G (Hrsg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 1994.

Talts,L. (1992), Keskastme õpilaste tegevuseelistused, Haridus, 9

Lõhmus, L.; Trummal, A. & Harro, M. (2003). HIV/AIDS-i temaatikaga seotud teadmised, hoiakud ja käitumine Eesti noorte hulgas. Tallinn: Tervise arengu instituut, 2003.

Laas, A. & Lamesoo, K. (2004). Noorte informeeritus ja infokanalid. Tartu: Anne Noortekeskus, 2004

Rüütel, I. & Tiit, E-M. (2005). Eesti kooliõpilaste väärtushinnangutest ja huvialadest. Akadeemia, 11.

Über die Anwendbarkeit deutscher Nachrichtentexte als Deutsch-Lehrmaterial

- unter besonderer Berücksichtigung der "Deutschen Welle" -

Cheung-O An, Korea Universität

In diesem Aufsatz geht es um die Anwendbarkeit deutscher Nachrichtentexte der "Deutschen Welle" (DW) für den Deutschunterricht an Universitäten in Korea.[2] Die Gründe dafür, dass wir Nachrichtentexte als Ausgangspunkt für den Analysegegenstand des Lehrmaterials, besonders für ostasiatische Lernende, gewählt haben, sind, dass wir erstens eine gute Möglichkeit durch das Internet haben, Nachrichtentexte zu lesen und zu hören, zweitens, dass alltägliche Strukturen und oft benutzte Wörter im Nachrichtentext benutzt werden, drittens, dass der Berichttext unter universellen Gesichtspunkten geschrieben wird und allgemeine Inhalte behandelt werden.

Zuerst betrachten wir die inhaltliche Seite der Berichttexte und ihre Form und Struktur, danach untersuchen wir ihren Nutzen für die Lehre der deutschen Sprache. Die im deutschen Sprachraum produzierten Nachrichtentexte sind im Vergleich zu Texten, die in Ostasien produziert werden, überwiegend sehr objektiv und sachlich. Daher könnte es un-

[2] Vgl. Deutschlehrmateriale in Korea, Dogilmunhak 2001-2009.

ter inhaltlichem Gesichtspunkt einige bemerkenswerte Aspekte geben, die wir beachten sollten, sowohl für das Lernen, Sprechen und Schreiben des Deutschen[3].

Der Nachrichtentext ist eine Textsorte. Daher entspricht er den Textualitätskriterien, die in der Textlinguistik dargestellt werden. Es gibt jedoch immer einige Ausnahmen. Textlinguistisch gesehen, zeigt sich die Textstruktur im deutschen Nachrichtentext anders als im koreanischen Nachrichtentext. Die Strukturen des Nachrichtentextes scheinen außerdem ein bisschen einfacher als jene anderer Texte, wie z.B. die von Briefen, Romanen oder Essays, weil das Leserspektrum der Nachrichtentexte sehr breit ist. Allerdings werden Grammatikformen, wie z.B. der "Konjunktiv I und II", die für Ausländer schwer zu lernen sind, in der DW oft benutzt.[4] Außerdem gibt es ab und zu Wörter, die schwer verstanden werden oder selten auftauchen. Die Gründe, warum Nachrichtentexte so geschrieben werden und schwierige Wörter benutzt werden, sind für Lehrende sehr interessant. Deshalb lohnt es sich, sie in dieser Richtung zu betrachten und aus ihnen Lehrmaterialien auszuwählen.

Die inhaltliche Seite des Nachrichtentextes wird in diesem Aufsatz im Hinblick auf die Anwendung von Nachrichtentex-

[3] Vg. Kim, Mi-seoung, 2004, Methodik der Lehrwerkanalyse zur Landeskundedidaktik. In: Daf in Korea 14. So, Man-seob, 2008, Medien und Sprachunterricht. In: KGfD 43.

[4] Vgl. Koreanische Gesellschaft für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. 2000-2009.

ten im Deutschunterricht aus ostasiatischer Warte betrachtet, die strukturelle Seite des Nachrichtentextes wird aus textlinguistischer Warte betrachtet.

In Korea gibt es sowohl an der Universität als auch in den Schulen viele mangelhafte deutschsprachige Lehrmaterialen, die entfernt vom Alltagsdeutschen sind, wie Märchen, Erklärungen, Filmtexte. Daher verlieren die Lernenden des Deutschen, die mit solchen Texten Deutsch lernen, ihr Interesse. Denn die Wörter, die Satzstrukturen und die Situation, die in den Texten erscheinen, sind sehr fremd für die Deutschlernenden in Korea.[5]

Um diese Untersuchung durchzuführen und die Lehrmaterialen besser zu interpretieren, haben wir die Nachrichtentexte von der Seite www.dwelle.de vom 24. 06. 2008 bis zum 09. 06. 2009 untersucht. Zur Untersuchung der Nachrichtentexte haben wir zuerst die Nachrichtentexte nach dem Inhalt, der Satzstruktur, den Wörtern usw. durchgesehen. Dafür haben wir die oben genannten Materialen im Sommersemester 2008 und Wintersemester 2008/2009 im Kurs "Verstehen deutscher Texte" mit ca. 40 Studentinnen und Studenten verwendet.

[5] Vgl. Choi, Young-jin, 2007, Der Film im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Daf in Korea. 21. Yoo, Hyun-joo, 2004, Ein Modell für einen allgemeinbildenden Deutschunterricht mit Hilfe deutschener Märchen. In: KGfD 31.

Deutsch-Ukrainische kontrastive Lexikologie: das neue Lehrbuch

Alexander Oguy, Czernowitz, Ukraine

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird für die Ukraine das Lehrbuch in kontrastiver Lexikologie des Deutschen und des Ukrainischen auf Basis von „Lexikologie der deutschen Sprache/ A. Oguy“ (Aufl.1. Winnytza, 2003. 417S.) erarbeitet. Es gründet sich auf die postmodernistischen didaktischen Prinzipien: Interdisziplinarität, Interkulturalität, holistische Synergie; Trichotomie der Lehrmaterialiengestaltung; Systematisierung und praktische Ausrichtung des Lehr-ganges; Bologna-Kreditpunkte-Modullehrprogramm bzw. auf den Vergleich als Darstellungsverfahren, was die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von lexikalischen Einheiten zweier Sprachen zur Grundlage der Analyse macht und dadurch die Aneignung der Sprache(n) erleichtert. Die Darstellung des zu kontrastierenden Wortschatzes kommt im Lehrbuch durch trichotomische autorenspezifische Triaden (These als Material – Antithese als Mechanismus – Synthese als Funktionieren) zum Ausdruck.

Auf diese Weise werden in zehn Themenkreisen, die synthetisiert einen Überblick mit Fachliteraturverweisen über die wichtigsten Probleme der germanistischen und

ukrainischen Lexikologie bieten, Hauptprobleme und lexikologische Grundbegriffe in ihrem Zusammenhang unter kontrastivem Blickwinkel erläutert. Schematisch dargestellt beginnt das Lehrbuch mit einer allgemeinen Übersicht und entwickelt weiter terminologische Grundlagen (Kap.1: Gegenstand – Methoden – Lehrbücher); Sprache (Kap 2: Langue, parole und Langage) mit Sprachebenen; Wort (Kap. 3: Lex und Lexem) mit Bedeutung und ihr Gebrauch im Text, Wörterbuch und in der Kommunikation; Syntagmatik: Nacheinanderbeziehungen (Kap.4) – Paradigmatik: Statt-einanderbeziehungen (Kap.5) – Epidigmatik: Ineinander-beziehungen lexikalischer Sprachzeichen: Kap. 6) und dann auf einem höheren und komplizierteren Niveau andere Probleme, die sich wieder auf Epidigmatik (Bedeutungsstruktur des Semantems; Polysemie/ Homonymie; Bedeutungswandel), Syntagmatik (Kollokabilität: Valenz und Kombinierbarkeit; Phraseologie; Wortsyntax) und Paradigmatik (Wortschatzstand und Entwicklung) beziehen. Die meisten Klassifikationen, die einerseits drei Wege der Wortschatzerweiterung (Wort-bildung, Entlehnung und Bedeutungswandel), andererseits die lexikalischen Phänomene im Raum, in der Zeit und in der Gesellschaft charakterisieren, werden im Basiskapitel 8 angeführt. Kapitel 10 wird der zweisprachigen Lexikographie gewidmet (Wörterbuch von S.Smal-Stockij u.a.). Jedes Kapitel,

um literarische Beispiele bereichert, hat für den Unterrichtsprozess zahlreiche Übungen mit viel Humor, manchen Sprüchen und Witzen.

Im Unterschied zur Lexikologie (2003), deren Struktur im auszuarbeitenden kontrastiven Lehrbuch erhalten bleibt, sind in seinem Bestand Resultate 40 kontrastiver Forschungen aus der Ukraine berücksichtigt worden. Gehen wir auf die Schlüsselkapitel 3-7 ein. So wird z.B. im Kapitel 3.1 das Wort als Parole-Lex, Langue-Lexem und Langage-Wort erörtert. Die Wortbedeutung (3.2), deren zahlreiche Klassifikationen angeführt werden, wird kontrastiv durch Unterschiede zweier Sprachen in den Denotaten, Konnotationen, Stilistik, in empirischen Komponenten betrachtet. Das lässt sich an Hand der methapherisierten Vogelnamen in beiden Sprachen ganz deutlich beobachten: *Spatz* / *horobczyk* ‚kleines Kind'; *Elster* / *soroka* ‚geschwätzig' (Äquivalenz), aber *ein blindes Huhn* / *slipa kurka* ist bei den Ukrainern ‚blind oder kurzsichtig', bei den Deutschen gerade ‚dumm'. Als Synthese dient das Kapitel 3.3, wo die Wörter, als Resultate der kognitiven Prozesse im Bewusstsein widergespiegelt, onomasiologisch durch ein Konzept im sprachlichen Weltbild zum Ausdruck kommen. Diese Konzepte erhalten ihre ethnonationale Prägung (wie z. B. dt. PÜNKTLICHKEIT; ORDNUNG und ukr. KALYNA, NEN'KA-UKRAJINA ‚Vaterland').

Unterkapitel 4.1. ist den syntagmatischen Kategorien der Kollokabilität (langage-Ebene), Kombinierbarkeit (langue-Ebene) und Valenz (Parole-Ebene) im Ko- und Kontext gewidmet. Das Unterkapitel 4.2., das als Antithese den Mechanismus des lexikalischen Phänomens zeigen muss, beschreibt die semantische Syntagmatik (V.Gak) als Prozess der syntagmatischen Herausbildung verschiedener Kollokationen (Wortverbindungen), der sich auf unterschiedliche Kollokabilitätsgesetze und Selektions-beschränkungen (vgl. *blonde Haare – *blonde Tasche*) gründet. So kann man im Deutschen *Kartoffeln* und *Zeitungen* ***lesen***, ukrainisch *czytaty* aber gilt nur für Schriftstücke. Was 4.3. angeht, so werden als Synthese die Phraseologismen (als umgedeutete feste Wortverbindungen) kontrastiv erschlossen und analysiert. Die deutschen Phraseologismen sind in ihrer morphologischen Struktur 75% verbal, in der ukrainischen Sprache sind aber 50% der Phraseoplogismen nominal. Nach Rajchstejn ist es durch den ersten Platz des deutschen Verbes in der syntaktischen Struktur der deutschen Aussage bedingt. 30% deutscher Phraseologismen nehmen die Phraseologismen mit semantisch leeren Komponenten (*Kohl* ***machen*** ‚Dummheit begehen'ein. Typisch deutsch sind phraseologische Konstruktionen nach dem Modell (*sein/haben plus zu*): *ist*

nicht totzukriegen. Für die ukrainische Sprache sind aber die 10% Phraseologismen mit Nekrotismen (d.h. mit toten Metaphern): *byty bajdyky* (‚Holzspäne vom Klotz abhacken' für ‚nichts Wertes tun'). Inhaltlich sind auch wesentliche Unterschiede in komparativen Phraseologismen: *dumm wie ein Ochse* ‚sehr dumm' oder *durnyj jak pen'* ‚dumm wie ein Klotz' oder in ethnonationalen Phraseologismen (dt. *einen Korb bekommen*, ukr. *daty harbuza*, wörtlich ‚eine Wassermelone geben', d.h. für beide Fälle ‚dem Bräutigam nein sagen') zu beobachten, was sich durch verschiedene Kulturen erklären lässt. Ganz unterschiedlich ist die Belastung bei onymischen Phraseologismen: *der deutsche Michael* / ukrainskij *Ivanko-durnyk*. Bei den Phraseologismen ist nicht nur die Äquivalenz (*die Ringe tauschen / obminiatysja obruczkamy*), sondern auch Teil-Äquivalenz bzw. Überlappungen (*unter die Haube kommen / pidty pid vinez* ‚unter den Hochzeit-Kranz gehen') und Lakunen (*auf Lehnausrufen gehen* / *daty kunyziu* als Bezahlung für die Braut) zu finden.

Im Kapitel 5 werden paradigmatische Beziehungen der Sprachzeichen, die in verschiedenen paradigmatischen Wechselgruppierungen (außersprachliche Ketten und Zyklen: *Armeedienstgrade*; *Wochentage, Monate*, denen verschiedene Systeme zu Grunde liegen; innersprachliche

Synonyme bzw. Antonyme, Semanteme, Wortfelder, LSG, insbesondere Assoziationsfelder) organisiert werden, kontrastiv analysiert. Trotz gewichtiger Isomorphie unterscheiden sich diese Gruppierungen in den Sprachen sowohl qualitativ (inhaltlich) als auch quantitativ, was durch ihre ethnonationale Spezifik bedingt wird (vgl. das Wortfeld des Intellektes oder Fleißes in der deutschen und in der ukrainischen Sprache).

Kapitel 6 und 7 umfassen die Epidigmatik, die diachronisch als Prozess der semantischen Derivation (Bedeutungswandel), synchronisch ihr Resultat: semantische Struktur des Wortes (Polysemie) und panchronisch Universalie bzw. Tendenz darstellt. All das lässt sich anschaulich durch berstimmte Modelle der radialen bzw. Ketten- und Clusterpolysemie beobachten und durch Anwendung bestimmter Formeln (Kt, I) kontrastiv vergleichen (6). Reguläre Polysemie ist in den Sprachen oft unterschiedlich: ukrainische Bezeichnungen der Früchte beziehen sich auf die Bezeichnungen ihrer Bäume: *hruscha, slyva, abrykos, vyschnia* entsprechen im Deutschen zwei Wörtern: *Birne* und *Birnbaum*, *Pflaume* und *Pflaumenbaum* etc. Polysemante als polyseme Wörter (Kap. 7.1) überlappen sich in diesen Sprachen auf verschiedene Weisen. So entspricht dt. *Sammlung* (1. Prozess; 2. Resultat) zwei ukrainischen

Wörtern: *kolekcija* i *zbory*, *zbyrannja*. Diese ganz unterschiedliche Formen von Überschneidungen sind beim Vergleich von Internationalismen, insbesondere von „falschen Freunden des Übersetzers“ (vgl. dt. - ukr. *Dividend* ‚die geteilte Zahl/ erhaltene Profite‘); von Paronymen: dt. *gothisch* (Stil, Schrift – Völkerschaft) / ukr. *hots'kyj* (Sprache, Völkerschaft) und *hotycznyj* (Stil, Schrift) nachzuvollziehen. Das betrifft auch Wege des Bedeutungswandels (7.2) und Homonymie (7.3).

Deutschkenntnisse zu flüssigen Dialogen verketten können. – Zu einem Aspekt von Lehr- und Lernmaterialien.

Bertlinde Vögel, Osaka University,Japan

Vortrag in der Einheit D2.b am 7. Aug. 2009 gehalten

Inspiriert war mein Beitrag von einem Vortrag, den Prof. Michael McCarthy am 1. Nov. 2008 auf der JALT-Konferenz in Tokyo zum Thema *„spoken fluency“* gehalten hat. (JALT = The Japan Association for Language Teaching)

Folgende drei Punkte wären nach seiner Auswertung der Forschungsliteratur entscheidend dafür, dass Fremdsprachenlernende als flüssige SprecherInnen erlebt werden:

- Benutzen von *chunks*, die auch als Einheit ausgesprochen werden müssen. Pausen innerhalb eines *chunk* werden als sehr störend empfunden.
- *smallwords*
- Passendes *turn-taking*, d.h. das geschickte Reagieren beim SprecherInnenwechsel, z. B. das Eingehen auf das Gesagte/Gehörte mit einer kurzen Reaktion und dann die eigenen Ideen zum Thema ergänzen.

Mein Interesse galt nun den *smallwords*. Eine interessante Studie zu dem Bereich erarbeitete Angela Hasselgreen (2004). Im Rahmen einer Testvalidierung eines mündlichen

Tests stellte sich die Frage, wie die Flüssigkeit beim Sprechen bewertet werden kann. Auf welche Kriterien sollte dabei geachtet werden?

Hasselgreens Auswertung der Forschungsliteratur zum Thema ergab, dass bis 2004 vor allem temporale Aspekte berücksichtigt wurden und erkannt worden war, dass der Einsatz von *chunks* zu mehr Flüssigkeit verhalf. Unter diesen *chunks* fand sich auch eine Gruppe von Wörtern, die mit *smallwords* gleichgesetzt werden kann (Hasselgreen 2004, 134). Was sind nun *smallwords*? Hasselgreen bezeichnete damit jene kleinen Wörter in den Redebeiträgen, *„that contribute to the act of speaking rather than the message itself, such as you know, well, right.“* (Hasselgreen 2004, 2).

Hinsichtlich der lexikalischen Ebene hatten schon Nattinger/DeCarrico (1992) eine Untergruppe von lexikalischen Phrasen mit „*discourse devices*“ bezeichnet und die weitere Unterkategorie „*fluency devices*“ unterschieden. Zu dieser Gruppe gehörten Ausdrücke wie *you know, it seems (to me) that X, I think, and so on, at any rate* etc. (Nattinger/DeCarrico 1992, 64).

Hasselgreen interessierte sich dafür, welche *smallwords* bei Lernenden und MuttersprachlerInnen häufig auftreten. Folgende smallwords konnte sie bei der Transkriptanalyse von 19 Probanden auf etwa A2-Niveau nach dem GeR und 24

Probanden auf dem B2-Niveau sowie 26 MuttersprachlerInnen herausarbeiten: „*well, right, all right, okay, oh, ah, you know, I think, I mean, like, sort of/kind of, a bit, just, or something, not really, and everything/that/stuff/things, I know, you see, I see“* (Hasselgreen 2004, 163)

Von diesen englischen Wörtern ausgehend hatte ich zunächst versucht mit meiner Kollegin Anja Hopf Lehrmaterialien zu entwerfen, in die deutsche smallwords eingearbeitet wurden, die etwa den erwähnten englischen entsprachen.

Diese Vorgangsweise bleibt allerdings fragwürdig. Die deutschen *smallwords* sollten eigentlich durch die Analyse von deutschen Texten gewonnen werden. Wenn man nun versucht, Lehrmaterialien für AnfängerInnen zu erstellen, stößt man bei der Suche nach Transkripten deutscher gesprochener Sprache auf allerhand Schwierigkeiten.

Ich habe versucht, mit Hilfe der Korpuslinguistik Hinweise zu bekommen, welche *smallwords* im Deutschen besonders häufig sind. Aufgrund der Häufigkeit könnte man sie dann einem bestimmten Sprachniveau zuordnen.

Bei meinen Recherchen stellte ich allerdings fest, dass es fast keine Korpora der gesprochenen Sprache gibt, die neu, ausgewogen und umfangreich genug wären, um auf meine Forschungsfrage eine Antwort zu ermöglichen.

Die Transkripte der Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD) des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim schienen mir etwas alt und deren Zusammenstellung nicht geeignet für einen repräsentativen Querschnitt durch die gesprochene deutsche Sprache, den Lernende auf dem Anfängerniveau brauchen. Vorteil der DGD: sie wäre über das Internet zugänglich.
Ein anderer Korpus erfüllt zwar die Kriterien, die ein Korpus erfüllen sollte, wenn er für die Lehrmaterialproduktion Hinweise geben soll: der Leipzig/BYU Corpus of Contemporary German (vgl. Jones/Tschirner 2006, 2). Er enthält eine Million Wörter gesprochenes Deutsch. Aber er ist leider nicht über das Internet zugänglich.
Anhand von Lemnitzer/Zinsmeister (2006) bin ich noch auf zwei weitere Korpora gestoßen, die zunächst für das A-Niveau des GeR interessant erschienen. Viele Terminvereinbarungen sind in transkribierter Form vorhanden.
1. Tübinger Baumbank des Deutschen /Spontansprache (TüBa-D/S) mit dem Spezialkorpus „Terminvereinbarungen“. (http://www.sfs.uni-tuebingen.de/index.shtml 24. Okt. 2009)
2. Kieler Korpus gesprochener Sprache, der 4 Stunden Terminvereinbarungen auf 3 CDs mit Transkript zum Kauf anbietet. Diese Terminvereinbarungen sind 1993 für eine Untersuchung entstanden, bei der es wichtig war, dass die Spreche-

rInnen nicht gleichzeitig sprechen, sondern immer hintereinander. Das macht die Dialoge etwas künstlich.
(http://www.ipds.uni-kiel.de/ipds/forsch.htm 24. Okt. 2009)
Für den Bereich „Terminvereinbarung“ dürfte das Material aber ausreichend sein, um daraus Schlüsse zu ziehen, welche Wendungen bei MuttersprachlerInnen oft vorkommen. Bei beiden Korpora handelt es sich allerdings um Terminvereinbarungen im Berufsleben. Private Terminvereinbarungen, die oft Teil eines mündlichen Sprachtests auf dem A-Niveau sind, werden dadurch wieder nicht abgedeckt.
Fazit: eine Untersuchung wie sie Hasselgreen für das Englische vorlegte, sollte auch für das Deutsche erarbeitet werden. Bis dahin wird der Bereich *smallwords* in Lehrbuchdialogen für AnfängerInnen in der Deutschdidaktik noch etwas unterbelichtet bleiben müssen.
Es gibt also inzwischen ein paar Versuche *smallwords* in Lehrbuchdialoge einzuarbeiten in Form von unpublizierten Zusatzmaterialien zum Lehrbuch *studio d A1* und *A2* basierend auf übersetzten englischen *smallwords*. Dieses Projekt kann m. E. erst mit *smallwords* fortgeführt werden, die aus der Analyse deutschsprachiger Transkripte hervorgegangen sind. In dem Beitrag wurde also kein neues Lehrmaterial präsentiert, es wurde vielmehr auf ein Detail hingewiesen, das in

bisherigen Lehrmaterialien zu wenig Berücksichtigung gefunden hat und in der Forschung aufgearbeitet werden sollte.

Literatur

Funk, Hermann, Christina Kuhn und Silke Demme, Oliver Bayerlein (2005): studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch.- Berlin: Cornelsen.

Funk, Hermann, Christina Kuhn und Silke Demme, Carla Christiany und Oliver Bayerlein (2006): studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Teilband 1.- Berlin: Cornelsen.

Hasselgreen, Angela (2004): Testing the Spoken English of Young Norwegians. A study of test validity and the role of ´smallwords´ in contributing to pupils´ fluency.- Cambridge: UCLES.

Jones, Randall L. und Erwin Tschirner (2006): A Frequency Dictionary of German. Core vocabulary for learners.- London, New York: Routledge.

Lemnitzer Lothar und Heike Zinsmeister (2006): Korpuslinguistik. Eine Einführung.- Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Nattinger, James R. and Jeanette S. De Carrico (1992): Lexical Phrases and Language Teaching.- Oxford: OUP.

Trim, John, Brian North, Daniel Coste und Joseph Sheils (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.- Berlin u.a.: Langenscheidt.

Dialog der Kulturen im DaF-Unterricht: Burjatien – Deutschland

Irina Trofimova, irina-trofimova@rambler.ru

Der Hauptreichtum der menschlichen Zivilisation ist die Vielfalt der Kulturen. Aber kulturelle Unterschiede werden oft zu Gründen für Konflikte. Um Konflikte zu vermeiden und interkulturelles Verständnis zu erreichen, ist ein Dialog der Kulturen erforderlich. Dieser Dialog setzt voraus, dass die Gesprächspartner Traditionen des anderen Volkes kennen, dass sie diese Traditionen mit denen des eigenen Volkes ohne jede Einschätzung vergleichen und in der Kommunikationspraxis gegenseitige kulturspezifische Besonderheiten berücksichtigen können.

Eine besondere Rolle in der Entwicklung des Kulturdialogs spielt der Fremdsprachenunterricht (FU). Heutzutage wird eine Fremdsprache nicht nur als Kommunikationsmittel erlernt, sondern auch als Instrument zur Erkenntnis der Weltkultur, zur Heranziehung der Lernenden zu Geschichte, Alltagsleben, Sitten und Bräuchen des Zielsprachenlandes. Es handelt sich also um den FU als einen Dialog, der zwischen der eigenen Kultur der Lernenden und der Kultur des Zielsprachenlandes gestaltet wird.

In diesem Sinne muss jede Aktivität der Lernenden nicht nur auf die Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenz gerichtet werden, sondern auch auf Erziehung von Kontaktfreudigkeit, Toleranz, Unvoreingenommenheit in Meinungen und Einschätzungen, Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Menschen unabhängig von ihrer ethnischen, rassenmäßigen und sozialen Angehörigkeit und ihres Glaubensbekenntnisses.

Der Dialog zwischen den Kulturen setzt Bekanntschaft und vergleichende Analyse von kontaktierenden Kulturen voraus. Für die Umsetzung dieses Ziels werden in modernen Lehrbüchern authentische Materialien über das Zielsprachenland angeboten, die bei den Lernenden Interesse und „Appetit“ auf das Zielsprachenland wecken und zur besseren Aneignung der Sprache beitragen.

Aber eine vergleichende Analyse von kulturellen Besonderheiten fordert von den Lernenden auch Wissen über ihr Land, ihre Region bzw. Stadt sowie Können, darüber in der Zielsprache zu sprechen. Diese Aufgabe wird für sie zu einer unüberwindbaren Barriere, denn in Lehrbüchern werden kaum Materialien über ihr eigenes Land angeboten. Bestenfalls kann man da sporadisch Texte über Großstädte und Ereignisse im allrussischen Kontext finden. Demzufolge können die Lernenden mehr und besser in der Zielsprache über das Ziel-

sprachenland bzw. -länder erzählen als über die Heimatregion bzw. -stadt usw.

Dieses Bedürfnis aber taucht in der letzten Zeit sehr oft auf, denn verschiedenartige Kontakte Russlands bzw. Burjatiens zu anderen Ländern werden immer breiter und vielzähliger. Es wächst auch die Zahl der BesucherInnen aus dem deutschsprachigen Raum, die an den Baikalsee, ins Sajan-Gebirge, in die Taiga wollen. Die Lebensrealität bedingt also den Einsatz von regionalen Materialien im Deutschunterricht.

Diese Idee spiegelt sich auch in modernen Richtlinien für den FU und im Basiscurriculum in Russland wider. Die Lehrenden müssen also im Unterricht den Stoff über die unmittelbare Umgebung der Lernenden vermitteln. Um sie zu unterstützen, hat ein AutorInnenkollektiv vom Lehrstuhl für Deutsch/Universität Ulan-Ude (RF) das Lehrwerk „Burjatien im DaF-Unterricht“ entwickelt, in dem unter anderen die Themen *Land und Leute*; *Staatsaufbau und Wirtschaft*; *Vergangenheit und Gegenwart*; *Städte*; *Wissenschaft und Bildung*; *Kulturelles Leben*; *Freizeit und Tourismus* angeboten werden.

Jeder Teil enthält Textmaterialien, die Wissen über ein bestimmtes Thema sowie Übungen und Aufgaben vermitteln und zur Erweiterung des Wortschatzes der Lernenden, Entwicklung von allen Lesestrategien, Verbesserung von kom-

munikativer Kompetenz im Prozess der Besprechung von kulturspezifischen Informationen etc. beitragen.

Da Deutsch in Burjatien sehr weit entfernt von Zielsprachenländern unterrichtet bzw. erlernt wird, muss die fremde Lebensrealität den Lernenden nahe gebracht werden. In der letzten Zeit werden dazu ausländische und inländische Multimedia-Materialien verwendet. Die letzten zeichnen sich dadurch aus, dass ihr Konzept die Besonderheiten des russischen Bildungssystems, z.B. die Methoden des FU in Russland, berücksichtigt.

Das Lehrwerk „Burjatien in Deutschunterricht“ wird auch mit Multimedia-Materialien ergänzt. Zwar sind sie thematisch mit den Lehrwerktexten abgestimmt, enthalten aber dabei neue Informationen. Und diese handeln nicht nur von Burjatien, sondern auch von Deutschland als Zielsprachenland. Die Aufgaben zu Filmsequenzen, Bildern, Hörtexten, Sprechblasen geben den Lernenden die Möglichkeit, Besonderheiten deutscher, russischer und burjatischer Kultur festzustellen. Das erlaubt der Lehrperson, den Deutschunterricht als den Dialog zwischen der eigenen Kultur der Lernenden und der Kultur des Zielsprachenlandes zu gestalten.

So werden z.B. in der Einheit „Feste“ kulturspezifische Informationen über die Region und das Zielsprachenland in Informationsblöcken „Weihnachten in Deutschland – Weihnachten

in Russland“, „Ostern in Deutschland – Ostern in Russland, „Silvester in Deutschland – das Neujahrfest in Russland – das Fest des Weißen Monats (Neujahrsfest nach dem orientalischen Kalender) in Burjatien“ geboten.

Die Verbindung der Informationen über Deutschland, Russland und Burjatien trägt nicht nur zur besseren Aneignung des Sprachmaterials durch seine Neukombinierung bei. Das hilft den Lernenden auch, sich landeskundliche Kenntnisse anzueignen und schafft Bedingungen für eine vergleichende Analyse von Kulturen.

So werden z.B. bei der Behandlung des Themas „FESTE“ Sprechblasen mit Aussagen über Ostern geboten und zwar mit der Aufgabe, das Fest zu identifizieren und zu bestimmen, aus welchem Land die Sprechenden kommen. Danach werden die Lernenden gebeten, den Inhalt der Aussagen kurz zu fassen.

Eine Bilderreihe, auf der bestimmte Osterbräuche gezeigt werden, kann man auch unterschiedlich verwenden. Man kann die Lernenden motivieren, jedes Bild bzw. jeden Osterbrauch zu beschreiben; oder die Bilder nach dem Herkunftsland zu gruppieren und über die Besonderheiten von Ostern in Deutschland und Russland zu sprechen bzw. zu schreiben; sich die Bilder anzusehen und die folgende Frage argumentiert zu beantwor-

ten: «In welchem Land wurde das Foto gemacht, in Deutschland oder in Russland? Argumentieren Sie ihre Meinung.“ etc.

Das Lehrwerk „Burjatien im Deutschunterricht“ und multimediale Materialien kann man parallel zu den Basislehrwerken verwenden sowie auch im Rahmen eines Wahlkurses.

Die Erfahrung zeigt, dass der Einsatz von regionalen Materialien im Deutschunterricht positiv auf die Entwicklung von Sprechfertigkeiten der Lernenden einwirkt. Es werden günstige Bedingungen für die Verwendung des Sprachmaterials in neuen Situationen sowie auch für die Zunahme der Kommunikationspraxis in der Rezeption (Hörverstehen und Lesen) und in der Produktion (Sprechen und Schreiben) geschaffen.

Außerdem erweitert die Bekanntschaft mit regionalen Materialien den Gesichtskreis der Lernenden und steigert ihre Motivation zum Erlernen des Deutschen. Es macht ihnen wirklich Spaß, über ihre Heimat auf Deutsch zu sprechen usw. Auf diese Weise werden sie sich auch der praktischen Bedeutung des Deutschunterrichts bewusst, denn im realen Leben erleben wir alle eher Situationen, in denen wir den AusländerInnen darüber erzählen müssen, „wie es bei uns ist“, und ihnen nicht in ihrer Sprache darüber berichten, „wie es bei ihnen ist“.

Die regionalen Materialien also machen den Deutschunterricht viel lebendiger, praktisch orientierter und tragen zum Dialog zwischen den Kulturen bei.

Das Lehrwerk „Chakassien im Deutschunterricht“

Irina Maynagasheva

Ein Land stellt sich vor: „Chakassien im Deutschunterricht“

Neue Forderungen zu den kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Sprachlernenden verursachen die Entwicklung neuer Lehrmaterialien für den Fremdsprachenunterricht. 2007 erschien mit der Unterstützung des Deutschlehrerverbandes der Republik Chakassien und des Südens der Region Krassnojarsk die erste Einheit des Lehrwerks „Chakassien im Deutschunterricht“ (AutorInnen I. Borissowa, I. Maynagasheva; Redaktion I. Amzarakova).

Die Anregung zur Vorbereitung dieses Lehrwerks hat das AutorInnenteam in den Arbeitsbesprechungen der DeutschlehrerInnen Chakassiens bekommen. Man brauchte neue regionalspezifische Lehrmaterialien, die kommunikative und interkulturelle Kompetenzen der Deutschlernenden entwickeln würden. Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz, diese Parolen der Gegenwart, sind für das multikulturelle Land Chakassien besonders wichtig. Heute leben in Chakassien VertreterInnen von mehr als 100 Nationalitäten, darunter die Russlanddeutschen, die ihre Sprache und Kulturtraditionen pflegen. Mannigfaltige Natur Chakassiens (Steppen, Taiga, Sajan-Gebirge, zahlreiche Heilquellen), aber auch archäolo-

gische Denkmäler (die so genannten „Museen im Freien“ mit Felszeichnungen, Grabstätten und Siedlungen der Urmenschen) locken Touristen aus der ganzen Welt, darunter aus den deutschsprachigen Ländern, nach Chakassien.

Das Lehrwerk „Chakassien im Deutschunterricht“ wird für die OberstufenschülerInnen der allgemein bildenden Schulen, der Fach- und Berufsschulen und für StudentInnen bestimmt (Niveaustufe B1 des Europäischen Referenzrahmens) und besteht aus dem Lehrbuch und Lehrerhandbuch.

Die erste der 4 geplanten Einheiten beinhaltet Landschaften und Klima, Tier- und Pflanzenwelt, administrative Gliederung sowie Wirtschaft Chakassiens. Die nächsten Einheiten müssen Kultur und Bildung, Volkstraditionen, Freizeitgestaltung und Tourismus thematisieren.

Bei der Erstellung des Lehrbuches sind wir davon ausgegangen, dass unsere Lernenden über ihr eigenes Land in ihrer Muttersprache schon informiert sind. Im Deutschunterricht entwickeln sie in erster Linie die Sprech- und Schreibkompetenzen, um ihren ausländischen Altersgenossen in deutscher Sprache über Chakassien erzählen (bzw. schreiben) zu können. Dieses Ziel bestimmt die Struktur der Lektionen.

Jede Lektion beginnt mit der Aktivierung des Vor- und Weltwissens durch Bilder, Assoziogramme oder Ordnungsübungen. Verschiedenartige, meist spielerische Wortschatzübun-

gen dienen zur Wortschatzentwicklung und sind eine Vorentlastung bei kommunikativen Aufgaben. Statt langer Texte, bei denen mehrere Informationen verarbeitet werden müssen, findet man im Lehrbuch kurze Lückentexte, Aufgaben zu Bild-Text-Zuordnung, Rätsel-Texte oder weniger anspruchsvolle authentische Paralleltexte aus den deutschsprachigen Informationsquellen, die den Deutschlernenden als Muster dienen, wenn sie über ihr Land schreiben oder sprechen.

Auf meine Bitte haben mir meine Kolleginnen und Kollegen vom DACH-Landeskundeseminar 2005 und vom Seminar des Goethe-Instituts in Berlin 2006 per E-Mail über das Wetter in ihrer Heimat geschrieben. Ich bedanke mich herzlich bei Andrea Stangl aus Österreich, Helmi Rosana aus Indonesien, Sousana Bellou aus Griechenland, Claudia Weber aus Deutschland, Kristl Nowald aus Argentinien, Ivana Zufanova aus Tschechein, Leticia Marquizo aus Paraguay, Darek Spychalski aus Polen, Javier Orduna aus Spanien. Ihre Mitteilungen von verschiedenen Kontinenten sind ein wichtiger Bestandteil des Lehrwerks geworden, der den interkulturellen Vergleich ermöglichen kann. Projektorientierte Aufgaben motivieren die Lernenden zur selbständigen kreativen Tätigkeit. Sie sammeln Informationen über die berühmten Persönlichkeiten und präsentieren ihre Projekte im Unterricht. Sie suchen Argumente zur Diskussion über die Naturschönheiten

ihrer Heimat, stellen im Unterricht verschiedene Betriebe und Landwirtschaftsgelände vor, entwerfen ein Reiseprogramm für die deutschsprachigen Touristen. Der Besuch des Heimatkundemuseums regt die Deutschlernenden zur Gestaltung der virtuellen Exposition in der Klasse auf.

Das Lehrerhandbuch enthält Erklärung der sprachlichen Schwierigkeiten, Schlüssel, Tipps zur Organisation der binnendifferenzierten Arbeit usw. Die Konturenkarte Chakassiens, die sowohl im Lehrbuch als auch im Lehrerhandbuch vorhanden ist, kann im Laufe der Arbeit an den Lektionen mehrmals benutzt werden. Die Lernenden markieren dort Städte und Dörfer, Landschaften, Rohstoffquellen u.a. Im Lehrerhandbuch gibt es auch Kopiervorlagen der Domino- und Memory-Spiele und die Spielbeschreibungen mit Varianten.

Die Sozialformen sind meist schon in der Aufgabenstellung angegeben. Z.B. Finde / Schreibe (für Einzelarbeit) oder Sucht / Ordnet (für Partner- bzw. Gruppenarbeit), das Lehrerhandbuch enthält die detaillierten Erklärungen zur möglichen Organisation der Arbeit an jeder Aufgabe.

Viel Wert haben wir auf die farbige Gestaltung des Lehrbuches gelegt. Farbige Bilder der Landschaften und Sehenswürdigkeiten, der Symbole Chakassiens (Flagge und Wap-

pen), der Vögel und Fische tragen zur optimalen Wahrnehmung bei und machen das Lehrbuch benutzerfreundlicher.
Die Materialien des Lehrwerks dienen zur Verknüpfung des Deutschunterrichts mit anderen Schulfächern (Geographie, Geschichte, Biologie, Heimatkunde usw.) und können in Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts gebraucht werden.

Interkulturelle Kommunikation in Fortbildungskursen für kubanische ReiseleiterInnen

Alberto Alejandro Morales Domínguez

Die Entwicklung des fachbezogenen Deutschs im Tourismusbereich auf Kuba hat im Moment größere Erfolge im DaF-Unterricht erzielt. Wenn wir an den Beginn der 90er Jahre zurückblicken, so erinnern wir uns, wie schwierig es war, Lehrwerke mit pragmatisch funktionaler Orientierung für den Unterricht anzupassen. Wenn man solche Lehrwerke immer noch aus der Perspektive eines Lernenden betrachtet, der in großer räumlicher Distanz zu den deutschsprachigen Ländern Deutsch lernt und von ganz anderen kulturellen Wertesystemen und Verhaltensweisen geprägt ist als die Menschen im deutschsprachigen Raum, dann wird deutlich, dass das didaktisch- methodische Konzept nicht für die spezifischen Lernziele unserer beruflichen Kommunikation entworfen worden ist.

Aus diesem Grund erarbeiteten wir neue Programme, die unser Lernziel, die sprachliche Ausbildung von Personal für den Tourismus auf Kuba, besser zu erfüllen helfen. Neue Situationen spiegelten konkreter und realistischer die touristische Welt und die Kultur Kubas wider. Aber wir wussten, dass wir

noch nicht am Ende der Suche nach Ansätzen für eine bessere fachbezogene Sprachausbildung waren.

Aus meiner eigenen Erfahrung als Deutschlehrer im Bereich Tourismus seit Mitte der 90er Jahre konzipierte ich die Baustein-System Reihe *Deutsch im Tourismus*, aufgrund der festgestellten Beschränkungen der bestehenden Bibliografien für Tourismus, für andere wichtige Berufe, andere Gesprächs- und berufliche Situationen, für Fachwortschatz und landeskundliche Informationen über die deutschsprachigen Länder und Kuba. Aber nach einiger Zeit der guten Umsetzung des Materials wurde festgestellt, dass unsere Schüler, nachdem sie den berufsorientierten Fremdsprachenkurs beendet hatten, nicht in der Lage waren, sich mit interkulturellen Situationen in ihren jeweiligen Servicebereichen auseinanderzusetzen und interkulturell kompetent zu kommunizieren, d.h. unsere Facharbeiter hatten kaum Training in interkulturellen Aspekten.

Warum ein Begleitheft für die Interkulturelle Arbeit?

Da es in Kuba bislang wenige Erfahrungen mit interkulturellem Training im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht gab, entstand allmählich ein Übungssystem mit dem Namen „Begleitheft für die Interkulturelle Arbeit“, welches als Beiheft der Reihe "*Deutsch im Tourismus*" konzipiert ist und als Er-

gebnis einer neuen Forschung dient. Dies ist unserer Meinung nach ein möglicher Weg, sich mit interkulturellen Aspekten der Senderkultur vertraut zu machen und deren praktische Anwendung in simulierten Unterrichtssituationen zu üben.

In diesem Fall ist die Forschung nicht an alle FacharbeiterInnen des Tourismus gerichtet, sondern hauptsächlich auf die ReiseleiterInnen *fokussiert*. Als Ergebnis der durchgeführten Interviews und Umfragen wurde festgestellt, dass die Lernenden, nachdem sie diesen Kurs für ReiseleiterInnen beendet hatten, nicht in der Lage waren, sich mit den kulturspezifischen Situationen auseinanderzusetzen, was nicht dem Inhalt des Kurses oder dem Ausbildungsprogramm der Kurse für Reiseleiter entsprach. Dabei wurden die gültigen Sprachforderungen der künftigen AbgängerInnen dieser Kurse für Reiseleiter berücksichtigt.

Warum gerade die ReiseleiterInnen?

- Unmittelbare Praxisumsetzung der Kenntnisse = Trainingschance der interkulturellen Aspekte bezüglich des Arbeitsplatzes
- Sprachtraining vor den Touristen und seine direkte Ausübung

- Kulturelle Flexibilität, Soziale Orientierung und Interkulturelle Sensibilität
- Persönliche Kontakte, Erfahrenes Training und Fähigkeit bei der Konfliktlösung.

Die Erfahrungen, die unsere SchülerInnen in diesem Bereich in ihrer täglichen Arbeit machen, werden wieder ins Unterrichtsgeschehen eingebracht, um Übungssituationen der interkulturellen Kommunikation möglich realitätsnah zu gestalten. Das *Begleitheft* wird eine Folge von thematischen Übungen beinhalten, die gut für Einführung, Training und Festigung dieser interkulturellen Aspekte geeignet sind und vor allem auf den unmittelbaren Praxisbezug zielt.

Allgemeine Ziele im Begleitheft für die Interkulturelle Arbeit

- Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen in Anlehnung an Themen der eigenen Kultur.
- Neue Wege, interkulturelle Informationen und Lernstrategien anhand der Baustein- Methodologie vermitteln.
- Wichtige und neue Informationen für die Lehrkräfte verschiedener Institutionen verbreiten und den Weg zu erfolgreicheren Beziehungen mit deutschen Touristen erreichen.

Besonderheiten, die die Baustein- Methodologie bei dem Begleitheft für die Interkulturelle Arbeit ermöglicht:

- Große Aufmerksamkeit auf die Aspekte der beruflichen Ausbildung.
- Erlernen der Kenntnisse entsprechend der Funktion der beruflichen Tätigkeiten + rasche Umsetzung und Anwendung am Arbeitsplatz.
- Veränderung der Auswahl, Präsentationsweise der Themen, Optimierung und Verkürzung des Lernzeitraums.

Was möchten wir mit dem Begleitheft für die interkulturelle Arbeit erreichen?

- Bessere Lösungen der interkulturellen Missverständnisse
- Interesse der ReiseleiterInnen für interkulturelles Training zu wecken und Rücksichtnahme der Lernenden auf die fremde Welt der deutschen Gäste
- Größere Aufmerksamkeit unserer Lernenden gegenüber Aspekten der interkulturellen Kommunikation
- Direkte Widerspiegelung der Handelsweisen und Merkmale des kubanischen Tourismus und direkte Anwendung im Bildungs- und Fortbildungskursprogramm der Hotelschulen, der Fremdsprachenfakultät und Sprachschulen zu finden.

Bibliographie

Albert Pinole, Isabel. El Informador turístico. / Isabel Albert Pinole. p.251-263.En su Gestión y técnicas de Agencias de viajes. _ Madrid: Editorial Síntesis, 1996.

Barberis Paola, Elena Bruno (2000): Deutsch im Hotel Gespräche führen, Max Hueber Verlag. München, 2000.

Fernández Gómez Carmen, Ana Blanco Castro, (2000): Ciclos Formativos “Producción y venta de Servicios Turísticos en Agencias de Viajes”- Editorial Síntesis, S.A. Vallermoso, 34. 28015 Madrid, 2000.

Puig, Albert Pérez (1995): El Libro del Mundo de Los Agentes de Viajes; Editora Alertes, S.A. de Elecciones, Barcelona, 1995.

Übergang Schule-Beruf im DaF/DaZ-Unterricht: Handbuch für interkulturelle Elternarbeit und andere Materialien der BQM – Reihe

Alexei Medvedev, KWB e. V., Hamburg

Die BQM – Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten ist ein Hamburger Projekt, das sich seit vielen Jahren erfolgreich für die Belange junger Menschen mit Zuwanderungsgeschichte engagiert und am Übergang Schule-Ausbildung/Beruf tätig ist. Zu den Aufgaben dieses vom Europäischen Sozialfonds und der Stadt Hamburg geförderten

Projektes gehören unter anderem die Entwicklung und Produktion von Informations- und Unterrichtsmaterialien – von den Handreichungen über Newsletter und interkulturellen Einstellungsverfahren bis hin zu den Filmen und Online-Handbüchern mit den Schwerpunkten „Interkulturelle Kompetenzen“, „Berufsorientierung“ sowie „Interkulturelle Elternarbeit“. Im Rahmen dieser Aktivitäten ist die BQM-Reihe entstanden, die folgende Titel umfasst: die Handreichung „Interkulturelle Kompetenz als Chance“, den mehrsprachigen Film „Erfolgreicher Start ins Berufsleben“, das ebenso mehrsprachige „Handbuch für die interkulturelle Elternarbeit“ sowie die Einstellungsverfahren für gewerblich-technische Berufe, Bürokommunikation und einige andere Berufsgruppen. Mit all diesen Medien, die mit einem breiten Fortbildungsangebot flankiert sind, ist der BQM bisweilen gelungen, eine sehr mannigfaltige Gruppe von Professionellen und Ehrenamtlichen zu erreichen. Die größten Abnehmer der BQM-Produkte sind traditionell Hamburger Unternehmen, Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe, Behörden sowie Projekte und einzelne Multiplikatoren aus Deutschland und dem Ausland. Lehrer/-innen sind zwar auch im Fokus der BQM-Bildungsarbeit, aber diese Aktivitäten richten sich vielmehr an die herkunftssprachlichen Lehrkräfte sowie die Lehrer/-innen für Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Mit der verstärkten

Auseinandersetzung mit den Themen interkultureller Elternarbeit kam die BQM allmählich zur Erkenntnis, dass die vom Projekt erarbeiteten und bereits erfolgreich erprobten Materialien für die Zielgruppe Deutschlehrer/-innen ebenso von Relevanz sein können. Dabei geht es sowohl um Fachleute, die Deutsch als Fremdsprache im Ausland unterrichten als auch die Kollegen/-innen, die im Bereich Deutsch als Zweitsprache im Inland tätig sind.

Die Vielfalt der vorgestellten Materialien und die Diversität der Medien ermöglichen einen breiten Einsatz im Deutschunterricht. Das betrifft sowohl die thematischen Schwerpunkte wie „Schule“, „Ausbildung“, „Beruf“, „Bewerbung“, „Berufsbildungswege“, „Interkulturelle Kompetenzen“ etc. als auch die mögliche methodisch-didaktische Aufarbeitung einzelner Materialien, die alle vier kommunikativen Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hörverstehen und Lesen berücksichtigt. Es sei besonders betont, dass die BQM-Reihe eine interkulturell orientierte Behandlung aller oben erwähnten Themen fördert, was gerade für die kulturell und sprachlich heterogene Zielgruppe eines modernen Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts unabdingbar ist. Daher eignet sich diese Reihe optimal als ergänzendes Unterrichtsmaterial für berufs- und ausbildungsbegleitenden Deutschunterricht, Integrations- und Mütterkurse sowie andere Maßnahmen aus diesem Bereich, um einige

Beispiele zu nennen. Trotz der Fokussierung einiger Materialien auf Hamburg und sein Schul- und Berufsbildungssystem – bedingt durch die Projektförderrichtlinien – lässt sich der Großteil der Materialien uneingeschränkt im gesamtdeutschen Kontext anwenden.

Das 2007 veröffentlichte und 2009 aktualisierte „Handbuch für die interkulturelle Elternarbeit“ kann dabei als ein gutes Beispiel für die gesamten Materialien der BQM-Reihe herangezogen werden:

Das Handbuch richtet sich in erster Linie an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die Elterntreffs organisieren möchten. Die Elterntreffs werden von Müttern oder Vätern moderiert, die im Vorfeld auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Die Informationsmaterialien können auch von herkunftssprachlichen Lehrkräften verwendet werden, die in ihrer eigenen Muttersprache Elterninformationsveranstaltungen an den Schulen durchführen möchten. Darüber hinaus können die enthaltenen Materialien bei Elternabenden, Sprachkursen, Integrationskursen, im schulischen oder außerschulischen Unterricht sowie bei anderen Formen der Elternarbeit im Bereich der Berufsorientierung eingesetzt werden. Die vier Kapitel des Handbuches haben jeweils eine eigene Farbe, was die Handhabung überschaubar macht. Alle Materialien sind als Kopiervorlagen einsetzbar. Ein Großteil der Materialien ist zusätzlich auch in den

Sprachen Farsi, Polnisch, Russisch und Türkisch nach Absprache per E-Mail erhältlich.

Weitere Informationen zur BQM und ihren Produkten unter www.bqm-hamburg.de

Ergebnisse der internationalen Kultur- und Studienaustausche zwischen Deutschland und Usbekistan

Lee Etya, Weltsprachenuniversität, Usbekistan

Der Beitrag beinhaltet Ergebnisse der Kultur- und Studienaustausche zwischen den SchülerInnen und StudentInnen im Bonner Raum und den usbekischen SchülerInnen und StudentInnen, die Deutsch lernen. Durch das Zusammensein (Unterbringung jeweils in den Familien) lernt man beiderseitig vieles, was man in keinem Lehrbuch finden kann. Im Laufe von 4 Austauschen, an denen circa 150 Personen teilnahmen, wurden viele Materialien gesammelt. Die AustauschteilnehmerInnen haben vereinbart, beiderseitig Tagebücher zu führen, darüber hinaus wurde der Ablauf der Austausche gefilmt und im republikanischen Fernsehen ausgestrahlt, mit 2 Wiederholungen, dazu kommen eine enorme Anzahl an Fotos und eine Menge an Prospekten der besichtigten Sehenswürdigkeiten. Es besteht kein Zweifel, wie wichtig die Austausche für die Annäherung der Kulturen, die interkulturelle Kommunikation sind: Es ist eine unabdingbare Herausforderung der Zeit, dass die Jugendlichen gegenseitig mit den europäischen Werten in Berührung kommen und die einmalige Kultur und Traditionen des Orients kennen lernen und sich vor allem

verständigen können, ganz zu schweigen vom ausschlaggebenden erzieherischen Wert.
Hier einige Eindrücke:

Austausch:

Sie: 10 Monate haben sie sich auf diese Reise vorbereitet und dabei mehrere Sitzungen durchgeführt.

„...Wir freuen uns sehr auf die Fahrt und bereiten uns intensiv darauf vor, um mit so viel Vorwissen wie möglich in das Land zu kommen, so viel wie möglich sehen zu können und so viel wie möglich zu verstehen...“.

... Ich habe mit der Gruppe alle Punkte durchgesprochen und wir sind sehr glücklich, dass nun alles seine Wege zu gehen scheint. Inzwischen habe ich einen ganzen Stapel Reiseerlaubnisse: Wir haben eine für Karakalpakstan (hatte ich Ihnen ja schon geschrieben) und eine für die allgemeine Reise durchs Land. Insbesondere unsere Vorbereitung der Fahrt macht gute Forschritte, wir bereiten uns jeder auf ein spezielles Thema intensiv vor, machen auf Vorbereitungstreffen kleine Vorträge, um uns gegenseitig unser Wissen "beizubringen" und werden kleine Handouts zusammenstellen“...

Wir: Es war ein intensiver Briefwechsel: Auskünfte nach den Fahrplänen, Suchen der Gastfamilien in Taschkent und

Buchara und das Zusammenstellen der Unterbringungsliste, Erkundigung nach den Fahrplänen, Verhandlungen mit den Busunternehmen, Abstimmungen, Abschicken der Pässe: - das dauerte 7 Monate.

Die deutschen TeilnehmerInnen wollten alles ein halbes Jahr im Voraus buchen: Bahnfahrscheine, Hotels, Busplätze. So schnell läuft es bei uns leider nicht: Bahnfahrkarten alleine darf man erst 20 Tage im Voraus (im besten Falle einen Monat vorher) reservieren. Mit der Busbestellung gab es ziemlich viel Ärger, bevor alles losging.

Schlussfolgerung

Die Jugendlichen beider Länder haben viele Gemeinsamkeiten gefunden, es ist eben eine gute Voraussetzung für die weitere Pflege der Beziehungen.

Unsere StudentInnen, die sich mit den deutschen StudentInnen angefreundet haben, haben entdeckt, dass es Leute gibt, die unser Land bewundern, sich in der Kultur und Geschichte besser auskennen als sie. Es ist nun eine Anregung für sie, die eigene Geschichte zu lernen. Oder: einige deutsche Jungen haben sich hier die Anzüge nähen lassen, das ist unbegreiflich für uns. Es haben sich auch Verschiedenheiten herausgestellt. So hat z.B. die deutsche Planung bei uns keine Chance, wie vorgeschrieben abzulaufen.

Ich habe die wunderbar saubere Unterbringungsliste zusammengestellt und musste sie dann verändern. Ich wurde gefragt, ob die StudentInnen, die mitfahren, versichert werden. Bei uns gibt es noch keine Busversicherung etc. Der Gruppenleiter hat sich enorm bemüht, sich die Genehmigungen nach Karakalpakstan, Muynak und Ferganatal zu holen, aber niemand hat danach gefragt.
Im großen Ganzen ist die Fahrt gelungen und die TeilnehmerInnen wollen noch einmal nach Usbekistan kommen. Ein Kompliment für alle Gastfamilien und OrganisatorInnen.

Meurs:
„...Wir haben uns inzwischen wieder in Deutschland eingefunden, sind jedoch noch voll der Eindrücke von der Reise..."
„...Die meisten von uns sind sich sicher, noch einmal nach Usbekistan kommen zu wollen...".

Auszüge aus den Tagebüchern:
Hildegard Wieber, Deutschland, Austauschpartnerin: „Ich darf annehmen, dass ein beachtlicher Teil der deutschen Bevölkerung dem Osten, oder besser gesagt, dem Unbekannten mit solcher vorurteilsbefallenen, fast schon negativen Einstellung gegenübersteht, finde ich wirklich sehr schade. Um so mehr

an Bedeutung gewinnen solche Austausche. Sie sind berufen, dieses Vorurteile abzubauen.“

*Renate Klier, Deutschland: „*Gastfreundlichkeit trotz der, verglichen mit Deutschland schlechten Lohnsituation, mit solcher Großzügigkeit beschenkt und verwöhnt zu werden, war unbeschreiblich. Auch das Interesse zur deutschen Kultur war rührend. Der Aufenthalt in Usbekistan und das Erkunden und Kennen lernen war einer, für uns, Deutschen unbekannten Welt.“

Renate Klier, Deutschland:“ Nach wie vor werde ich mich dafür einsetzen, die Vorurteile der unbekannten Welt gegenüber abzubauen. Ich hoffe sehr, dass es bald möglich sein wird, auch den ärmeren Usbeken, die uns so herzlich aufgenommen haben, durch Spenden und gezielten Investitionen, die Möglichkeit zu geben, auch uns hier in Deutschland zu besuchen.“

Hannelore und Richard Pieckel, Deutschland: „ Insgesamt hat diese Reise überwältigend viele Eindrücke von dem frühern Glanz Usbekistans, der Vielfalt seiner Landschaften und insbesondere der Gastfreundlichkeit der uns begegneten Menschen vermittelt. Offen bleiben Fragen zur heutigen politischen und wirtschaftlichen Situation des Landes und seiner Bevölkerung“.

Galina Anissimova, Usbekistan: „Meine Vorstellung über Deutschland war ganz anders, das Gesehene hat alle Phantasien übertroffen. Kölner Dom: Kaum zu glauben, dass es die Schöpfung des menschlichen Geistes und der menschlichen Hände ist...“.

.

Bereich E

Mediale Unterrichtswelten bewegen

Sektion E2

Lernen in und mit digitalen Anwendungen

Sektionsleitung

Udo Ohm **(Deutschland)**
Michael Schart **(Japan)**

Das elektronische Klassenzimmer als „Rettung“ für Deutsch als Fremdsprache

Kerstin Trimble

Deutsch als Fremdsprache ist eine bedrohte Gattung in der Schullandschaft der Vereinigten Staaten. Selbst große Universitäten schließen ihre Germanistikabteilungen, und gerade in diesem Jahr nach dem großen Börsencrash fallen auch viele Deutschabteilungen an High Schools panikhaften Sparmaßnahmen zum Opfer. Auch Arlington in Virginia, quasi ein Vorort der Hauptstadt Washington D.C., hat diesen Niedergang schon einige Jahre beobachtet und Deutschstellen eingebüßt. Nun sind nur noch zwei Deutschlehrer in ganz Arlington County tätig. Statt aber Deutsch nur noch an zwei Schulen anzubieten, kann weiterhin jeder Arlingtoner Schüler Deutsch auf allen Niveaustufen belegen, egal an welcher der vier High Schools. Möglich machen das die so genannten ‚elektronischen Klassenzimmer’.

Das elektronische Klassenzimmer

Dabei handelt es sich um hochmoderne und auch sehr kapitalintensive Zimmer an den vier High Schools in Arlington, in denen Fächer mit schwachen Schülerzahlen wie fortgeschrittene Kurvenrechnung, Japanisch, Latein und auch Deutsch unterrichtet werden.

Jeder Schüler sitzt an einem Macbook mit Internetzugang und verschiedensten Anwendungen. Die Lehrkraft unterrichtet von einem Podium, das ebenfalls mit einem Mac und einer Dokumentenkamera ausgestattet ist. Der Bildschirm der Lehrkraft sowie mit der Dokumentenkamera erfasste Bilder von Buchseiten oder Gegenständen können den Schülern auf Monitoren gezeigt werden. Auf vier Monitoren sieht die Lehrkraft sich selbst sowie die drei zugeschalteten Klassenzimmer an den anderen Schulen. Die Schüler sehen, ebenfalls auf Monitoren die drei zugeschalteten Schulen und die Lehrkraft. Vor den Schülern sind auf den Tischen Mikrophone installiert, so dass alle Kursteilnehmer sich gegenseitig hören und sehen, also ganz normal interagieren können. Jedes elektronische Klassenzimmer hat eine Assistentin, die für Kameraführung und das korrekte Schalten der Anwendungen auf den Monitoren sowie die Anwesenheitsliste und andere administrative Tätigkeiten verantwortlich ist. Der Unterricht wird außerdem live im lokalen Kabelfernsehen auf dem Schulsender übertragen. Es kann also in diesem Rahmen relativ normaler Präsenzunterricht stattfinden.

Unabhängigkeit von Unterrichtsmaterialien auf Papier

Die Kurssoftware Blackboard® erlaubt es, relativ frei von Lehrbüchern zu arbeiten. Seiten aus dem Arbeitsheft und Ar-

beitsblätter sind zum Beispiel im jpg-Format in Blackboard® abzurufen, so dass Schüler ihre (in den USA stets recht schweren) Bücher nicht täglich mit nach Hause nehmen müssen. Alle Kapitel aus dem Grammatikbuch sind als Power Point auf Blackboard® verfügbar. Sämtliche Notizen, die die Lehrkraft während einer traditionellen Unterrichtsstunde an die Tafel schreiben würde, werden stattdessen direkt in ein Word-Dokument getippt und anschließend auf Blackboard hochgeladen. Vokabellisten wachsen so organisch, getrieben von Beiträgen, Kreativität und Wünschen der Schüler. Diese Listen können die Schüler dann zu Hause einsehen und nach eigenem Bedarf am Computer weiter bearbeiten oder drucken. So weiß jeder, welche Vokabeln behandelt wurden und zu lernen sind. Rechtschreibfehler schleichen sich nicht ein, weil die in Blackboard hochgeladene Version der Lehrkraft verbindlich ist. Verloren gegangene Hefte und Arbeitsblätter sind kein Thema – alles ist leicht digital wiederzufinden. Auch mit dicken Wörterbüchern muss im elektronischen Klassenzimmer nicht hantiert werden. Jeder Schüler kann auf seinem Computer jederzeit Vokabeln in Onlinewörterbüchern wie leo.org nachschlagen.

Unabhängigkeit von Raum und Zeit

Das Format und die Anwendungen des elektronischen Klassenzimmers befreien Schüler und Lehrkraft auch von vielen Zwängen von Raum und Zeit. Schüler, die beispielsweise wegen Krankheit zu Hause bleiben müssen, können die Deutschstunde live im Fernsehen verfolgen. Manchmal kommen Nachrichten per Iphone: „Bin krank daheim auf dem Sofa, aber schaue euch gerade zu!“ Da die vier beteiligten Schulen oft divergierende Stundenpläne haben, kann es passieren, dass an einer der beteiligten Schulen der Unterricht ausfällt, etwa wegen eines Feueralarms oder einer Vollversammlung an dieser Schule. In diesem Fall können die Assistenten die Stunde aufnehmen und das Video diesen Schülern nachträglich vorspielen. Sogar Schüler, die wegen Stundenplankonflikten überhaupt nicht am Unterricht teilnehmen können, haben auf diese Weise schon zu einer anderen Tageszeit parallel mitgelernt und das Schuljahr erfolgreich bestanden. Bei Abwesenheit der Lehrkraft braucht es in der Regel keine Vertretungskraft. Wenn die verhinderte Lehrkraft frühmorgens vom heimischen Computer aus in Blackboard® einloggt und den Schülern eine Aufgabe gibt, die sie selbständig bearbeiten können, wissen die Schüler, was zu tun ist und bearbeiten den Auftrag unter der Aufsicht der Assistenten. Auch der Übergang von der Arbeit in der Klasse zur Hausaufgabe ist

fließend, weil Schüler von ihrem heimischen PC direkt zurück zu ihrer am Morgen begonnenen Arbeit kehren können.

Persönlicher Kontakt und Spaßfaktor

Die Lehrkraft im elektronischen Klassenzimmer muss räumlich sehr flexibel sein. Je nach Stundenplan kann es sein, dass der Unterricht an Schule A beginnt, die Lehrkraft dann ins Auto springt und schon eine Viertelstunde später wieder an Schule B live im Fernsehen erscheint. Hauptzweck dieses „Schulen-Hopping“ ist dabei, dass die Schüler den persönlichen Draht zur Lehrkraft finden. Oft müssen Schüler und Lehrer sich in diesem sehr öffentlichen Setting ein wenig Privatsphäre schaffen, und wenn es nur darum geht, eine verpatzte Klassenarbeit unter vier Augen zu besprechen oder am Rande des Unterrichts ein wenig privat zu schwatzen. Der Spaß soll auch im elektronischen Klassenzimmer nicht zu kurz kommen. Manche traditionelle Spiele sind schwer zu veranstalten. Total physical response, herumturnen und deutsches Essen kochen geht hier freilich nicht. Aber dafür gibt es andere, elektronische Möglichkeiten, spielerisch zu lernen. Jedes elektronische Klassenzimmer verfügt beispielsweise über einen so genannten Airliner®, ein Smartboard im Taschenformat, mit dessen Hilfe die Schüler den Cursor des Lehrercomputers kontrollieren oder frei Hand schreiben und

malen können. So können die Schüler simultan an den vier Standorten Vokabel- oder Grammatikspiele um die Wette spielen. Auf jedem Monitor erscheint der Spielverlauf der jeweiligen Schule parallel, so dass die Schüler sehen können, wie sich die „Konkurrenz“ an der anderen Schule anstellt. Quizlet® ist eine Vokabellernsoftware, für die alle Schüler angemeldet sind. Sämtliche Vokabeln sind nach Themen geordnet dort zu finden. Neben normalen Vokabeldrills gibt es auch verschiedene Spiele. Die Benutzer mit den Bestzeiten oder Höchstpunktzahlen werden auf der Website aufgelistet, so dass jeder sehen kann, welcher Klassenkamerad das Spiel am besten meistert. Getrieben vom Wettbewerb schaffen es so manche Schüler, innerhalb kurzer Zeit mehrere Hundert Vokabeln zu wiederholen.

Authentizität

Einen Computer mit einer schnellen Internetverbindung direkt vor der Nase zu haben, ist auch für den diszipliniertesten Schüler eine schwer zu widerstehende Versuchung. Daher haben die Assistenten im elektronischen Klassenzimmer eine spezielle Software, die es ihnen erlaubt die Monitore aller Schüler auf einen Blick zu überwachen. Ertappen sie einen Schüler auf einer Internetseite, die mit dem Deutschunterricht nichts zu tun hat, wird dieser diskret zur Ordnung gerufen.

Abgesehen von diesem Problem aber ist der leichte Zugang zum Internet das direkte Tor zur deutschen Wirklichkeit im Netz. Ob Tagesschau, Wahl-O-Mat, die Schlagzeilen der Frankfurter Allgemeinen oder die Sieger von „Deutschland sucht den Superstar“ – der Aktualität und Wirklichkeitsnähe des Internets kann kein Lehrbuch das Wasser reichen. Manchmal dürfen die Schüler frei zu einem Thema surfen, manchmal werden eher strukturierte Ausflüge ins World Wide Web unternommen, wie Schnitzeljagden durch deutsche Großstädte, Fahrkartenkauf, Austüfteln von Wegbeschreibungen, Bestaunen von Denkmälern – alles authentisch und alles in der Zielsprache.

Zusammenarbeit

Obwohl die Schüler einer Klasse über mehrere Meilen in der Stadt Arlington verstreut sind, kommt Gruppenarbeit auch nicht zu kurz. Weil schriftliche Arbeit am Computer erledigt wird und die Plattform für fast alle Unterrichtsmaterialien Blackboard® ist, können Schüler oft die Arbeit ihrer Klassenkameraden sehen und darauf reagieren. Eine schriftliche Aufgabe in einem Onlineforum bietet beispielsweise große Transparenz und die Möglichkeit, dass Schüler ihre schriftliche Arbeit gegenseitig kommentieren. Anstatt einer traditionellen Jahresabschlussprüfung bauen die Schüler der Stufe V

dieses Jahr ein gemeinsames Wiki auf. Ein Wiki ist ein Web 2.0 basiertes Informationstool wie zum Beispiel Wikipedia, das von mehreren Beteiligten gespeist werden kann.

Verantwortung und Eigeninitiative

Wer sich traut, im elektronischen Klassenzimmer eine Fremdsprache zu lernen, zeigt allein damit schon, dass er bereit ist, für sein Lernen Verantwortung zu übernehmen. Sich und sein noch wackliges Deutsch live im Kabelfernsehen zu präsentieren und mit einer Lernsituation umzugehen, in der nicht immer ein Lehrer physisch präsent ist, erfordert ein gewisses Maß an Reife und Autonomie. Die Schüler müssen ihre Scheu überwinden und ihr Verhalten auf diese besondere Situation abstimmen. Das Lernen im elektronischen Klassenzimmer erfordert auch Eigeninitiative. Jeden Tag müssen die Schüler am Computer oder im Unterricht selbst aktiv werden. Längere Sprechbeiträge wie Vorträge oder Sketche werden nicht vom Platz aus, sondern direkt auf dem Podium vor der Hauptkamera geleistet - die Sketche werden so engagierter, die Schauspielerei lebendiger, die Spracharbeit sorgfältiger. Schriftliche Beiträge verschwinden nicht in der Aktenmappe des Lehrers, sondern sind oft auf Blackboard® für alle Mitschüler zu sehen. In diesem transparenten Umfeld wollen die meisten Schüler keine halbherzigen oder schlampigen Arbei-

ten einstellen. Vokabelarbeit in Quizlet wird schonungslos in einer Rangliste veröffentlicht. Diese Sichtbarkeit fördert den Wettbewerb, die Aktivität und Autorschaft der Lernenden. Verstecken ist nicht möglich, doch auch die weniger starken Schüler merken bald, wie viel Spaß es macht, sich in dieser digitalen Welt zu behaupten und entdecken neue Arten von Erfolgserlebnissen. Oft sind es die sonst schwächsten Schüler, die die Ranglisten anführen.

Lohnt sich der Aufwand?

Die Kosten und der Aufwand eines solchen elektronischen Klassenzimmers sind enorm. Die Lehrkraft muss hoch flexibel sein, die Schüler geduldig und selbständig. Technische Probleme wie ein Internet- oder gar Stromausfall legen den Betrieb im Handumdrehen lahm. Doch die Alternative wäre das Abschaffen von kleinen Fremdsprachen wie Latein, Japanisch oder Deutsch. Arlington hat sich dafür entschieden, in den Erhalt dieser Fächer zu investieren, und hat auf diese Weise, quasi als Nebenprodukt, ganz neue Lernformen entdeckt, die nun auch langsam in die traditionellen Klassenzimmer hineinwirken. So wurde Blackboard ursprünglich für die elektronischen Klassenzimmer angeschafft und steht nun jedem Lehrer in Arlington zur Verfügung. Neue Medien und Anwendungen wie Podcasts, Smartboards und Digital Storytelling

werden oft von den Lehrkräften in den elektronischen Klassenzimmern in Pionierarbeit erschlossen und dann mit dem ganzen Schulbezirk geteilt. Das Schulamt schätzt die elektronischen Klassenzimmer natürlich auch als glitzerndes High-Tech-Aushängeschild, das im Kabelfernsehen publikumswirksame Öffentlichkeitsarbeit für den Bezirk macht. So wird es in Arlington wohl bleiben. Und damit wird auch Deutsch als Fremdsprache vor den Toren von Washington DC weiter gelehrt und gelernt werden.

Abb. 1: Cockpit im elektronischen Klassenzimmer

Abb. 2: Ein elektronisches Klassenzimmer

Internet bewegt

Irina Makarewitsch

Den Schülern stehen neue Technologien zur Verfügung. Damit kann man Neugierde auf das fremde Land wecken und eine Werbung für das Deutschlernen machen. Unser Ziel ist ausgetretene Pfade zu verlassen, damit Spaß an dem Lernen nicht verloren geht. Und der Lehrer versucht, neue Verfahren zu erproben. Es gibt verschiedene Möglichkeiten die neusten Medien im Sprachunterricht anzuwenden. Präsentationen gehören auch dazu. Im Zusammenhang damit versuchen wir einige Fragen zu beantworten.

1. Wie sehen geeignete Lehr- und Lernformen für den Einsatz von mediengestützten Lernangeboten aus?

Das Ziel ist die Lehrbucharbeit durch Miniprojekte im Regelunterricht und Landeskundeunterricht zu ergänzen. Im Laufe der Arbeit werden Strategien für die Beschaffung, Verarbeitung und Zusammenfassung von Informationen entwickelt. In Präsentationen werden sie anschaulich zusammengefasst.

Die Themenauswahl steht den Schülern frei. Sie sind viele Ferienstraßen gegangen.

Die Schüler haben folgende Themen gewählt:

- **Deutschland. Salzstraße.**
- **Deutschland. Glasstraße.**
- **Luxemburg. Flora und Fauna.**
- **Luxemburg. Religiöse Feste.**
- **Luxemburg. Romantische Straßen.**
- **Die Schweiz. Natur und Kultur.**
- **Liechtenstein. Geschichte und Kultur.**
- **Österreich. Architektonische Meisterwerke.**

Die Schüler müssen sprachlich und inhaltlich auf ihre neue Rolle als Produzenten vorbereitet werden. Sie erstellen ihre Präsentationen in Kleingruppen und können frei bestimmen, mit wem sie zusammen arbeiten wollen. Auch für Problemlernende ist es Arbeit und Vergnügen zugleich. Sie machen als Programmierer, Maler, Designer und Grafiker mit und fühlen sich nicht vernachlässigt. Es werden reiche und anregende Lernumgebungen geschaffen, wobei das Gelernte zweckmäßig angewendet wird.

Deutsch wird zur Bewegungssprache und bewegt die Lerner die DACHL-Kultur zu erforschen, damit sie sich mit den Jugendlichen aus den deutschsprachigen Ländern verständigen können, damit das Fremde nicht mehr fremd ist.

2. Welche Übungsformen können zum Inhalt der Präsentationen erstellt werden?

Mit den methodischen Aufgaben ist es so bedacht, dass die Neuntklässler (14-15-jährige Schüler) Unterrichtssequenzen zu ihren Präsentationen gestalten: für ihre Mitschüler und die unteren Klassenstufen. Im Laufe der Arbeit stellt es sich heraus, dass einige Übungen nicht altersgemäß erstellt werden. Das Problem lässt sich aber lösen.

Die Übungen lassen sich in diesem Fall in zwei bis drei Niveaustufen ausführen.

Also die Präsentationen kommen zum weiteren Einsatz im Unterricht.

Mittels Computer kann man **Lückentexte** vervollständigen. Man kann individuell festlegen, welche Wörter oder ganze Nominalgruppen durch Lücken ersetzt werden. Beim Lösen dieser Aufgaben kann man um einen Hinweis bitten und je einen Buchstaben als Hilfe bekommen.

Es können auch **Multiple-Choice** und **Zuordnungsübungen** (Text und Text, Bild und Text, Überschriften und Abschnitte, Textverständnisfragen und Sätze paarweise verbinden) zusammengestellt werden.

Es werden auch **Richtig–Falsch–Aufgaben**, **Wort-Mix** (Sätze werden anhand vorgegebener Wörter zusammengesetzt), **Wortsuche-Übungen** (Wörter werden in einem Buchstaben-

salat versteckt) und **Kreuzworträtsel** erstellt. Man kann Abschnitte oder einzelne Satzteile in die richtige Reihenfolge bringen, ein **Quiz** zusammen setzen, einzelne Teile des Textes zuordnen und den gesamten Text rekonstruieren.

Man muss sich aber überlegen, wie diese Materialien in den Unterricht eingebunden werden können. Das Erstellen von solchen Übungen ist technisch nicht kompliziert, nimmt aber sehr viel Zeit in Anspruch.

Im **Anhang** sind einige Übungsarten zum Anschauen da.

Zum Beispiel **Wortschatzübungen**. Die Übersetzung aus dem Deutschen ins Russische kommt auch nicht zu kurz.

Es gibt **Lückentexte**, wo entsprechende Artikel, Wörter oder ganze Nominalgruppen eingesetzt werden.

Es gibt mehrere **Zuordnungsübungen**. Zu einer Frage gibt es 3-4 Varianten der Antworten oder 3-4 entsprechende Bilder als Antworten.

Es werden 2 Teile eines Satzes, volle Sätze oder Text und Bild zugeordnet.

Es gibt auch ein **Quiz**.

3. Die Sechstklässler arbeiten mit

Auch die elfjährigen Sechstklässler erstellen ihre Präsentationen.

Sie haben folgende Themen gewählt:

Wem bin ich ähnlich ?

Advent, Weihnachten

Der Martinstag

Musik

Halloween

Sankt-Petersburg - Sotschi

Der 26.April 1986 – die Reaktorexplosion im Kernkraftwerk Tschernobyl

Die Unterwasserwelt

Die fünfte Jahreszeit

Der irische "Tanz der Füße"

So wird der Unterricht nie langweilig und ist immer neu. Er regt zum autonomen Recherchieren an und ist eine dauernde Kreation.

Jetzt arbeiten die Siebentklässler an solchen Themen, wie

Warum mögen wir den Regen?

Unterwassersport

Der Krieg im Kaukasus

Deutsche und skandinawische Mythologie

Retro in der europäischen Jugendmode

Geheimnisse in unserem Leben

Extrem

Ich!

Danach kann man ein Wettbewerb veranstalten, wobei multimediale Präsentationen analysiert und bewertet werden.

4. Muss eine elektronische Datenbank zusammengestellt werden?

Im Laufe der Arbeit werden zahlreiche deutschsprachige Webseiten einbezogen. Und es häuft sich eine Unmenge von elektronischen Adressen. Zu jeder Folie müssen die Schüler auf 10 bis 15 Webseiten surfen. Es ist eine aufwendige Suche nach Informationen und Bildern. Aber es lohnt sich nicht all die Links zu speichern. Einige Web-Adressen verschwinden spurlos, und neue tauchen auf.

5. Durch Internet bewegt werden und damit etwas bewegen wollen -Schlussfolgerungen

- In ihren Präsentationen kommen die Schüler virtuell zur **Sprache**.
- Besonderer Schwerpunkt liegt auf der Präsentation zum Erwerb und zur Vermittlung von **Wortschatz**.
- Die Scheu vor dem **Schreiben** schwindet dabei.
- Lehrer sind als **Tutoren** tätig, aber nicht online.

- Die **Präsentationen** können in einem lerner-, inhalts- und handlungsorientierten DaF-Unterricht genutzt werden.
- Die Präsentationen sind auf die Erarbeitung inter-kultureller Kompetenzen ausgerichtet und tragen zur Sensibilisierung für **kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten** bei.
- **Autonome Lernformen** vermeiden Frustration, schaffen Erfolgserlebnisse und wecken Neugier.
- Das Internet hat sich von einem vorwiegend zur Information genutzten Angebot zum **Mitmachmedium** entwickelt.
- **Neue Medien** können das, was traditionelle Lehrbücher nicht können.
- **Vorteile des Online-Lernens** sind: zeitliche Flexibilität, Themen nach Wahl, individuelle Anpassung an das sprachliche Niveau, örtliche Unabhängigkeit: die Schüler haben die Möglichkeit, selbständig und gemeinsam nicht nur im Unterricht, sondern auch zu Hause zu arbeiten.
- Der Unterricht wird zum Prozess, der nicht auf das Leben nach der Schule vorbereitet, sondern schon selbst **Leben mit der deutschen Sprache** ist.
- Solche **Eigenschaften der neuen Medien** wie Motivationssteigerung und Anpassung an die

individuellen Bedürfnisse der Lernenden sprechen für sie.

- Der Lerner ist **die Spinne** im WWW! (nicht die tote Fliege!)
- Die Präsentationen der Neuntklässlern werden zum Teil ihrer **Deutschprüfung**. Sie müssen berichten, wie sie an ihren Präsentationen gearbeitet haben, warum sie gerade dieses oder jenes Land gewählt haben.
- **Öffnung der Schule** nach außen in Projekten.

6. Für und wider

Mögliche Gründe für den Einsatz des Computers im Unterricht:

- hohe Arbeits- und Lernmotivation;
- Förderung der Selbständigkeit;
- neue Möglichkeiten des kooperativen Lernens;
- Fähigkeit, sich Wissen selbständig anzueignen;
- als Vorbereitung auf eine technologische Zukunft.

Mögliche Gründe gegen den Einsatz des Computers im Unterricht:

- Computer dienen meist dem Vergnügen. Lernen bedeutet Arbeit und Disziplin.
- Gesundheitsschäden;

- ➔ Lernen kann nicht durch Surfen im Internet ersetzt werden.
- ➔ Schüler verbringen ohnehin zu viel Zeit am Computer, dann noch den Computer in der Schule?

Wir meinen aber, dass kindergerechtes Lernen und die Nutzung von Computer und Internet im Sprachunterricht durchaus zusammen passen. Die Qualität des Lernens steigt aber nicht allein dadurch an, dass Neue Medien genutzt werden. Der Lehrer muss sich mit jedem Programm, das er im Unterricht einsetzt, vorher ausführlich beschäftigt und es wie ein Schüler „durchspielt“ haben. Nur so ist er bei vorhergesehenen Programmproblemen gewappnet und kann ohne Zeitverlust seinen Schülern helfen.

7. Doch einige Fragen bleiben ungeklärt:

Welche **Modelle** bzw. **Formen** können sich weiter bewähren?
Wodurch kennzeichnen sich **Lehr- und Lernverfahren**, die trotz eines festgelegten Pensums dem Lernenden Raum für Eigeninitiative und eigene Entfaltung verschaffen?
Welche Empfehlungen können für die konkrete **Unterrichtsplanung** gegeben werden?
Wie gestaltet sich der wechselseitige Einfluss zwischen **Forschung und Praxis**?
Wie groß ist die Auswirkung **mediengestützter Lernangebote** auf verschiedene Aspekte des Sprachenlernens?

Welche Anforderungen stellen sich an die **Lehrerbildung**?
Welche **Fähigkeiten** soll eine Lehrperson entwickeln, um den Lernprozess zielgerecht und gleichzeitig individuell begleiten zu können?
Hat sich aus den landeskundlichen Präsentationen eine neue **Vorstellung von „Kultur“** entwickelt?
Wie muss mit der eigenen und fremden **Kultur** im Unterricht umgegangen werden?

8. Wie wird das Internet-Projekt aus der Sicht der Schüler gesehen?

Positiv:

„Endlich habe ich erfahren, wozu der Computer eigentlich da ist!“

„Wir haben neue Funktionen von Power Point kennen gelernt.“

„Diese Arbeit macht uns kreativ.“

„Die Idee selbst, Präsentationen zu erstellen, finde ich gut.“

„Jeder darf das Thema und den „Beruf“ in der Mannschaft frei wählen.“

„Ich arbeite mit den Freunden, von denen immer neue Ideen kommen. Es macht mir Spaß, in der Mannschaft zu arbeiten und zusammen Schwierigkeiten zu überwinden.“

„Ich habe meine Mitschüler besser kennen gelernt. Wir erleben viele angenehme und lustige Momente und machen Erfahrungen während der Arbeit.“

„Ich kann mit meiner besten Freundin am Computer arbeiten. Wir streiten viel aber lernen dabei Kompromisse machen.“

„Es ist interessant und lustig nach Informationen zu surfen. Dabei lernen wir neue Vokabeln.“

„Mich beeindruckt das endlose Netz!“

„Mir gefällt die Arbeit am Text. Die Sätze zusammenzustellen, sie zu kürzen.“

„Die Arbeit an der Präsentation finde ich nützlich und angenehm.“

„Der Prozess selbst gefällt mir: dem gewählten Thema wie dem roten Faden in der Präsentation zu folgen und dabei viel Neues zu erfahren, den Sätzen Animation und Bilder anzuordnen.“

„Die Gedankenfreiheit !“

„Es ist eine richtige Befriedigung, die fertige Präsentation durchzublättern.“

„Beim Erstellen von Übungen lernen wir, zu improvisieren und neue Programme zu gebrauchen.

„Ich bin erstaunt, was man alles im Microsoft Office schaffen kann.“

„Ich finde das Schreiben toll, weil der Computer die Fehler unterstreicht.“

„Ich finde Computer gut, weil man viel lernt und weil es Spaß macht.“

Ich finde die Arbeit am Computer gut, weil ich dann an unserem Computer zu Hause auch was machen kann.“

Negativ:

- das lange Suchen nach Informationen;
- das Zusammenstellen von Texten, wobei mit den Mitschülern gestritten wird;
- Viren und dass der PC ab und zu hängt (abstürzt).

Sonderwünsche der Schüler:

„Das Programm Power Point muss im Computer erneuert werden!“

„Wenn wir die Präsentationen fertig machen, möchten wir neue anfangen!“

„Es wäre wünschenswert solche Präsentationen auch in anderen Fächern zu allerlei Themen zu erstellen!“

9. Die Entwicklungsprognosen

Die Erwartungen an die zukünftige Entwicklung der Lehr- und Lernmedien und ihre Nutzung liegen zwischen vorsichtigem

Optimismus und pessimistischen Befürchtungen, weil sich auch die Lehrerarbeit durch den Umgang mit neuen Medien erheblich verändert. Vor allem muss die Lernkultur geändert werden, die mit der Nutzung des Computers verbunden ist.

Die bisherigen Medien behalten ihre Bedeutung, aber die Nutzung der neuen Medien wird zunehmen. Sie werden als eine innovative Ergänzung und Erweiterung des Lernprozesses angesehen.

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Effektivität neuer Medien im türkischen universitären DaF-Unterricht

Sevinç Sakarya Maden & Sevil Çelik

0.Einleitung

Die vorgelegte Arbeit präsentiert die Ergebnisse einer empirisch verankerten Studie TÜBAP 2008-47[6]. Das Projekt wurde unter der Leitung von Dr. Sevinç Sakarya Maden am 14.04.2008 gestartet und erzielte die Untersuchung der Effizienz von digitalen Medien und deren Auswirkung auf das Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache im türkischen universitären Bereich. Aufgrund der Befunde einer Umfrage unter Deutsch-Lehrenden und -Lernenden sollten Möglichkeiten und Grenzen zur Einsatz von medialen Komponenten der neuen Lehrwerke in der Türkei zur Diskussion gestellt und für eine erfolgreiche Einbeziehung von digitalen Medien Empfehlungen erarbeitet werden. Die Empirie unterscheidet sich von den vorangegangenen Untersuchungen (vgl. Erice 2008: 105-110; Güneyli / Özgür / Zeki 2009:37-54; Karal 2008:55-74; Şahin **/** Deniz / Ekli / Karadon 2008:50-58; Tezci 2003) dadurch, dass sie sich spezifisch für Deutsch als Fremdsprache in türkischen universitären Bereich widmet.

[6] TÜBAP 2008-47 ist ein von der Trakya Universität finanziell gefördertes Projekt

1.Projektvorstellung

Das Projekt 'Bewertung des Computerlabors der Hochschule für Fremdsprachen an der Universität Trakya in Hinsicht auf den Fremdsprachenunterricht (TÜBAP 2008-47)' wurde von der Trakya Universität mit einem Budget von 40.000,- TRY gefördert. Die Projektzeit lief bis zum 14. April 2009 und Dr. Sevil Çelik war die assistierende Lehrkraft.

In dem Projekt TÜBAP-2008-47 wurde der Frage nachgegangen, ob in multimedialen Umgebungen und durch autonome und interaktive Lerntechniken im Vergleich zu einem in einer klassischen Klassenumgebung erteilten Deutschunterricht die Deutschsprachkenntnisse der türkischen Studenten auf ein höheres Niveau gebracht werden können.

Denn bislang konnten die Studierenden, die mit keinerlei Deutschkenntnissen das Studium beginnen, in einem einjährigen Intensivkurs (28 Wochen mit 26 Std. SW) an der Universität Trakya nur auf Niveau B1 gebracht werden. Für einen Fremdsprachen Studiengang sind allerdings Fremdsprachenkenntnisse wenigstens im Niveau von B2 obligat.

2. Methode

In der Empirie wurde zuallererst der Ist-Stand hinsichtlich der Medienkompetenz der Lehrenden und Studierenden und mediengestützten DaF-Unterrichts im türkischen universitären

Bereich mittels einer Umfrage dargestellt (vgl. Maden/Çelik 2009), des weiteren Möglichkeiten und Grenzen (vgl. Rösler 2007; Zienis 1986: 341-379) zum Einsatz von medialen Komponenten der neuen Lehrwerke in der Türkei zur Diskussion gestellt, die Effektivität neuer Medien und deren Auswirkung auf das Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache im türkischen universitären Bereich untersucht, anschließend für eine erfolgreiche Einbeziehung von digitalen Medien Empfehlungen erarbeitet.

2.2.1. In der ersten Projektphase fanden folgende Vorhaben statt:

- Erarbeitung eines Plans für die Studie
- Der Kauf von 40 Computern, einem Beamer, einem Kombigerät mit Druck-, Scan- und Kopierfunktion und die Einrichtung eines Computerlabors in der Hochschule für Fremdsprachen
- Für die Auswahl von Materialien, die überprüft werden sollten eine Recherche hinsichtlich der derzeit auf dem Markt vorhandenen DaF-Lehrwerke und deren Komponenten
- Erstellung eines Fragebogens zur Festlegung der Medienkompetenz sowohl bei Deutschlernenden als auch bei Deutschlehrenden

- Festlegung eines Maßstabs für die Bewertung der Aktivitäten in Hinsicht auf den computergestützten DaF-Unterricht definiert
- Konstruieren eines Lerntagebuchs

2.2.2.Vorhaben in der 2. Projektphase

Durchführung der Umfrage

Mit Hilfe eines in der ersten Projektphase erstellten Fragebogens erfolgte eine Bestandsaufnahme bezüglich der Vertrautheit der Lernenden und Lehrenden im Umgang mit dem Computer und digitalen Medien. Die Daten sollten darlegen, ob und inwiefern der Einsatz von lehrwerkgebundenen Komponenten und -unabhängigen Medien im türkischen universitären DaF-Unterricht möglich ist und ob Grenzen bestehen.
Um dies zu überprüfen wurde ein Fragebogen an 22 Universitäten mit dem Studiengang 'Deutsch als Fremdsprache' per E-Mail geschickt und die von 19 Lektoren und 75 Studierenden erfassten Daten mit Hilfe von Balkendiagrammen sowie Tabellen visuell dargestellt.

Überprüfung der Lehrmaterialien auf ihre Effizienz

Lehrmaterialien für DaF, die auf mediengestützten Lehr- bzw. Lernverfahren basieren, wurden von einer Experimentalgruppe (n=75) in einem Laborraum mit 40 PC‘s (jeweils 3 Std.

SW) auf ihre Effizienz getestet und die Ergebnisse mit den traditionellen Unterrichtsformen des ersten Semesters verglichen.

Liste der verwendeten Materialien	▸ Studio-d Kurs- und Arbeitsbuch A1, A2, B1 mit CD (Cornelsen) ▸ Video-DVD mit Übungsbooklet (Cornelsen) ▸ Unterrichtsvorbereitung interaktiv A1, A2, B1 auf CD-ROM ▸ Online Materialien zu dem Lehrwerk Studio-d A1, A2, B1 auf der Web-Seite des Verlags Cornelsen

Messung des Lernfortschritts

Zur Messung des Lernfortschritts wurden die Eingangs- und Nachtests (GER-Einstufungstest A1, A2 und B1) auf der Web-Seite des Verlags Cornelsen durchgeführt und Lerner mittels eines Lerntagebuchs hinsichtlich ihrer subjektiven Bewertung befragt.

3. Resultate

3.1. Resultate der Umfrage

Die Umfrage hat dargelegt, dass die Medienkompetenz sowohl bei Deutschlernenden als auch bei -lehrenden nicht in

erwünschtem Niveau entwickelt ist und infolgedessen die letztlich immer vielfältiger gewordenen, multimedialen Komponenten der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache im türkischen universitären DaF-Unterricht nicht so eingesetzt werden, wie sich die Autoren das vorstellen.

-Sowohl Studierende als auch Lehrende verwenden den Computer mehr zur Erstellung von Texten, für Recherchen und zum Lesen von Online-Zeitungen.

-Die meisten Fachausdrücke im Bereich Medien sind den Lehrenden und Studenten unbekannt.

-Computer, Beamer und CD‘s sind die meist eingesetzten Medien. Sie werden aber nicht für interaktive Aktivitäten benutzt, sondern mehr um Informationen zu vermitteln, wobei sich diese Art des Lehrens und Lernens vom Frontalunterricht nicht unterscheidet. Der Einsatz dieser Medien trägt dazu bei, dass der Stoff mit visuellen Hilfen ausgestrahlt wird, ermöglicht aber nicht einen handlungsorientierten DaF-Unterricht.

3.2. Meinungen zu den eingesetzten DaF-Materialien und deren Komponenten

3.2. 1. Meinungen zu Kurs- und Arbeitsbuch Studio d + CD-ROM

Die Themen wurden für die Adressatengruppe als passend bezeichnet, wobei die visuellen Hilfen teilweise kindisch empfunden wurden. Auch die Darstellung der Grammatik in Stu-

dio-d wurde kritisiert und die Übungen als ungeeignet und ungenügend bezeichnet.

3.2.2. Bewertung der Übungen bzw. Aktivitäten der Video-DVD

Tabelle 1: Meinungen der türkischen Deutschlernenden zur Studio d Video-DVD Teil 1

Positive Meinungen der türkischen Deutschlernenden zur Video-DVD Teil 1	**Negative Meinungen der türkischen Deutschlernenden zur Video-DVD Teil 1**
• Der Einsatz der Video-DVD's hatte unter den StudentenInnen im Allgemeinen einen positiven Effekt. • Der Unterricht wurde als viel lustiger und unterhaltsamer empfunden • viele waren der Ansicht, dass man durch eine solche Lernart das Gelernte besser behalten kann.	• die Geschwindigkeit der Dialoge ist zu hoch • die Akustik in den Räumen ist schlecht • es gibt zwischen dem Film und den Printübungen keine Übereinstimmungen • die Aufgaben sind unverständlich • die Übungen zum Film sind zu detailiert und durcheinander • Schreibaufgaben sind schwer durchführbar • die Musik zwischen den Abschnitten stört sehr

Tabelle 2: Meinungen der türkischen Deutschlernenden zur Studio d Video-DVD 2

Positive Meinungen	Negative Meinungen
• die deutschen Kultur wird durch Filme kennengelernt • durch Filme ist ein Vergleich der deutschen und türkischen Kultur möglich • durch Filme können Vorurteilen beseitigt werden • falsche und richtige Kenntnisse über die Kultur der Zielsprache kommt zum Vorschein • die Diskussionsfähigkeit entwickelt sich • das Hörverstehen entwickelt sich • die visuellen Hilfen ermöglichen einen unterhaltsamen Unterricht • der Student findet im Film Charakter, mit denen er sich identifiziert • die Sprache und Strukturen werden unbewusst gelernt • das Kennenlernen des Alltags in Deutschland ermöglicht, dass die Themen besser und schneller begriffen werden • durch visuelle und auditive Hilfen verbessert sich die Aussprache • das Sprachniveau im Film entspricht dem Sprachniveau der Deutschlernenden	• Ortsnamen im Film sind unverständlich • die gleichzeitige Aktivität, sich den Film anzusehen und zugleich die schriftlichen Übungen zu lösen, fällt den StudentenInnen schwer • die Aussprache des Fußgängers, der den Weg beschreibt ist unverständlich • die Geschwindigkeit der Dialoge ist zu hoch • wegen Dialekt sind einige Dialoge unverständlich • die zu geringe Unterstützung des Fremdsprachenlernprozesses mit Filmen • die Personen im Film wirken langweilig

Tabelle 3: Positive Meinungen der Lehrkräfte zur Studio d Video-DVD

Positive Meinungen der Lehrenden
• die StudentenInnen wünschen, dass der Deutschunterricht mit visuellen und auditiven Materialien von Anfang an bereichert wird • die Lernenden glauben mit einem mediengestützten Deutschunterricht schneller und erfolgreicher zu lernen

Tabelle 4: Negative Meinungen der Lehrkräfte zur Studio d Video-DVD

Negative Meinungen der Lehrenden
• der Film musste, damit die Studierenden das Gesprochene verstehen, mehrmals gezeigt werden, wozu man nicht immer genug Zeit zur Verfügung hat • die Aufgaben wurden wegen geringen Deutschkenntnissen nicht verstanden • die Schüler besaßen keine genügende Erfahrung mit digitalen Medien • wegen Prüfungsstress erlangten die Studierenden in Online-Tests nicht zu dem erwünschtem Niveau • die Technikausstattung war nur in dem neu eingerichteten Laborraum perfekt. In den Klassenräumen war die Technik unzureichend • die Studierenden verlangten eine Vorbereitung für die Benutzung von solchen Materialien. Eine direkte Einsetzung solcher Materialien führte wegen keinerlei Erfahrung zu zahlreichen Problemen • das Lernen mit mehreren Sinnen fiel den StudentenInnen schwer

3.2.3. Bewertung der Online-Zusatzmaterialien des Lehrwerks Studio-d

Positive Meinungen

- der Unterricht im Computerraum wurde im Vergleich zur klassischen Klassenumgebung unterhaltsamer, lustiger und vorteilhafter bezeichnet
- autonomes web-based Lernen hilft den Stoff selbstständig zu wiederholen und leichter zu lernen
- es wurde sehr geschätzt, dass die Online-Materialien mit visuellen und auditiven Hilfen dargestellt sind
- computergestützter Unterricht ist vor allem für die Wiederholung der Themen und Wörter sehr nützlich. Diese Art des Lernens ermöglicht, dass früher gelernte Wörter wieder abgerufen werden
- Sowohl die Aktivitäten als auch die Evaluation spiegeln den Sprachstand des Deutschlerners wieder
- Durch mediengestütztes Sprachenlernen wird auch die Medienkompetenz der Lerner weiterentwickelt

Negative Meinungen und Vorschläge der Studierenden

- Gelegentlich war die Internetverbindung zu langsam
- Dass es nicht zu allen Studiengängen, parallel zum Curriculum keine digitalen Materialien zur Verfügung stehen, wurde als negativ bezeichnet

- Es wurde der Wunsch geäußert, dass der Lernstoff durchlaufend mit Video-DVD's unterstützt werden. Die geringe Einsetzung solcher Materialien wurde kritisiert.
- Die Computerkompetenz der LernerInnen wurde als gering bezeichnet
- Die Zahl der Online-Übungen wurde als ungenügend bezeichnet
- Die Studenten sollten die Möglichkeit haben, länger im Computerraum zu bleiben und selbstständig zu arbeiten
- Es sollte noch mehr Online-Sprachstandprüfungen durchgeführt werden
- Unter einigen Studierenden wird Präsensunterricht bevorzugt
- Einige Studenten haben darauf hingewiesen, dass das Lernen mit digitalen Medien mehr ein Schein wäre und dass sie lieber die Übungen auf Papier schreiben würden, damit sie etwas konkretes in der Hand haben
- Technische Probleme sind manchmal schwer zu überwinden

3.2.4. Meinungen zu Internet-Adressen des Verlags Cornelsen

Die StudentenInnen waren der Ansicht, dass die Internetadressen auf der Webseite des Verlags Cornelsen zahlreiche

Informationstexte enthalten, wodurch Deutschlernende ihr Wissen im Bereich der Landeskunde erweitern können.

3.2.5.Resultate zur interaktiven CD-ROM Unterrichtsvorbereitung

Die Interaktive CD-ROM zur Unterrichtsvorbereitung wurde in einem Seminar den Lehrenden vorgestellt. Die Lehrenden haben das Material als sehr gut bewertet, haben sich jedoch als nicht genügend kompetent für den Einsatz solcher Materialien bezeichnet und eine Einsetzung solcher Materialien abgelehnt.

3.2.6. Meinungen zu den GER-Sprachstandtests

- Das umgehende Resultat zum Sprachstand des Lerners war eine sehr positive und motivierende Erfahrung
- Das gravierendste Problem, welches während der GER-Einstufungstests auftrat, war die geringe Computerkompetenz der Lernenden
- Die Aufgabenstellungen seien wegen geringen Sprachkenntnissen der Studierenden unverständlich

Abb.1: Einsetzung und Bewertung von Online-Zusatzmaterialien in dem Projekt TÜBAP-2008-47

4. Schlussfolgerung

Die Studie hat erwiesen, dass mit einem mediengestützten Deutschunterricht, die Deutschkenntnisse der Lernenden, die mit Nullkenntnissen das Studium beginnen, innerhalb eines Studienjahres (28 Wochen mit 26 Std. SW) auf ein B2 Niveau gebracht werden können.

Durch autonome Lernverfahren und selbständiges Lernen kann der Stoff schneller gelernt und besser eingeprägt werden. Die Unterstützung des Lernprozesses mit digitalen Medien, die visuellen und auditiven Hilfen beinhalten und automatisch über die Leistungen der Studenten informieren, haben Studierende aktiviert und auf das Lernen und Lehren des

Deutschen als Fremdsprache im türkischen universitären Bereich positiv ausgewirkt.
Der 'Knackpunkt' sind jedoch die geringen Medienkompetenzen sowohl bei Studierenden als auch bei den Lehrenden sowie die ungenügenden Ausstattungsmöglichkeiten der einzelnen Institutionen.

5. Vorschläge

Der zunehmende Trend in allen Bevölkerungsschichten zu einem multimedialen Lebensstil erfordert, dass Sprachenlernende nicht nur von gedruckten Lehrwerken gesteuert werden, sondern darüber hinaus im Unterricht außer den Printmedien für einen effektiven und unterhaltsameren Unterricht sowohl lehrbuchbezogene Komponente als auch Lehrbuch unabhängige Medien einbezogen werden.

a) Maßnahmen hinsichtlich der Lehrwerke und deren Komponente

Diesbezüglich müssten sich die Lehrwerke an den Bedürfnissen der Lernenden in der Türkei orientieren und die neu eingeführten lehrwerkbezogenen Komponente sowie die Lehrbuch -unabhängigen Medien auf ihre Einsetzbarkeit in der Türkei geprüft und evaluiert werden.

b) Lehrerfortbildung

Für ein effektives Umgehen mit digitalen Medien müssten den in der Praxis tätigen DeutschlehrInnen Fortbildungskurse angeboten werden

c) Lehrerausbildung

- Die Lehrkräfte müssten anders als bislang geschult werden
- für die Lehramtstudenten für Deutsch hingegen müsste der 4-jährige Studiengang neu überarbeitet und zu den im Programm vorhandenen und zur Umgang mit Computern einführenden Lehrveranstaltungen Computer I und II zusätzlich mit DaF kombinierte Medienkompetenz fördernde Seminare hinzugefügt werden
- Durch Thematisierung von Medientheorie und Mediendidaktik sowie mediengestützten Deutschunterricht könnten die angehenden DeutschlehrerInnen dazu befähigt werden, über die Beschränkung der traditionellen Lern- und Lehrformen hinauszugehen und durch effektive Einsetzung von digitalen Medien eine neue Art der Interaktion zu schaffen

- Desweiteren müssten in der Lehrerbildung sowohl in den Unterrichtsversuchen als auch während des Praktikums die Erfahrung mit digitalen Medien gemacht und den Studierenden später die Möglichkeit gegeben werden in sinnvoller Weise kooperatives Lehren bzw. Lernen mithilfe der digitalen Medien durchzuführen

d) Maßnahmen hinsichtlich der Aneignung der Medien-kompetenz der Studierenden

- Das wichtigste ist aber, dass auch Lerner die Qualifikation besitzen, Computer zu benutzen um mit dem computergestützten Material effektiv zu arbeiten.
- Diesbezüglich müssten Fremdsprachenunterricht und Medienkompetenz fördernde Seminare sich gegenseitig pädagogisch anleiten oder den Sprach-lernern während des einjährigen Sprachkurses zur Beginn des Studiums zusätzlich, sogar besser direkt nach der Zulassung an die Universität Computerunterricht erteilt, die Mängel in dieser Hinsicht beseitigt werden.

e) Medienausstattung

- Eine weitere Maßnahme wäre die Ausstattung der Lernumgebung mit der erforderlichen Technologie. Die

Medienausstattung müsste sowohl in Abteilungen für Lehrerausbildung als auch in den Schulen modernisiert werden.

- Ein wichtiges weiteres Vorhaben wäre die Einrichtung von Computerräumen, in denen den Deutsch-lernenden die Möglichkeit gegeben werden sollte, sowohl während des Unterrichts als auch in der Freizeit je nach Bedürfnissen selbständig zu lernen. Dies erfordert den Einbezug der von den Verlagen zu den Lehrwerken angebotenen Komponente, die Installation von Lernprogrammen, den Kauf von CD-ROMs und eine gute technische Unterstützung.

f) Forschung

Bearbeitung von weiteren Forschungsperspektiven und die Weiterleitung der Ergebnisse solcher Empirie an Deutschlehrende wäre vom großen Nutzen.

Literaturverzeichnis

Erice, D. Dijital Hikaye Anlatımının İngilizce Öğretiminde Kullanımı. Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutum ve Görüşleri. Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları. Kurultay Bildirileri İçinde. 7-9 Mayıs 2008. Muğla Üniversitesi. S. 105-110. Muğla 2008.

Güneyli, A./Özgür B./Zeki, C. P. Computer Use in Foreign Language Teaching: A Case Study from North Cyprus. Eğitim Araştırmaları Eurasian

Journal of Educational Research. S. 37-54. Aufrufbar unter: http://www.ejer.com.tr/pdfler/tr (Stand am 28.09.2009)

Karal, H. Evaluating the Impact of Computer Aided Learning Material on Articulation Disorders. Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal Of Educational Research. S. 55-74. Aufrufbar unter: http://www.ejer.com.tr/pdfler/tr (Stand am 28.09.2009)

Maden Sakarya S. /Çelik S. Eine Bestandaufnahme zum mediengestützen Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich. Beitrag bei der XI. Internationalen Türkischen Germanistikkongress. 20.-22. Mai 2009. Ege Üniversitesi. İzmir. 2009.

Rösler, D. E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. Stauffenburg Verlag. Tübingen 2007.

Şahin, N./Deniz, S./Ekli, E./Karadon, D. Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutum ve Görüşleri. In:Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları. Kurultay Bildirileri. 7-9 Mayıs 2008. Muğla Üniversitesi. S. 50-58. Muğla 2008.

Tezci, E. Web Tabanlı Eğitimin Demokrasi Bilincinin Gelişimine Etkisi. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET. July 2003. Volume 2. Issue 3. Aufrufbar unter: http://www.tojet.net/index_tur.asp (Stand am 28.09.2009)

Ziesenis, W. Mediendidaktik. Medientheorie, Mediendidaktik und Deutschunterricht. In: Lange, G.& Neumann, K.& Ziesenis, W. (Hrsg). Taschenbuch des Deutschunterrichts. (4. Aflg.). Pädagogischer Verlag Burg Bücherei Schneider GmbH. S. 341-379. Göppingen 1986

Die Anwendung neuer Technologien in der Fortbildung von DaF-Lehrern: Reflexionen und eine Selbsterfahrung

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld & Ucy Soto

Einführung

Die durch neue Informations– und Kommunikationstechnologien angebotenen Möglichkeiten – ein Markstein der heutigen Informationsgesellschaft - und die sich aus ihrer Anwendung ergebenen Veränderungen werden heute in vielen Forschungen angesprochen. Die Benutzung des Internets erweitert die Interaktionsmöglichkeiten, schafft neue soziodiskursive Räume und diskursive Stile, sprengt zeitliche und räumliche Barrieren, erlaubt einfachen Zugang zu neuem Wissen und neuer Information, und verursacht damit weltbewegende soziale Transformationen. Aus diesem Grund charakterisieren Autoren dieses Phänomen als eine zweite *Sintflut* (LEVY, 1999) oder einen digitalen *tsunami* (ARAÚJO, 2007), weil es Institutionen herausfordert, archaische Strukturen verändert und dem beruflichen, persönlichen und dem Alltagsleben wahrhafte Herausforderungen stellt. In Anbetracht dieser Tatsachen wird klar, wie wichtig Programme zur kontinuierlichen Lehrerfortbildung sind, was in Studien im Bereich der Erziehung und dem Sprachunterricht hervorgehoben wird.

Obwohl die Tatsachen auf eine augenscheinlich einfache Logik hindeuten, ist die Realität vieler brasilianischer Lehrer in

Hinblick auf ständige Weiterbildung eine andere: es handelt sich um Professionelle, die durch Aktivitäten überfordert sind, wenig Zeit zur Verfügung haben, in verschiedenen Schulen unterrichten müssen, um für sich ausreichende finanzielle Bedingungen zu schaffen, die viele arbeitsgebundene Verpflichtungen haben, die sich außerhalb des Schulhauses abspielen, die Stapel von Übungen und Prüfungen korrigieren und Stunden vorbereiten müssen und die nur ein Minimum an Zeit und Geld zur eigenen Weiterbildung aufbringen können. Gewöhnlich spürt der Lehrer selbst die Notwendigkeit einer professionellen Vervollkommnung, sowohl im Bereich des linguistischen als auch im Bereich des methodologischen Wissens, aber er kann nicht die Probleme des Zeitmangels und der Distanzen überwinden.

Nach vielen Jahren Arbeit im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, in verschiedenen Institutionen, ist festzustellen, dass diese Realität auch auf den Professionellen des Deutschunterrichts zutrifft. Viele aktive Deutschlehrer würden sich gern in Bezug auf Deutsch linguistisch und kulturell weiterbilden lassen und Erfahrungen mit anderen Lehrern austauschen, aber durch Zeitmangel und auch wegen der großen Entfernungen scheitern sie oft in der Durchführung ihres Vorhabens.

Die dargelegten Fakten dienten als Impuls zur Erstellung eines Online-Programms für die kontinuierliche Weiterbildung von Deutschlehrern mit dem Gedanken, dass diese Professionellen nicht nur neue Wege zur Entwicklung ihrer Kompetenzen in der beruflichen Vervollkommung innerhalb einer sich wandelnden Gesellschaft finden, sondern, dass ihnen auch eine größere Vertrautheit im Umgang mit den neuen Technologien und eine Interaktion mit anderen Professionellen des Bereiches ermöglicht wird.

In dieser Arbeit wird der entworfene und angebotene Kurs beschrieben.

Beschreibung des deutschen Online-Kurses "*Kulturannäherung: eine Annäherung auf Entfernung*".

Der Deutschurs *Kulturenannäherung* (DKKA) wurde als ein Online- Extensionskurs auf der Plattform *Moodle* im Rahmen des virtuellen Bereiches der Fakultät UNESP in Araraquara erstellt und hatte als Zielgruppe Deutschlehrer. Voraussetzungen zur Teilnahme am Kurs waren: Niveau B1 in deutscher Sprachkompetenz (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) und schneller und einfacher Internet-Zugang.

Die voraussichtliche Kursdauer war mit 30 Stunden angesetzt und über 5 Wochen verteilt (wobei das Wort *voraussichtlich*

hervorzuheben ist, da die genaue Kursdauer eines Online-Kurses nicht so leicht zu kalkulieren ist).

Die Ausarbeitung des Kurses und die Materialauswahl ergab sich nach Kriterien des kommunikativen Ansatzes[7] und des interkulturellen Sprachunterrichts[8]. Es wurde digitales Material mit aktuellem und sinnvollem Inhalt ausgesucht, das das Interesse und die Motivation der Schüler erwecken könnte, Themen aus dem kulturellen deutschen Bereich behandelt und eine Interaktion unter den Schülern und Diskussionen über persönliche, deutsche und interkulturelle Aspekte anstrebt.

Die folgenden Hauptziele wurden gesetzt:

- Förderung der Sprachkompetenz mit Hilfe der neuen Informationstechnologien, der Interaktion und des kollaborativen Lernens mit den Kollegen und den verantwortlichen Lehrern;
- Vorstellung von Themen und Aspekte des kulturellen deutschen Bereichs, die zu einer besseren Annäherung der beiden Kulturen führen könnten;
- Anregungen zum Nachdenken über kulturellen Aspekten Deutschlands und interkulturellen Unterschieden;

[7] Das Konzept und die Prinzipien eines kommunikativen Ansatzes wurden schon von verschiedenen Autoren erörtert, unter anderem von Almeida Filho (1993).

[8] In dieser Arbeit behandeln wir das Konzept des interkulturellen Unterrichts nach Rozenfeld (2007).

- Förderung von Erfahrungen beim Gebrauch von technologischen Mitteln zu pädagogischen Zwecken.

Abbildung 1 - Ausschnitt aus dem virtuellen Raum des "Deuschkurses Kulturenannäherung" (DKKA)

Der virtuelle Raum *Kulturenannäherung* bestand aus 3 Teilen: die rechte Spalte diente der Kursverwaltung, die mittlere der Verteilung der Aktivitäten in Form von Modulen, und in der rechten Spalte waren einige wichtige Informationen für die Schüler (wie Kalender, Benachrichtigung über Veranstaltungen, Termine, der visuelle Kontakt mit den Online- Teilnehmern, die Bestätigung des Eingangs von individuellen Nachrichten) zu finden.

Die im Kurs benutzten digitalen Werkzeuge

➔ **Foren**

Die Foren im virtuellen Lernbereich ermöglichen Diskussionen über verschiedene Themen und Angelegenheiten. Sie sind sehr nützlich, um Fragen zu klären und Informationen und Erfahrungen unter den Teilnehmern auszutauschen. Das Forum ist ein Mittel für nicht- synchrone Aktivitäten, dass heißt, der Nachrichtenaustausch unter den Teilnehmern geschieht in nicht- realer Zeit, die eingeschickten Nachrichten werden angenommen und erst zu bestimmten passenden Terminen vom Lehrer oder Schüler beantwortet.

➔ **Glossare**

Die Glossare erlauben die Erstellung einer Liste von Ausdrücken oder Themen und ermöglichen die Suche nach Titeln oder Wörtern in alphabetischer Reihenfolge oder als Gesamtüberblick.

➔ **Chat**

Der Chat ist ein Werkzeug für synchrone Aktivität, d.h. für die simultane Kommunikation, bei der sich die Schüler zu Realzeit treffen, um bestimmte vorgegebene oder anfallende Themen zu diskutieren. Es handelt sich hier um ein Computerwerkzeug, das normalerweise der Unterhaltung dient.

➔ **Aufgaben**

Die Aufgaben erlauben dem Lehrer das von den Schülern individuell eingeschickte Material elektronisch zu bewerten.

➔ **Tests**

Die Tests erlauben die Erstellung von Fragebögen für offene, kurze und Multiple-Choice Fragen und ermöglichen eine Kontrolle über Lernerversuche, Abgabedaten und auch die automatische Korrektur. Hiermit kann der Lehrer visuell alle Antworten und Antwortraten der Schüler prüfen.

➔ **Link zu einer Website**

Jedes Webarchiv kann im virtuellen Lernraum durch das Hilfsmittel *Link zu einem Website/archiv* zur Verfügung stehen. So besteht immer die Möglichkeit, Filme, elektronische Texte, Musik usw. mit einzubeziehen.

➔ **Wiki**

Wiki ist ein Werkzeug, das die Gemeinschaftsarbeit ermöglicht, weil hiermit Texte in Gruppen erstellt werden können. Es lässt den Lehrer visuell alle Einträgen, Korrekturen und Ergänzungen der einzelnen Schüler einsehen und kontrollieren

➔ **Journal**

Die Journale funktionieren genau wie die traditionellen Reisetagebücher oder die Bücher, die die Alltagsaktivitäten aufzeichnen. In ihnen werden Eindrücke, Analysen und Bewertungen festgehalten, ohne dass ihr Inhalt von den übrigen Schülern eingesehen werden kann. Dieses Hilfsmittel ermög-

licht auch ein Feedback vom Lehrer an den Schüler. Auf diese Weise kann der Lehrer von den Schülern eine Rückmeldung der Schwierigkeiten und Erwartungen bekommen und kann versuchen, die zukünftigen Unterrichtsaktivitäten diesen Äußerungen anzupassen

➔ **Abstimmungen**

Das Werkzeug *Abstimmung* ermöglicht Aktivitäten wie Multiple-Choice und kann derart konfiguriert werden, dass die Wahl der Schüler anonym oder visuell erscheint. Beim DKKA wurde es eingesetzt, um die Chat-- Termine festzulegen.

Die Unterrichtsmodule des DKKA Kurses

Der Kurs wurde in fünf Unterrichtsmodule eingeteilt, jeweils eins pro Woche.

Einführungsmodul

Das Einführungsmodul, das zu Anfang der Mittelspalte steht, hatte als Ziel, die Schüler kurz zu begrüßen und einige Hilfsmittel vorzustellen, die während des Kurses in alle anderen Unterrichtsmodulen nützlich sein sollten. In diesem Modul wurden zuerst zwei Tutorialien als PDF-Archiv zur Verfügung gestellt, die den Schülern den virtuellen Lernraum und die Werkzeuge vorstellten. Anschließend wurden die ersten Aktivitäten des Kurses eingeführt:

Forum: SOS und Themen zur Diskussion: Forum, das der Diskussion von Fragen über die vorgeschlagenen Aktivitäten in den Kursmodulen und über technische Aspekte diente.

Café DKKA: Chat für synchrone Treffen. Die Daten und Uhrzeiten der gemeinsamen Treffen wurden während der Arbeit in den Modulen mit Hilfe des Werkzeugs *Abstimmung* festgelegt. Auf Grund der Wahl der Schüler wurden die Termine festgelegt. Bei jedem Treffen stellten die verantwortlichen Lehrer ein bestimmtes Thema zur Diskussion.

Nachrichtenforum: Forum zum Eintragen wichtiger Mitteilungen des Lehrers.

Linkothek*:* Die Linkothek hatte als Ziel, interessante Sites für den Deutschunterricht und zum Deutschlernen zur Verfügung zu stellen, die im Werkzeug *Glossar* nach Themen geordnet wurden. Einige Links wurden von der Kurslehrerin eingefügt, aber die Aktivität ermöglichte den Schülern auch, dass sie selbst ihre Vorschläge hinzufügen, falls sie das Material den Kollegen zur Verfügung stellen wollten. Das Ziel dieser Aktivität war, die Kursteilnehmer (Lehrer) ans Internet zu bringen, um ihnen interessante Sites zu zeigen, die ihnen sowohl beim eigenen Lernen als auch in ihrer Dozentenstellung helfen könnten. Einige Sites der Linkothek:

http://www.dw-world.de/

http://www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm

http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/

http://firenze.paukerin.com/pauker

http://www.aufgaben.schubert-verlag.de/

http://www.deutschseite.de/inhalt.html#grammatik

http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=1

www.livemocha.com

http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-deu.html

Die beiden letzten Sites ermöglichen das Tandem-Lernen, das seit den 90er Jahren immer stärker wird. Es handelt sich dabei um eine gemeinschaftliche Fremdsprachenlernmethode, die das synchrone Treffen mit einem Gesprächspartner und die interkulturelle Kommunikation betont. Auf dem Site "Livemocha" hatten sie, außer der Möglichkeit eines Treffens mit Teilnehmern aus der ganzen Welt, die am Sprachenlernen interessiert sind, auch noch einige Online-Aktivitäten zur Verfügung, die der Lernende einer bestimmten Sprache ausführen kann.

Lehrer fragen Lehrer: Diskussionsforum (der Teilnehmer) über Aspekte des Deutschunterrichts und der Unterrichtspraxis.

Meine Eindrücke und Reflexionen: Aktivität, die im Arbeitswerkzeug *Journal* konzipiert wurde, in der die Kursteilnehmer

ihre individuellen Berichte über Eindrücke und Überlegungen eintragen konnten.

Unterrichtsmodul 1: „Einstieg in die Arbeit: sich kennen lernen“

Dieses Modul diente nicht nur dem Kennenlernen der Teilnehmer, sondern sollte ihnen auch die verschiedenen digitalen Werkzeuge und einige interessante Sites für das Deutschlernen und den Unterricht vorstellen

Unterrichtsmodul 2: „Deutschland, die Deutschen und die deutsche Sprache”

Die Aktivitäten in diesem Modul begannen mit einem Film aus *youtube*[9], dem öffentlichen Site für Filme. Hier soll die Möglichkeit dieses Hilfsmittels für pädagogische Zwecke hervorgehoben werden: *youtube* ist ein offener Site für Videos, den besonders junge Leute zur Unterhaltung benutzen. Hier kann man nicht nur kurze, einfache, laienhafte Filme zu bestimmten Themenstellungen finden, sondern auch sehr interessante und nützliche für den pädagogischen Einsatz. Innerhalb dieses Sites sucht man Filme über das interessierende Thema nach dem Namen, nach dem Autor oder auch nach der kompletten Adresse des spezifischen Videos.

[9] Film: *Lernen Sie Deutschland kennen:* Quelle: Youtube. Link: http://www.youtube.com/watch?gl=BR&hl=pt&v=SMV5H0lnfAw

Der Film, der der Einleitung dieses Unterrichtsmoduls diente, zeigt Szenen aus der kulturellen deutschen Welt Nach Betrachten der Szenen sollte der Schüler Fragen über den Film beantworten, und wurde anschließend zu Sites über die Stadt Berlin geführt, um in ihnen zu recherchieren. Es schlossen sich Diskussionen im Forum über Fragen zu der Stadt an. Danach folgte eine Wiederholung des Konjunktiv II, und es wurde diskutiert über das Thema: *Wenn ich in Berlin wäre …..* Nach dieser Aktivität sahen die Schüler sich einen Dokumentarfilm über den Fall der Mauer[10] an und schrieben einen gemeinsamen Text bei Wiki über das Thema *20 Jahre Mauerfall*. Noch innerhalb dieses Moduls lasen die Schüler in dem deutschen Nachrichten -Site “Deutsche Welle” ein Interview eines brasilianischen Studenten, der in Deutschland lebt . In dem Interview berichtet er über seine Eindrücke und Erlebnisse[11]. Anschließend diskutierten die Schüler im Forum über ihre Pros und Kontras im Hinblick auf die Meinung des Studenten. Das Ziel der Aktivität war es, eine Diskussion über interkulturelle Aspekte zwischen Deutschland und Brasilien anzuregen.

In dieser, wie auch in den nachfolgenden Modulen, wurde ein Journal eingebaut, in dem jeder Schüler frei seine Eindrücke

[10] Film: *Tageschau vom 10. November 1989*:Quelle: Youtube. Link: http://www.youtube.com/watch?v=EQpeNuZK-Mc&feature=related

[11] *Fernando aus Brasilien*. Quelle: Deutsche Welle. Link: http://deutsche-welle.de/dw/article/0,,4062230,00.html

und Schwierigkeiten während der Erarbeitung der Aktivitäten darlegen konnte (immer auf Deutsch). Dieses Hilfsmittel gab die Gelegenheit, nicht nur die angestrebte Sprache anzuwenden, sondern auch über den eigenen Lernprozess zu reflektieren und, wie erwähnt, von den Lehrern einen feedback zum Prozess der Aufgabenlösung zu erhalten.

Unterrichtsmodul 3: „Deutschland: eine Multikulti-Gesellschaft?“

In dieser Einheit sollte das Konzept der Multikulti-Gesellschaft erörtert werden. Dazu fingen wir mit einer Aufgabe an, durch die wir die schon vorhandenen Kenntnisse der Schüler über dieses Thema herauszufinden versuchten. Dann sahen sich die Schüler einen Dokumentarfilm über das Leben einer Gruppe von in Deutschland ansässigen Türken und deren Sorgen und Schwierigkeiten im Land[12] an. Nach dem Film wurden den Schülern Aktivitäten zum Verständis gegeben, anschließend eine Grammatikwiederholung einiger Konjunktionen auf Anregungen aus Websites gemacht. Danach beantworteten sie Fragen bezüglich des Filmes, die im Werkzeug “Aufgaben” erstellt worden waren. Die abschließende Aktivität erfolgte in Form einer Diskussion über Brasilien als

[12] Film: *Muslime in Hamburg.* Quelle: Youtube. Link: http://www.youtube.com/watch?v=W_l_T4p8p3w

Multikulti-Gesellschaft in Hinblick auf Aspekte der Zielkultur gegenüber der eigenen.

Unterrichtsmodul 4: "Deutsche Kultur: Filme"

Das Modul 4 hatte als Thema "Deutsche Filme" und nahm den Film "Das Leben der Anderen" als Anregung für einige Aktivitäten. Zuerst sollten die Schüler ihre Vorkenntnisse zum Film angeben, dann sich eine aus *youtube* entnommene Vorschau ansehen. Später sollten sie für sich allein den Film offline anschauen und im Forum inhaltliche Aspekte diskutieren. Die letzte Aktivität im Rahmen dieser Unterrichtseinheit hatte zum Ziel, im Forum gemeinsam eine Videothek einzurichten, zu der die Schüler einen oder mehrere Filme angeben und über sie eine Kritik schreiben sollten.

Unterrichtseinheiten 5 und 6

Die Einheiten 5 und 6 wurden für Arbeiten in der letzten Kurswoche zusammengestellt. Als Anfangsaktivität des Moduls wurde ein Film über eine recht umstrittene Deutschstunde gezeigt, bei der es sich um einen erfundenen, humoristischen, ironischen Unterricht handelt, der die Situation der Türken in Deutschland in klischeehafter Form darstellt[13]. Durch den Widerspruch Humor x Vorurteil ergaben sich im

[13] Film: *Ladykracher: Deutschunterricht für türkische Mitbürger*: Quelle: My Video. Link: http://www.myvideo.de/watch/6041569/Ladykracher_Deutschunterricht

Forum zahlreiche Diskussionen in Hinblick auf interkulturelle Aspekte.

Ferner wurden die Schüler in diesem Modul gebeten, Überlegungen über positive und negative Aspekte des Kurses anzustellen, besonders im Hinblick auf ihre Ziele und Erwartungen vom Beginn bis zum Ende des Kurses. Als Endarbeit sollten die Schüler ein Projekt erstellen mit dem Thema *Internet im DaF-Unterricht* oder *Brasilien und Deutschland: Kulturaustausch*

Der Anklang der Teilnehmer zum Kurs war äußerst positiv; einige Bewertungen werden nachfolgend hervorgehoben.

Abschließende Überlegungen

Der Gebrauch von digitalen Mitteln für pädagogische Zwecke steigt an, ist nicht rückgängig zu machen und weckt dadurch das Interesse von vielen Forschern des Bereiches.

Aus diesem Grund erscheinen uns Kurse wie die *Kulturannäherung* äußerst relevant, weil sie die Interaktion zwischen Schülern und Lehrern aus verschiedenen Teilen Brasiliens, die linguistische Weiterentwicklung, die Diskussion der interkulturellen Aspekte beim Lernen und Unterrichten der deutschen Sprache und auch eine steigende Gewöhnung der Teilnehmer an aktuelle digitale Werkzeuge fördern können.

Wir bewerten diesen Unterrichtsvorschlag als vorteilhaft, weil den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben wird, sich die Zeit selbst einzuteilen und ihnen somit erlaubt wird, ihre ständige Weiterbildung mit ihren Unterrichtsverpflichtungen in Einklang zu bringen. Unser DKKA ermöglichte Lehrern in Salvador, Rio de Janeiro, in der Großstadt São Paulo und im Landesinneren Zugang zur Fortbildung während der Arbeitszeit, und sprengte damit die zeitlichen und räumlichen Barrieren.

In der Endbewertung des Kurses, in den Journalen, den elektronischen Nachrichten oder Foren wurden verschiedene recht positive Analysen zu dem angebotenen DKKA Kurs von den Deutschlehrern gemacht in Bezug auf ihre eigene kontinuierliche Weiterbildung. In ihren Berichten erkannten die Teilnehmer/Lehrer diese Notwendigkeit und äußerten als Motivation zum Kurs ihre Wünsche auf größere Interaktion mit anderen Lehrern und auf linguistische und professionelle Vervollkommnung. Allerdings erwähnten einige Teilnehmer/Lehrer auch die zeitlichen Schwierigkeiten, um an Präsenzkursen teilzunehmen, die dazu beitragen könnten, diese Ziele zu erreichen. Dies Anbetrachtet bietet sich ein Kurs wie *Kulturenannäherun*g als Alternative für die Bedürfnissen der Schüler und Lehrer an.

Es ist jedoch auch wichtig, die negativen Punkte des Kurses hervorzuheben. Einer davon war die Tatsache, dass der

mündliche Teil nicht berücksichtigt wurde, was ein von den Teilnehmern bei der Bewertung als negativ zu betrachtender Aspekt war. Trotzdem denken wir, dass man sich Alternativen überlegen könnte, wie zum Beispiel, dass man die Anwendung von *Skype* oder *Second Life* bei den Aktivitäten zur Hilfe nehmen könnte.

Noch ein negativer Punkt kam aus dem technischen Bereich: Tage mit unstabiler Internetverbindung oder Software, die nicht mit der der Lehrer übereinstimmte. Trotzdem meinen wir, dass diese technischen Probleme unwichtig waren im Hinblick auf die sonstigen Vorteile des Kurses.

Vom Standpunkt der Lehrer/Organisatoren aus gesehen, ist zu bemerken, dass sich die Arbeit als sehr aufwendig zeigte, sowohl bei der Vorbereitung als auch während des Kurses. Die Anzahl der aufgebrachten Stunden überstieg bei Weitem die vorgesehenen 30 Stunden. Aber es war eine ausgesprochen produktive und angenehme Arbeit mit verschiedenartigen intensiven Interaktionen, und die Resultate überschritten im positiven Sinne die Erwartungen, so dass einige Schüler den Wunsch äußerten, den Kurs fortzusetzen.

Abschließend möchten wir bemerken, dass der *Deutschkurs Kulturenannäherung* , eigentlich als ein Kurs zur Annäherung der Kulturen Brasilien und Deutschland gedacht, sich auch

angemessen zeigte ,um die unterschiedlichen Kulturen[14] in unserem eigenen Land näher zu bringen: die Lernkulturen der Lehrkultur von DaF-Unterricht , die Kultur der Metropolen und der im Landesinneren, die im Süden der im Nordosten des Landes, die des Unterrichts in den Staatsschulen der in den Privatschulen, Sprachschulen und dem Privatunterricht. Unterschiedliche Realitäten, Lehrer mit ähnlichen Zielen, intensive Interaktion. Es war interessant zu sehen, dass am Ende des Kurses jeder Teilnehmer sich dem anderen sehr nahe fühlte, obwohl sich der Kontakt nur im virtuellen Bereich abspielte. Als Kurslehrerinnen fiel es uns sehr schwer, die Gruppe zu verlassen, den virtuellen Bereich zu schließen, denn es hatte sich eine starke Bindung zwischen Lehrern und Schülern hergestellt. Einige Schüler wollten gern den Kontakt aufrecht erhalten und aus diesem Grund schufen wir eine Diskussionsgruppe (in *Yahoo-groups*), um zu versuchen, die Verbindungen nicht abbrechen zu lassen. Allerdings blieb die Gruppe nicht lange in Kontakt.

Wir können bestätigen, dass der Versuch einer Interaktion von Deutschlehrern aus verschiedenen brasilianischen Bundesländern in Form von Fernunterricht mit dem Zweck der Weiterbildung sich als eine produktive und wertvolle Innovati-

[14] Es ist hervorzuheben, dass der Begriff "Kultur" sehr weitläufig ist und ein komplexes Konzept beinhaltet. Innerhalb dieser Arbeit benutzen wir ihn im weitesten Sinne, weil wir uns nicht auf Diskussionen über die verschiedenen Auslegungen einlassen können.

on herausstellte, die Bindungen durch verschiedene Interaktionsformen schafft und die dadurch auch vielen Lehrern im aktiven Dienst hilft.

Literaturverzeichnis

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da costa. Editora 34, São Paulo, 1999.

ROZENFELD, C.C.F. Crenças sobre a língua e a cultura alemã em dimensão intercultural de ensino de LE. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasilien, 2007.

Anwendung von Computerlernprogrammen im Rahmen des Fernstudiums

Nikolay Dogadin

Die allgemeine Verbreitung des Internets führte zur breiten Entwicklung des Fernstudiums. Unter den Fächern, die bei dem Erwerb eines beliebigen Berufes studiert werden, gibt es eine Fremdsprache. Doch ist das ursprüngliche Sprachniveau der Studenten gewöhnlich niedrig. Das ruft die Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache herbei. Besonders für die Menschen, die weit von den Lehrzentren wohnen. Die Effektivität der Ausbildung dabei zu erhöhen, helfen Computerlernprogramme.

Zurzeit erstellen verschiedene Firmen viele Lernprogramme, die verschiedene Sprachaspekte umfassen. Doch brauchen die Lehrer oft die nicht darin aufgenommenen Themen, die zum Beispiel mit dem Studium der bestimmten Fachlexik verbunden sind. Wie die Erfahrung zeigt, kann der Lehrer die einfachsten Lernprogramme selbst erstellen. Dabei kann man breit bekannte und leicht verwendbare Programme wie Power Point, Photoshop, GIMP und andere anwenden.

Unserer Meinung nach muss man bei der Erstellung der einfachsten Lernprogramme berücksichtigen, dass am effektivsten die Programme sind, die Interaktivität anwenden. Sie ermöglicht, die Anwesenheit des Lehrers im Unterricht zu mo-

dellieren. Das wird mit Hilfe der Hyperverbannungen leicht realisiert. Beim Studium werden sich am besten die Wörter und die Regeln angeeignet, die als animierte Zeichnungen dargestellt werden. Das ermöglicht, anschaulich die Folgen zu zeigen, die der Antwort auf die gestellte Frage entsprechen. Dabei ist es zweckmäßig, die falsche Antwort durch die Animation in der grotesken Situation zu begleiten, was das Behalten der Wortbedeutung verbessert.

Betrachten wir das an einigen einfachen Beispielen zum Thema „Zusammengesetzte Substantive in der Funkelektronik“ beim Prüfen ihrer Übersetzung und Wortbildung. Zum Beispiel, beim Prüfen des Verständnisses der Bedeutung des Wortes „Ausgangstransformator“ lohnt es sich, zwei typische Varianten der Übersetzung dieses Wortes von den Studenten zu geben. Eine bedeutet, dass das der Transformator am Ausgang der Einrichtung ist, d.h., dass zu ihr die nützliche Belastung angeschlossen ist, die andere – die Ausgangsklemmen des Transformators.

Richtig ist die Bedeutung „der Transformator zu dem die nützliche Belastung angeschlossen ist“. Solche Wahl der Antwort kann man mit der Darstellung des Transformators (Abb. 1) begleiten, in der man durch die stilisierte Animation des Lautsprechers sein Funktionieren zeigen kann.

Auf dieser und auf den nächsten Abbildungen sind nur die charakteristischsten Phasen solcher Animationen angeführt. Die in ihnen verwendeten typischen und stilisierten Darstellungen der Rundfunkelemente sind mit der Benutzung der einfachsten geometrischen Figuren gemacht und können leicht vom Lehrer, der nur das Anfangsniveau der Arbeit mit den Grafikcomputerprogrammen beherrscht, selbständig erstellt werden. Jedes von den animierten Bildern enthält nicht mehr als 5 Phasen der Bewegung, wobei einige von denen in der Regel Spiegelbilder von den Objekten anderer Phasen werden.

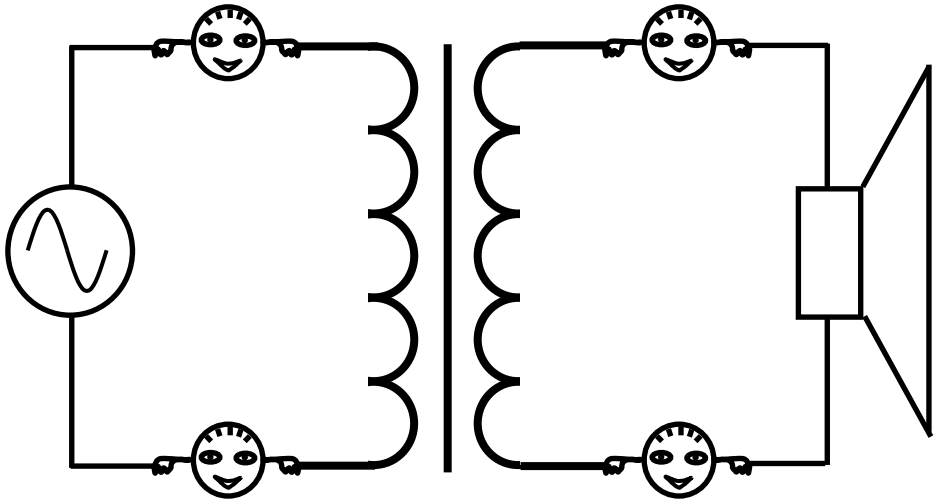


Abbildung 1. Graphische Darstellung, die der Bedeutung “der Transformator, zu dem die nützliche Belastung angeschlossen ist” entspricht.

Viele Programme können die Reaktion auf die Antwort eines Studenten mit den verschiedenen Lauten begleiten. Wie die Erfahrung zeigt, wird die Lautbegleitung nach dem Lesen des

graphischen Textes wahrgenommen, darum wird das Erscheinen auf dem Bildschirm gewöhnlich für die Zeit solches Lesens verzögert.

Es ist sinnvoll, die falsche Übersetzung des angegebenen zusammengesetzten Wortes, zum Beispiel mit dem „Verschwin-

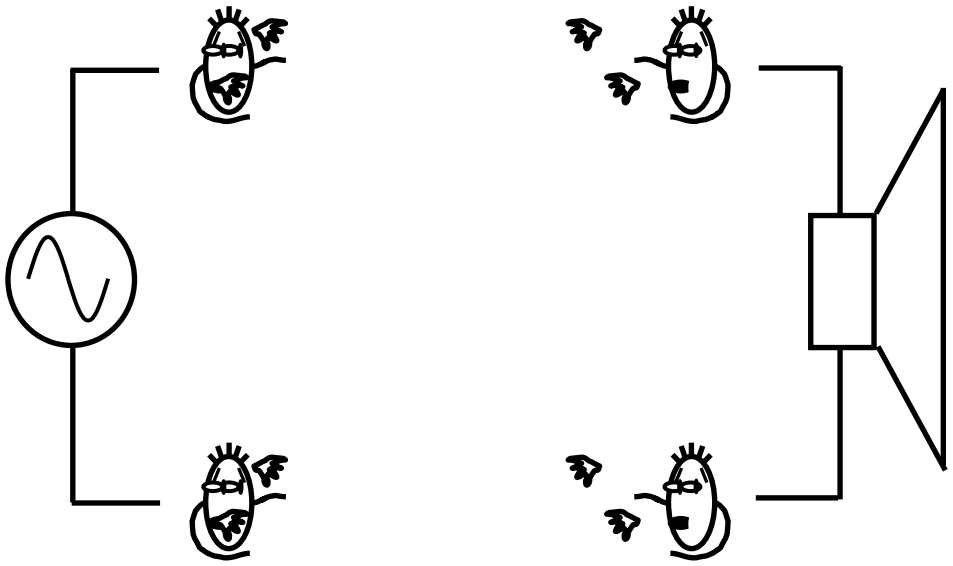


Abbildung 2. Graphische Darstellung, die der Bedeutung “die Ausgangsklemmen des Transformators“ entspricht.

den“ des Transformators (Abb. 2) darzustellen. Denn in diesem Fall wird der Ausgang des Transformators von den Spezialisten im Bereich der Funkelektronik nur als seine Ausgangsklemmen wahrgenommen.

Führen wir noch ein Beispiel mit dem anderen Wort an, und zwar mit dem Wort “der Abweichungsanzeiger”. Die Aufgabe und die Varianten der Übersetzung werden nach demselben Prinzip gegeben, und man muss Folgendes wählen – das ist: „der Anzeiger der Abweichung“ oder „die Abweichung des Anzeigers“.

Bei dem Verständnis der richtigen Bedeutung des Wortes als „der Anzeiger der Abweichung“ kann man seine richtige Übersetzung mit der Darstellung begleiten, die die Veränderung der Angabe des Indikators je nach der Veränderung des Eingangswertes (Abb. 3) zeigt.

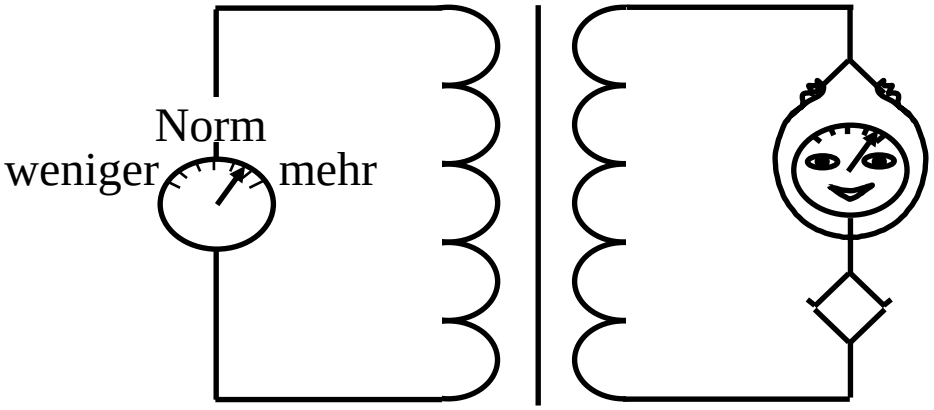


Abbildung 3. Graphische Darstellung, die der Bedeutung “der Anzeiger der Abweichung“ entspricht.

Die falsche Übersetzung kann durch die Schwingung des Indikators selbst (Abb. 4) illustriert werden. Und das zeugt unserer Meinung nach anschaulich vom Fehler beim Verstehen der Wortbedeutung.

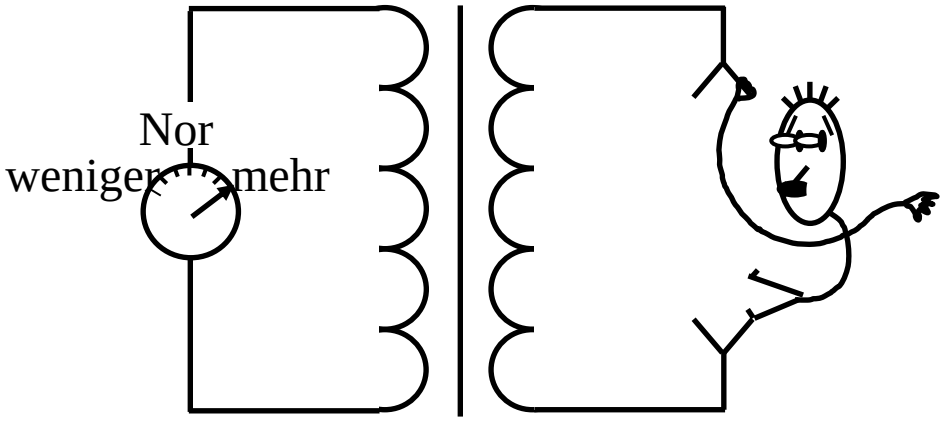


Abbildung 4. Graphische Darstellung, die der Bedeutung “die Abweichung des Anzeigers“ entspricht.

Die Benutzung der Animationsmöglichkeiten von PowerPoint ermöglicht die Erstellung der animierten Bilder bedeutend zu erleichtern. Veranschaulichen wir das am folgenden Beispiel. Die meisten deutschen zusammengesetzten Substantive in der Funkelektronik werden mit Hilfe des Fugenelements -s- gebildet. Das geschieht, wenn das Bestimmungswort unabhängig vom Geschlecht, im Singular ist. Das Beispiel, das das

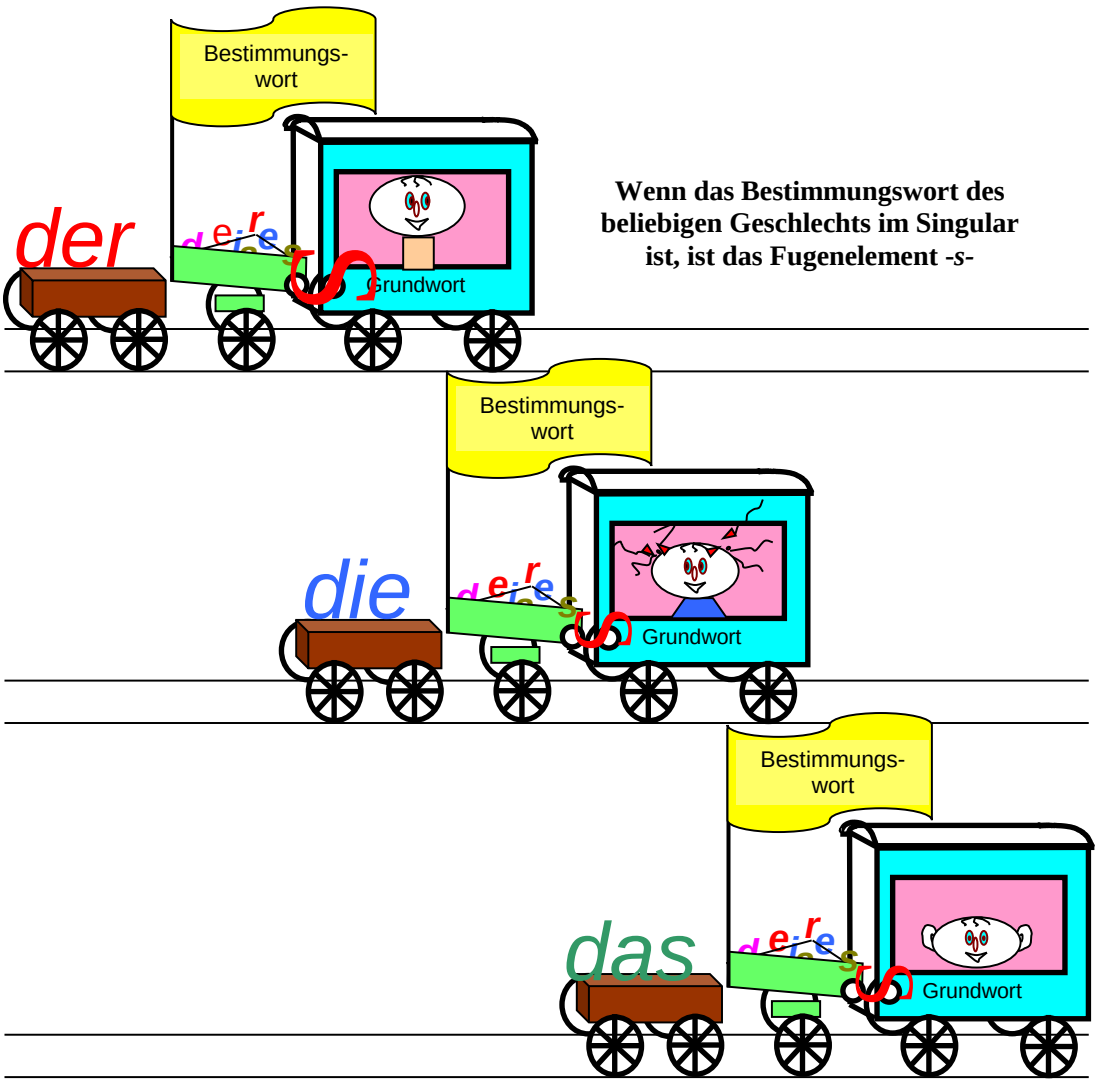


Abbildung 5. Graphische Darstellung, die die Regel der Bildung von Zusammensetzungen mit dem Bestimmungswort im Singular erläutert.

Behalten dieser grammatischen Regel unserer Meinung nach erleichtert, wird auf der Abb. 5 gezeigt. Hier stellt der Artikel des Grundwortes das stilisierte Zügchen, das nicht nur das Wagenchen (das Grundwort), sondern auch ein kleines Gestell (das Bestimmungswort) mitfährt, dar. Das letzte wird nicht groβ gezeichnet, den Singular der Wörter entweder des Maskulinums, des Femininums oder des Neutrums (das Gestell wird mit den Artikeln dieser Wörter im Singular beladen) symbolisierend, dar. Das Gestell hat nur 2 Räder und braucht eine Unterstützung, darum verbindet man es mit dem Wagenchen (dem Grundwort) durch den Haken des Buchstabens -s-.

Auf der Abbildung 5 ist die kombinierte Phase der Bewegung gezeigt. Für die Akzentuierung der Aufmerksamkeit der Lernenden wurde der Buchstabe –s- auch animiert dargestellt, und nach dem Erscheinen der Regel seiner Benutzung auf dem Bildschirm lockt er Aufmerksamkeit zu sich an, seine Größe vergrößert und verkleinert.

Abbildung 6. Graphische Darstellung, die die Regel der Bildung von Zusammensetzungen mit dem Bestimmungswort im Plural erläutert.

Wenn das Bestimmungswort im Plural ist, gibt es kein Fugenelement. Darum ist das Gestell groß dargestellt, das viele Gegenstände unterbringt. Und das heißt, dass es auf 4 Rädern (Abb. 6) steht. Für seine Haltung ist keine Unterstützung nötig.

Natürlich können assoziative Darstellungen anders sein. Das hängt sowohl von der gelernten Lexik, als auch vom Sprachniveau der Studenten.

Bei der praktischen Anwendung aller gezeigten Illustrationen waren von eins bis fünf Folien verwendet, die sowohl mit Power Point, als auch mit GIMP hergestellt wurden. Die Er-

stellung der Folien ist nicht kompliziert und kann vom Lehrer selbst gemacht werden. Die Animation der Zeichnungen und die groteske Situation der dargestellten Ereignisse ermöglicht, sie für lange Zeit im Gedächtnis zu behalten, und tragen folglich zur Verbesserung der Aneignung des Lernstoffes bei. Das führt zur Erhöhung der Effektivität des Lernens besonders beim Fernstudium, wenn die Lehrerunterstützung für den Lernenden in der Regel nicht genug operativ ist.

Der Einsatz von WebQuests zur Ausbildung der Lesekompetenz fremdsprachlicher Hypertexte

Jutta H. Wester & Alba C. Loyo

1. Problemstellung

Die Tatsache, dass in unserer heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft das Verstehen von Hypertexten zu den Grundkompetenzen gehört, ist fast schon ein Gemeinplatz, auch für die Fremdsprachendidaktik. Von didaktischer Bedeutung sind dabei einerseits die Textstruktur der Hypertexte, besonders ihre Fragmentierung und Nichtlinearität. Wir wissen außerdem, dass der Einsatz von Computer und Internet im Fremdsprachenunterricht nicht für alle Studenten gleich geeignet und auch nicht für alle Arten von Aufgaben gleich sinnvoll ist. Damit gewinnen auch die individuellen Besonderheiten der Fremdsprachenlernenden an Bedeutung.

Mit dem Ziel WebQuests als Lernmethode auf ihre Fähigkeit hin zu untersuchen, diese Einschränkungen und Schwierigkeiten zu kompensieren, wurde 2007 an der Nationalen Universität von Río Cuarto (Argentinien) eine Fallstudie mit Philosophie- und Politologiestudenten im Rahmen eines Lesekurses Deutsch durchgeführt. WebQuests sind problemorientierte Lernaufgaben, die mit Internettexten gelöst werden sollen. Dabei werden sowohl die Arbeitsschritte, als auch das Material und die Bewertungskriterien klar vorgegeben. Die

Ergebnisse der jeweiligen Aufgabe werden öffentlich je nach den institutionellen Gegebenheiten der Gesamtgruppe oder im offenen Internet vorgestellt.

Anliegen der durchgeführten Studie war vor allem das Erkennen von Variablen, die den erfolgreichen Einsatz von WebQuests in fremdsprachigen Lesekursen beeinflussen. Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse dieser Untersuchung synthetisch vor.

2. Eine kritische und konstruktivistische Hypertextpädagogik

2.1 Lerntheoretische Grundlagen

Was die lerntheoretischen Ausgangsannahmen betrifft, stützt sich unsere Unterrichtspraxis und damit auch die Kriterien, mit der diese Studie durchgeführt und ausgewertet wurde, auf kritische pädagogische Theorien (zum Beispiel, Freire 1992) und auf konstruktivistische Lerntheorien (Vygotsky, 1978; sowie Müller, 1997; Wendt, 1996). Wir gehen davon aus, dass Wissen ein soziales, dynamisches und relationales Konstrukt ist, das von den Lernenden kreativ aufgebaut wird. Die Lerner sind nicht nur einfache Informationsrezeptoren sondern spielen eine aktive Rolle, indem sie Informationen in einem komplexen sozialen Netzwerk suchen, dabei von gemeinsamen Sinndefinitionen ausgehen, problematische Situationen lösen

und ihr Wissen auf reale Situationen anwenden. Diese Grundannahmen beeinflussen natürlich ganz klar die Lehrer- und die Schülerrolle: Wenn Lernen als Konstruktion des eigenen Wissens und als kritische Aneignung der Wirklichkeit betrachtet wird, ist Lehren Hilfe, Anleitung und Hinführung zu der entsprechenden Lernerautonomie, nicht die Vermittlung von als objektiv relevant betrachteten Lerninhalten (Werning, 1998).

Die Hyperpädagogik (Dwight, 2004) verbindet die kritische Pädagogik mit der Hypertexttheorie, (Nielsen, 1990) die auch ihrerseits das Lesen von Hypertexten als eine aktive Tätigkeit definiert, bei der eine Vielfalt kognitiver Prozesse der Textverarbeitung in Gang gesetzt werden. Besonders die Idee der kognitiven Flexibilität (Spiro et al., 1991) definiert die Lerner als selbst verantwortliche Individuen, die ausgehend von kontextuellen Vorgaben und von ihrem Vorwissen ihre Lernprozesse aufbauen und steuern. Die Gestaltung der Hypertextsysteme unterstützt die Erweiterung der kognitiven Flexibilität, da sie komplexe Wissensrepräsentation, multiple Perspektiven und die Anwendung des Wissens auf neue Situationen erfordert und fördert. In diesen Lernumgebungen können Lerner kognitive Aktivitäten entwerfen und kooperativ und kollaborativ lösen.

2.2 Die Bedeutung individueller Unterschiede der Lerner

Aufgrund der entscheidenden Rolle, die individuelle Unterschiede (Leu, 2000) bei den Lernprozessen spielen, vertreten wir in unserer Untersuchung die Hypothese, dass hypermediale Lernumgebungen eine Anpassung der Lernaufgaben und -aktivitäten an die individuellen Besonderheiten der Lerner ermöglichen. Zu diesen vom jeweiligen lernerabhängigen Charakteristika zählt, vor allem bezüglich der Verstehensprozesse von Hypertexten (Groß, 2000), das Vorwissen, die Sprachkenntnisse, die Kenntnisse der Hypertextstuktur, das Leseziel, metakognitive Fähigkeiten, wie zum Beispiel spezifische Lesestrategien (Wester, Loyo, Rivero, 2005), sowie auch die individuellen Lernstile (Oxford, 1996, 2003). Es fehlen jedoch systematische Forschungsergebnisse, besonders bezüglich des spezifischen Stellenwertes des Vorwissens in der Fremdsprache, der Lerninhalte, Themen und des Weltwissens. Auch die Reichweite des Einflusses von persönlichen Interessen, der Motivation und individueller Präferenzen ist noch nicht eindeutig geklärt. Ähnliches gilt für die individuellen Lernstile und ihren Einfluss auf hypermediale Lernumgebungen.

Hypermediale Lernumgebungen, in denen sowohl Lerner als auch Lehrer Inhalte verändern können, haben eine offene und flexible Informationsstruktur und erlauben daher einen kon-

struktivistischen Ansatz und einen schülerzentrierten Unterricht. Daraus folgt, einerseits, dass die hypermedialen Lernumgebungen die Gefahr der Informationsüberflutung (*information overload*) und der Desorientierung *(lost in hyperspace*) der Lerner in sich bergen; aber sie müssen gleichzeitig auch als Instrumente begriffen werden für den Aufbau von Wissensrepräsentationen, für die Rekonstruktion von Inhalten, für die Beschaffung von Materialien für die Lehr- und Lernprozesse und für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten. (Hannafin, Hill, Land, 1997)

Bezüglich der Rolle von Lernstilen beim Lesen von Hypertexten (Chen, Ford, 1998) kamen einige Autoren zu dem Schluss, dass die individuellen Präferenzen ein Faktor sind, der ausschlaggebend sein kann für den Erfolg oder den Fehlschlag beim Umgang mit jeglicher Technologie. Eine Reihe von Autoren (zum Beispiel Chun, Plass, 1997; Chen, Macredie, 2002) haben Verstehensprozesse von Texten in multimedialen Lernumgebungen analysiert und konnten zeigen, dass die kognitiven Prozesse und auch die verschiedenen Lernstile bei der Erforschung des Leseprozesses notwendigerweise mitberücksichtigt werden müssen. Traditionelles frontales vorlesungsorientiertes Vorgehen legt den Schwerpunkt auf rezeptive, abstrakte, analytische und lineare Lernstile. Im Gegensatz dazu kommen hypermediale Lernumge-

bungen den unterschiedlichsten Lernstilen entgegen und bieten Raum für einen kollaborativen Unterricht, in dem ein breites Angebot von Informationen, Analysen und Anwendungsmöglichkeiten besteht und so den unterschiedlichen Stilen noch besser Rechnung getragen werden kann.

2.3 Die WebQuest-Methode

Die WebQuest-Methode (Dodge, 1995) schafft problemorientierte digitale Lernumgebungen, mit Hilfe derer die Schüler, in Übereinstimmung mit konstruktivistischen Lerntheorien, ihr Wissen eigenständig aufbauen sollen, ohne dabei jedoch den Besonderheiten und Gefahren zum Opfer zu fallen, denen sie im unbegrenzten Cyberspace und angesichts der Offenheit und Fragmentierung der Hypertexte ausgesetzt sind. WebQuests sind anspruchsvolle Lernaufgaben, die mit Hilfe von authentischen Informationen aus dem Internet gelöst werden. Das Lernziel ist die Aneignung, die Erweiterung und die Verfeinerung von Wissen. (Dodge, 1995; Moser, 2000, 2003; March, 2004) WebQuests sind didaktisch auf Problemlösung zentriert, handlungsorientiert, selbstgesteuert und sollen das autonome Lernen fördern. Es geht bei WebQuests um die gezielte Informationssuche zur Lösung eines vorgegebenen Problems und um deren Dokumentation. Die gefundenen Informationen sollen dabei benutzt und gleichzeitig

transformiert werden, (Adell, 2004) und zwar durch Tätigkeiten wie das Analysieren, Zusammenfassen, Verstehen, Umformulieren, Neuentwerfen, Beurteilen, Auswerten, Neuordnen, Veröffentlichen, Mit-Anderen-Diskutieren. Alle Aufgaben zielen auf die Produktion eines zu veröffentlichenden Endprodukts.

Die Vorteile des Einsatzes von WebQuests sind in erster Linie in ihrer Fähigkeit zu finden, die Informationsüberflutung und die Desorientierung beim Lesen vorgegebener Internetquellen zu verringern. Gleichzeitig wird neben der inhaltlichen Aufgabe und dem sprachlichem Lernen (zum Beispiel Pérez Torres, 2004) sowohl die Internet-(Medien)-kompetenz als auch die Sozialkompetenz der Lerner verbessert.

WebQuests haben eine relativ einheitlich vorgegebene Struktur: Der Ausgangspunkt ist die Problemstellung und die Definition der zentralen Aufgabe. Daraufhin werden zunächst die Teilschritte und Einzelaufgaben vorgestellt und im Anschluss daran Webseiten vorgeschlagen, die für jeden der einzelnen Schritt alle oder zum Teil bearbeitet werden sollen. Das erwartete Endprodukt wird klar vorgegeben, wie auch die Kriterien seiner Bewertung. Für die Erarbeitung wird ein zeitlicher Rahmen gesetzt und nach Fertigstellung des erwarteten Endprodukts wird dieses je nach den institutionellen Gegebenhei-

ten der Gesamtgruppe oder im offenen Internet vorgestellt. (Sox, Rubinstein-Ávila, 2009)

Wichtig bei die WebQuest-Methode ist auch die veränderte Lehrerrolle. Er ist nun nicht mehr derjenige, der vertikal Wissen vermittelt. Die Lernenden eignen sich mit dem vorgegebenen Material ihr Wissen selbständig an, und der Lehrer begleitet sie dabei als Helfer und Ratgeber.

3. Die Studie an der Nationalen Universität von Río Cuarto, Argentinien

3.1. Methode und Szenarium

Die Studie wurde zwischen August und November 2007 mit Philosophie und Politologie-Studenten der Nationalen Universität von Río Cuarto (Argentinien) durchgeführt. Das allgemeine Lernziel der Lesekurse ist es, dass Studenten ohne jegliche Vorkenntnisse der deutschen Sprache die rezeptive Kompetenz zum korrekten und lehrerunabhängigen Verstehen von Fachtexten in deutscher Sprache erwerben, durch die Aneignung von Lesestrategien von deutschsprachigen Texten, von Kenntnissen der grammatischen Struktur des Deutschen und von Fähigkeiten, die für die Verarbeitung wissenschaftlicher deutschsprachiger Texte notwendig sind. Die Kurse haben zwei Niveaus von je 120 Stunden. Die Arbeit mit den WebQuests begann nach ca. 180 Unterrichtsstunden. Zu

diesem Zeitpunkt sind die Studenten mit den für das Verstehen von deutschsprachigen Fachtexten relevanten Grundstrukturen der deutschen Grammatik vertraut, sowie mit Grundvokabular und Lesestrategien. Besondere Herausforderungen und Schwierigkeiten der Kurse sind einerseits die Aneignung eines spezifischen Fachvokabulars, andererseits die Heterogenität der Fachrichtungen, die unterschiedlichen akademischen Interessen und Bedürfnisse der Studenten.

Die Unterrichtseinheit „WebQuests: Berühmte Denker und ihre Aktualität“ wurde im Multimedia-Raum der Sprachenabteilung im Verlauf von 15 Wochen, mit je zwei Stunden Arbeit in der Universität durchgeführt. Danach sollten die Studenten in der Lage sein, die Abschlussprüfung des zweiten Niveaus zu bestehen. Im Hinblick auf diese Prüfung sind institutionell drei verschiedene Kategorien von Studenten vorgesehen: a. Studenten, deren Abschlussprüfung dank ihrer sehr guten Leistungen während des Kursverlaufs als bestanden gilt: In unserem Falle mussten sie die Ergebnisse der Arbeit mit den Webquests bis Ende November vorstellen, dabei einen Teil dieser Arbeit als individuelle Leistung kennzeichnen. b. Studenten, die alle Anforderungen des Kurses gut bestanden haben und zur Abschlussprüfung zugelassen werden: Die WebQuest-Arbeit musste bis Ende des Semesters vorgestellt werden, ohne jedoch individuelle Leistungen zu kennzeich-

nen. Für die schriftliche Abschlussprüfung konnten die Studenten einen Text aus allen im Rahmen der WebQuests bearbeiteten Texte wählen. c. Studenten, die die Anforderungen des Kurses nicht erfüllt haben.

Aus einer methodologischen Perspektive kann die Untersuchung als eine exploratorische und grundsätzlich qualitative Fallstudie bezeichnet werden, in die einige quantitative Ergebnisse miteinbezogen wurden. Ihr Ziel war es, Variablen individueller Charakteristika der Studenten zu erkennen, die das Lernen der Fremdsprache beeinflussen. Dabei ging es im Besonderen um jene individuellen Charakteristika der Studenten, die das Leseverstehen von Hypertexten im Rahmen der Bearbeitung von WebQuests erleichtern oder erschweren können.

Den Studenten wurde zu Beginn des Semesters die Möglichkeit angeboten, die Aufgabe nicht online zu erledigen, sondern mit Printmaterial. Dadurch sollte sicher gestellt sein, dass das Bestehen des Fachs nicht durch den Unterrichtsversuch beeinträchtigt wurde. Die Studenten wurden außerdem darüber informiert, dass ihr Vorgehen, ihr Verhalten und ihre Ergebnisse im Hinblick auf die Stärken und Schwächen des Einsatzes von WebQuests in diesem Lesekurs Deutsch ausgewertet würden.

Von den insgesamt 14 Studenten, die an diesem Kurs teilnahmen, studierten 10 Politikwissenschaft und 4 Philosophie. 8 Studenten haben alle Aufgaben erfüllt, davon jedoch nur 4 ohne Abschlussprüfung, während 4 eine zusätzliche Abschlussprüfung ablegen mussten. 6 Studenten haben den Kurs in der Mitte des Semesters abgebrochen und keine Resultate vorgelegt.

3.2 Die WebQuests *"Berühmte Denker und ihre Aktualität"*

Die Unterrichtseinheit „WebQuests: Berühmte Denker und ihre Aktualität" bestand aus 5 unterschiedlichen WebQuests über jeweils einen Denker: Descartres, Max Weber, Carl Schmitt, Martin Heidegger und Hannah Arendt. Die Auswahl folgte vor allem dem Kriterium der bestehenden disziplinären Vorkenntnisse der Studenten: Die Philosophiestudenten hatten gute Vorkenntnisse über Descartes, die Politologen über Carl Schmitt. Max Weber ist ein Autor, der für beide Fachrichtungen relevant ist und über den beide vage Vorkenntnisse haben konnten. Bei Heidegger und Arendt ist von der Relevanz für beide Fachrichtungen ausgegangen worden, allerdings verfügten die Studenten nicht über eingehende Kenntnisse des jeweiligen Autors. Die Studenten sollten darüber hinaus auch die Möglichkeit haben, ein Thema aus rein fach-

lichem Interesse zu wählen und über die Fremdsprache hinaus, auch ihre Fachkenntnise zu erweitern.

Die Aufgaben und Materialen aller WebQuests hatten den jeweiligen Autor und seine Theorie zum Inhalt, aber auch relevante Aspekte des deutschen Universitätsbetriebs und des akademischen Lebens in Deutschland, wie zum Beispiel, Universitäten, Verlage, Fachzeitschriften, Fachvereinigungen, etc.. Außerdem sollten die Studenten akademische Suchmaschinen, Online-Wörterbücher und andere digitale Ressourcen kennen lernen.

Die WebQuests hatten folgende Teile:

- ein einleitender Text von ca. 200 Wörtern, der die Relevanz und Aktualität des entsprechenden Denkers herausstellen sollte;
- die allgemeine Aufgabe: Sie bestand darin, präzise Informationen über die Relevanz und Aktualität des gewählten Denkers in deutschsprachigen Internetquellen zu suchen, die für einen Fachmann von Interesse sein könnten. Das Endprodukt der Aufgabe konnte unterschiedliche Formate haben (zum Beispiel, eine PowerPoint-Präsentation, ein Poster, eine Webseite).
- die Arbeitsschritte: Alle WebQuests hatten die gleiche Struktur: Suche nach Informationen über Leben und Werk des Denkers; Kennenlernen der Grundzüge seines

Denkens und der zentralen Theorien; Auffinden von Beweisen für die Aktualität und Relevanz des Denkers,, am Beispiel von Kursen, Seminaren, Kongressen an deutschsprachigen Universitäten und von wissenschaftlichen Publikationen, Büchern und Zeitschriftenartikeln; Suche von Zusatzinformationen, beispielsweise die gleichen Informationen aus nicht-deutschsprachigen Quellen.

- das Online-Material: Für jeden Arbeitsschritt wurde eine Reihe von Internetquellen vorgeschlagen. Dabei mussten nicht alle obligatorisch benutzt werden. Die Studenten konnten zum nächsten Arbeitsschritt weitergehen, wenn sie glaubten, alle für den Abschlussbericht wichtigen Informationen gefunden zu haben.
- ein Zeitplan: Es wurde ein provisorischer Zeitplan vorgegeben, um abzusichern, dass am Ende des Semesters alle Aufgaben erfolgreich gelöst waren. Auch
- die Kriterien der Evaluation der Abschlussarbeit waren vorgegeben, damit die Studenten klare Vorstellungen von den Erwartungen an ihre Abschlussarbeit hatten.

Außer den Aufgaben über die jeweiligen Themen mussten die Studenten zwei zusätzliche Aufgaben erfüllen:

- ein Fragebogen zur Selbst-Bewertung, der individuell wöchentlich abgegeben werden sollte, und

- ➔ eine kritische individuelle Bewertung der Erfahrung nach Abschluss der Arbeit und nach der Abschlussprüfung bezüglich dieser Art von Aufgaben und Unterricht.

Diese beiden letzten Aufgaben stehen in einem klaren Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Auswertung, die von vorn herein und mit Kenntnis der Studenten geplant war. Gleichzeitig sollten vor allem die wöchentlichen Fragebogen zur Selbst-Bewertung auch das Bewusstsein der Studenten hinsichtlich der Aufgabe, der Vorgehensweisen, der Resultate und Schwierigkeiten stärken.

3.3 Variablen und Instrumente

1. LIX-Index zur Beurteilung der Schwierigkeit des Eingangstextes. Da die Schwierigkeit des Eingangstextes eine Variable sein konnte, die nicht nur den Erfolg der Studenten, sondern schon von vorn herein die Wahl des Themas beeinflusst, und damit insgesamt ihr weiteres Vorgehen, wurde der Lix-Index (Köster, 2005) aller Texte bestimmt, jedoch in einer modifizierten Version, bei der die transparenten Wörter nicht zu den langen Wörtern hinzugenommen wurden.
2. Fragebogen zu Lesegewohnheiten zur Beurteilung der Variablen individuelle Lesepräferenzen von traditionellen Print- oder Online-Texten; Strategien kritischen Lesens und me-

takognitive Strategien; Präferenz von mutter- oder fremdsprachlichen Texten.

3. Style Analysis Survey (SAS) zur Bestimmung der individuellen Lernstile. Der von Rebecca Oxford (1996) entwickelte Test Style Analysis Survey ist ein strukturierter Fragebogen, dessen Fragen objektiv registriert und analysiert werden können. Die insgesamt 110 Fragen sind in 5 Sektionen unterteilt; für die Antworten steht eine vierstufige Skala (0: nie bis 3: immer) zur Verfügung. Die Ergebnisse zeigen die individuellen Präferenzen der Studenten hinsichtlich ihrer Art und Weise, unterschiedliche Situationen oder Aufgaben anzugehen. Die fünf Aspekte beschreiben sowohl die kognitiven Stile der Untersuchungspersonen hinsichtlich des Einsatzes der Sinne, ihre Beziehung zu anderen Personen, den Umgang mit verschiedenen Möglichkeiten und Alternativen, die Form des Herangehens an Lernaufgaben und der Gebrauch der Ideen.

4. Fragebogen zur Selbst-Bewertung: Diese recht umfangreichen Fragebögen hatten die folgenden Aspekte zum Inhalt:

- der Zeitaufwand für das Lösen der nach Zeitplan anstehenden Aufgabe, disziplinäre Vorkenntnisse über das Thema, Gründe für die Auswahl des Themas, später auch der spezifischen Webseiten;
- das Verhalten beim Lesen von Hypertexten und die entsprechenden Lesestrategien, die Nutzung der Internet-

Ressourcen und Hilfsmittel (Online-Wörterbücher etc.);

- größte Schwierigkeiten beim Lösen der Aufgaben, Schwierigkeiten hinsichtlich der Webseiten und der Entscheidung über ihre jeweilige Relevanz für die zu lösende Aufgabe, Schwierigkeiten mit der Fremdsprache (Wortschatz, Grammatik), Schwierigkeiten mit der Aufgabe als solcher;
- Erfolge bezüglich der Aneignung neuer, für die Fachdisziplin relevanter Kenntnisse, Erfolge bezüglich neuer Kenntnisse der Fremdsprache und des Umgangs mit Hypertexten.

5. Die Bitte um eine abschließende kritische Bewertung der Erfahrung war sehr weit und allgemein formuliert: Die Studenten sollten kritisch Stellung nehmen über die Arbeit im Allgemeinen, ihre Erfolge und Schwierigkeiten, sowie Verbesserungsvorschläge machen für eine erneute Anwendung der WebQuests.

6. Leistung der Studenten zur Messung des Lernerfolgs: Zur Bestimmung des Lernerfolgs der Studenten wurden sowohl die Abschlussnoten des ersten Niveaus berücksichtigt als auch die Bewertung der allgemeinen Aufgabe des jeweiligen WebQuests entsprechend den vorgegebenen Evaluationskriterien.

4. Resultate

4.1 Resultate bezüglich der Charakteristika der Aufgabe

a. Schwierigkeitsgrad des Eingangstextes: Die Studenten der erfolgreichen Gruppe wählten die Themen „Hannah Arendt“ und „Max Weber“, mit einem hohen Lix-Index (Arendt: 56,4; Weber: 41,8) der Eingangstexte. Die an den gewählten WebQuests gescheiterten Studenten arbeiteten über „Descartes” (Lix 37,6) und “Heidegger” (Lix: 39,5). Der Einfluss des Schwierigkeitsgrades des Eingangstextes als Variable kann also ausgeschlossen werden.

b. Schwierigkeiten mit der Aufgabe als solcher: Was die Aufgabe im Allgemeinen betrifft wurde sie von den erfolgreichen Studenten als „sehr positiv“ bezeichnet sowie als „sehr konstruktiv für das Verstehen von deutschsprachigen Texten, die wir im Verlauf unseres Studiums brauchen“. In den Fragebögen zur Selbst-Bewertung haben sie sich ausdrücklich auf den Aufbau und die Organisation der Aufgaben bezogen, auf die klaren Arbeitsanweisungen, die Vorgabe von Webseiten und eines Zeitplans, die ihrer Meinung nach „die Arbeit erleichterten“, es „ermöglichten, die eigene Zeit mit einem relativ großen Spielraum besser einzuteilen“ und gleichzeitig ein Anreiz waren, „sich zu organisieren und nicht in den Rückstand zu geraten“.

Die Bemerkungen bezüglich des Erlernens der Fremdsprache und des Lesens von Hypertexten zeigen klar, dass der Einsatz von WebQuests im Deutschunterricht als äußerst vorteilhaft empfunden wurde. Es besteht kein Zweifel an einem klaren Fortschritt in Bezug auf das Erlernen der Fremdsprache, des Vokabulars und der Grammatik des Deutschen, wie auch der verschiedenen Textklassen.

4.1 Resultate bezüglich der Charakteristika der Teilnehmer

a. Fachliche Vorkenntnisse: Die meisten Studenten wählten ein Thema über das sie keine oder nur geringe Vorkenntnisse hatten. Sie begründeten ihre Wahl damit, dass sie die sich im Rahmen des Deutschkurses bietende Gelegenheit ausnutzen wollten, um sich neue Kenntnisse anzueignen bzw. bestehende zu vertiefen. Ein Student, der sich für einen ihm gut bekannten Autor (Descartes) entschieden hatte, scheiterte dennoch an der Aufgabe.

b. Deutsche Sprachkenntnisse: Die sehr erfolgreichen Studenten hatten zum Abschluss des Niveaus I sehr gute Abschlussergebnisse. Die Studenten der gescheiterten Gruppe hatten insgesamt befriedigende bis gute Ergebnisse erreicht.

c. Lesepräferenzen von online oder gedruckten Texten: Die erfolgreichen Studenten hatten insgesamt berichtet, dass sie

oft Internet benutzen und gern Online-Texte lesen. Sie wenden Lesestrategien höheren Niveaus an, besonders Strategien kritischen Lesens und metakognitive Strategien. Sie lesen auch oft fremdsprachliche (englische) Hypertexte und haben keine Abneigung bezüglich des Lesens von deutschsprachigen Texten.

Die nicht-erfolgreichen Studenten hingegen ziehen das Lesen von traditionellen Printtexten vor und vermeiden so weit wie möglich das Lesen fremdsprachlicher Texte. Sie geben außerdem an, keine metakognitiven und kritischen Lesestrategien bei Online-Texten zu benutzen. Leider haben diese Studenten das Angebot, die Aufgabe mit ausgedruckten Internet-Dokumenten auszuführen, nicht angenommen.

d. Lernstile: Die klarsten Unterschiede finden sich in der Dichotomie offen vs. geschlossen: Alle Studenten der sehr erfolgreichen Gruppe haben einen geschlossenen Lernstil, das heißt, es sind Menschen, die ihre Aufgaben, ihre Zeit und ihre Lernprozesse organisieren und planen und versuchen, ihre Planungen einzuhalten. Es ist daher naheliegend, dass die klar vorgegebenen und durchstrukturierten Aufgaben der WebQuests diesem Persönlichkeitstyp besonders entgegen kommen. Die introvertierten Studenten gehören der Gruppe der Studenten an, die den Kurs abgebrochen haben.

5. Schlussfolgerungen

Zur Auswertung dieser Ergebnisse muss zunächst gesagt werden, dass die geringe Anzahl von Teilnehmern natürlich keine endgültigen Schlüsse zulässt, jedoch sowohl Leitlinien für künftige Untersuchungen liefert als auch dazu dienen kann, bei einem erneuten Einsatz von WebQuests die individuellen Besonderheiten der Studenten speziell im Auge zu behalten und sie zu unterstützen oder zu kompensieren.

Man kann davon ausgehen, dass extrovertierte Studenten mit einem geschlossenen Lernstil, die gern in Gruppen arbeiten und fremdsprachliche Online-Texte lesen, sowie relativ gute Leistungen in den ersten Teilen des Deutschkurses erbracht haben, die Arbeit mit WebQuests erfolgreich bewältigen. Introvertierte Studenten sollten ermutigt werden, in Gruppen zu arbeiten; Studenten, die sich in hypermedialen Lernumgebungen nicht wohl fühlen, sollten von vornherein mit traditionellem Printmaterial arbeiten können. Entgegen verbreiteter Vorurteile, denen zufolge die Arbeit mit Computer und Internet vereinzelt, ist die Arbeit mit WebQuests für viele Studenten sehr förderlich; dies sowohl in Hinblick auf ihre Lernfortschritte als auch in Bezug auf die Verwendung sozioaffektiver Lernstrategien und die Verbesserung der Medienkompetenz und die Erweiterung des Weltwissens.

Literaturverzeichnis

Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. [URL: http://edutec.rediris.es/ Revelec2/revelec17/ adell_16a. htm (06-07-2009)]

Chen, S. Y., Ford, N.J. (1998). Modelling user navigation behaviours in a hypermedia-based learning system: An individual differences approach. *International Journal of Knowledge Organization*, 25, 3: 67-78

Chen, S.Y., Macredie, R. D. (2002). Cognitive Styles and Hypermedia Navigation: -development of a Learning Model. Journal of the American Society for Information. *Science and Technology*, 53,1:3-15

Chun, D., J. Plass (1997). Research on Text comprehension in Multimedia Environments. *Language Learning & Technology*. 1,1: 60-81

Dodge, B. (1995): WebQuest: A Technique for Internet-Based Learning. *The Distance Educator* 1, 2: 10-13

Dwight III, J. S. (2004). *Hyperpedagogy: intersections among poststructuralists' hypertext theory, critical enquiry, and social justice pedagogies*. Diss. Phil, Virginia State University [URL: http://scholar.lib.vt.edu/ theses/available/etd-03222004-135044/unrestricted/Dwight DissertationFinal.pdf (06-07-2009)]

Freire, P. (1992) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI

Gross, A. (2000). *Verstehensprozesse beim Lesen fremdsprachlicher Hypertexte: Eine empirische Studie*, Diss. Wuppertal [URL: http://www.bib.uni-wuppertal.de/elpub/fb04/ diss2000/gross/ f040004.pdf (05-09-2009)]

Hannafin, M. J., Hill, J.R. y Land, S. M. (1997). Student-centered learning and interactive multimedia: Status, issues and implications. *Contemporary Education*, 68,2: 94-99

Köster, J. (2005). Wodurch wird ein Text schwierig? ein Test für die Fachkonferenz. *Deutschunterricht*, 5: 34-39

Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Hrsg.). *Handbook of reading research,* Vol. 3. Mahwah, NJ: Erlbaum, 743-771

March, T. (2004). The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*, 61, 4: 42-47 [Auch URL: http://tommarch.com/writings/wq_power.php (05-09-2009)]

Moser, H. (2003). Lernen mit WebQuests. [URL: http://www.webquest-forum.ch/infos/infos.html (03-09-2009)]

Moser, H. (2000). *Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests.* Zürich: Verlag Pestalozzianum

Müller, K. (1997). Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23: 77-112.

Nielsen, J. (1990). *Hypertext and Hypermedia*. San Diego: Academic Press

Oxford, R. L. (1996). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Boston: Heinle & Heinle
Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies. An Overview. GALA: Generative Approaches to Language Acquisition. Utrechts, The Netherlands, 2-3 Sept. 2003 [URL: http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf (1-04-2009)]
Pérez Torres, M. I. (2004). *Diseño de Webquests para la enseñanza - aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora*, Diss. Universidad de Granada, [URL: http://adrastea.ugr.es/search~ S1*spi?/aperez+torres/aperez+torres/1,9,16,B/l856~b1617112&FF=aperez+torres+maria+isabel&1,1,,1,0 (05-09-2009)]
Sox, A., E. Rubinstein-Ávila (2009). WebQuests for English-Language Learners: Essential Elements for Design. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(1): 38–48
Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M.J., Coulson, R. L (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31, 5: 24-33
Van Dijk,T. A. y Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Hillsdale ,N.J. Lawrence Erlbaum Asssociates
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Wendt, M. (1996). *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr
Werning, R. (1998). Konstruktivismus - Eine Anregung für die Pädagogik? *Pädagogik*, 7-8: 39-41 [URL: http://www.webquest-forum.de/infos/theorie/werning-konstruktivismus.pdf (05-09-2009)]
Wester, J., A. C. Loyo, M. Rivero (2005). Estilos de Aprendizaje y Estrategias para la Lectura de Hipertextos en Idioma Extranjero. In: *Cronía. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC*; Año V, Vol. V. ISSN 1850-2873 (CD-Rom)

„D.I.M.“ – ein Programm für das autonome Erlernen berufsbezogener Deutschkenntnisse

Tamara Tschetschet & Swetlana Dubinina

Auf der Etappe der gegenwärtigen Prozesse der Globalisierung, die in der ganzen Welt zu beobachten sind, sind Fremdsprachenkenntnisse kaum zu überschätzen. Die Suche nach den wirksamsten Methodiken beim Beibringen der Fremdsprache und bei der Qualitätsüberwachung ihrer Aneignung bleibt auch heutzutage, besonders beim selbständigen Studium, aktuell. Das System der Hochschulbildung hat Voraussetzungen, dass sich der Student mit der selbständigen Ausbildung beschäftigen soll. Besonders ist das für die Studenten, die technische Fachrichtungen gewählt haben, wichtig, denn der zukünftige Ingenieur muss ständig selbständig verantwortungsvolle Entscheidungen treffen.

Jeder Technik-Studierende sollte neben den notwendigen technischen Kompetenzen die Fähigkeit entwickeln, seine Gedanken und Ideen mit seinem Arbeitsumfeld in einer Fremdsprache auszudrücken und sich mit anderen darüber auszutauschen. Für den Studenten soll die selbständige Arbeit frei nach der Wahl sein und innerlich als motivierte Tätigkeit anerkannt werden. Sie besteht aus einer ganzen Reihe der Handlungen, die der Student ohne äußerlichen Einfluss selbst machen soll: das Begreifen des Ziels der Tätigkeit, die

Annahme der Lernaufgaben, das Verleihen des Persönlichkeitssinns dieser Tätigkeit, die Unterordnung der Erfüllung dieser Aufgabe anderen Interessen und Formen der Beschäftigungen, die Selbstorganisation bei der Verteilung der Lernhandlungen in der Zeit, die Selbstkontrolle im Laufe der Tätigkeit und einige andere Handlungen.

Dieses vermutlich selbständige Erhalten des Wissens bleibt jedoch völlig auf dem Gewissen des Studenten, und es ist dem Hochschullehrer sehr kompliziert, den Prozess der selbständigen Aneignung des Lernstoffes bei den Studenten zu kontrollieren. Dabei könnten die ständig entwickelnden Informationstechnologien, z.B. verschiedene moderne Computerlernprogramme helfen. Die Forderungen des Ausbildungssystems heutzutage sind aber, dass diese Programme moderne Bestrebungen der Studierenden nach ihrer Lernautonomie und nach dem größeren Maß ihrer Selbständigkeit beim Studium berücksichtigen sollen.

Um dem Studenten die Lernautonomie und die erfolgreiche und effektive Arbeit mit dem Computer zu ermöglichen, wurde im Rahmen des TEMPUS-JEP 2005-8 FLERTUV Projekts, das der Fremdsprachenausbildung in den russischen technischen Universitäten gewidmet wurde, das Lerncomputerprogramm „Deutsch im Maschinenbau“ („D.I.M.“) erstellt. Es wurde von einem Team der Hochschullehrerinnen aus den tech-

nischen Universitäten Wolgograds, Saratows und Samaras (Russland) unter Betreuung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Deutschland) erstellt. Das Hauptziel des Programms war es, den Studierenden, die im 3. oder im 4. Studienjahr sind und schon seit einigen Semestern keinen Deutschunterricht mehr haben, einen effektiven Weg für den selbständigen Erwerb berufsbezogener Deutschkenntnisse zu ermöglichen.

Es lohnt sich die Vorteile der selbständigen Arbeit der Studenten mit dem Computer, die das erstellte Programm berücksichtigte, zu nennen: die Möglichkeit der Realisierung des Prinzips der Individualität, das Vorhandensein des rechtzeitigen Feed-backs, die großen Möglichkeiten der anschaulichen Darstellung des zu lernenden Sprachmaterials, die objektive Einschätzung der Ergebnisse der Handlungen der Studenten, die Aufzeichnung des Protokolls der nachfolgenden Analyse der Arbeit der Studenten, die Aktivität des Studierenden durch von die interaktive Form der Arbeit mit dem Lernmaterial bedingt. Der Student arbeitet mit dem Personalcomputer selbständig, vom Inhalt der Handlungen im Bezug auf die Lösung der Aufgaben nicht ablenkend, und hat die Möglichkeit, die erweiterte Kontrolle seiner eigenen Handlungen zu bekommen.

Autonomes Lernen bedeutet das Lernen, in dem die Studierenden in zentralen Bereichen Entscheidungen über ihren Lernprozess selbst treffen, und das Programm gibt ihnen solche Möglichkeit, selbständig zu bestimmen, z.B. was sie lernen, wie sie vorgehen, um zu lernen, welche Lernstoffe und Hilfsmaterialien sie verwenden, wie sie kontrolliert werden, ob alles erfolgreich gelernt worden war. Darum wird es dem Studierenden im angebotenen Programm vorgeschlagen, selbständig eine beliebige Abteilung während des simulierten virtuellen Praktikums in der Maschinenbaufabrik „Hammer & Co. AG“ zu wählen. Viele Abteilungen stellen verschiedene Branchen des Maschinenbaus, solche wie „die Maschinenbaufabrik“, „das Schmiedewerk“, „der Kupolofen“, „die Gießerei“, „das Auto“, „die Karosserie“ und viele andere (Abb. 1) , dar. Die Themen und die entsprechenden Abteilungen „das Telefon“ und „das Mobiltelefon“ wurden nicht deswegen ins Programm genommen, weil sie ein bestimmtes Verhältnis zum Industriezweig „Maschinenbau“ haben, sondern in erster Linie, denn alle Studenten unabhängig von der Fakultät, an der sie studieren, mit dem Telefon in ihrem Alltag täglich umgehen, und das macht das Erlernen der deutschen Sprache für sie viel attraktiver. Und wie die Evaluation der Arbeit der Studenten an diesem Programm zeigte, wählten die meisten Studenten nebenbei unbedingt diese Abteilungen.

Abb.1

Bevor der Student das Programm startet, wird es ihm empfohlen, einen Einstufungstest zu machen, um festzustellen, welche grammatischen und lexikalischen Basiskenntnisse von ihm sich wiederholen lassen. Der Einstiegstest enthält insgesamt 6 Aufgaben zum Wortschatz, Grammatik und einen Hörtext zum Hörverstehen. Alle Aufgaben sind sehr anschaulich dargestellt. Die schlechten Resultate des Tests verbieten dem Studenten nicht, weiter mit dem Programm zu arbeiten. Es werden ihm einige Tipps gegeben, welche grammatischen Themen und lexikalische Einheiten ihm für die weitere erfolgreiche Arbeit zu wiederholen sind.

Die Arbeit an den technischen Begriffen in einer Fremdsprache ist nicht leicht. Nicht zufällig ist das Motto des Programms „Nicht leichtsinnig, nicht immer leicht: Deutsch für den Technikbereich“. Um eine solche Arbeit schon von Anfang an interessant und spannend zu gestalten, verwendeten die Autoren des Programms sehr oft Hilfsmaterialien, die einige Humor- und Entspannungselemente enthalten. Als Beispiel könnte man einen Test, der auch zum Einstufungstest gehört, anführen, wo die Eignung jedes Menschen zur Technik in der scherzhaften Form festgestellt wird (Abb. 2).

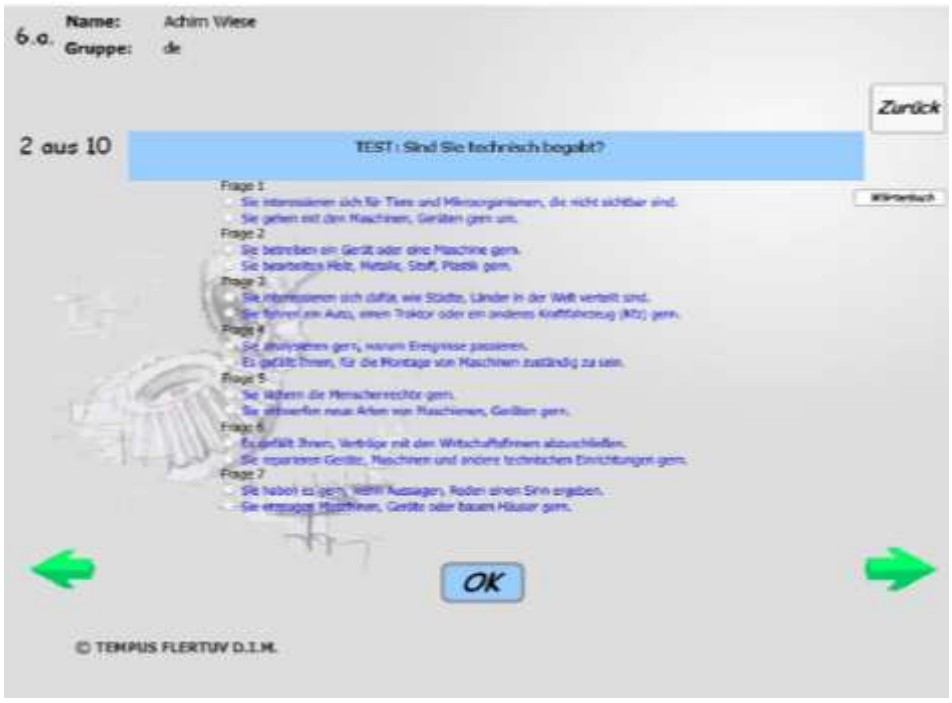


Abb. 2

Nach der Erfüllung des Einstufungstests bekommt der Studierende einen Tipp, in erster Linie die Personalabteilung zu besuchen, denn damit beginnt die erste Bekanntmachung mit einer Fabrik in der Wirklichkeit, wenn der Mensch in dieser

Fabrik arbeiten oder ein Praktikum machen möchte. Eine Reihe von Übungen hilft ihm eine bessere Vorstellung bekommen, wie die richtige Struktur eines Unternehmens ist. Hier macht er sich mit der Geschichte des Maschinenbaus am Beispiel der Geschichte des deutschen Maschinenbaus und mit den Tätigkeitsfeldern von Maschinenbauingenieuren in Deutschland, die vorwiegend in mittleren und großen Industriebetrieben arbeiten, bekannt. Klassische Einsatzfelder der Maschinenbauingenieure sind die Entwicklung, die Fertigung und der Vertrieb neuer Produkte sowie die umweltgerechte Wiederverwertung und Deponierung von benutzten Produkten. Kein Bereich des menschlichen Lebens kommt heute ohne Ingenieurleistungen aus, so sind die Ingenieure auch die größte Akademikergruppe in Deutschland, ein wesentlicher Anteil davon sind Maschinenbauingenieure, was auf eine bestimmte Weise die Motivation der russischen Studenten erhöht, einen guten Ingenieur zu werden.

Nicht zuletzt werden die Studenten auch motiviert, die deutsche Sprache gut zu lernen, wenn sie eine gute Arbeitstelle bekommen möchten. Der Student füllt hier einen Personalfragebogen aus und nimmt am Vorstellungsgespräch mit dem Arbeitsgeber teil. Um das richtig zu machen, liest er davor einige Texte darüber, wie man sich zu solchem Gespräch anzieht, wie man sich dabei benimmt und worauf sich während

des Vorstellungsgesprächs vor allem Rücksicht nimmt. Als Kontrolle der erworbenen Kenntnisse zu diesem Modul bietet das Programm einige sehr interessante Aufgaben an, wo sich der Student in die Rolle des Arbeitsgebers einsetzen und den potentiellen Arbeitsnehmer bewerten kann (Abb. 3).

Abb. 3

Jede Abteilung besteht aus einigen Modulen, die von 1 bis 4 Texte und von 6 bis 12 lexikalisch-grammatische Aufgaben, Aufgaben zum Wortschatz, Leseverstehen, Hörverstehen und Grammatiküben enthalten. Die verbreiteten Formen von solchen Übungen sind vielfältige Übungen zum Verstehen und zur Aneignung von Definitionen des Fachwortschatzes (Abb. 4). Solche Aufgaben fördern dem besseren Leseverstehen der Fachtexte, die den einigen präzisen Themen aus einem bestimmten Bereich des Industriezweiges gewidmet sind.

Dabei darf der Student ein auftauchendes Wörterbuch benutzen. Die Texte vermitteln dem Studierenden den relevanten Wortschatz und unter anderem die grundlegenden Prinzipien, Konzepte des Maschinenbaus sowie die grundlegenden Fertigkeiten, um Maschinen und Anlagen und deren Komponenten unter vorgegebenen technischen und ökonomischen Randbedingungen auf Deutsch zu entwickeln.

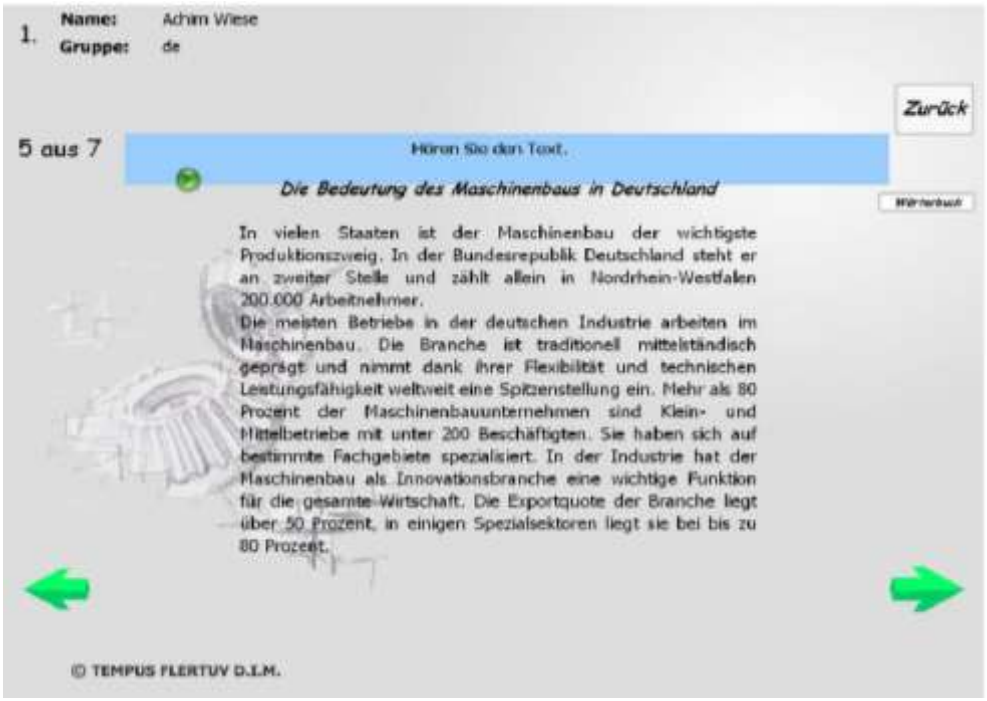


Abb. 4

Durch die Arbeit am Text erweitert und systematisiert der Studierende sein Fachwortschatzvokabular (Abb. 5) . Die Aufgaben zum Hörverstehen der authentischen Texte, die von der Sprachträgerin nach der Aktivierung dieser Funktion laut gelesen werden.

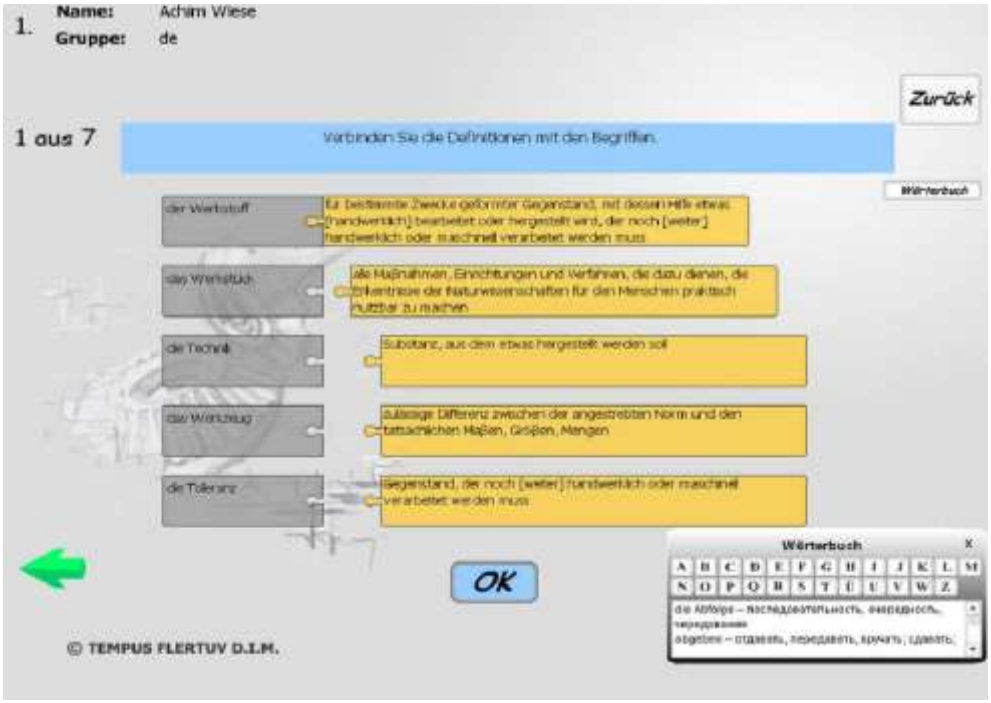


Abb. 5

Der Studierende erweitert und systematisiert sein Fachwortschatzvokabular auch durch einen fachspezifischen Vokabeltrainer mit Aussprache-Übungen und einer zusätzlichen Speicherfunktion von dem Gelernten sowie integrierter Suchfunktion im Internet für weitere Informationen, oder um einen Begriff zu finden, den es nicht im Vokabeltrainer gibt. Ihm helfen dabei auch Aufgaben zum analytischen Fachtextlesen. Der Studierende lernt auch im Internet die für ihn notwendigen Informationen in seinem Fachbereich selbstständig finden, sie selektieren, analysieren und anwenden. Zusätzlich kann der Studierende den Vokabeltrainer durch eigene Eingaben erweitern. Auf solche Weise stellt er wichtige für das Verstehen der Fachtexte Begriffe und nützliche Informationen fest, die er in seinem Studiengang und im Alltag praktisch verwenden

kann. Außerdem erweitert er gleichzeitig seine Kenntnisse auf dem Gebiet der Landeskunde Deutschlands.

Im Laufe seines Studiums an der technischen Universität bekommt jeder Student während der Probezeit als Praktikant die Aufgaben von der Ingenieuren der spezialisierten Lehrstühle, die er als Resultat am Ende der Arbeit vorzeigen soll, und zwar die Betriebsproduktion (z.B. einen Reduktor) zu präsentieren und einen ihm vorgegebenen technischen Prozess zu erarbeiten (z.B. eine neue Fertigungsstraße zu entwickeln). Der Werkmeister / der Leiter seines Praktikums erzählt ihm über die Maschinen im Betrieb (die Arten, die Bestandteile, die Funktionen) und lehrt ihn die Maschinen handhaben und deren Bestandteile bearbeiten. Der Deutschhochschullehrer kann das auch in einer guten Zusammenarbeit mit den Ingenieuren / Fachleuten das Programm anwendend machen. Es gibt viele Spezialisten, die gern an den gemeinsamen Projekten arbeiten. Das bereichert gegenseitig sowohl die Studenten als auch Hochschullehrer. Dafür gibt es im Programm Extramöglichkeiten, wo der Student mit den anderen Unternehmen (den anderen Teilnehmern des Kurses) durch Foren, Chats und E-Mails kommunizieren und im Internet die notwendigen Informationen finden, virtuelle Arbeitstreffen mit den deutschen Kollegen haben, mit den Kursteilnehmern und dem Werkmeister / dem Tutor das Gesamtprojekt planen und die

Vertragsbedingungen besprechen kann. Anschließend hat der Studierende seine Ergebnisse (das erarbeitete Projekt) synchron durch Multipoint – Konferenzraum und Chats zu präsentieren, an der anschließenden Diskussion zum Thema „Austausch von den neuen Technologien“ teilzunehmen, den Test zu den grundlegenden Fachkenntnissen im Maschinenbau zu bestehen und zum Schluss das Zertifikat zu bekommen.

Die angebotenen Formen von Übungen und Aufgaben im Programm sind: Lückentexte, Ankreuzübungen, Kreuzworträtsel, Zuordnungsübungen, Übungen zum Wählen von richtigen und falschen Antworten, das Schreiben von kurzen Berichten und Fachtexten, das Suchen nach nützlichen Fachinformationen im Internet. Dank diesen Aufgaben kann der Student nach der Arbeit an allen Modulen seine Meinungen zu Fachfragen und im Alltag auf Deutsch ausdrücken und an seinen Tutor zur Kontrolle schicken. Nach jedem Modul muss der Lernende wieder zurück auf die Startseite, um einen nächsten Modul mit „*ok“* zu wählen, indem er auf „*ok“* klickt. Die Bewertung folgt am Ende jedes Moduls. Nachdem alle Aufgaben im Modul gemacht worden sind, zeigt das Programm, wie viele Aufgaben in dem Modul richtig geantwortet sind. Auf der letzten Seite des Moduls steht z.B. „6 aus 9 richtig“.

Wenn der Student bei dem Erwerb der Kenntnisse in jedem Modul Probleme mit der Grammatik hat, kann er eine Reihe von grammatischen Übungen erfüllen, die ihm Auffrischen, Vertiefen und praktisches Anwenden der Kenntnisse in der deutschen Grammatik ermöglichen. Die grammatischen Themen, in denen die Studenten am häufigsten Fehler zulassen und die dementsprechend im Programm immer wieder geübt werden können, sind: Deklination der Substantive, Passiv, Konjunktiv, Nebensätze, Komposita usw. Es wird eine große Aufmerksamkeit diesen grammatischen Themen auch deswegen geschenkt, weil das Vorhandensein solcher grammatischen Konstruktionen für technische Texte, mit denen zukünftige Ingenieure in ihrem professionellen Leben konfrontiert werden, sehr typisch ist.

Der Hochschullehrer kann das Programm auch in seinem Unterricht zusätzlich anwenden, was auch die Effektivität des Erwerbs der Deutschkenntnisse im Fachbereich bei den Studenten erhöht. Außerdem kann der Kurs sowohl synchron (durch Multipoint – Konferenzraum und Chats) als auch asynchron (durch Foren und E-Mails) betreut werden. „D.I.M.“ verbindet mehrere Eigenschaften, die sich positiv auf den Lernprozess auswirken, der Autonomie fördern, die Lernstrategien des Studenten entwickeln und dieses Programm geeignet auch für einen E-learning-Kurs machen.

Die Anwendungsmöglichkeiten der Hypertextliteratur für den Deutschunterricht - unter besonderer Berücksichtigung von Stefan Maskieviczs *Quadrego* (2001) [15]

Jeang-Yean Goak

In meinem Beitrag geht es darum, wie man effektiv Hypertextliteratur für den Deutschunterricht anwenden kann. Besondere Aufmerksamkeit richtet sich in meinem Beitrag auf die Hypertextliteratur *Quadrego* (2001) von Stefan Maskiewicz. Das ist ein Literaturunterricht für Germanistikstudenten, die Deutschkenntnisse von A2 Niveau haben. Der Unterricht soll den Studenten sowohl Literaturkenntnisse d. h. hermeneutische Fähigkeit, mediale Kompetenz, Kreativität als auch Deutschkenntnisse vermitteln.

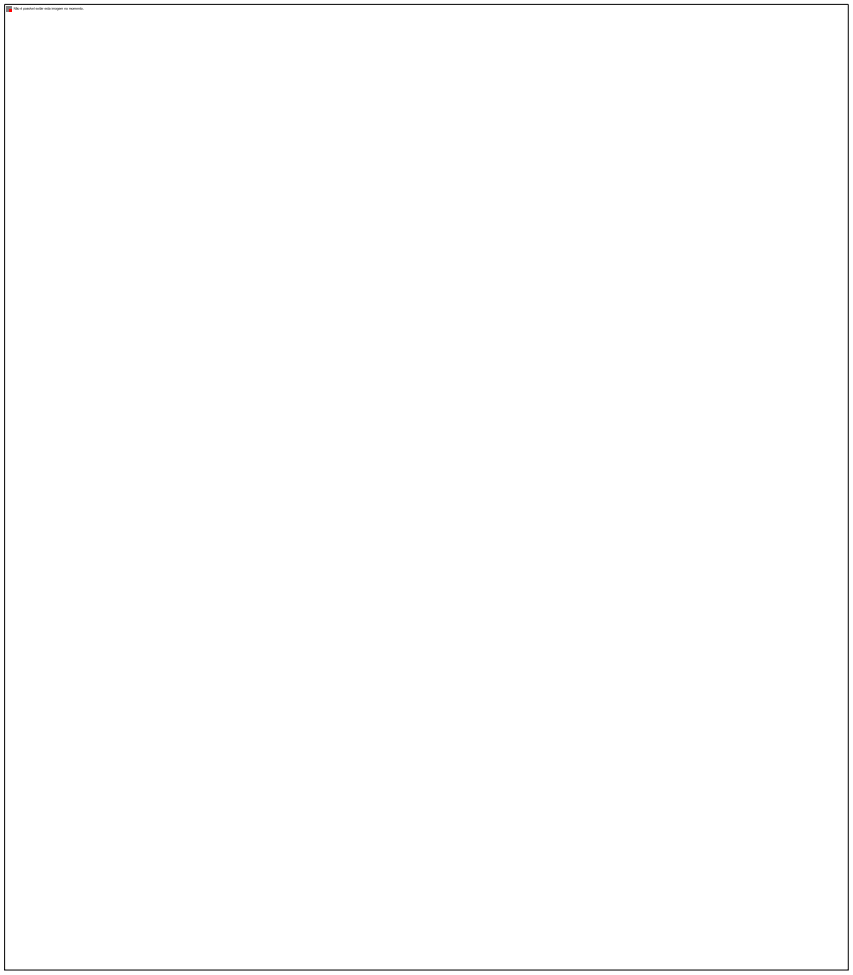
Quadrego ist nicht-linear und multimedial aufgebaut, es ist interaktiv und seine Oberfläche wird von einem dahinter stehenden Text bestimmt. *Quadrego* geht es um die multiple Persönlichkeitsstörung. Der Titel Quadr-Ego bedeutet das Vier-Ich, d. h. vier geteilte Persönlichkeit.[16] *Quadrego* erreichte den ersten Platz beim Wettbewerb „literatur digital 2001“, der vom dtv Verlag zusammen mit T-Online ausgeschrieben wurde. Ich habe diesen Text genommen, weil *Quadrego* literarisch anspruchsvoll geschrieben ist. Die gespaltete Identität

[15] “This work was supported by the Korea Research Foundation Grant funded by Korea Government(MOEHRD)” (KRF-2006-353-A00121) Maskievicz, Stefan: Quadrego. Im Netz: http://www.quadrego.de/start.htm

[16] Vgl. Segeberg, Harro / Winko, Simone: Digitalität und Literalität. Zur Zukunft der Literatur. München 2005, S. 186.

wurde sowohl in der traditionellen Literatur als auch im Film oft behandelt, so dass *Quadrego* einen medialen Vergleich ermöglicht. Außerdem ist das von der Länge her angemessen, für etwa 6 Sitzungen, die jeweils 3 Stunden dauern.

Den Unterricht gliedere ich in 1. Einführung, 2. Selbstorientierung, 3. Übersetzung und Interpretation, 4. Diskussion über die Rolle des Autors und Lesers sowie die neuen Bewertungskriterien der Hypertextliteratur, 5. Bewertung der Hausaufgaben und Schlussdiskussion.



Zuerst erkläre ich als Einführung das Ziel des Unterrichts, was das digitale Medium, der Hypertext und der virtuelle Raum ist, worin das digitale Medium sich von herkömmlichen Medien unterscheidet, und welche unterschiedliche Gattungen der digitalen Literatur es gibt.

Bei der Selbstorientierung lasse ich Studenten selbst die Hypertextliteratur *Quadrego* mit den Mitstudenten zusammen anschauen und anklicken, anschließend diskutiere ich mit den Studenten darüber, worum *Quadrego* geht und was die Unterschiede zwischen der Hypertextliteratur und der traditionellen Literatur sind.

Am Beginn steht die Einstiegsseite. Die Geschichte besteht im Großen aus 5 Teilen. Wenn man die Quadrate anklickt, die „Tom“, „No“, „Rolf“, „Iris“ heißen, kann man lesen, wie die Hauptperson unter der Brutalität und Dominanz ihres Bruders leidet und ihn schließlich ermordet. Um dieses traumatisierende Erlebnis zu verdrängen, hat sie ihre Persönlichkeit in 4 Persönlichkeiten zerspaltet. Wo die Geschichte anfängt, bestimmt der Leser.

Wenn man das Quadrat “Jeder Morgen” anklickt, kann man den Kampf der vier Persönlichkeiten um die Vormacht der ersten Minuten des Tages erfahren. Wenn man das Quadrat „Quadrego“ anklickt, kann man die Vorstellung jeder Persönlichkeit und ihre Meinungen über andere Persönlichkeiten le-

sen. Und der Leser kann die Gespräche zwischen Persönlichkeiten in beliebiger Reihenfolge lesen. Verzweigungen an bestimmten Schlüsselpunkten lassen einen Gesprächspartnerwechsel zu.

Die Konflikte der einzelnen Persönlichkeiten führen zur Flucht einer Gastgeber-Persönlichkeit Iris in eine Beziehung mit einer realen Person Georg. Wenn man das Quadrat „Flucht“ anklickt, kann man ein Gespräch zwischen Iris und ihrem Freud Georg aus der Außenwelt lesen. Das Gespräch kann in zwei Varianten gelesen werden. Aus dem krisenhaften Gespräch nimmt Iris die Persönlichkeit von Georg in das Ich auf. Dass Georgs Persönlichkeit ein Teil des multiplen Ichs wird, ist ein bedeutendes Ereignis in dieser Geschichte.

Bei der „Labyrinth“-Seite zeigen die labyrinthischen Dialoge der fünften Persönlichkeit, die durch die alte quadregotische Struktur irrt und nach Antworten sucht, während die alten Persönlichkeiten sich hinter vieldeutigen Antworten verstecken. Die Zahl der Varianten kann in die tausend gehen.

Nach der Einführung und Selbstorientierung übersetzen die Studenten den Text ins Koreanisch. In der Hypertextliteratur werden unwichtige sprachliche Elementen nach dem Wiederauffindbarkeitsprinzip und Ökonomieprinzip gekürzt, an der Alltagssprache orientiert und durch Bild und Ton unterstützt. In der Hypertextliteratur tauchen oft ungrammatische Sätze

auf, die Fehler meistens in Bezug auf die Rechtschreibung und Wortfolgen haben.

Studenten können die nützlichen Ausdrücke für den Alltag lernen. Z. B.

„Immer steckt er mit No zusammen, oder er labert mich voll. Der ist einfach nicht ganz dicht. Ein intellektueller Spinner."

„Rolf hat nun wirklich keinen Schimmer, was eigentlich abgeht, aber No verlässt sich voll auf ihn."

„Immer wenn ich ins Grübeln komme, fällt sie mir ins Wort."

„Tom trieb mich immer weiter in die Enge."

„Ihr Gewissen beginnt von ihr Besitz zu nehmen."

„Sie lässt mich nicht an sich ran."

„Er kann mit dem umgehen, was mich zugrunde richtet."

„Aber wenn er verzweifelt, bin ich am Ende."

„Denker können mich mal."

„Mann, der kann einem schon die gute Laune vermiesen."

„Vielleicht sind wir ihr ans Herz gewachsen."

„Wenn ich irgendwann einmal aus mir schlau geworden bin, dann könnte ich auch eine Aussage über mich treffen."

„Was du da gesagt hast, geht mir immer wieder durch den Sinn."

„Das klingt alles so irre, was du mir hier auftischst."

Es gibt oft Sätze, die abgekürzt oder getilgt sind, nach dem Wiederauffindbarkeitsprinzip und Ökonomieprinzip. Man kann

oft die Abkürzungstendenz bzw. Vereinfachungstendenz bei der Sprache im digitalen Medium beobachten. Z. B.

„Aber **wenn's** dann schwierig wird, verschwindet er."

„Werd' nicht albern. Ich **erklär'** es dir."

„Ich bin mir nicht **sicher, du** das verstehst."

„Ja ja, die Kleine **hat's** echt in sich."

„Wenn sie so verträumt ihre Sehnsüchte rausläßt. **Könnte** glatt meine Schwester sein."

„Das **wär'** echt geil."

Es gibt oft Sätze, die aus der normalen Rheinfolge sind, um etwas zu betonen. Das ist auch ein typisches Merkmal der Sprache im digitalen Medium. Z. B.

„Er sagt immer, ich soll meinen Spaß haben. Will er ja auch nur."

„Hätte ich eine Waffe gegen ihn, ich würde sie benutzen."

„Auch damals, als es mir an den Kragen ging. No hätte das nie getan ohne ihn."

Aber es gibt viele Sätze, die grammatische Fehler haben, wie die meisten Sätze im Onlein. Z. B.

„Es gab **keinen** Stelle meines Körpers, an die Tom mich nicht schlug, wenn er wütend war."

„Er war so **wortgewand**."

„Ich wollte endlich frei sein - als ich sah, wie **seien** Kräfte plötzlich schwanden. Plötzlich war es **Kindliches** Erstaunen und dann erwachsenes Begreifen.“

„Ich grüble und will doch **garnicht** grübeln.“

„Quadrego ist **einen** Liebes-, Mord- und einer bewusstseins-erweiternde Geschichte - keine Angst - keine esoterische Selbstbetrachtung.“

Auf die Sätze, die von normalen Regeln abweichen, lasse ich Studenten besonders Aufmerksamkeit schenken und selbst Fehler in den Sätzen finden. Indem sie versuchen, selbst die Fehler zu korrigieren, können sie die grammatischen Regeln nochmal vertiefen und sich die Sätze besser merken.

Die schriftliche Sprache des Hypertextes wird durch Bilder unterstützt. Ein in vier Persönlichkeiten geteiltes Ich wird durch eine quadratische Grafik und unterschiedliche Farben veranschaulicht. Die heitere Persönlichkeit Iris wird durch Gelb, die traurige Persönlichkeit No durch Blau, die rationale Persönlichkeit Rolf durch Weiß, die brutale Persönlichkeit Tom durch Rot gekennzeichnet. Die dominante Farbe Schwarz symbolisiert die traurige, entsetzliche Geschichte. Der sich langsam vollziehender Wechsel der Augenfarbe von Iris beim Gespräch mit Georg zeigt den Wechsel der Persönlichkeit. Die Verwirrung Georgs im Angesicht widersprüchlicher Gefühle und geheimnisvoller Andeutungen von Iris spiegelt sich in den

bewegenden Augen wider.[17] Das Verschwimmen des Portraits zeigt die Auflösung des Ichs, und in Quadrate unterteilte Bilder ergänzen das Erzählen des Traumas.

Bilder und Farben tragen zum emotionalen Erleben und zum Verständnis der geschriebenen Sprache bei. Dabei ist es wichtig, dass der Lehrer Studenten fragt, welche Bedeutung die Bilder haben, und welche Assoziationen die Bilder und Farben bei Ihnen hervorrufen. Sie können damit selbst die Verbindung zwischen dem Text und Bild herstellen, und Sätze besser erlernen.

Nach der Übersetzung und Interpretation sprechen wir über die Rolle des Autors und Lesers der Hypertextliteratur. Die digitale Literatur besteht immer aus einem zweifachen Text: dem Text, den der Leser auf der Bildschirmoberfläche sieht, und dem digitalen Code hinter dieser Oberfläche, heute in der Regel eine HTML-Seite mit Abschnitten in JavaScript. Deshalb muss der Autor auch die technische Fähigkeit besitzen, Bilder und Ton effektiv einzusetzen, wofür er eine multimediale Kompetenz braucht. Er muss auch die Auswahlmöglichkeiten des Lesers durch Linkkombinationen strukturieren. Daher muss er von der Seite des Lesers her denken.

Der Leser kann durch die aktive Teilnahme eine Geschichte von verschiedenen latenten Geschichten verwirklichen, indem

[17] Simanowski, Roberto (Hg.): Literatur.digital. Formen und Wege einer neuen Literatur. München 2002, S. 144.

er die Textteile in unterschiedlicher Reihenfolge miteinander kombiniert. Er verwirklicht sozusagen einen eigenen individuellen Text. Der Leser bestimmt mit seiner Entscheidung und einem Mausklick die Fortsetzung der Geschichte. Er wird damit Mitagierender. Ich mache dabei Studenten darauf Aufmerksamkeit, dass der Autor die Wahlmöglichkeiten des Lesers durch den zweiten Text strukturiert hat. Damit sollen die Studenten merken, dass ihre Freiheit im digitalen Medium eine begrenzte scheinbare Freiheit ist, durch die leicht manipuliert werden kann.

Es ist interessant und auch wichtig, darüber zu diskutieren, wie unterschiedlich die Studenten das Werk erlebt haben. Der Leser muss die fragmentarischen Texte in Verbindung bringen und die Kerngedanken des Werkes verstehen. Er braucht auch die multimediale Kompetenz. Literaturwissenschaftliche Kompetenzen müssen zum einen um kunst-, musik- und filmwissenschaftliche Begriffe erweitert werden, damit die multimedialen Produkte beschrieben und analysiert werden können.

Die neue Form der Literatur braucht die neuen Bewertungskriterien. Die Kriterien, die ich durch Diskussion mit Studenten und anhand der Forschungsliteratur gewonnen habe, sind das Folgende:

-Wie vermittelt man die Kerngedanken des Werkes durch die Linkkombinationen? Wie sinnvoll sind die Navigationen? (Linksemantik, Linkstruktur)
-Wie verhalten sich die benutzten Medien zueinander? (Multimedialität)
-Welche Bildschirmästhetik liegt vor? Wie interessant sind Bildschirme inszeniert? (Bildschirmästhetik)
-Wie hat das Werk die interaktive Teilnahme des Lesers gefordert? (Leserfreundlichkeit, Interaktivität)
-Kriterien der traditionellen Literatur sollen auch berücksichtigt werden: Wie ist die Geschichte narrativ aufgebaut? Wie ist die Sprache gestaltet? Bringt dieses Werk die Reflexion und neue Erkenntnis? (Textqualität)
Vier Persönlichkeiten des Ichs im *Quadrego* wissen von der Existenz aller anderen Persönlichkeiten, was in Wirklichkeit selten vorkommt, und die Gespräche zwischen den Persönlichkeiten sind auch nicht das repräsentative Phänomen, denn multiple Persönlichkeiten treten selten miteinander in Kontakt. Der psychische Zustand nach der Introjektion der anderen Person wird auch nicht so überzeugend dargestellt. Dennoch hat die Hyperfiktion *Quadrego* mit verschiedenen Erzählperspektiven und unterschiedlichen Erzählweisen die psychischen Phänomene, wie Verdrängung, Dissoziation, Introjektion und Verneinung der gespaltenen Persönlichkeit ver-

ständlich dargestellt, indem sie Multilinearität, Interaktivität und Multimedialität des digitalen Mediums angewendet hat.

Keiner der Studenten hatte bislang mit der Hypertextliteratur zu tun gehabt, obwohl Korea ein informationstechnisch hoch entwickeltes Land ist. Aber experimentale literarische Tätigkeiten werden im digitalen Medium leider kaum gefördert und selten geübt. Studenten zeigen großes Interesse an der Hypertextliteratur und Neugierde darauf, da diese Literatur multimedial manchmal mit automatisch auftauchenden Popup-Fenstern inszeniert wird. Studenten haben Spaß beim Lesen der Hypertextliteratur, denn sie können durch ihre eigene Handlung selbst Erfahrungen machen, und Aufgaben erfüllen und auch mit anderen Mitspielern in Kontakt treten. Studenten bekommen nach dem Lesen ein neues Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, indem sie Rollen spielen, Aufgaben erfüllen und zu dem gewünschten Ergebnis kommen. Die Hypertextliteratur ermöglicht, dass die Studenten mit multimedialer Unterstützung und durch die aktive Teilnahme leicht und mit viel Spaß Deutsch lernen.

Die Studenten können im digitalen Medium ohne lineare Einschränkung ihre assoziative Denkweise frei ins Werk umsetzen. Sie können dabei auch Bilder und Töne benutzen, um ihre Gedanken auszudrücken. Die Freiheit, die der Hypertext gewährleistet, fördert die Kreativität. Sie können auch mit an-

deren Menschen zusammen innovativ und spielerisch das Werk gestalten, denn der Hypertext ermöglicht schnelle Veränderung und einen gleichzeitigen Zugang mehrerer Personen. Die Hypertextliteratur trägt also dazu bei, Kreativität, Kooperationsfähigkeit und Erzählkompetenz zu fördern.

Aber es gibt leider nicht so viele inhaltlich anspruchsvolle Hypertextliteratur. Die Differenz von ästhetischem Wert und technischem Aufwand ist immer noch groß bei manchen Werken, so dass sie für die Mehrzahl der Leser unattraktiv bleibt. Die Ausbildung und Beförderung für die Produktion und Rezeption der Hypertextliteratur sind daher notwendig.

Nach der Diskussion gebe ich Hausaufgaben: Studenten müssen entweder ihre eigene Interpretation über *Quadrego* und ihre Meinungen über die Hypertextliteratur schreiben oder eine eigene Hypertextliteratur produzieren, wenn sie technische Fähigkeiten besitzen.

Die Studenten finden alle die Hypertextliteratur interessant, da sie eigene Geschichte mit aktiver Teilnahme gestalten können. Sie sagen, die zerspaltene Persönlichkeit wurde im *Quadrego* durch die vielschichtige und multilineare Struktur des Hypertextes gut veranschaulicht.

Einige Studenten haben ein paar skeptische Meinungen gegenüber der Hypertextliteratur geäußert. Sie ist nämlich unbequem zu lesen, da man immer ein digitales Medium

braucht, um sie zu lesen. Bilder können auch die Phantasie des Lesers beeinträchtigen. Und einige Studenten vermissen die wohl formulierten schönen literarischen Sätze, während einige Studenten die kurzen, kompakten Sätze der Hypertext-literatur mögen.

Einige Studenten haben sich über die institutionelle Rahmen-bedingung der Hypertextliteratur geäußert. Da die Hypertextli-teratur ohne Hilfe der Institution wie die des Verlags veröffent-licht werden kann, kann der Autor freier und innovativer ohne Rücksicht auf die autoritäre Kontrolle schreiben. Aber es muss gewährleistet werden, dass die Arbeit des Autors sich bezahlt macht, damit gute Hypertextliteratur produziert wer-den können.

Es gibt eine Studentin in diesem Semester, die selbst eine Hypertextliteratur produziert hat. Der Titel heißt *Gedanken und Geschichte*. Das Werk besteht aus 2 Teilen, nämlich aus der „Einbildung“ und aus der „gesplitterten Geschichte“. Bei der „Einbildung“ haben ein paar Leute die durch die Wörter assoziierte Geschichte mit einem Bild erzählt. Bei der „gesplitterten Geschichte“ kann der Leser die ihm auf der Frage einfallenden Wörter in einem Text einsetzen, so dass ein neuer Text hergestellt wird. Die Studentin hat selber ihr Werk präsentiert und die anderen Studentinnen waren davon begeistert. Ich denke, die Zukunft der digitalen Literatur ist schon hoffnungsvoll.

Neue Medien – neue Möglichkeiten. E-Learning im DaF-Unterricht[18]

Barbara Syring

Computerprogramme können neue Wege des Lernens eröffnen. Bezogen auf den Spracherwerb sind das vor allem neue Wege der Festigung und Erweiterung von Wortschatz und Grammatik. Gegenüber herkömmlichen Materialien besitzt Sprachlernsoftware den Vorteil größeren Aufforderungscharakters durch die Einbindung von Audio-, Video- sowie interaktiven Übungssequenzen. Norbert Lang bescheinigt multimedialen Arrangements sogar, über die direkt angesprochenen Sinneskanäle hinaus indirekt auch die psychische Befindlichkeit eines Nutzers positiv beeinflussen und damit die affektive Qualität von Information erhöhen zu können (vgl. Lang, S. 31f.). Zudem ermöglichen es digitale Anwendungen, eine Sprache im individuell als angemessen empfundenen Tempo zu erlernen.

Jedoch kann und soll Lernsoftware den Unterricht im Klassenraum, der für den Lernerfolg unverzichtbar ist, nicht ersetzen. Vielmehr bietet sie die Möglichkeit, diesen Unterricht sinnvoll zu ergänzen. Denn ihre Stärke liegt im gezielten Training sprachlicher Kompetenzen während der und besonders zwischen den Präsenzphasen. Auch die wissenschaftliche

[18] erweiterte Fassung eines Vortrags auf der Internationalen Deutschlehrertagung, Sektion E2: Lernen in und mit digitalen Anwendungen am 3. August 2009 in Jena

Fachpresse verwirft ihre anfängliche Skepsis gegenüber E-Learning als programmierter Instruktion und erkennt die Chancen dieser Form digitalen Lernens an. So schreibt Jochen Dreier in der Zeitschrift *Info DaF* (April/Juni 2008):

> "Insgesamt bleibt nur das Fazit, dass der Sprachkurs der Deutschen Welle ein einzigartiges Projekt ist, das einige Zweifel an derlei Lernprogrammen ausräumt und wahrscheinlich das Beste ist, was man im Moment als digitales Lernprogramm bekommen kann, zumal es kostenlos angeboten wird" (Dreier, S. 176).

Ziel dieses Beitrags ist es, die Relevanz von E-Learning für den DaF-Unterricht darzulegen und am Beispiel der Web-Plattform *Deutsch Interaktiv*[19] der Deutschen Welle unterschiedliche Szenarien für den Einsatz von E-Learning im Sprachenunterricht vorzustellen.

E-Learning – ein Werkzeug für das effektive Training sprachlicher Fertigkeiten

In der Forschungsliteratur besteht Einigkeit darüber, dass der didaktische Mehrwert von elektronisch unterstütztem Lernen nicht einfach im bloßen Einsatz digitaler Medien liegt, sondern in der Qualität ihrer didaktischen Konzeption (vgl. Fischer, S. 421). Auch Günter Dörr und Peter Strittmatter betonen die

[19] http://www.dw-world.de/deutschinteraktiv

Wichtigkeit der Überlegungen, aufgrund derer verschiedene Medien oder Medienbausteine zusammengesetzt werden, um ein Höchstmaß an Lernwirksamkeit zu erreichen (vgl. Dörr und Strittmatter, S. 36).

Dabei erfolgt die Beurteilung eines didaktischen Designs in der Regel aus Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie, der zufolge Lernende Wissen aktiv konstruieren und deshalb maßgeblich von der Komplexität, Multiperspektivität und Authentizität digitaler – speziell hypertextueller, internetbasierter – Anwendungen profitieren (vgl. Schulz, S. 20). Es herrscht die Auffassung, diese "Lernlandschaften" seien besonders geeignet zur Förderung offenen, selbst gesteuerten, situierten und kooperativen Lernens und ihre Potenziale für die Unterstützung von Lernprozessen könnten nicht mithilfe herkömmlicher Kriterien für erfolgreiches Lernen bewertet werden (vgl. Tergan, S. 105ff.).

Demgegenüber stellt Hans Werner Hess fest, dass die Probanden in einer von ihm durchgeführten Studie E-Learning einen ganz anderen funktionalen Stellenwert geben. Über einen Zeitraum von zehn Jahren untersuchte er die Nutzung und Akzeptanz von Informationstechnologien unter DaF-Studenten der Hong Kong Baptist University. Er kam zu dem Ergebnis, dass für sie E-Learning keine völlig neue Welt des Lernens eröffnet, sondern primär ein Werkzeug darstellt, des-

sen Aufgabe es ist, "das Lernen innerhalb gegebener Parameter zu effektivieren" (Hess, S. 320):

> "Unsere Studierenden haben keinen Zweifel daran, dass IT für sie nützlich sind, und sie nutzen sie auch täglich. Die Technologie findet aber nur dann wirkliche Zustimmung, wenn sie einfach gestaltet ist und auf Zumutungen im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes nachgerade verzichtet" (ebd., S. 315).

Anstatt die kreativen und kommunikativen Elemente der Systeme zu nutzen, beschränkten die Studenten ihr E-Lernen also weitgehend auf formales Training. Hess empfiehlt daher einen unterrichtsergänzenden Einsatz digitaler Anwendungen, also eine Einbettung im Sinne von "Blended Learning" (vgl. Tergan, S. 111). Dies ermögliche es, bestimmte und im Präsenzunterricht oft als wenig produktiv empfundene Phasen – etwa des Übens von Grammatik oder der Wortschatzarbeit – zum Teil aus dem Unterricht auszulagern (vgl. Hess, S. 313).

Web Based Training als Entlastung des Präsenzunterrichts

Nutzt man eine Lernsoftware wie den Online-Sprachkurs Deutsch Interaktiv als Ergänzung zum Unterricht, so ist dies besonders dann sinnvoll, wenn ein Thema bereits eingeführt

wurde und dieses nun durch wiederholtes Üben gefestigt werden soll. Bei der Auswahl des richtigen Einstiegspunktes hilft dem Lerner der in sechs Niveaustufen (A1.1 bis B1.2) gegliederte Kursplan. Über diesen wählt er den gewünschten Schwierigkeitsgrad aus, anschließend erfährt er auf den einzelnen Startseiten der insgesamt 30 Lektionen, welche Inhalte jeweils behandelt werden. Darüber hinaus hat der Lerner die Möglichkeit, sich gezielt für bestimmte "Lernschienen" zu entscheiden, da die Übungsseiten durch Icons auf den ersten Blick den Sprachkompetenzen Hörverstehen, Leseverstehen, Produktion, Grammatik und Wortschatz zugeordnet werden können.

Als Web Based Training besitzt Deutsch Interaktiv eine feste Struktur, auf die kein Einfluss genommen werden kann. Dennoch erfolgt eine gewisse Interaktion zwischen System und Lerner in Form verschiedener Feedbackfunktionen. Der Lerner kann durch die programmierte, direkte Auswertung gegebener Antworten sowie dank verschiedener Testmodule seine sprachlichen Kompetenzen leicht überprüfen und verbessern. Zudem wird der bereits erzielte Lernfortschritt automatisch gespeichert und klar strukturiert im Kursplan dargestellt. Über die eigentlichen Aufgaben hinaus erhält der Lerner zusätzliche Hilfe bzw. Anregungen durch kontextbezogene Glossare, ein Wörterbuch, Erläuterungen der Grammatik, eine Übungs-

hilfe sowie Lerntipps und Unterrichtshandreichungen, die als PDFs heruntergeladen und "offline" bearbeitet werden können.

Interaktive Übungsbeispiele für den Einsatz in der Praxis

Im Folgenden soll anhand einer exemplarischen Lektion gezeigt werden, wie sich konkrete Übungen bzw. Zusatzfeatures des Kurses gewinnbringend für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einsetzen lassen.

Zum Training des Hörverstehens können zum Beispiel Video-Sequenzen oder Audio-Slideshows – mit Fotos illustrierte Audiobeiträge – genutzt werden. Sie vermitteln realitätsnah landeskundliche Informationen. Denn hier werden Situationen aus dem deutschen (Sprach-)Alltag gezeigt, wie sie den Lernern selbst begegnen können. Die Relevanz des zu Erlernenden erhöht die Lernmotivation und schafft eine solide Basis für den späteren Wissenstransfer. So könnte beispielsweise die Slideshow zu Berliner Sehenswürdigkeiten aus dem 1. Teil von Lektion 19 als Einstieg in eine landeskundliche Unterrichtseinheit über Berlin dienen. Für den Einsatz während einer Präsenzphase wäre es denkbar, den gesprochenen Text der Slideshow als Lückentext an die Lerner zu verteilen und sie zu bitten, ihn während des Anschauens/Hörens der Slideshow auszufüllen.

Deutsch Interaktiv unterstützt den Lerner auch bei der Wortschatzarbeit. Der 2. Teil von Lektion 19 enthält zum Beispiel eine Drag-and-Drop-Übung, in der der Lerner dazu aufgefordert wird, Richtungsangaben den passenden Bildern zuzuordnen. Ist seine Antwort korrekt, hört er einen Beispielsatz, in dem die Richtungsangabe verwendet wird. Abgesehen von den eigentlichen Übungen zur Wortschatzarbeit bietet Deutsch Interaktiv aber auch zusätzliche Funktionen, die das Vokabellernen erleichtern. Denn zu jeder Übung gibt es ein Glossar mit Wörtern, die für das Verständnis wichtig sind. Diese alphabetisch sortierten Glossare enthalten zu jedem Eintrag die in der Übung vorkommende Version des Wortes, außerdem jeweils ein Hörbeispiel sowie grammatische Angaben und eine Übersetzung ins Englische oder Russische – je nachdem, in welcher Kontrastsprache der Kurs aufgerufen wird. Die Wortlisten können auch ausgedruckt und unabhängig von Computer und Internet verwendet werden. Darüber hinaus ermöglicht es die Wörterbuchfunktion, gezielt nach einzelnen Begriffen zu suchen.

Der Online-Kurs eignet sich ebenfalls für das gezielte Üben von Grammatik. Zum Beispiel bietet der 2. Teil von Lektion 19 einen Lückentext, in den die korrekten Verbindungen der Präposition "zu" mit dem bestimmten Artikel eingetragen werden müssen. So zum Beispiel in der Frage: "Wie komme ich

zum Reichstag?". Für die Lösung der Aufgabe liefert ein grammatischer Hinweis nützliche Informationen. Er steht direkt auf der Übungsseite und enthält die grammatische Regel in Kurzform sowie einige Beispiele. Zusätzlich gibt es auch die so genannte Grammatikhilfe, die über einen Link erreichbar ist. Hier wird das in der Aufgabe behandelte grammatische Phänomen ausführlicher erläutert. Wenn es in einer Übung also um das Thema "Präpositionen" geht, führt der Grammatik-Link den Lerner direkt zu den entsprechenden Erläuterungen der Grammatikhilfe, die – genau wie die Wortlisten – ausgedruckt werden können. Die im Kurs enthaltenen Grammatikübungen, gerade in Verbindung mit der kontextbezogenen Grammatikhilfe, erleichtern das selbstständige Erarbeiten grammatischer Regeln, sowohl in Vor- als auch in Nachbereitung des Präsenzunterrichts.

Auch die Sprachkompetenz Leseverstehen kann mit Deutsch Interaktiv trainiert werden. Der Kurs bietet zahlreiche einfache Texte zu Themen aus dem Alltag sowie dazugehörige Aufgaben, mit denen kontrolliert werden kann, ob das Gelesene verstanden wurde. Der 4. Teil von Lektion 19 enthält beispielsweise einen Text mit Informationen zu unterschiedlichen Fahrscheinen, die für öffentliche Verkehrsmittel in Berlin erworben werden können. Auf der anschließenden Übungsseite werden dem Lerner unterschiedliche Szenarien präsentiert,

für die er jeweils aus mehreren Möglichkeiten den passenden Fahrschein auswählen muss. Mithilfe dieses und weiterer Übungstypen können sich Lerner verschiedene Facetten des Leseverstehens in ihrem individuellen Lerntempo aneignen.

Der Bereich Produktion umfasst im Falle von Deutsch Interaktiv unter anderem Übungen, die den Lerner dazu anregen, sich durch genaues Hinhören und Nachsprechen die korrekte Schreibweise von Wörtern einzuprägen. Desweiteren haben Lerner die Möglichkeit, das Gelernte noch einmal frei mündlich zu reproduzieren. Diese Aufgaben enthalten zum Teil auch Audios mit Antwortbeispielen und eignen sich dadurch besonders zur Vorbereitung auf typische Gesprächssituationen im deutschen Alltag. Im 5. Teil von Lektion 19 etwa soll der Lerner noch einmal die Namen einiger Berliner Sehenswürdigkeiten wiederholen, erläutern, was man dort tun kann, oder aber nach dem Weg fragen bzw. ihn beschreiben. Dies könnte im Unterricht fortgeführt und beispielsweise anhand von Münchner Sehenswürdigkeiten noch einmal in Partnerarbeit geübt werden. Ein entsprechendes Arbeitsblatt ist im Downloadbereich von Lektion 19 erhältlich.

Deutsch Interaktiv – eine vielseitige Lern- und Lehrhilfe im DaF-Unterricht

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Online-Sprachkurs Deutsch Interaktiv Lernern mit unterschiedlichen

Voraussetzungen und Lernzielen attraktive Möglichkeiten bietet, sich sprachlich zu bilden. So können Lerner ohne Vorkenntnisse bzw. Lerner, die eine generelle Sprachkompetenz entwickeln wollen, den Kurs linear durcharbeiten. Alternativ haben aber auch Lerner mit Vorkenntnissen bzw. Lerner, die bestimmte Kompetenzen verbessern möchten, die Möglichkeit, gezielt Niveaustufen und Übungen auszuwählen. Aber nicht nur für das klassische Selbstlernen, sondern auch als Ergänzung zum DaF-Unterricht oder sogar im Präsenzunterricht eignet sich der Kurs. Die zuvor beschriebenen Szenarien zeigen auf, wie sich dies anhand konkreter Übungen in der Praxis verwirklichen lässt.

Literatur

Dörr, Günter und Peter Strittmatter: "Multimedia aus pädagogischer Sicht“, *Information und Lernen mit Multimedia und Internet – Lehrbuch für Studium und Praxis* 3. Aufl. Weinheim: BeltzPVU, 2002, S. 29–42.

Dreier, Jochen: "Deutsch Interaktiv. Der Internet-Deutschkurs der Deutschen Welle.", *Info DaF* 35, 2/3 (2008) 174–176.

Fischer, Stefanie I.: "E-Learning in der Praxis – Das Berlitz Internet-Sprachcenter", *Information und Lernen mit Multimedia und Internet – Lehrbuch für Studium und Praxis* 3. Aufl. Weinheim: BeltzPVU, 2002, S. 413–424.

Hess, Hans Werner: "'E-Lernen' – Fakten und Fiktionen", *Info DaF* 33, 4 (2006) 305–328.

Lang, Norbert: "Lernen in der Informationsgesellschaft – Mediengestütztes Lernen im Zentrum einer neuen Lernkultur", *E-Learning – Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen* 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 2002, S. 23–42.

Schulz, Manuel: "Fernausbildung geht weiter … – Grundsätzliche Überlegungen und aktuelle Entwicklungen in Theorie und Praxis", *Fernausbildung geht weiter … - Neue Beiträge zur Weiterentwicklung technologiegestützter Bildung aus pädagogisch-didaktischer Perspektive* Augsburg: Ziel, 2006, S. 9–45.
Tergan, Sigmar-Olaf: "Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme und Perspektiven", *Information und Lernen mit Multimedia und Internet – Lehrbuch für Studium und Praxis* 3. Aufl. Weinheim: BeltzPVU, 2002, S. 99–112.

Minticity - eine virtuelle Lernwelt

Azize Sorguç

Die virtuelle “Metropole für Deutsch” wurde von der DAS Akademie, Deutsche Akademie für Sprachen, unter wissenschaftlicher Begleitung und Beratung durch Herrn Prof. Dr. Ulrich Steinmüller entwickelt.

Für die heutige “Net Generation“ sind Internet und Medien wichtige Bestandteile des täglichen Lebens. Multimediale Lernprogramme ergänzen den Bildungsalltag, denn zu einer modernen Pädagogik gehört eine digitale Lernkultur.

Lernprogramme auf CD-Rom und Lernspiele im Internet etablieren sich immer mehr auch im Fremdsprachenunterricht. Den Lernenden stehen oft nur einzelne Übungen oder bestimmte Themen ohne Zusammenhang zur Verfügung.

Minticity dagegen ist ein Lernportal, das kompakt umfangreiches Zusatzmaterial für den DaF-Unterricht bietet, regelmäßig aktualisiert wird und Ihnen als Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer die Arbeit erleichtert. Mit einer abwechslungsreichen Vielzahl an authentischen Lernmaterialien werden Deutschlernende sowohl im Unterricht als auch Zuhause motiviert. Im Vordergrund steht das Hör-Seh-Verstehen. Unter www.minticity.com können Interessierte eine Minticity-

Stadtrundfahrt unternehmen und diese “Stadt ohne Grenzen” erkunden.
In diesem Beitrag möchte ich einen Einblick in die virtuelle “Metropole für Deutsch” geben.

1. Einleitung

(von Ulrich Steinmüller, wissenschaftliche Begleitung und Beratung von Minticity)
Minticity ist ein erstaunliches Produkt. Erarbeitet, weiterentwickelt und ständig gepflegt von einem internationalen Team hoch motivierter, kreativer und innovativer DaF-Lehrerinnen und -lehrer stellt es einen wichtigen Beitrag zur nach wie vor nicht abgeschlossenen Entwicklung einer den elektronischen Medien angemessenen Didaktik für Deutsch als Fremdsprache dar. Die mediale Präsentation, die didaktische und methodische Konzeption befinden sich, der angesprochenen Zielgruppe der 11 bis 17-Jährigen entsprechend, in Übereinklang mit den grundlegenden reformpädagogischen Forderungen des „Lernens mit allen Sinnen“. Das Lernen einer fremden Sprache ist wie eine Entdeckungsreise in eine fremde Stadt, in ein fremdes Land – wenn es entsprechend aufbereitet und angeboten wird. Neugier, die Freude am Lernen, das selbstständige und eigenverantwortliche Gestalten dieses Lernprozesses gehören genauso dazu wie das Kennenlernen

einer anderen Kultur und das dadurch angeregte Nachdenken über die eigene.

Dabei ist zunehmend zu beobachten, dass die Definitionshoheit über Themen, Fragestellungen und Aufgaben für Lehre und Forschung in Deutsch als Fremdsprache nicht mehr ausschließlich bei den deutschsprachigen Ländern liegt. Während sie in der Vergangenheit die Vorgaben machten, neue Entwicklungen anstießen und höchstens regional eigenständige Wege beschritten wurden, beginnt sich die Perspektive zu verschieben. Zwar werden noch immer Maßstäbe und Ansprüche von den deutschsprachigen Ländern formuliert und deren Anerkennung z.B. durch überregionale Prüfungsformen und –inhalte, bis hin zu obligatorischen Lehrwerken eingefordert.

In immer stärkerem Maße aber wird ein eigenständiger Umgang mit Deutsch als Fremdsprache weltweit erkennbar. Zielsetzungen, Verwendungsinteressen und damit Forschungsfragen und Lehrinhalte werden zunehmend aus der Perspektive der sogenannten Abnehmerländer definiert, die nicht unbedingt immer mit der Perspektive der deutschsprachigen Länder übereinstimmen muss. Der Prozess der Globalisierung hat auch vor der Disziplin Deutsch als Fremdsprache nicht Halt gemacht mit der Konsequenz, dass auch in unserer Disziplin in stärkerem Maße die gleichberechtigte Partner-

schaft und nicht mehr die Hierarchie von Geber und Abnehmer an Bedeutung gewinnt. So, wie sich z.B. die deutsche Wirtschaft an den Gedanken gewöhnen musste, dass die jahrelange Ausbildung internationaler Absolventen und der damit verbundene Technologietransfer in deren Herkunftsländer dort zu eigenständigen Entwicklungen und sogar zu aktivem Konkurrenzkampf mit ehemaligen Entwicklungsländern geführt hat, muss auch die Disziplin Deutsch als Fremdsprache zur Kenntnis nehmen, dass mit der Ausbildung hochqualifizierter internationaler DaFler eigenständige Entwicklungen in Lehre und Forschung weltweit entstanden sind und dass neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache eben nicht mehr nur aus dem deutschsprachigen Bereich kommen, sondern auch aus Brasilien, Russland, China, der Türkei usw. Die XIV. Internationale Deutschlehrertagung hat diese Entwicklung sehr eindrucksvoll und lebendig unterstrichen, und das internationale Team und das Konzept von Minticity haben ihren Beitrag dazu geleistet.

2. Lehren und Lernen mit multimedialen Anwendungen

Das Grundkonzept von Minicity beruht auf Spaß haben, lernen und interaktiv mitmachen. Die Webseite ist auf die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens abgestimmt. Sie kann sowohl im Unterricht, als auch in

der außerschulischen Zeit eingesetzt werden. Die Flexibilität und die Dynamik sind das große Plus. Regelmäßig wird sie erneuert, überarbeitet, weiter entwickelt und im Austausch mit den Anwendern aufgrund der gemachten Erfahrung verbessert. Wir sind einfach online! Kreativ und innovativ konzentrieren wir uns auf Wortschatz, Grammatik, Hörverstehen, Aussprache und auf das Leseverstehen. Mit audiovisuellen Darstellungen sind wir zeitgerecht und effizient; effektives Hör-Seh-Verstehen. Die wissenschaftliche Begleitung und Beratung von Minticity obliegt Herrn Professor Dr. Ulrich Steinmüller von der Technischen Universität Berlin, einem international bekannten Fachmann für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

3. Grammatiklektionen

Unter dem Menüpunkt "Lernen" werden den Schülern verschiedene Grammatiklektionen erklärt. Die Erklärung erfolgt in deutscher Sprache, wobei diese nach Wunsch auch in der Landessprache eingeblendet werden kann. Somit können sie in Deutsch hören und in der Muttersprache mitlesen. Die Lektionen sind sowohl nach Themen als auch nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens abrufbar. Ist die Erläuterung für den Schüler zu schnell, kann

er einfach zurückspulen und nach seinem individuellen Lerntempo sich das Thema erneut anhören.

4. Effektives Hör-Seh-Verstehen

Mit "klicken und lernen" trainieren wir gezielt den Wortschatz der Schüler. Man sieht das Bild, das geschriebene Wort und hört parallel die Aussprache. Mit bisher knapp 1.000 Wörtern bieten wir eine große Auswahl verschiedenster Themen. Auch diese werden ständig erweitert. Weiterhin lernen die Schüler Antonyme, Synonyme und Komposita mit dem Hör-Seh-Verstehen. Das macht Spaß, ist effektiv und erweitert den Wortschatz.

5. Übungen

Eine breite Auswahl an Übungstypen ermöglicht ein abwechslungsreiches und interaktives Lernen von Sprachhandlungen, grammatikalischen Strukturen und Wortschatz. Alle der geschaffenen Übungstypen sind derart konzipiert, daß sie unterschiedlich und zu allen Themen verschieden gefüllt und belegt werden können, wodurch ein stimmulierendes und abwechslungsreiches Arbeiten gewährleistet wird. Minticity enthält u.a. Anklick-Aufgaben (Richtig-Falsch, Multiple Choice..), Textlücken-Aufgaben (Diktate) , und Verschiebe- Aufgaben, die für die Lernenden eine sofortige Anwendung des Gelern-

ten und Interpretation der Informationen ermöglichen. Lernende können anhand der Übungen ihre Verstehensleistung systematisch entwickeln und überprüfen. Jeder Test und jede Übung wird vom System sofort überprüft und bewertet.

6. Spielen und Lernen

Besonders in der Altersgruppe zwischen 11-17 muss das Lernen Spaß machen und zeitgerecht sein. Mit multimedialen Anwendungen regen wir die Lernaktivität der Schüler an. Unsere Online Spiele machen Spaß und verbessern die Sprache. Wir versetzen die Schüler in ein deutschsprachiges Umfeld, in dem sie gewünschtermaßen ihre Sprachkenntnisse spielend erweitern (Immersion).

Unsere Stadt hat ihre eigene Währung: MINTO. Die Schüler erhalten bei allen Übungen und Spielen Mintos anstelle von Punkten. Diese können im Minti Shop für die eigenen Avatare ausgegeben werden. Ferner werden regelmäßig die Mint-O-Lympics veranstaltet, bei denen die Schüler ihr Wissen mit den anderen messen und interessante Preise gewinnen können.

7. Lesen und Hören

Die Schüler können Märchen, Gedichte und Kurzgeschichten lesen oder vorgelesen bekommen. Es ist eine große Auswahl

an altersgerechten und interessanten Themen vorhanden; ständig werden neue hinzugefügt. Sie können Diktate mitschreiben und im Anschluss das Geschriebene kontrollieren. Die Aussprache von über 5.000 Wörtern kann mit einem Mausklick trainiert werden. Für Abwechslung sorgen wir u.a. mit Abzählreimen, Zungenbrechern und Liedern.

8. Forum und Chatten

Im Forum können die Schüler zu unterhaltsamen und informationsreichen Beiträgen ihre eigene Meinung äußern und andere Meinungen kommentieren. Ferner gibt es einen Chat, bei dem sie sich in deutscher Sprache austauschen. Hier treffen die Schüler des Öfteren auf unsere Lehrkräfte, womit die Möglichkeit der Kommunikation gefördert wird.

9. Unterstützung der Lehrer

Die Lehrer können selbst erstellte Hausaufgaben verschicken und die Antworten vom System kontrollieren lassen. Sie können auch sehen, wer die Hausaufgabe bearbeitet hat, welche Fehler gemacht wurden und wo der Klassendurchschnitt liegt. Bei der Erstellung der Hausaufgaben unterstützt das System die Lehrer. Sie geben einen Text ein und lassen diesen nach der jeweiligen Aufgabenstellung analysieren und erstellen.

Schritte international: Die Innovation für Ihren Unterricht

Materialien für interaktive Whiteboards

NEU!

Für alle Kurse, die mit **Schritte international 1 und 2** arbeiten und mit einem interaktiven Whiteboard ausgestattet sind.

Die Materialsammlung enthält alle Zeichnungen und die Fotos der Foto-Hörgeschichte aus **Schritte international 1 und 2** sowie zahlreiche nützliche Vorlagen für den Unterricht (z. B. ein E-Mail-Fenster, eine Uhr, ein Handydisplay, Kalender, das Alphabet, eine Landkarte von Deutschland, Österreich und der Schweiz zum Puzzeln) sowie vier standardisierte Aufgabentypen zu allen 14 Foto-Hörgeschichten: Diashow, Foto-Salat, Satz-Salat und Foto-Spot.

Mehr Infos unter **www.hueber.de/schritte-international/whiteboard**

CD-ROM
ISBN 978–3–19–241851–8

Hueber Verlag
Kundenservice
Tel. +49 (0)1805/48 32 37
Fax: +49 (0)89/96 02 - 286
E-Mail: kundenservice@hueber.de

www.hueber.de

Hueber Freude an Sprachen

Bereich G

Deutsch im Kontext von Fach, Beruf und Wissenschaft

Sektion G2

Berufs- und Qualifikationssprache Deutsch

Sektionsleitung

Barbara Haider (Österreich)
Kim Haataja (Finnland)

Zur Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Fachsprache an den technischen Hochschulen Russlands

Elena Surkova

„[N]ur der ist ein ‚guter Arbeitnehmer', einer, den man auch behalten möchte, der kontinuierlich möglichst viele Ideen hat und diese kommuniziert. […] Mitreden kann nur der, der sich verständlich machen kann. Denn was nutzt die beste Idee, wenn man sie nicht vermitteln kann?" (Szablewski-Çavuş 2000, 18)

Der Prozess der Globalisierung hat Auswirkungen auf alle Lebensbereiche, vor allem auf eines der für die Zukunft sensibelsten Gebiete – auf die Bildung. Als Folge der Globalisierung könnte man offene (kulturelle) Grenzen und die Popularität von Fremdsprachen betrachten.

Die Bedeutung des Fremdsprachenlernens ist in der letzen Zeit in Russland stark gestiegen. Das bedingt Veränderungen im Curriculum und in der Didaktik von DaF an allen Schulen, Hochschulen und Universitäten im Land. Heute schenkt man der kommunikativen Methodik mehr Aufmerksamkeit als der traditionellen Grammatik-Übersetzungs-Methodik. Der Erwerb der kommunikativen und der interkulturellen Kompetenz ist das Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts geworden.

1. Schwierigkeiten in der Umsetzung eines kommunikativen DaF-Unterrichts

An den durchschnittlichen technischen Hochschulen Russlands lassen sich jedoch die kommunikativen Prinzipien des DaF-Unterrichts leider nicht so leicht realisieren. Dabei gibt es bestimmte Schwierigkeiten bzw. Hindernisse auf 1. organisatorischer, 2. methodischer und 3. extralinguistischer Ebene, wobei die Probleme auf organisatorischer Ebene am schwersten wiegen.

1.1 Organisatorische Faktoren

a) Extremer Mangel an Unterrichtsstunden im Lehrgang DaF an technischen Hochschulen und schwache Entwicklung des Autonomen Lernens der Studierenden

Normalerweise sind 72 Stunden für Klassenarbeit und 72 Stunden für so genannte selbstständige Arbeit vorgesehen. Darunter sind Hausaufgaben und autonomes Lernen zu verstehen, das in Russland jedoch schwach entwickelt ist und noch viele Anstöße von DaF-MethodikerInnen braucht. Es gibt weder richtige Anreize zur selbstständigen Arbeit noch effektive Leistungsmessung und Kontrolle. In diesem Fall kommt man ohne eine Methodik des „Selbstunterrichts“ nicht aus. Sie hilft den Studierenden, Strategien des Informationsgewinns zu erlernen und anzuwenden, und macht sie mit den

Verfahren der Informationswiedergabe in Form von Zusammenfassungen, Referaten, Vorträgen oder kurzen Mitteilungen vertraut.

Sehr oft werden die Hausaufgaben von den Studierenden nicht gemacht. Dabei taucht eine der Besonderheiten des Studiums in Russland auf: In allen Hochschulen Russlands und auch der GUS-Staaten ist die obligatorische Anwesenheit der Studierenden an jedem Unterricht (sowohl in Vorlesungen als auch im praktischen Unterricht) vorgeschrieben, was aber zu einer gewissen Unselbständigkeit der Studierenden führt. Diese sind gewohnt, dass ihre Kenntnisse und Hausaufgaben fast in jeder Stunde individuell überprüft werden und haben deshalb beispielsweise Schwierigkeiten, Aufgaben im Plenum zu besprechen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass viele Studierende der der Meinung sind, sie müssten nicht lernen, wenn der Stoff nicht abgefragt wird.

b) Der Mangel an modernen Lehrwerken für Hochschulen

Obwohl vom Bildungsministerium der Einsatz von modernen Lehrwerken empfohlen bzw. angekündigt wird, mangelt es an entsprechendem Material. Unsere DeutschlehrerInnen bemühen sich daher, so genannte Unterrichtshilfen zu verschiedenen Themen des DaF-Unterrichts, Lehrmittel, Sammelbände mit authentischen Texten zum Lesen und Übersetzen und

zweisprachige Wörterbücher für Fachlexik (deutsch-russische Äquivalente) an Universitätsverlagen zu veröffentlichen.

c) Kein/geringer Einsatz von multimedialen Mitteln im Deutschunterricht

Es mangelt sehr stark an multimedialen Mitteln zur Unterstützung des Lehrprozesses und des autonomes Lernens. Zum Beispiel fehlt ein freier Zugang zum Internet für die Arbeit mit den thematischen und grammatischen Arbeitsblättern.

1.2 Methodische Aspekte

a) Diskrepanz zwischen den Staatsrichtlinien (Staatsnorm) für den DaF-Studienplan/Lehrplan und der Praxis des DaF-Unterrichts

Laut den Anforderungen der Staatsrichtlinien für DaF müssen während des Studiums alle Kompetenzen für die produktive und erfolgreiche Kommunikation vermittelt, erweitert und vertieft werden. In der Praxis des DaF-Unterrichts an den technischen Hochschulen Russlands werden jedoch überwiegend rezeptive Fertigkeiten und Übersetzen trainiert. Der zukünftige durchschnittliche russische Ingenieur braucht für seine betriebliche oder wissenschaftliche Karriere bestenfalls Übersetzungsfähigkeiten für das Lesen der wissenschaftlichen Literatur und Gebrauchsanleitungen; die authentische direkte

Kommunikation mit MuttersprachlerInnen ist in den meisten Regionen Russlands eher eine Seltenheit.

Das ist einer der Hauptgründe, warum die DeutschlehrerInnen dem Lesen und Übersetzen von Fachtexten die meiste Aufmerksamkeit schenken und fast keine Auseinandersetzung mit landeskundlichen Informationen oder interkulturellen Themen stattfindet. Infolgedessen ist die interkulturelle Kompetenz bei zukünftigen IngenieurInnen nicht entwickelt. In den meisten Fällen fällt es den Studierenden sehr schwer, einen Geschäftsbrief oder eine Bewerbung zu schreiben, geschweige denn (mündliche) Fachkommunikation zu realisieren.

b) Problem der (kombinierten) fachlichen und sprachlichen Vorbereitung zum Verstehen der Fachtexte

Die Studierenden beginnen im Deutschunterricht bereits im zweiten Studienjahr Fachtexte bzw. Auszüge davon zu lesen. Die Unterrichtenden bemühen sich, authentische Fachtexte mit verschiedenen Termini und mit der wissenschaftlichen Realität entsprechenden Inhalten auszuwählen und aufzubereiten. Aber das Fach beginnen die StudentInnen erst ab dem dritten Studienjahr zu studieren. Das führt zu einer gewissen Diskrepanz zwischen der Fachreife bzw. den Fachkenntnissen der Studierenden und ihren Fertigkeiten in der Fachfremdsprache.

Die DeutschlehrerInnen müssen bereit sein, diese Fachtexte richtig und adäquat zu verstehen und darüber hinaus auch teilweise selbst zum „Fachmann“/ zur „Fachfrau“ zu werden. Dafür ist eine enge Zusammenarbeit mit Fachleuten notwendig. Das Ziel der DeutschlehrerInnen ist es, DaF für nichtphilologische Bereiche als Fach- und Berufssprache, d.h. für einen praktischen Anwendungsbereich, zu unterrichten. „Wir behalten von unseren Studien am Ende doch nur das, was wir praktisch anwenden“, sagte schon Johann Wolfgang von Goethe (1824).

1.3 Extralinguistische Faktoren

a) Schwache Motivation bzw. schwacher Bedarf der russischen Studierenden, eine Fremdsprache auf kommunikativem Niveau zu studieren

Die soziale, kulturelle und geografische Lage bzw. Realität in Russland trägt zur natürlichen Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und zum Spracherwerb der BürgerInnen und damit auch der Studierenden wenig bei. Das Territorium des Landes ist sehr groß und meistens homogen. Nahezu alle verstehen und sprechen ausschließlich Russisch. Auch alle anderen in Russland lebenden Nationalitäten sprechen in der Öffentlichkeit Russisch. Eine kommunikative Methodik impliziert daher entweder eine sehr hohe Anzahl an Unterrichts-

stunden oder eine entsprechende fremdsprachliche Umgebung.

2. Die Rolle von DSH – Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer StudienbewerberInnen

Im Rahmen des Bologna-Prozesses haben viele Universitäten Russlands das zweistufige Studium (Bachelor und Master) eingeführt. Im Rahmen des Bachelorstudiums legt man an der Universität für Architektur und Bauingenieurwesen in Wolgograd (Russische Föderation) im achten Semester **Sprachprüfungen im DSH-Programm** ab. Obwohl der Prüfungsinhalt mehr auf die Alltagsprache orientiert ist, soll den Studierenden unter anderem auch **berufsorientiertes Deutsch** vermittelt werden. Ziel ist es hierbei, die StudentInnen zu befähigen, in Deutschland weiter in einer technischen Umgebung verkehren zu können. In diesem Zusammenhang ist es von großer Bedeutung, auch die allgemeinsprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) in der (Fach-)Fremdsprache Deutsch zu erlernen und in der Kommunikation mit technischem Schwerpunkt anzuwenden.

Aus diesem Grund arbeiten an der Universität für Architektur und Bauwesen bereits zwei Dozenten mit diesen StudentInnen ab dem 5. Semester zusammen: **ein Linguist**, der anhand von technischen Texte die sprachlichen Kompetenzen

der StudentInnen weiter entwickelt, und **ein Ingenieur** mit guten Deutschkenntnissen, der sie in den technischen Disziplinen unterrichtet. Das Ziel der gemeinsamen sprachlichen Ausbildung ist die Fertigkeit der StudentInnen, nicht nur technische Texte zu lesen und zu übersetzen, sondern auch berufsbezogene Kommunikation zu realisieren.

Alle möglichen Wahlfächer sind für Deutsch und Fachdeutsch bestimmt. Die StudentInnen haben Deutsch im DSH-Kurs bis zum achten Semester. Die ersten **fünf Semester** sind ausschließlich der Alltagskommunikation und der Alltagslexik gewidmet. Ab dem fünften Semester, wenn das Fach schon unterrichtet wird, beginnen die Studierenden Fachtexte mit Hilfe der Deutsch- und FachlehrerInnen zu lesen. Als Unterrichtsgrundlage werden sowohl Lehrwerke zur DSH-Vorbereitung als auch solche Fachlehrmittel eingesetzt, die unter anderem Fachtexte mit speziellen Übungen (z.B. Wortschatztraining, Übungen zur Vorentlastung vor dem Lesen, als auch thematische und grammatische Übungen nach dem Lesen) enthalten.

Fachsprache bietet sich (sowie die allgemeine Sprache auch) nicht in Einzelsätzen, sondern in Texten dar, die bestimmten spezifischen Regularitäten und Normen folgen. Im Fach-Fremdsprachenunterricht müssen daher auch entsprechende (neue) Sehgewohnheiten aufgebaut werden. Die Fähigkeit,

beispielsweise Visualisierung und auch ikonische Abbildungen zu verbalisieren, stellt LernerInnen häufig vor große sprachliche Herausforderungen.

Fachsprache weist auf allen Ebenen des sprachlichen Systems – einschließlich der grafischen Codes – Besonderheiten auf. Der Erwerb dieser strukturellen Besonderheiten geht parallel mit dem Erwerb von fachlichem Wissen.

Im dritten Semester werden sowohl für die Ingenieure als auch die Bachelor-Studierenden Vorlesungen in Statik, Mathematik und Geodäsie von deutschen Gastprofessoren an der Universität für Architektur und Bauwesen Wolgograd angeboten. Innerhalb von zwei Jahren bietet die Universität den Erstsemestrigen die Möglichkeit, deutsche Vorlesungen in Mathematik zu besuchen, da die mathematischen Formeln und Zeichen universal sind. Dennoch müssen einige Begriffe vor der Vorlesung vom Deutschlehrer bzw. der Deutschlehrerin kurz erklärt werden. Ohne Vorbereitungsarbeit im Bereich der Fachterminologie ist eine kontinuierliche Teilnahme nicht möglich.

3. Maßnahmen zur Förderung von Deutsch als Fachfremdsprache

Um die Motivation für den Fachspracherwerb bei den Studierenden zu erhöhen, haben unsere DeutschlehrerInnen vorge-

schlagen, die jährliche technische Konferenz nicht auf Russisch, sondern auf Deutsch abzuhalten. Natürlich stehen alle TeilnehmerInnen vor großen Herausforderungen, aber es lohnt sich und fördert das Interesse für technisches Deutsch sowie den Bedarf, Deutsch als wissenschaftliche Sprache zu studieren. An der Konferenz kann sich jeder Interessierte beteiligen, der mit seinem wissenschaftlichen Betreuer oder seiner Betreuerin (Ingenieur/in) und seinem/seiner Deutschlehrer/in einen Vortrag vorbereitet hat.

Im Großen und Ganzen sind organisatorische sowie methodische Verbesserungen und Verfahren im Gange. Aber am Beispiel des Bachelor-Master-Lehrgangs könnte man noch vieles für die Förderung des Deutschen als Fachsprache an den technischen Hochschulen in Russland verwirklichen und damit auch den Wert der Fremdsprache Deutsch heben.

Literatur

Szablewski-Çavuş, Petra (2000): „Verstehen und Verständigung in Deutsch. Grundzüge einer berufsbereichsübergreifenden Didaktik.“ In: *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch* 2/2000, S. 16-30.

Dr. Phil. Elena Surkova
Universität für Architektur und Bauingenieurwesen Wolgograd
Russische Föderation
E-Mail: matteo2005@yandex.ru

Beruflich-fachliches Lernen und Fremdsprachenerwerb in Georgien

Eka Narsia

Die Welt um die Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert ist durch eine stärkere Spezialisierung menschlicher Kenntnisse und Tätigkeiten geprägt, die ständig neue Bedingungen der Verständigung untereinander mit sich bringt. Zu denken ist hier an die Bereiche Technik, Wirtschaft, Medizin oder Politik. Mit dieser Spezialisierung geht zudem eine Popularisierung von Kenntnissen und Tätigkeiten einher, welche durch deren Bedeutung im Alltag bedingt ist und hier zu geänderten Verständigungsbedingungen führt. Vor diesem Hintergrund kommt dem Gebrauch von Sprache als einem Mittel der fachlichen Verständigung eine besondere Bedeutung zu. Diese Änderungen der sozialen und wirtschaftlichen Umständen ziehen auch im akademischen Bereich in Georgien neue Entwicklungen nach sich: Es ist ein rapides Wachstum in Richtung kommunikativer Zielsetzungen zu verzeichnen; die Studierenden streben an, Fremdsprachen im Alltag, Studium und Beruf erfolgreich einzusetzen. Mehr denn je zuvor besteht heute aufgrund sich rasch vervielfachender Fachinformationen sowie beständig wachsender internationaler Austausch- und Kooperationsbeziehungen auf den verschiedenen Gebieten

wie Wirtschaft, Wissenschaft, Technik oder Bildungswesen ein insgesamt großer fach- und berufsbezogener Sprach- und damit Ausbildungsbedarf in Mutter- und Fremdsprache.

Georgien – wie auch andere ehemalige Sowjetrepubliken – hat im System der Planwirtschaft gelebt. Der Systemwandel zu Beginn der 90er Jahre führte zur vollständigen Transformation der Wirtschaftsordnung. Schritt für Schritt wurde die Überführung der Zentralverwaltungsgesellschaft in die Marktwirtschaft vollzogen. Alle Germanist/inn/en haben sich bis zu diesem Zeitpunkt nur mit der deutschen Literatur und Grammatik befasst. Die Fachsprachen, sei es die wirtschaftliche, juristische, medizinische usw., wurden vernachlässigt. Aber nach dem Zerfall der Sowjetunion musste sich Georgien selbst im neuen Wirtschaftssystem zurechtfinden und sich auf die Marktwirtschaft einstellen. Daher erwiesen sich Kontakte mit bereits marktwirtschaftlich orientierten Ländern als notwendig.

Deutschunterricht an georgischen Hochschulen hat eine lange Tradition. Hier wird Deutsch seit Jahrzehnten als studienbegleitendes obligatorisches bzw. fakultatives Fach unterrichtet. Was den heutigen Stand des Deutschen im Bereich des berufs- und fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts betrifft, so ist festzustellen, dass es mit der Zeit

immer stärker„verdrängt“ wird: Vor dem Hintergrund der laufenden Reformen im Bildungswesen in Georgien wächst nämlich der Einfluss der englischen Sprache.

Der Fachsprachenunterricht wird an verschiedenen Universitäten unterschiedlich gestaltet. An der Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi wird die in der Schule erlernte Fremdsprache (darunter auch Deutsch) im 1. und 2. Studienjahr je 4 Wochenstunden unterrichtet. Mit dem Fachsprachenunterricht wird erst im zweiten oder im dritten Semester begonnen, wenn Niveaustufe B1 nach dem europäischen Referenzrahmen erreicht wurde. Der Kurs beinhaltet im ersten Studienjahr eine Einführung in die jeweilige Fachsprache, den Erwerb eines allgemeinwissenschaftlichen und fachbezogenen Grundwortschatzes, die Vertiefung grammatikalischer Kenntnisse sowie die Befähigung zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation in der gewählten Fachrichtung.

Von den Studierenden werden Mehrsprachigkeit und Fachsprachenkenntnisse nachdrücklich angestrebt und nun kommt es darauf an, angemessene Lehrmaterialen, Unterrichtsmethoden und Prüfungsverfahren zu erarbeiten.

Die Sprache ist oft die Quelle der Mißverständnisse zwischen den Menschen, die zu verschiedenen Sozialgruppen, Kulturen und Berufen gehören. Schon mit geringeren

Sprachkenntnissen wird von den Fremdsprachenlerner/innen wahrgenommen, dass fachsprachliche Texte spezifische lexikalische und textuelle Besonderheiten aufweisen. Gemäß den im Fach typischen Denk- und Mitteilungsformen existieren fachspezifische Textablaufschemata bzw. Textbaupläne (vgl. Buhlmann/Fearns, 1989, 12f), die schriftlichen oder mündlichen Fachtextsorten zugrunde liegen.

Fachsprachenerwerb basiert im Wesentlichen auf vier Konzepten mit je verschiedenen Auffassungen von Fach, Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit, die sich in der Praxis auch teilweise vermischt haben:

1. Sprachorientierte Konzepte

Dieses Konzept geht von einer Unterscheidung von Fach- und Gemeinsprache aus, die anhand von divergenten lexikalischen und grammatischen Strukturen (z.B. Nominalisierungen, Passiv-Gebrauch) getroffen wird (vgl. Hoffmann 1987). Ziel des Konzeptes ist die Beherrschung lexikalischer und grammatischer Strukturen einer Fachsprache, insbesondere im Hinblick auf die Aneignung und Beherrschung der zugrunde liegenden Sachverhalte.

2. Lerner- und fertigkeitsorientierte Konzepte

In diesem Konzept wird bedarfsgerechte Zielorientierung propagiert (z.B. Widdowson 1983), d. h. das Erlernen und Einüben jener Sprachstrategien und -fertigkeiten, die in der konkreten Fachkommunikation Verwendung finden. An die Stelle sprachanalytisch abgeleiteter Lernziele treten somit die Ermittlung, Differenzierung und Hierarchisierung der Lernziele im Hinblick auf die geforderten anwendungsorientierten kommunikativen Fertigkeiten und Skills sowie die Lernerbedürfnisse.

3. Textorientierte Konzepte

Ziel ist es, die Lerner/innen mit modellhaften Fachtextausprägungen bekannt zu machen und sie zu einem situationsadäquaten Gebrauch in entsprechenden fachlichen Kontexten anzuleiten. Die Textauswahl orientiert sich dabei an den konkreten Ausbildungszielen.

4. Lernorientierte Konzepte

Beim lernorientierten Konzept ist der/die Lerner/in verstärkt ins Zentrum des Unterrichts gerückt und damit das Sprachlernen als eigentliches Ziel. Dies bedingt eine stärkere Autonomie der Lernenden. Dadurch ergeben sich nach Klein (1998) als Ziele im Fachsprachenunterricht: a) intensiveres Sprachenlernen – die Entwicklung zur Bereitschaft der

Übernahme von Selbstverantwortung, b) verstärkte soziale Interaktion, Abbau von Kommunikationsbarrieren. Verbunden mit diesem Konzept sind die Freisetzung von Flexibilität und Kreativität als Lernzielorientierung beim Erwerb von Sprach- und Fachhandeln.

Von ebenso großer Bedeutung ist der Erwerb von interkulturellen Kompetenzen. Um der Kultur einer Gesellschaft wissenschaftlich näher zu kommen, wurde das Konzept der Kulturstandards entwickelt. Kulturstandards werden in der interkulturellen Begegnungssituation erfasst, d.h. man betrachtet z.B. Georgier/innen aus der Sicht der Deutschen in bestimmten Situationen. Dies kann natürlich niemals eine objektive Beschreibung der georgischen Kultur sein, vielmehr soll die Forschung deutlich machen, in welchen Punkten (Denken, Fühlen, Handeln) die Unterschiede zwischen der georgischen und deutschen Kultur immer wieder zu Überraschungen oder Reibungen führen. Es ist leicht vorzustellen, dass beispielsweise aus Sicht von Spanier/innen andere Eigenarten an Georgier/innen oder Deutschen auffallen, als etwa aus einer norwegischen Perspektive. Daher verbreiten die Kulturstandards keine Stereotype über Nationen, sondern bereiten uns auf typische „kritische Interaktionssituationen“ vor, erlauben uns zu einem tieferen Verständnis des Wahrnehmens, Den-

kens und Handelns der anderen Kultur zu gelangen und machen eine Vorbereitung auf derartige Situationen möglich. Thomas definiert Kulturstandards wie folgt:

„Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten werden auf der Grundlage dieser Standards beurteilt und reguliert.“ (Thomas, 1996, 112).

Als zentrale deutsche Kulturstandards bzw. Bereiche interkultureller Irritationen gelten:

1. Interpersonale Distanzdifferenzierung
2. Direktheit interpersonaler Kommunikation
3. Regelorientierung
4. Autoritätsdenken
5. Organisationsbedürfnis
6. Körperliche Nähe
7. Abgegrenzter Privatbereich
8. Persönliches Eigentum
9. Pflichbewusstsein
10. Geschlechtsrollendifferenzierung

(Markowsky / Thomas 1995, 131-135)

Im Gegensatz dazu können folgende zentrale georgische Kulturstandards angenommen werden:

1. Gastfreundlichkeit
2. Traditionsbewusstsein
3. Direktheit interpersonaler Kommunikation
4. Autoritätsdenken
5. Unpünktlichkeit
6. Keine Geschlechtsrollendifferenzierung

Dementsprechend müssen bei der Stoffauswahl die Unterrichtsmaterialien mit großer Sorgfalt zusammengestellt werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass auf solche Themen zurückgegriffen wird, die sich für ein fächerübergreifendes Arbeiten anbieten. Wichtig dabei ist, die Gründe für den Einsatz der Fremdsprache im Auge zu behalten. Auch auf sinnvolle Stoffreduzierung, klare Schwerpunktsetzung und Eingrenzung des Stoffes sollte geachtet werden. Neben der Auswahl motivierender Themen und Inhalte sollte der Einsatz authentischer Materialien sowie vielfältiger Medien und Arbeitsmittel die Motivation der Studierenden aufbauen und erhalten. Obwohl im Fachunterricht in der Fremdsprache Themen angeboten werden, die als Disskussionsthemen im Unterricht dienen, dürfen auch Grammatik und Wortschatz nicht vernachlässigt werden.

Für die Zukunft des georgischen (Fach-)Fremdsprachenunterrichts wird es (weiterhin) von großer Bedeutung sein, dass all dies Fragen in funktionaler Weise aufgegriffen werden und der Schwerpunkt auf das Einüben der kommunikativen Fähigkeiten im Fach gelegt wird.

Literatur

Buhlmann, Rosemarie; Fearns, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. 6., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr.

Hoffmann, Lothar (1987): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin: Akademie Verlag. (Sammlung Akademie-Verlag Sprache 44)

Kezba-Chundadse, Lali, Hg. (2009): Eine Zeitschrift des Vereins Deutsche Sprache Germanistische Studien. Tbilissi: Universali.

Markowsky, Richard; Thomas, Alexander (1995): Studienhalber in Deutschland – Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten. Heidelberg: Asanger.

Roelcke, Thorsten (2005): Fachsprachen. Berlin: Schmidt. (Grundlagen der Germanistik ; 37)

Thomas, Alexander (1996): „Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards.“ In: Ders. (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe, S. 107–135.

Widdowson, Henry G. (1983): Learning purpose and language use. Oxford et al.: Oxford University Press.

Eka Narsia
Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi
Deutsche Philologie
Georgien
E-Mail: ekanarsia@web.de

Fachsprachenlehre dargestellt am Beispiel von Georgien

Maia Mkheidze

1. Hintergrund

Die globalen wirtschaftlichen, soziokulturellen und technologischen Veränderungen in Georgien haben die Notwendigkeit der Umgestaltung des Bildungssystems, darunter auch des Fachunterrichts an Schulen und Hochschulen, nach sich gezogen. Die zentralisierten bildungspolitischen Strukturen in den letzten Jahrzehnten hatten einen negativen Einfluss auf den beruflichen Status der Lehrkräfte und derer Qualifikation. Bis jetzt gibt es kein einheitliches System für Lehreraus- und Fortbildung sowie für die Vorbereitung von Schüler/innen zu den Nationalen Prüfungen.[20] Unter anderem fehlt auch ein beruflicher Standard für Lehrkräfte, wonach sich die Hochschulinstitutionen richten könnten.[21]

Es muss vieles geändert werden. Die „Umorientierung" des Landes in wirtschaftlicher, aber auch gesellschaftlicher und politischer Hinsicht hat zahlreiche Lücken beim Fremdsprachenunterricht sichtbar gemacht.

Für die Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik in Georgien ist die Beschäftigung mit innovativen Lehrplänen

[20] Der Unterricht ist an den Lehrer/innen orientiert und hat einen formalen Charakter.
[21] Berufsschulen, Berufsoberschulen bzw. Kollegs sind in Bearbeitungsphase.

unausweichlich. In den Lehrplänen sollten sowohl die Lehrtraditionen als auch das Programm des Fremdsprachenunterrichts für die weitere Entwicklung berücksichtigt werden. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lehrplänen sowie die Evaluation ihrer Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis müssten auch zur Entwicklung von neuen Unterrichtsmethoden und zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts beitragen.

Ich beschäftige mich seit geraumer Zeit mit diesem Thema und konnte feststellen, dass der Bereich „Fachsprache Deutsch“ in Georgien eine immer wichtigere Rolle für die aktuelle Entwicklung der Beziehungen mit Deutschland spielt. Dies liegt zum einen daran, dass Deutschland für unser Land in verschiedenen Bereichen Vorbildcharakter hat und Georgien des Weiteren mit deutschen Partnern bei der Einführung der Marktwirtschaft zusammenarbeitet. Hierbei erweist sich der Mangel an geeigneten Fachkräften mit Deutschkenntnissen als besonders problematisch. Noch wichtiger erscheint mir allerdings der entwicklungspolitische Nutzen. Das neue System bringt einen Perspektivenwechsel mit sich: Statt der bisherigen Planung des Unterrichts vorrangig aus der Perspektive der LehrerInnen wird nun aus der Sicht der Lernenden und ihrer Arbeitsbelastung her geplant. Die Lehre muss praxisbezogen sein und fachliche und landeskundliche Infor-

mationen vermitteln. Außerdem muss sprachliches Handeln im Beruf trainiert werden, das sich an den tatsächlichen Tätigkeiten im Beruf orientiert.

Wie in den meisten „Transformationsländern“ fehlen allerdings in Georgien ausgebildete Lehrkräfte für neue Unterrichtsformen und -methoden. Für die Angebotsplanung bedeutet das neue System ebenfalls eine wesentliche Neuerung: Einerseits sind alle in der Studienordnung vorgesehenen Angebote zu erbringen, andererseits muss die verfügbare Lehrleistung auf die Angebote ausgerichtet werden.

Auch das angestrebte Niveau der Deutschkenntnisse für Erwachsene hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht. Die Reformen im Bildungswesen beinhalten die Erarbeitung und Ergänzung der bestehenden, bisher noch nicht endgültig abgeschlossenen Formulierungen des Teilcurriculums für den studienbegleitenden Fachsprachenunterricht an Hochschulen. Studierende im studienbegleitenden und berufsvorbereitenden Deutschunterricht sind jene, die noch keine oder wenig praktische Berufserfahrungen haben.

2. Situation des studienbegleitenden / fachsprachlichen Deutschunterrichts an Hochschulen

Folgende Tendenzen für den studienbegleitenden Deutschunterricht an Hochschulen sind erkennbar: Im Vordergrund ste-

hen allgemeinsprachliche Ziele sowie die Vermittlung von berufsbezogenen Inhalten und fachsprachlichen Kontexten. Der Unterricht wird meistens durch von Dozent/innen erstellte Arbeitsblätter zum Fachwortschatz und Fachtexte ergänzt. Für diesen Unterricht werden nur in seltenen Fällen Lehrwerke verwendet, welche direkt für diese Zielgruppe entwickelt wurden. Zwischen allgemeinem und berufsbezogenem Unterricht ist kaum ein Unterschied zu sehen.

Die offensichtlichen Defizite in der Fachsprachenausbildung sind nicht übersehbar. Bis heute gibt es weder ein eigenes Fachsprachencurriculum noch Unterrichtskonzepte und Lehrpläne für den Fachsprachenunterricht an georgischen Universitäten und Hochschulen; u.a. aufgrund der politischen Veränderungen befinden sie sich in einer sehr kritischen Situation. Es besteht nur ein Teilcurriculum für die allgemeine Sprachausbildung Deutsch, verfasst von der staatlichen Universität für Sprachen und Kultur Tbilissi (Georgien), dem Goethe-Institut Tbilissi und dem Sprachzentrum der WWU Münster (April 2000).

Die Fachsprache wird nur für manche Studiengänge als ein Pflichtfach angeboten; der Unterricht dauert zwischen ein und vier Jahren. In einigen Studiengängen wird nur allgemeinfachsprachlicher Unterricht in zwei Semester angeboten (4WS), an manchen Hochschulen umfasst das erste und

zweite Studienjahr allgemeinfachsprachlichen Unterricht (3WS), was im dritten und vierten Studienjahr mit einer Einführung in die jeweilige Fachsprache (4WS) endet. Die meisten Lernenden der jeweiligen Fachsprache sind Fachleute, die schon eine Ausbildungserfahrung mitbringen und damit ein gewisses Fachwissen in dem Bereich besitzen, oder es handelt sich um Studierende der Fachrichtung, die das fachliche Wissen erwerben möchten.

Der (Fach-)Sprachenerwerb dient nicht nur dem Erwerb der Alltagssprache mit dem Ziel, im Zielsprachenland kommunizieren zu können, sondern auch der Aus- und Weiterbildung im Ausland, Geschäftskontakten mit ausländischen Unternehmen, beruflichen Tätigkeiten im Ausland oder in ausländischen Betrieben in Georgien. Deshalb muss eine enge Verknüpfung von fachsprachlichem Training der Zielgruppe mit der späteren Arbeit in einem ausländischen Unternehmen bestehen. Wichtig sind dabei die adäquate Wiedergabe des eigenen Fachwissens in der Fremdsprache und interkulturelle Kompetenzen, um sich im neuen Umfeld sicher bewegen zu können.

3. Neue Anforderungen an die Unterrichtenden

Der Fachunterricht muss am fachlichen und sprachlichen Niveau der Lernenden ausgerichtet werden. Dafür ist eine fun-

dierte Aus- und Fortbildung der Deutschlehrer/innen notwendig, die im Fachunterricht eine besondere Rolle einnehmen und unter anderem auch die Sachinhalte vermitteln können. Sie sind nicht nur für die Bereitstellung des sprachlichen Inputs, sondern auch für die sprachliche Korrektheit verantwortlich und müssen die sprachlichen Besonderheiten in der jeweiligen Fachsprache vermitteln können.

Im Bildungssystem der ehemaligen Sowjetunion bestand die Hauptfunktion der Lehrenden in der Ausführung der detaillierten Anweisungen, die vom Staat bestimmt wurden. Der Handlungsspielraum war sehr streng begrenzt, was gleichzeitig eine Garantie der Erfüllung von dargestellten Funktionen bedeutete. Diese Normierungen verhinderten jedoch jegliche Kreativität der Lehrkräfte, was wiederum die Einschränkung von Möglichkeiten und Interessen der Lernenden zur Folge hatte.

Heutzutage gibt es im Land noch immer viele Lehrer/innen der „alten Generation“, die weiter mit alten Methoden unterrichten. Wichtig ist daher die kontinuierliche Fortbildung der Lehrkräfte, um den Lehrprozess möglichst effektiv, hinsichtlich der Möglichkeiten und des Bedarfs der Lernenden, zu gestalten. Um das zu erreichen, brauchen die Lehrkräfte Hilfe beim Erlernen von neuen Methoden.

4. Entwicklung von Lehrplänen

Darüber hinaus ist die Überarbeitung von bestehenden Lehrplänen ein wichtiges Desiderat. Sie müssen so entworfen sein, dass sie verständlich und für Lehrende im Unterricht umsetzbar sind (vgl. Sauer, 1985, 131) und sollten solche wichtige Elemente enthalten wie die Vermittlung von Sprachkompetenz, fachkommunikativer und soziokultureller Kompetenzen, welche sowohl rezeptive (Hören und Lesen) als auch produktive Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen) umfassen und/oder miteinbeziehen. Der Unterricht muss auf die spätere berufspraktische Verwendung des Fachwissens in einer Fremdsprache vorbereiten.

Lehrpläne sind ein Produkt des Denkens. Sie gehören zu den Standardinstrumenten der Bildungspolitik eines Staates. Den Politiker/innen geht es um die Durchsetzung bestimmter Ziele mit optimalen Mitteln. Die alten Lehrpläne und Bildungsstandards in Georgien sind nach dem kommunistischen Modell entwickelt worden und spiegeln das Interesse der damaligen Gesellschaft wieder. Heutzutage, wenn sich die Prioritäten der Gesellschaft verändern, sind innovative Anforderungen gegenüber dem Bildungswesen unvermeidbar. Diese müssen in die nationalen Lehrpläne aufgenommen werden.

Bei der Entwicklung eines Curriculums mit übergreifenden pragmatischen Zielen, die ständig wechseln können, sind da-

bei nicht nur Ziele und Methoden, sondern auch eine permanente Kontrolle sehr wichtig. Ein Curriculum ist die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts „...über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts“ (Frey, 1972, 15).

Die Entwicklung eines Curriculums für den (Fach)Sprachenunterricht an Hochschulen und Universitäten in Georgien, ist, wie diskutiert, dringend erforderlich. Es soll als Vorgabe für die Entwicklung eines nationalen Curriculums sowie als Orientierungshilfe für Lehrwerkautor/innen, Lehrkräfte und Fachsprachenlernenden dienen.

Es müssen auch die Lernziele für einen Fachsprachenunterricht neu bestimmt werden. Die Auswahl von Fachthemen sollte anders erfolgen, ebenso muss die Präsentation der Themen verändert werden. Auch die Lehrverfahren müssen an die Gegebenheiten in georgischen Hochschulen und Universitäten angepasst werden, so dass sie den Lernenden eine Wirklichkeit erschließen helfen, die außerhalb ihres eigensprachlichen Erfahrungsbereiches liegt. Durch den Erwerb einer Fremdsprache wird der Horizont der Lernenden erweitert sowie der Blick für Gemeinsamkeiten und Unterschiede geschärft. Es sollen Hilfen gegeben werden, Vorurteile abgebaut und Grundlagen für den Austausch zwischen den Kulturen

geschaffen werden, insbesondere im Hinblick auf das künftige Zusammenleben in Europa.

Wie in moderner Fachsprachenliteratur betont wird, steht die „sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach“, auch „Sprach- und Fachhandeln“ genannt (vgl. Fluck/Bator, 1998, 949), im Zentrum. Man sollte anstreben, dass

- der Fachsprachenunterricht das im Fach übliche Denken nachvollziehbar macht,
- den Fachbegriffen des jeweiligen Faches auch eine große Rolle zugewiesen wird. D.h. der Unterricht soll es den Lernenden ermöglichen, die notwendigen Fachbegriffe systematisch zu erwerben, die die Grundlage fachlicher Kommunikation bilden. Darüber hinaus soll der Unterricht Textbaupläne verfügbar machen, die im Fach üblich sind (vgl. Buhlmann/Fearns 2000, 87).

5. Resümee

Die Aufgabe des Fachunterrichts muss darin bestehen, die fachbezogene kommunikative Kompetenz der georgischen Lernenden zu entwickeln. Die kommunikative Kompetenz vollzieht sich aber in drei Bereichen: Soziokulturelle Inhalte, fachbezogene kommunikative Handlungsfähigkeit und Fachwissen. Der Fachsprachenunterricht muss sich insbesondere

nach folgenden didaktisch-methodischen Grundsätzen richten:

- Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen die Lernenden.
- Der Unterricht muss handlungs- und themenorientiert sein.
- Das autonome Lernen muss gefördert werden.
- Der Fachsprachenunterricht muss Mittel des Facherwerbs sein.

Die Inhalte müssen so ausgewählt werden, dass sie an die Erfahrungen, den Lernstand und die Interessen der georgischen Lernenden anknüpfen und eine thematische wie sprachliche Weiterführung ermöglichen. Sie müssen sich unter einem thematischen und sprachlichen Aspekt beschreiben lassen. Die gemeinsame Unterrichtsplanung und -gestaltung durch Lehrkräfte und Lernende soll sich dabei nicht auf eine „richtige“ Methode des Unterrichts beschränken, vielmehr muss sich die Wahl der Unterrichtsmethoden stets nach den gegebenen Voraussetzungen (vorgegebene Ziele des Lehrplans, gewählte Ziele und Inhalte der Lerngruppe) richten. Dem Fachsprachenunterricht muss das gesamte mögliche methodische Instrumentarium zur Verfügung stehen.

Die Lernerfolgskontrolle schließlich muss an den Hochschulen und Universitäten nach Maßgabe der Ziele, Prinzipien und Methoden des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts er-

folgen. Sie muss ebenso im Einklang mit den gesetzlichen Vorgaben stehen und allen Beteiligten zuverlässigen Aufschluss über Lernstand und Lernfortschritt geben.

6. Literatur

Buhlmann, R.; Fearns, A. (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts.* Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Fluck, H.R./Bator, U. (1998): „Fachsprachliche Ausbildung und Fachsprachendidaktik“. In: Hoffmann, L. et al. (Hrsg.): *Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft.* Berlin: De Gruyter, 944-954.

Frey, K. (1972): *Theorien des Curriculums*. 2. Aufl., Weinheim: Beltz.

Kutelia, M. (2009): „Deutsch als Fachsprache in Georgien – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“. In: *Germanistische Studien* №9. Tbilissi, 138-142.

Sauer, H. (1985): „Anmerkungen zum Thema Richtlinien als Forschungsstand der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, K.R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.J. (Hrsg.): *Forschungsstand Richtlinien. Arbeitspapiere der 5. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen, 130-135.

Shaverdashvili, E. (2000): *Deutsch als Fremdsprache: Zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien; Rahmenbedingungen, historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen.* Münster.

Maia Mkheidze

Goethe-Institut Georgien

E-Mail: mm_maia@yahoo.de

Die Lage und der Bedarf des Deutschen als Fachsprache in der Türkei am Beispiel der Juristenfachsprache

Ümit Kapti

1. Einleitung

Deutsch als Fremdsprache wird in der Türkei wie im Großraum von Europa und der Welt als zweite Folgefremdsprache nach Englisch gelernt. Aber wie sich in den letzten Jahren wieder zeigt, kommt der Erfolg in der internationalen Tätigkeit erst mit der Kenntnis einer *Fach*fremdsprache. Man muss die Fachsprache seines Fachgebiets auch in der Fremdsprache beherrschen, denn unsere moderne Welt ist von der Spezialisierung menschlicher Kenntnisse charakterisiert. Die Fachsprachen, somit auch die Rechtssprache als Fachsprache der Juristen, gewinnen immer mehr an Bedeutung, denn sie fördern die optimale Kommunikation und Verständigung zwischen Kulturen. Der juristische Wortschatz der Fachsprache der Juristen in der Türkei ist vom Deutschen sehr geprägt, denn wir haben unser Rechtssystem von der schweizerischen und deutschen Rechtsordnung übernommen[22] und es beinhaltet viele Gemeinsamkeiten; besonders im akademischen Bereich wird dies bei Studien und Untersuchungen deutlich.

[22] Das BGB (Bürgerliches Gesetzbuch) wurde vom Schweizerischen Recht übernommen, die StPO (Strafprozessordnung) aus dem Deutschen, die ZPO (Zivilprozessordnung) wiederum aus dem Schweizerischen und das Handelsrecht aus dem Deutschen.

Zu diesen Tatsachen kommt noch hinzu, dass die Türkei ihren politischen Kurs auf den Beitritt zur EU ausgerichtet hat und dementsprechend ihre Gesetze mit den Gesetzen und dem Rechtssystem in der EU in Einklang zu bringen versucht. Aber weil die eindeutigen und präzisen juristischen Begriffe vom Rechtssystem abhängig sind, muss bei der Arbeit mit Fachsprache auch die inhaltlich-rechtliche Perspektive jedes einzelnen Begriffs beachtet werden.

Da sich in der Türkei immer mehr ausländische Firmen und Unternehmen niederlassen und tätig werden und die meisten Geschäftsbeziehungen der Türkei mit Deutschland und dem deutschsprachigen Raum bestehen, ist die Fachsprache für das Rechtsverständnis sehr wichtig. Unter diesen Umständen müssen die Juristen in der Türkei und in vielen Ländern einen bestimmten Grad an Fachsprachenkenntnissen haben, wenn sie international tätig sein wollen. Wenn man sich Gedanken über die Lage des Englischen macht, so sollte man wissen:

> „Als weltweit erste und wichtigste Fremdsprache in Wirtschaft, Wissenschaft und allen anderen denkbaren Dimensionen internationaler Kommunikation ist Englisch die unangefochtene *Lingua Franca* Ost-, Süd- und Südostasiens“(Hess 1996, 31).

Beim Erklärungsversuch, warum Englisch einen so großen Vorsprung in der Wissenschafts- und Wirtschaftssprache einnehmen konnte, sollte man nicht den Boykott gegen die deut-

sche Sprache als internationale Wissenschaftssprache nach dem Ersten Weltkrieg vergessen, der von Roswitha Reinbothe (Reinbothe 2006, 5) thematisiert und untersucht wurde. Letztendlich kommt man an Englisch nicht vorbei, aber Deutsch hat die Stelle als zweite Fremdsprache nach Englisch inne und diese muss weiter ausgebaut werden. Das Bewusstsein für den Bedarf an Fachsprache wird für Deutsch als Fremdsprache eine wichtige Rolle spielen und die Motivation für Deutsch steigern.

2. Zielgruppe

Die Zielgruppe unserer speziellen Deutschkurse sind Deutschlehrende und werdende Deutschlehrende, die die Notwendigkeit der Fachsprachenbeherrschung für den Beruf sowie die Bedeutung der Qualifikation für bestimmte Fachgebiete sehen und sich dementsprechend bewusst ausbilden wollen. An der Anadolu Universität bieten wir unseren Studierenden im Deutschlehrerausbildungsprogramm Deutsch als Juristensprache an. Es wird von wenigen Studenten aber dafür mit großem Interesse gewählt, d.h. die Motivation für die Lehrkraft und die Studierenden ist von vornherein da. Es ist natürlich nicht leicht, sich an die Sprache der Juristen zu gewöhnen, zumal sich selbst unter Juristen der gleichen Sprache häufig Verständigungsprobleme ergeben.

Ein Vorsitzender Richter am BGH (Bundesgerichtshof) hat sich in einer Fachzeitschrift einmal darüber beklagt, dass die Oberlandesgerichte die Rechtssprechung seines Senats offenbar nicht verstünden: Sie wendeten sie nicht so an, wie es der Senat wolle, schrieb der Richter. Das zeigt, wie wichtig eine reibungslose Kommunikation ist (Schmuck 2006, V).
Hier kann man erahnen, wie schwer es die Laien mit der Fachsprache der Juristen haben und daher muss man mit der Fachsprache der Juristen als Fremdsprache besonders vorsichtig umgehen.

3. Definition des Begriffs „Fachsprache“

Fachsprache ist das Mittel einer optimalen Verständigung über ein Fachgebiet unter Fachleuten. Sie ist gekennzeichnet durch einen spezifischen Fachwortschatz und spezielle Normen für die Auswahl, Verwendung und Frequenz gemeinsprachlicher Mittel. Sie existiert nicht als selbständige Erscheinungsform der Sprache, sondern wird in Fachtexten aktualisiert, die ausser der fachlichen Schicht immer gemeinsprachliche Elemente enthalten (Schmidt 1969, 17).
Im Vergleich zu der Allgemeinsprache wird die Fachsprache in der Kommunikation von den Fachleuten in einem bestimmten Fach benutzt, um die fachspezifischen Bedeutungsgehalte auszudrücken. Man kann auch sagen, daß die Fachspra-

che die geheime Sprache einer engen Gemeinschaft von Eingeweihten ist, die eine Wissenschaft, Disziplin oder nur einen Beruf verstehen.

> Bekanntlich zeichnet sich eine Fachsprache durch große Genauigkeit aus, weshalb man nur wenig allgemein formulieren kann. Jede fachliche Tätigkeit muss mit Präzision ausgeübt werden und erfordert bei exaktem Denken auch einen klaren sprachlichen Ausdruck, zumal die Fachleute in ihrer unmittelbaren Arbeit meist grösseren Wert auf die Praxis als auf die Theorie legen, d.h. die Theorie ist für sie eher ein Mittel, um den Zweck, das Hauptziel ihrer Tätigkeit, nämlich die Praxis zu vollziehen. (Dominczak 1997, 39)

Es gibt zwar Unterschiede zwischen den vielen Fachsprachen, aber trotzdem gibt es einige feststellbare Gemeinsamkeiten: Sie erfüllen – besonders durch den Fachwortschatz – drei Aufgaben **(**Ohm/Kuhn/Funk 2007, 150):

1. benennen exakt
2. charakterisieren
3. beschreiben Vorgänge

Einige mögliche Definitionsversuche des Begriffs “Fachsprache” sind:

> "Als FS [= Fachsprache] betrachtet man eine Gesamtheit von Sprachmitteln (...), die in einem bestimmten Bereich der menschlichen Tätigkeit zweckgebunden und die für eine spezifische Stilsphäre kennzeichnend sind und sich von anderen Stilschichten und -typen abheben." (Drozd/Seibicke 1973, 81)
>
> "Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten." (Hoffmann 1976, 170)
>
> "[...] die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegebenheiten sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt." (Möhn/Pelka 1984, 26)

Anhand dieser Definitionen sehen wir den Verwendungszweck der Fachsprache und dass Fachsprachen keine eigenen Sprachsysteme haben, sondern sich auf alle vorhandenen sprachlichen Mittel einer Sprache beziehen. Auch die Grammatik teilen sich die Fachsprachen bis auf wenige Ausnahmen mit der Allgemeinsprache. Sie streben eindeutige und effiziente Zuordnungen von Sprache und ihren Gegenständen und Verfahren an. Schließlich kann man sich im

fachlichen Umgang keine Ungenauigkeiten und Interpretationsspielräume leisten (vgl. Roche 137-138).

Hervorgehoben werden heute kommunikations- und handlungsorientierte Aufgaben der Fachsprachen.

> So richtet sich der Blick heute verstärkt auf die kommunikative, handlungsbezogene Dimension von Fachtexten, auf die Sprache im Fach und auf die mit ihrem Gebrauch verbundenen Sprachverwendungssituationen, auf die Bedingungen fachlich-beruflichen Handelns und die damit verbundenen Fachtextsorten, auch im Hinblick auf die Experten-Laien-Kommunikation. (Fluck 2002, 3-8)

Fachsprachenunterricht ist wegen seiner inhaltlichen Dichte und seiner begrifflichen Standardisierung auch über Sprachgrenzen hinweg für Fremdsprachenlerner leichter verständlich als allgemeinsprachliche Äußerungen und Texte. So eignen sich Fachsprachen, entgegen der verbreiteteten Annahme, besonders gut für die Vermittlung von Fremdsprachen, und zwar gerade im Anfängerunterricht – zumindest dann, wenn die Lerner ein bestimmtes Sachwissen in einem Fachgebiet haben (vgl. Roche, 139-140).

Gerade dies ist ein wichtiger Anhaltspunkt, um für Deutsch als Fremdsprache im Lichte der Fachsprache zu werben und um von dem Vorwissen und der Motivation der Lerner profitieren zu können.

4. Besonderheiten der „Fachsprache der Juristen”

Die Sprache der Juristen ist von ihrer Natur aus sehr komplex. Die Sprache ist das Handwerkszeug des Juristen. Gesetze und Urteile sind mit Worten geformt, das Recht wird mittels Sprache transformiert. Daher ist die Sprache sehr wichtig. Wenn die Worte missverständlich sind, die Sprache verworren ist, kann das Recht nicht oder nicht richtig angewendet werden.

Die Fachsprache soll zur optimalen Verständigung beitragen, aber es gibt sogar Probleme in der Verständigung der Anwälte mit den Mandanten, zwischen den Rechtsanwälten und zwischen Richtern und Beteiligten in Gerichtsverfahren. Es kommt auch zu vielen juristischen Diskussionen, weil sprachlich nicht klar ist, wie ein Gesetz, ein Urteil oder Vertrag zu verstehen ist. Die Gesetze und Streitigkeiten werden mangels ihrer Klarheit interpretiert und dargelegt, denn sie werden vorher nicht auf ihre sprachliche Klarheit hin geprüft.

Die Notwendigkeit, sich in Rechtssachen exakt und möglichst eindeutig auszudrücken, hat zu einer sehr ausgeprägten Fachsprache der Juristen geführt. Sie ist geprägt durch einen hohen Abstraktionsgrad. Ihr wichtigstes Merkmal ist die Eindeutigkeit (Konkordanz) der Begriffe, da ohne sie keine gemeinsame Basis der Verständigung gefunden werden kann.

Um die empfundene Unverständlichkeit hervorzuheben, wird die juristische Fachsprache umgangssprachlich auch als „Juristenlatein“„Fachlatein” oder „Fachchinesisch“ bezeichnet.
Es sind originale Gesetzestexte und Kommentare, Urteile, Verträge, Verwaltungsakten, Lehrbücher, wissenschaftliche Monographien, Gutachten usw., in denen wir der Fachsprache begegnen. Meistens werden juristische Texte immer übersetzt und somit ist viel Arbeit in allen Ländern vorhanden. Es gibt keine aktuelle Untersuchung über den Anteil der Übersetzungen juristischer Texte, jedoch ließ sich nach Reportagen mit Übersetzungsdienste anbietenden Unternehmen in İstanbul und Ankara eine Schätzung auf 30 % berechnen und diese steigt, wenn man die EU-Übersetzungen und Übersetzungen am Außenministerium miteinbezieht (vgl. Eruz, 227). Wenn man davon ausgeht, dass 30 % aller Übersetzungen juristischer Natur sind, sollte diesem Fachgebiet besonderes Interesse und Augenmerk geschenkt werden.

5. Resümee

Der Beitrag ist ein Versuch, für die Notwendigkeit der Änderung oder besser Einführung von didaktischen Konzeptionen des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts an der Universität zu plädieren.

Wir haben mit Juristen und Auslandsgermanisten über die Verständlichkeit der Juristensprache gesprochen und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass Juristen versuchen sollten, das Wichtigste am Anfang ihres Schreibens kurz zu nennen und in Hauptsätzen Hauptsachen und in Nebensätzen Nebensachen zu schreiben, denn Relativsätze sind meistens wichtiger als Hauptsätze. Man sollte weiters darauf achten, Schachtelsätze zu vermeiden, vieles sollte im Aktiv und wenig im Passiv erklärt werden, Konkretes sollte dem Abstrakten gegenüber bevorzugt werden. Die Fachsprache gewährleistet so die optimale Verständigung, denn das ist ihre Hauptaufgabe.

Es gibt sehr viele Sprachlehrer, die sehr oft an den Fachunterricht denken, wenn sie Fachsprachenunterricht hören, und bei der Fachsprache der Juristen ist sogar eine größere Distanz zu sehen, denn sie wissen natürlich nicht, was im Fachunterricht gelehrt wird. Viele Deutschlehrer wollen nichts damit zu tun haben, weil sie glauben, Inhalte und Fachbegriffe erklären zu müssen. Weil ihr Fachwissen nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist, möchten sie vor ihren Studenten keine Fehler einräumen, die sie machen könnten, weil sie nicht fachkompetent sind.

Fachsprachen werden im Zusammenhang mit Beruf und Ausbildung gelernt und der Bedarf an Fachsprachenkompe-

tenzen wächst sehr stark. Für ein großes und einheitliches Europa ist die Bedeutung von international einsetzbaren Juristen, die ihre Fachsprache sachgerecht beherrschen, sehr groß.

6. Literaturnachweise

Bergmann, Wilfried (2002): „Die Bedeutung der Sprache beim rechtlichen Transformationsprozess in Russland“. In: Wolfram Wills (Hrsg.): Die Zukunft der internationalen Kommunikation in Europa im 21. Jahrhundert (2001-2020), Tübingen: Narr.

Dominczak, Henryk (1997): Probleme der Fachsprache im praktischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Drozd, Lubomir; Seibicke, Wilfried (1973): Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme – Theorie – Geschichte. Wiesbaden.

Eruz, Sakine, Uzmanlık Çevirisi. Abrufbar unter: http://ceviribilim.com/?p=227

Fluck, Hans-Rüdiger (2002): Editorial. Fachkommunikation und Deutschunterricht: Zur Einführung.In: Der Deutschunterricht, Heft 5/2002.

Hess, Hans Werner (1996): „Deutsch in der Krise? DaF und Hongkong“. In: Hans Rüdiger Fluck, Ursula Saarbeck, Jianhua Zhu, Thomas Zimmer (Hrsg.): Deutsch als Fach-und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien, Heidelberg: Julius Gross Verlag, 27-59.

Hoffmann, Lothar (1976): Kommunikationsmittel Fachsprache. Leipzig.

Kalverkämper, Hartwig (1989): Gemeinsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. In: G. Stickel (Hrsg.): Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Berlin, New York, 88-133 (=IdS Jahrbuch 1989).

Möhn, Dieter (1980): Zum Fortgang der germanistischen Fachsprachenforschung in den 70er Jahren. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 8.3.1980, 352-369.

Möhn, Dieter; Pelka, Roland (1984): Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen. (Germanistische Arbeitshefte 30)

Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtext knacken – mit Fachsprache arbeiten**.** Münster: Waxmann.

Reinbothe, Roswitha (2006): Deutsch als internationale Wissenschaftssprache und der Boykott nach dem ersten Weltkrieg. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb und -didaktik, Tübingen: Narr.

Schmidt, Wilhelm (1969): Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. In: Sprachpflege 18/1969.

Schmuck, Michael (2006): Deutsch für Juristen. Köln: Dr. Otto Schmidt.

Ümit Kapti
Pädagogische Fakultät
Anadolu Universität
E-Mail: ukapti@anadolu.edu.tr

DaF im WWW – Deutsch als Fremdsprache im World Wide Web am Beispiel von Indien

Neeti Badwe

1.Vernetzung

Wir leben heute nicht nur in einer elektronisch-digitalisierten, sondern auch in einer wirtschaftlich und bildungspolitisch vernetzten Welt. Diese Vernetzung eröffnet Möglichkeiten für neue Formen der Begegnung von Menschen, Sprachen und Kulturen.

Durch die rasche Verarbeitung von Informationen und durch den blitzschnellen Wissenstransfer sind vielfältige Informationsverarbeitungs- und Servicebranchen entstanden. Die elektronische Revolution und Kommunikationstechnologie haben die Globalisierung entscheidend beschleunigt und die Entwicklung der dynamischen Knowledge- und Serviceindustrie ermöglicht. Der virtuelle Raum hat den Menschen in Besitz genommen. In den letzten Jahrzehnten hat die wissensintensive Herstellung die arbeitskraftintensive Massenproduktion der Schwerindustrie überholt. Die gegenwärtige Wirtschaftsentwicklung scheint das traditionelle Verständnis von Umwelt auf den Kopf gestellt zu haben.

Durch die Ideen- und Firmenexplosion haben die kognitionsintensive Produktion und folglich die Serviceindustrie einen

großen Aufschwung erlebt. In einigen Ländern beträgt heute die Serviceindustrie über die Hälfte des Nationalen Gesamtprodukts. Es entstehen dadurch viele neue Gewerbe-, Anstellungs-, Geschäfts- und Beschäftigungsmöglichkeiten. Während die Serviceindustrie als Indiens Stärke in diesem Jahrzehnt bezeichnet wird (Schmidt 2007, 3f), wird sie als die Boombranche Deutschlands angesehen (Spiegel Online 2007).

2. DaF in der vernetzten Welt

Die relevante Frage hier ist, wie die oben geschilderten Entwicklungen das Fremdsprachenstudium, insbesondere DaF beeinflussen.

Bei den neu entwickelten Servicebereichen sind viele knowledge-basierte Fertigkeiten gefragt, die nicht auf einzelne Branchen beschränkt sind, sondern überall gebraucht werden können. Fremdsprachenkenntnisse sowie Interkulturelle Kommunikation und Kompetenzen gehören zu den fach- und branchenübergreifenden Qualifikationen und Fertigkeiten. Schnelle Kommunikationsmöglichkeiten und neue Vermarktungsstrategien in der digitalisierten Welt bieten häufigere Gelegenheiten, Fremdsprachenkenntnisse in der Praxis anzuwenden, wie z. B. Deutschkenntnisse im wachsenden Handel und im wirtschaftlichen und kulturellen Austausch sowie bei

der Intensivierung des Dialogs zwischen Indien und Deutschland.

3. Die sich verändernde indisch-deutsche Beziehung

Die Indische Republik der 50er und 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts verließ sich bei der Entwicklung der Schwerindustrie u.a. auf deutsche Technologie und technisches Know-how. Metall-, Maschinenbau- und Chemie-Industrie gehören zu den alten indisch-deutschen Kooperationen und Niederlassungen in Indien. Deutsche Tourist/innen suchten im Indien der 70er und 80er Jahre nach spirituellen Gurus, Yoga und Meditation, medizinischen Pflanzen und Kräutern und nicht zuletzt den Stränden in Goa.

Indien wurde bis vor einigen Jahren als ein kolonialisiertes, ausgebeutetes, unterentwickeltes Land angesehen. Überbevölkerung und Armut wurden bisher als Hindernisse für das Wirtschaftswachstum verstanden. Indien ist aber um die Millenniumswende gerade dadurch plötzlich zur attraktivsten Destination für Investitionen und Vermarktung geworden.

Das elektronische Zeitalter hat eine erhebliche Beschleunigung der Wirtschaftsprozesse herbeigeführt. Durch die Öffnung der indischen Märkte, die Einführung der freien Marktwirtschaft und durch den Aufstieg der IT-Branche in den 90er Jahren hat Indien eine beachtliche Stellung auf dem Welt-

markt erworben. Indien wird nicht mehr nur als lohnendes Investitionsziel, sondern auch als Investor und Partnerland anerkannt.

Nach den Statistiken der deutsch-indischen Handelskammer (Steinrücke; Wadalkar 2008, 9) hält Deutschland 14 % der seit 1991 bewilligten technischen Kooperationen in Indien und steht nach den USA an der zweiten Stelle mit insgesamt 1106 Projekten. Indien ist heute offensichtlich eine bevorzugte Investitionsdestination deutscher Firmen. An den deutschen Investitionen in Indien im Finanzjahr 2007/08 hat die Serviceindustrie den größten Anteil mit 31 %, gefolgt von der Automobilindustrie mit 15 % (ebd.). Andere bevorzugte Sektoren der deutschen Investition in Indien sind Handel, Telekommunikation, Pharma, Energie u.a.

Die Angaben und Grafiken im Jahresbericht der deutsch-indischen Handelskammer 2008 veranschaulichen das Handelswachstum in den letzten drei Jahren. Der Gesamthandel zwischen Indien und Deutschland überschritt 2006 die 10-Milliarden-Euro-Marke und zwar mit einer phänomenalen Wachstumsrate von 38.7 %. Im Jahr 2007 erreichte der Handel 12 Milliarden Euro und 2008 sollten es über 13 Milliarden Euro sein (ebd.). Auf dem Deckblatt des Heftes von „German News“ (Juni 2009) ist die Schlagzeile zu lesen: „Indo-German ties touch the skies“. Dabei werden Indien und Deutschland

als „Strategic Partners in Innovation” (ebd.) angesehen. Weitere Beispiele bestätigen diesen Trend: Der Automobilgigant BMW z. B. betrat den indischen Markt, wie dem Deckblatt des Indo-German Economy 4/06 entnommen werden kann, mit dem Werbe-Slogan „BMW and India: Two success stories – One future”, wobei Indien als „The new Home of BMW” bezeichnet wird.

Allein in Pune, das bei Bombay liegt, haben in den letzten Jahren viele deutsche Unternehmen wie Daimler, Thyssen-Krupp, Allianz und andere ihre Niederlassungen gegründet. Auch die Konzerne wie Volkswagen, Audi, Skoda sind in Pune angekommen. Pune, das bis vor etwa 15 Jahren eine ruhige Universitätsstadt war, ist heute zu einem rasch wachsenden industriellen Angelpunkt geworden, das nicht nur die Automobil- und Zulieferindustrie, sondern der deutsche Mittelstand schlechthin für Investitionen sehr attraktiv findet. Laut dem Jahresbericht der deutsch-indischen Handelskammer (2008) haben schon etwa 100 deutsche Firmen und 150 Joint-Ventures mit deutscher Beteiligung hier Fuß gefasst.

Viele deutsche Firmen in verschiedenen Serviceindustriebranchen wie Tourismus, Verkehr, Bankwesen, Börse und Geldanlagen, Versicherung usw. sind nach Indien gekommen. Manche deutsche Forschungsinstitute und immer mehr NGOs (= Nichtregierungsorganisationen) engagieren sich in

Indien. Elektronische Kommunikationseinrichtungen ermöglichen Outsourcing. Auch davon haben viele indische Firmen profitiert.

Heute gibt es deutsch-indische Kooperationen zum wesentlichen Teil im Bereich der Dienstleistungsindustrie und der Infrastrukturentwicklung, z. B. Flughäfen, Fluglinien, Straßenbau etc. Das aktuellste Projekt darunter ist die Lieferung von deutschen Wagons für die U-Bahn in Neu Delhi. Weitere Kooperationen gibt es im Gesundheitswesen und Versicherungsbereich. Es gibt gemeinsame Projekte für alternative Energie, Gastronomie und Touristik, medizinischen Tourismus, BPOs (= Business Process Outsourcing), Bankwesen, Börse, Telekommunikation usw.

4. Deutschkenntnisse und Interkulturelle Kompetenz

In der global wachsenden Service-Industrie nimmt die Bedeutung der sprachlichen Kommunikation durch eine engere zwischenmenschliche Interaktion zu. Wenn jemand mit zwei Sprachen und Kulturen vertraut ist, ist er/sie in der Lage, effektiver zu kommunizieren. Sprach- und Kulturkompetenzen sind viel Wert beim Transfer der Technologie und der Entwicklung von Software-Lösungen in vielen Bereichen, z. B. in der Automobil-Industrie, bei der Herstellung von elektronischen Geräten, beim Übernehmen von Firmen usw. Indische

IT-Expert/innen und Software-Ingenieure/Ingenieurinnen finden Anstellung bei den deutschen Firmen in Indien und den indischen Niederlassungen in Deutschland, wobei Kenntnisse des Deutschen nicht nur sehr nützlich, sondern sogar erforderlich sind.

In den traditionellen arbeitskraftintensiven Bereichen der Chemie- oder Stahlindustrie mit optimaler Massenproduktion (Mico, BASF, Siemens, Bayer India, etc.) waren eher Fachmänner/-frauen und Technolog/inn/en gefragt. Die Sprachexpert/inn/en hatten dabei wenig Chancen.

Heute ist es anders. Seit einigen Jahren bekommen fortgeschrittene Student/inn/en und M.A-Absolvent/inn/en der deutschen Abteilung der Universität Pune Stellen in den Campus-Interviews angeboten. Sogar philologische Studiengänge haben gute Chancen in dieser „schrumpfenden“ Welt mit digitaler Vernetzung. Manche Student/innen bekommen eine Anstellung in den oben erwähnten Bereichen sowie im Bildungswesen, bei den Banken und Finanzfirmen, bei den Konsulaten und Botschaften der deutschsprachigen Länder, bei der Lufthansa oder auch bei den EU-Behörden in den deutschsprachigen Ländern. Einige geben sogar Hindi-Unterricht in Deutschland oder sind bei der Deutschen Welle beschäftigt. Außerdem sind viele deutsche Forschungsinstitute und Versicherungsgesellschaften nach Indien gekommen,

die Mitarbeiter/innen mit interkultureller Kompetenz brauchen. Bei den NGOs oder deutschen Stiftungen, wo Sprach- und Kulturkompetenzen gefragt sind, kann man eine Anstellung als Facilitator finden, der Aufgaben wie Dokumentation, Dolmetschen oder Übersetzung oder Kontaktaufnahme mit den deutschen Finanzinstitutionen wie GTZ oder KFW zu erfüllen hat. Die Mehrheit der Absolvent/inn/en ist allerdings nach wie vor in den klassischen Bereichen der Lehre und Übersetzung tätig.

In der vernetzten Welt wird sogar die Bildung kommodifiziert. Das hat zur Entstehung immer neuer internationaler Universitäten und Bildungsinstitute geführt, die um leistungsfähige ausländische Student/inn/en werben. Einige deutsche Universitäten versuchen z. B. durch die Veranstaltung von Bildungsmessen in manchen indischen Großstädten Student/inn/en zu gewinnen. Diese Vermarktungsstrategien haben eine hohe Mobilität der Akademiker/innen sowie Studierenden ausgelöst. Dies erfordert Kontakte in der Fremde aufzunehmen und die Sprache und Kultur der Gastgeberuniversität bzw. des Landes kennenzulernen.

Auch in der Medien- und Kulturindustrie ergeben sich immer neue Erwerbsmöglichkeiten. Mit der Digitalisierung der Welt hat auch die Unterhaltungsindustrie eine hohe Konjunktur erlebt, insbesondere die Film- und Musikbranche. Bei der inten-

sivierten indisch-deutschen Beziehung in den letzten Jahren fällt auf, dass in den deutschen Metropolen Hindi-Filme und Filmmusik immer populärer werden. Auch indische kulinarische Spezialitäten werden immer beliebter.
Diese Trends sind für den Erwerb von Deutschkenntnissen sehr ermutigend.

5. Neue Medien, neue Methoden

Während die Nachfrage nach Deutschkenntnissen wächst, eröffnen sich neue Perspektiven für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in und mit digitaler Anwendung. Die virtuelle Welt bietet günstige Chancen zum Erlernen des Deutschen.
Das Goethe Institut mit seinen 136 Kulturinstituten und 10 Verbindungsbüros in 91 Ländern (vgl. http://www.goethe.de) vermittelt die deutsche Kultur und Sprache sowie Informationen über Deutschland. Die Vernetzung von den Informationszentren vom DAAD bzw. des Herderinstituts sowie das neue „Pasch“-Programm, koordiniert vom Auswärtigen Amt (s. http://www.pasch-net.de), befördern DaF weltweit. Auch die Vernetzung der Universitäten aus den asiatischen und EU-Ländern im Rahmen des Erasmus-Programms bietet weitere Perspektiven und Möglichkeiten für das Deutschstudium an.

Deutsch bewegt weltweit Interessent/inn/en auch durch die elektronischen Angebote und Instrumente. Solche Quellen sind von einer enormen Bedeutung, werden aber verhältnismäßig wenig wahrgenommen. Der Test-DaF sowie das Material für die DSH-Vorbereitung können per Klick abgerufen werden. Es gibt zahlreiche elektronische Wörterbücher, die kostenlos zugänglich sind. Außerdem gibt es sehr gut gestufte, sogar interaktive Kurse zum Erlernen der deutschen Sprache, die auf der Webseite der Deutschen Welle (s. http://www.dw-world.de) verfügbar sind.

Wünschenswert bleibt allerdings die Integration des schon zugänglichen digitalen Contents in den Unterricht. Dafür müssen auch die Lehrer/innen zum pädagogischen Einsatz von digitalem Content ausgebildet werden. Mit der Medienkompetenz wird sicherlich auch die Lernleistung der Studierenden steigen – besonders im Ausland – durch die Authentizität der Inhalte und Redemittel.

Neben der Erstellung von E-Content muss auch die Möglichkeit der Entwicklung von Hybridprodukten, wie Buch + Software + Internet berücksichtigt werden. Diese Produkte und Methoden werden einen ort- und zeitunabhängigen Zugriff auf Ressourcen ermöglichen. Die mobil- und webbasierte Vermittlung von Stoff und Fertigkeiten wird sich als besonders günstig für Fernkurse und das Fernstudium erweisen.

Günstig sind diese Mittel, um sich auf dem Laufenden zu halten und sich über die aktuellsten wirtschafts- und bildungspolitischen Themen und Diskussionen zu informieren. Zudem eignen sich die einfach verfügbaren bunt-beweglichen E-Contents ausgezeichnet für die Vermittlung von landeskundlichen Informationen.

6. Status der Sprachen

Die Globalisierung und die damit zusammenhängenden anderen Erscheinungen unseres Zeitalters fördern bzw. verlangen ein engeres Interagieren von Völkern und Kulturen. Die postkoloniale Ära ist ein Zeuge der Massenmigration und Diaspora. Die durch die Migration entstehenden Zwischenräume sowie Ambivalenzen erweisen sich in vielfacher Hinsicht als kulturell produktiv und bereichernd.

Heute sieht man den wirtschaftlichen Gewinn als den entscheidenden und bestimmenden Faktor an. In gewisser Hinsicht hat er aber auch zu einem positiven Umdenken geführt: Die neuen Wirtschafts- und Vermarktungsstrategien in der vernetzten Welt berücksichtigen weder die Abstammung der Völker noch ihre Hautfarbe. Deshalb treten bipolare Denkmuster und essenzialistische Vorstellungen glücklicherweise zum Teil in den Hintergrund.

Gute internationale und zwischenmenschliche Beziehungen, die vor allem über die Vertrautheit mit der Sprache und Kultur erreicht und etabliert werden können, sind grundlegend für den wirtschaftlichen Erfolg. Gute Fremdsprachenkenntnisse können auch dabei helfen, negative Gefühle der Verfremdung oder des Fremdenhasses einigermaßen zu dämpfen. Gute Sprachkenntnisse sind das effektivste Mittel, um die gegenseitige Anerkennung und Annäherung der Völker zu erreichen.

Bei diesen Entwicklungen ist die zunehmende Bedeutung und der beachtenswerte Status der Sprachen nicht zu übersehen. Man fragt sich, ob linguistische Differenzen am Verschwinden und ob kulturelle Identitäten durch die Invasion von Jeans, Mc Donalds, Coca Cola, PCs, Handys und „Englishes“ gelöscht werden. Englisch scheint die globale Lingua franca zu sein, ihr Gebrauch ist jedoch in der Tat auf gewisse Bereiche beschränkt. Englisch ist weder die Sprache der Massen in Europa, noch in Südamerika, noch im nordwestlichen Afrika, noch in China, Japan oder Russland. Englisch kann nicht mehr wie früher seine linguistische Hegemonie etablieren, um dadurch Völker zu unterwerfen. Englisch mag wohl die Sprache der virtuellen und kommerziellen Wirklichkeit sein, die Sprachen der bodenfesten Alltagsrealität bleiben jedoch die

Regional- oder Nationalsprachen, deren Kenntnisse für die Verstärkung der zwischenmenschlichen Beziehungen unerlässlich sind.

7. Abschließende Bemerkungen

Die gegenwärtigen Entwicklungen durch die Globalisierung und Digitalisierung mögen zum Teil umstritten sein, sie weisen jedoch auch eine positive Seite auf. Wir sind heute vernetzt und weltweit angeschlossen. Vernetzt, aber nicht unbedingt verfangen. Wir bleiben vernetzt und beweglich. Durch diese Vernetzung, die eine räumlich ausgerichtete Bewegung ist und die viele Verschränkungen, Überlappungen sowie ein synchrones, gleichzeitiges Nebeneinander zulässt, werden nationale, ethnische und linguistische Grenzen geöffnet. Sie begünstigt auch den Erwerb von Fremdsprachen. So werden durch neuere Entwicklungen auch neue Perspektiven für DaF im WWW eröffnet.

Literaturangaben

Schmidt, Stefan (2007): „Neue Chance – 40 Milliarden Offshoring Market, Business Macher & Märkte", in: Technologie & Management, 3-4/2007 (http://www.t-und-m.de/business/themen/index.html; Stand: 22.10.09)

Spiegel Online, Nachrichten, Wirtschaft, Zukunftsstudie, 16.April 2007 (http://www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,477477,00.html; Stand: 22.10.09)

Steinrücke, Bernhard; Wadalkar, Sheela, Hg. (2008): Annual Report 2008, Indo-German Chamber of Commerce, Bombay.

Titelblatt von „German News”, vol.1, Jan.-June 2009, S.19., New Delhi.

Prof. Dr. Neeti Badwe
Coordinator, German section
Department of foreign Languages
University of Pune
Ranade Institute, F. C. Road,
Pune 411 004, India
E-Mail: neeti_badwe@yahoo.co.in

D.A.CH.L-Kenntnisse: Eine Herausforderung nicht nur für die Studierenden. Teilergebnisse einer Studie zum diesbezüglichen Kenntnisstand im Studiengang „Deutsch für den Beruf“ der Universität Pardubice in Tschechien

Bianca Beniskova-Schulze

Die Arbeit in den Seminaren an der Universität Pardubice, speziell am Lehrstuhl für Fremdsprachen, hat in den letzten Jahren gezeigt, dass nur ein verschwindend kleiner Anteil der Studierenden mehr als nur Vorurteile und Klischees mit den deutschsprachigen Ländern verbindet.

Ziel der Studie ist/war es, aufzuzeigen, über welche Kenntnisse die Studierenden des Studienganges „Deutsch für den Beruf“ bezüglich der deutschsprachigen Länder verfügen. Herausgefunden werden soll(te) auch, wie viel mehr die Studierenden zum Abschluss des zweisemestrigen Studienfaches „Kulturseminar“ wissen, ob sich bei ihnen ein individuelles Landeskundebewusstsein herausgebildet hat und welchen Einfluss „erlebte Landeskunde“ (Studienaufenthalte im Rahmen des Erasmus-Programms, Teilnahme an Seminaren in Deutschland und an Kulturveranstaltungen des Goethe-Zentrums Pardubice) auf die Kenntniserweiterung und Veränderung ihres Deutschlandbildes hat(te) (die Studierenden können bis jetzt im Rahmen ihres Studiums bestimmte Regi-

onen in Deutschland und deren Bewohner/innen kennen lernen und so Landeskunde erleben).

Der Fragebogen, der den Studierenden ausgehändigt wurde, bestand aus drei Teilen, wobei der erste Teil Angaben zur Person der Proband/inn/en enthielt. Da die Umfrage keinen Stress hervorrufen sollte, konnten die Fragen auf Tschechisch beantwortet werden. Zudem war eine gewisse Anonymität garantiert: Die Proband/inn/en stellten zwar Informationen zu ihrem Alter und zum Geschlecht zur Verfügung, aber ihre Namen gaben sie nicht an. In diesem Teil wurde auch nach der bereits absolvierten Bildung (welche Mittelschule oder eventuell welche Hochschule sie besucht haben) und nach den benutzten Lehrbüchern und Unterrichtsmitteln gefragt. Als letztes sollten Informationen zu Aufenthalten in den deutschsprachigen Ländern gegeben werden, mit dem Hinweis, wo, wann, wie lange und warum sich die jeweilige Person in einem der deutschsprachigen Länder aufgehalten hat.

Im zweiten Teil des Fragebogens schrieben die Proband/inn/en ihre Assoziationen zu Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein nieder. Das heißt, dass Wörter oder Wortverbindungen notiert werden sollten, die der/dem Befragten als erstes einfallen, wenn sie „Deutschland“, „Österreich“, „Schweiz“ oder „Liechtenstein“ hören. Für diesen Teil der Umfrage hatten die Befragten maximal vier Minuten

Zeit, um ihre Assoziationen aufzuschreiben. Da mit mehreren Aussagen pro Person gerechnet werden musste, sollte die stärkste Assoziation unterstrichen werden.

Für die Beantwortung der im dritten Teil des Fragebogens gestellten Fragen hatten die Studierenden max. 30 Minuten Zeit. In diesem Teil sollten die Proband/inn/en allgemeine Aussagen zur Landeskunde der vier Länder treffen. Dies betraf folgende Bereiche:

- Politisches System und staatlicher Aufbau
- Wirtschaftliches System
- Soziales System
- Schulsystem
- Kultur + Kunst

Besonderen Wert wurde auf die Beantwortung der Frage „*Wer oder was hat Ihr ‚Deutschland-, Österreich-, Schweiz- und/oder Liechtensteinbild' geprägt?"* gelegt.

An der Umfrage nahmen im Januar 2009 44 Studierende des 1. Studienjahrs, die das erste Semester beendet und noch kein Kulturseminar absolviert hatten, teil. Ebenfalls im Januar 2009 wurden 19 Proband/inn/en des 3. Studienjahres, die das fünfte Semester besuchten und ein Jahr vorher das „Kulturseminar" beendet hatten, befragt. 12 Studierende des 2. Studienjahres befanden sich im vierten Semester und hatten gerade zwei Semester lang das Fach „Kulturseminar" besucht.

Für diese Proband/inn/en wurde die Umfrage im Mai 2009 durchgeführt. Zur Zeit der Materialerstellung und -sammlung für die Studie hielten sich mehrere Studierende für ein oder zwei Semester über das Erasmus-Programm an einer deutschen oder anderen ausländischen Universität auf und konnten deshalb nicht an der Umfrage teilnehmen. Wichtig für die Umfrage war die persönliche Teilnahme, da für das Beantworten der Fragen des zweiten und dritten Teils jeweils ein Zeitlimit vorgegeben war.

Alle Aussagen wurden von der Autorin in einer Excel-Tabelle zusammengetragen und geordnet. Die Ergebnisse des dritten Teils des Fragebogens werden in dem vorliegenden Beitrag nicht vorgestellt und ausgewertet, da sie den Umfang der Arbeit sprengen würden. Für die Auswertung der Assoziationen wurden alle Angaben gezählt und geordnet. Bei den Proband/inn/en beziehen sich die Angaben in den Klammern auf das Alter und den Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land.

Für Deutschland ergab sich bei den Assoziationen folgende „Hitliste“:

- Berlin 23x
- Hitler 8x
- 2. Weltkrieg 7x
- Bayern 7x

- Angela Merkel 6x
- Bier 6x + 4x Oktoberfest
- (großer, größter) Nachbar 6x
- Autos (VW, Mercedes, BMW) 5x
- Städte (München, Dresden, Hamburg …) 5x
- Bundesrepublik, Bundesländer 5x
- deutsche Fahne 4x
- Brandenburger Tor 4x
- Schriftsteller (Goethe, Remarque, Kafka) 4x
- Fußball(welt)(meisterschaft) 3x + 1x Oliver Kahn
- Love Parade 2x

Weiters zeigen Assoziationen, die an erster Stelle genannt wurden, wie „Vati“, „Harz“, „Oma – Familie“, „mein Schatz Timi“, „Bayer mit Tracht“, „Trachten“, „deutsche Sprache üben“, „Geschichte“, „Berliner Mauer“, „Musik“, „Zeitplanung“, „DDR/BRD“, „Freilassing (Einkauf)“, „Westen“, „entwickeltes Land“, wie vielfältig die Angaben sind. Erfreulich ist für die Deutschen (Ortslektoren und Ortslektorinnen, die im August 2009 an einem DAAD-Seminar in Berlin teilnahmen, reagierten auf die Ergebnisse), dass „Berlin“ als Assoziation für Deutschland an erster Stelle steht und nicht, wie manch eine(r) erwarten könnte, „Nazi-Deutschland“, womit man z.B. in Großbritannien ohne weiteres noch rechnen muss (Aussage einer Ortslektorin in Großbritannien). Die Assoziation „Nazi-

Deutschland“ trat nur bei einer Probandin auf (23 Jahre, zwei Semester Studienaufenthalt in Deutschland) und das als zweite Angabe zwischen „Fußball“ und „Bier“ (weitere Assoziationen dieser Person waren „Farben: rot-schwarz-gelb“ und „Ordnung“). Dass die gemeinsame Geschichte weiterhin das Deutschlandbild auch der jungen Generation in Tschechien beeinflusst, ist verständlich, zumal in den tschechischen Medien sehr wenig über das gegenwärtige Deutschland und über seine Bewohner/innen berichtet wird. Auf die Frage z.B., wer oder was das Deutschlandbild geprägt hat, antwortete eine Person (23 Jahre, weiblich, 2 Semester Studienaufenthalt in Deutschland): „Präsentation in den tschechischen Medien – belastetet vor allem durch die Vergangenheit (2. WK), weniger orientiert auf die Gegenwart“. Trotzdem zeigen die Ergebnisse, dass die Schuld für das Erlittene nicht mehr explizit dem deutschen Volk gegeben wird, sondern dass das Negative mit dem Namen „Hitler“ und „2. Weltkrieg“/“Weltkriege“ in Zusammenhang gebracht wird. Das, was von den tschechischen Medien präsentiert wird und was die gegenwärtige Situation in Deutschland betrifft, ist als unzureichend zu bewerten. Politische Äußerungen aber, die die Beziehungen zur Tschechischen Republik beeinflussen können, werden in Tschechien intensiv wahrgenommen. Dies sind z.B. die von der Sudetendeutschen Landsmannschaft regelmäßig an den

tschechischen Staat adressierten Forderungen hinsichtlich der Beneš-Dekrete (siehe auch aktuell die bisherige Begründung des tschechischen Präsidenten Václav Klaus für seine Ablehnung des Lissaboner Vertrags). Umso mehr erfreut es doch, dass die deutsche Bundeskanzlerin von 6 der 75 Proband/inn/en genannt wurde. Auch die Fußballweltmeisterschaft, die 2006 in Deutschland stattfand, hinterlässt noch Spuren. Ob dieses sportliche Ereignis dazu beigetragen hat, das Deutschlandbild auch in Tschechien positiv zu verändern, konnte noch nicht nachgewiesen werden. Ein Proband (20 Jahre, männlich, 3 Wochen Deutschlandaufenthalt) reagierte sogar auf die Frage, was oder wer sein Deutschlandbild beeinflusst hat, mit folgenden Aussagen: „neg.: 3 Wochen Marburg (Verhalten der Deutschen während der Fußball WM), Geschichte (2. WK, Dokumente zum 2. WK)“.

Bayern ist in den Köpfen der Bewohner/innen der Tschechischen Republik verhältnismäßig präsent. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da die Tschech/inn/en Deutschland oft mit Bayern gleichsetzen. Das Bundesland Bayern ist ein direkter Nachbar und nach der Samtrevolution in der damaligen Tschechoslowakei war Bayern neben Österreich das Reiseziel Nummer eins. Die Eltern der heute Studierenden und die meisten Deutschlehrer/innen haben nach der Wende das „andere“ Deutschland vor allem in dem nächstliegenden (al-

ten) Bundesland kennen lernen wollen und hatten kaum Interesse daran, die neuen Bundesländer zu besuchen – die kannte man ohnehin, denn als Bürger/in eines ehemaligen „sozialistischen Bruderlandes“ konnte man ohne weiteres in die DDR reisen.

Die Städte im Osten Deutschlands, die als Assoziationen erscheinen, werden vereinzelt auf Grund eigener Erfahrungen (Studienaufenthalt oder Schulausflüge) angegeben, so z.B.:

- Dresden – Studienaufenthalt an einer VHS in Dresden (23, weiblich, 1. SJ),
- Jena – 1 Semester Erasmus-Studienaufenthalt (21, weiblich, 3.SJ),
- Leipzig – 2 Semester Erasmus-Studienaufenthalt (22, weiblich, 3.SJ).

Tabelle 1 verdeutlicht, dass Studierende, die ebenfalls an einer deutschen Universität studierten, andere Assoziationen mit Deutschland verbanden und die Stadt, die sie durch ihr Studium kennen gelernt hatten, nicht nannten. Verständlich ist es bei denjenigen, die den Ort ihres Studienaufenthaltes bereits im ersten Teil des Fragebogens angegeben hatten. Bei den zwei Studierenden, die keine Angaben zu ihrem Aufenthaltsort hinterließen, kann nur vermutet werden, dass die jeweilige Stadt keinen so nachhaltigen Eindruck auf sie gemacht hatte.

Tabelle 1

Proband(in) Alter, Geschlecht	Studienaufenthalt in Deutschland Dauer, Ort, Programm	Assoziationen zu Deutschland
20, weiblich	3 Wochen, Leipzig, Erasmus	größter Staat in Europa, A. Hitler, Berlin
19, weiblich	3 Wochen, Leipzig, Erasmus	Berlin – Bär, A. Hitler
20, männlich	3 Wochen, Marburg, Stipendiatenkurs	Weltmeisterschaft 2006, Hitler, Angela Merkel
21, weiblich	6 Monate, ?, Erasmus	starke Ökonomie
21, männlich	10 Monate, ?, Erasmus	Berlin, Bayern, M. Schumacher, Bodensee
24, männlich	2 Semester, Münster, Erasmus	Ordnungsliebe, Hitler, Fußball, Bundesland Bayern, Pünktlichkeit, Sudetendeutscher
23, weiblich	2 Semester, Leipzig, Erasmus	Fußball, Nazi-Deutschland, Bier, Farben rot-schwarz-gelb, Ordnung
22, weiblich	6 Monate, Leipzig, Erasmus	Bayern, Euro, Angela Merkel, Berlin, Berliner Bär, München, Hamburg
21, weiblich	6 Monate, Münster, Erasmus	Westen, Berlin, Deutsch, 16 Bundesländer
21, weiblich	6 Monate, Jena, Erasmus	Autoindustrie – BMW, Mercedes
	1 Monat, Bayreuth, DIP (Deutsche internationale Partnerschaft)	

Bei den sechs Probandinnen, die 6 oder mehr Monate als Au-pair in deutschen Familien verbrachten, ist das Erlebte in den Assoziationen zu erkennen, wobei bei der Studentin des 2. Studienjahrs auch ein Wort (Wirtschaftswunder) aus dem Kulturseminar Spuren hinterließ. Als Anschauung dient Tabelle 2:

Tabelle 2

Proband/in Alter, Geschlecht, Studienjahr (SJ)	**Au-pair-Aufenthalt in Deutschland Dauer, Ort**	**Assoziationen zu Deutschland**
20, weiblich, 1. SJ	1 Jahr, ?	Frankfurt
21, weiblich, 1. SJ	1 Jahr, Hamburg 11 Wochen, Berlin	Üben der deutschen Sprache, Neues kennen lernen, Hamburg
20, weiblich, 1. SJ	6 Monate, Höxter bei Kassel	Nachbarn, Wohlstand, Hitler
24, weiblich, 1. SJ	10 Monate, ?	verwöhnte Kinder, gute Ökonomie, 2. Weltkrieg, Pünktlichkeit der Leute
23, weiblich, 2. SJ	10 Monate, ?	Wirtschaftswunder, Bierfest
24, weiblich, 3. SJ	1 Jahr, München	FC Bayern München, Oktoberfest, Alpen, Hitler, Brezeln, Hamburger Hafen
24, weiblich, 3. SJ	2,5 Jahre, Bad Homburg (Hessen)	Berlin, Köln, Frankfurt am Main, WM, Angela Merkel

Bier ist das Nationalgetränk der Tschech/inn/en und so verwundert es nicht, dass jedes Bier (egal wo in der Welt) mit tschechischem Bier verglichen wird. Außerdem beziehen sich Informationen, die man im September in den tschechischen Medien hinsichtlich Deutschlands erfahren kann, auf das Oktoberfest. Auch das trägt dazu bei, dass den Deutschen ein hoher Bierkonsum zugeschrieben wird.

Vergleicht man die vorliegenden Assoziationen zu Deutschland mit denen zu den anderen deutschsprachigen Ländern, fällt als erstes ein grundlegender Unterschied auf: Fast ausschließlich sind es positive Assoziationen, die mit Österreich, der Schweiz oder Liechtenstein in Verbindung gebracht werden.

Für Österreich liegt folgende Ergebnisliste vor:

- Wien 29x
- Alpen, Berge 24x
- Mozart 10x
- Ski(fahren) 8x
- Schönbrunn 6x
- (ehem.) (Habsburger/Österreich-Ungarische) Monarchie/Österreich-Ungarn 6x
- Weihnachtsmärkte 4x
- Sacher(torte) 3x

Nur einmal wird „Hitler“ (an erster Stelle) von einer Studentin (20 Jahre, 2 Wochen Österreich) angegeben, einmal auch „Anschluss“ (25, weiblich, 7 Tage bis 4 Monate in Österreich und Deutschland). Von einem Probanden (20 Jahre, 9 Monate Deutschland) erfahren wir, dass er mit Österreich „Gebirge, Wien, Hitler, Temelin :), Haider“ assoziiert, ansonsten werden „Proteste gegen Kernkraftwerke“ und 2x „Temelin“ (davon 1x an erster Stelle) genannt.

Was Österreich betrifft, haben sieben Befragte auch Assoziationen zu der Sprache in diesem Land (siehe Tabelle 3). Allerdings wird nur einmal „österreichisches Deutsch“ genannt und einmal noch „anderes Deutsch“ – diese Aussagen stammen von Studierenden des 3. Studienjahres, bei denen vermutlich aus dem Kulturseminar Informationen zum österreichischen Deutsch „hängen geblieben“ sind.

Tabelle 3

Proband/in Alter, Geschlecht, Studienjahr (SJ)	**Aufenthalt in einem deutsprachigen Land Dauer, Ort**	**Assoziationen zu Österreich**
29, männlich, 3. SJ	8 Tage – 3 Monate, Deutschland	Skier, österreichisches Deutsch, Wien, Sachertorte, Alpen, Anton aus Tirol
21, weiblich, 3. SJ	2 Wochen – 5 Monate,	Wien, "anderes Deutsch", Alpen, Habsburger Monarchie

		Deutschland	
24, 1. SJ	weiblich,	10 Monate, Deutschland	Bundesländer, deutschsprechend, Alpen, gute Süßigkeiten
19, 1. SJ	weiblich,	-	Wien, dt.spr. Land, Bach [?]
19, 1. SJ	weiblich,	-	deutschspr. Land
20, 1. SJ	weiblich,	3 Monate, Deutschland	man spricht dort auch Deutsch, sie sagen Kolatschen wie wir, ich verstehe sie schlechter
21, 1, SJ	weiblich,	1 Jahr, Deutschland	Wien, deutsche Sprache (üben)

Wien liegt nicht weit von der tschechisch-österreichischen Grenze entfernt und ist ein Hauptanziehungspunkt für die Tschech/inn/en, nicht nur was das Einkaufen betrifft, sondern auch die Kultur und die damit verbundene gemeinsame Geschichte. Da viele Tschech/inn/en in die österreichischen Wintersportgebiete fahren, sind Assoziationen wie „Alpen“ und „Berge“ vorprogrammiert. Mozart gehört zu Österreich wie Wien. Auch wenn nur jeweils einmal angegeben, sind (nicht nur bei den tschechischen Jugendlichen) Falco und Schwarzenegger bekannte österreichische Persönlichkeiten.

Was ein Student (24 Jahre, 2 Semester Deutschland) mit seiner Assoziation „Pseudostaat“ meint, ist erklärungsbedürftig (andere seiner Assoziationen: Alpen, Monarchie).

Assoziationen zu der Schweiz sind bis auf „Verschlossenheit“ und „teures Land“ als durchgehend positiv anzusehen:

- Alpen, Berge 21x
- Schokolade 19x
- Uhren 16x
- neutral(er) Staat / Neutralität / eigenständig / unabhängig / Selbständigkeit / kein EU-Mitglied 14x
- Banken 7x
- vier Amtssprachen 5x
- Kantone 4x

Auffällig ist, dass die Mehrheit der Befragten an Klischees wie „Schokolade“ und „Uhren“ festhalten. Interessant ist die Tatsache, dass die Proband/inn/en die Neutralität der Schweiz hervorheben, mehrmals in Verbindung gebracht mit der EU-Skepsis der Schweiz. Die Begriffe „eigenständig“ und „unabhängig“ sind von der jeweiligen Person sicher in diesem Sinne gemeint. Das relativ häufige Auftreten dieser Assoziationen kann auch als Ergebnis einer Reflexion mit dem Beitritt der Tschechischen Republik zur EU interpretiert werden.
Weitere Assoziationen, die die Studierenden mit der Schweiz verbinden, sind: Referendum, ewiges Bündnis, Schwyzer Dytsch, Emigranten, Vielfältigkeit, Sauberkeit, Rotes Kreuz, Ski-

springen/Skifahren, Medikamente, Käse, Fondue, DJ Bobo und Friedrich Dürrenmatt. Die Assoziation „Heimat“ ist von einem Studenten (21 Jahre, 2-4 Monate CH) angegeben worden, der in der Schweiz geboren ist.

Die wenigsten, und zum Teil auch der Realität nicht entsprechenden, Assoziationen sind für Liechtenstein zu verzeichnen:

- kleiner Staat o.ä. 27x
- Vaduz 9x
- Fürstentum 8x
- keine Assoziationen 10x + 4x alles nicht korrekt

Alarmierend ist die Tatsache, dass 10 Proband/inn/en gar nichts zu Liechtenstein geschrieben haben. Dies kann zu tun haben mit einer gewissen Unsicherheit, was den Wissensstand hinsichtlich dieses Landes betrifft und dass lieber nichts geschrieben wird, als dass man etwas Falsches schreibt. Umso positiver ist die Bereitschaft derjenigen zu bewerten, die sich nicht gescheut haben, das zu notieren, was ihnen wirklich einfällt, wenn sie „Liechtenstein“ hören/lesen. Folgende Aussagen belegen, wie wenig oder gar nicht die Studierenden über Liechtenstein informiert sind: „keine Republik, aber Monarchie“, 4x „(Groß)Herzogtum“, „Königreich“, 2x „Nachbar Deutschlands“, „Kantone“, „viele Amtssprachen“, 2x „Hauptstadt Liechtenstein“, „Nähe Benelux“, „grenzt an Belgi-

en“, „vielleicht Hauptstadt Vilnius“, „EU“, „Flachland“. Die meisten dieser Aussagen wurden von Studierenden des 1. Studienjahres getroffen; von Studierenden des 2. Studienjahrs gab es jeweils eine Aussage, die nicht korrekt ist („EU“ und „Großherzogtum“).

Weitere Assoziationen zeigen, dass doch noch etwas Anderes mit Liechtenstein in Verbindung gebracht wird: 4x „Briefmarken“, „Bankaffäre“, „Steuererleichterungen/-paradies“, „Schloss“ und „Zahnimplantate“. Nur ein Student des 2. Studienjahrs (24 Jahre, 1 Monat D) gab an: „Fürstentum, das die CZ nicht anerkennt“ (am 13. Juli 2009 erfolgte die gegenseitige Anerkennung von Liechtenstein und der Tschechischen Republik und, damit verbunden, die wechselseitige Aufnahme von diplomatischen Beziehungen).

Die Ergebnisse auf die Frage, wer/was das D.A.CH.L-Bild der Proband/inn/en beeinflusst hat, zeigen, welche große Bedeutung den Pädagog/inn/en an den Grund- und Mittelschulen, den Eltern/Verwandten und den Medien zukommt und wie wichtig es ist, sich ein eigenes Bild durch konkrete Erfahrungen zu schaffen:

- Lehrer/innen an der Grund- und Mittelschule 37x
- Eigene Erfahrungen (Aufenthalte in den dt.spr. Ländern) 27x
- Eltern, Verwandte 26x

- Medien (Bücher, Dokumente, dt. Filme …) 23x
- Eigenes Interesse 10x
- Besuch eines KZ 2x

Tabelle 4 zeigt Beispiele auf für konnotativ gefärbte Aussagen:

Tabelle 4

Proband/in Alter, Geschlecht, Studienjahr (SJ)	**Aufenthalt (länger als eine Woche) in einem dt.spr. Land Dauer, Ort**	**Wer/was hat Ihr D.A.CH.L.-Bild beeinflusst?**
26, weiblich, 1. SJ	-	der Hass auf die Deutschen, den niemand erklären kann und der Glaube, dass wir mit D und A viel (nicht nur in der Vergangenheit) gemeinsam haben und dass das Einzige, was verhindert, sich dessen bewusst zu werden, der Nationalismus ist
20, männlich, 1. SJ	3 Wochen, Deutschland	pos.: 2 Wochen Bayern (Schule, Gastfamilie), neg.: 3 Wochen Marburg (Verhalten der Deutschen während der Fußball WM), pos.: Pro7, VIVA, neg.: Geschichte (2. WK, Dokumente zum 2. WK)
22, weiblich, 1. SJ	-	Bekannte in D, Verhalten der dt. Polizei, junge Deutsche

		während ihres Urlaubes in Tschechien
21, weiblich, 3. SJ	2 Wochen – 5 Monate, Deutschland	zuerst Erzählen in der Familie – über den Krieg, über Westdeutschland usw., österreichische Familie, mit der meine Verwandten in Kontakt waren, größter Einfluss aber erst Aufenthalt und Reisen durch D in der letzten Zeit, nichts aus TV, Zeitungen, höchstens historische Dokumente über den Krieg
23, weiblich, 3. SJ	2 Semester, Deutschland	Lehrerin an der Grundschule, Studienaufenthalt in D und persönlicher Kontakt mit Deutschen: positiver Eindruck der gegenwärtigen Entwicklung in D, dt. Medien versus Präsentation in den tschechischen Medien – belastetet vor allem durch die Vergangenheit (2. WK), weniger orientiert auf die Gegenwart
19, weiblich, 1. SJ	-	Grundschule: fesselnde Präsentationen zu Sehenswürdigkeiten dieser Länder, Mittelschule: geogr. Kenntnisse (wichtig für´s Abitur), Reisen nach D und A – nette Leute, überall sauber und heile Denkmäler (im Gegensatz zur CZ),

29, männlich, 3. SJ	8 Tage – 3 Monate, Deutschland	Anfang der 90er Jahre: MTV, VIVA-Moderatoren und Liedertexte verstehen: erster Impuls für meine Begeisterung für Deutsch, Studium an der Uni Pce - größeres Interesse an der Sprache und den dt.spr. Ländern

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass

- die Assoziationen zu Deutschland vielfältig sind und dass neutrale und positive Aussagen überwiegen,
- Österreich und die Schweiz erwartungsgemäß Assoziationen hervorrufen, die fast ausschließlich positiv oder neutral sind,
- Kenntnisse über Liechtenstein unzureichend sind und zum Teil nicht der Realität entsprechen (z.T. Verwechslung mit Luxemburg),
- die Studierenden in der Prägung ihres D.A.CH.L.-Bildes stark beeinflusst wurden/werden durch die Pädagog/innen an den Grund- und Mittelschulen, durch ihre Eltern und Verwandten, durch die tschechischen Medien (von den Studierenden z.T. kritisch gesehen) und dass eigene Erfahrungen das so geformte Bild entscheidend verändern können.

Daraus ergeben sich für die Arbeit im Kulturseminar folgende „Grundsätze“:

- Bewusstmachen der bei den Studierenden vorhandenen vielfältigen Informationen über die deutschsprachigen Länder (sowohl bei den Studierenden als auch bei der/dem Unterrichtenden),
- aufbauende weiterführende Informationen, die die gegenwärtige Situation in allen deutschsprachigen Ländern aufzeigen und erklären (aktuelles D.A.CH.L.-Bild mit geschichtlichem Hintergrund, wobei zu überlegen wäre, ob auch Luxemburg mit einbezogen wird, denn auch die Schweiz ist nicht nur deutschsprachig),
- die Studierenden zum autonomen Studieren/Lernen motivieren, um einerseits das Interesse für die deutsprachigen Länder wach zu halten und um anderseits die gewaltige Informationsflut filtern und bewältigen zu können (Unterrichtende/r bzw. Vortragende/r als „Impulsgeber/in“).

Bianca Beniskova-Schulze, PhD.
Univerzita Pardubice/Universität Pardubice
Filozoficka fakulta, katedra cizich jazyku/
Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Fremdsprachen
Studentska 84, CZ-53210 Pardubice
E-Mail: bianca.beniskova@upce.cz

Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte in der Berufs- bzw. Arbeitsmarktorientierten Qualifizierung mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache

Andrea Daase, Sabine Stallbaum

Einleitung

Das Feld der Weiterbildung, die erwachsenenpädagogische Praxis, hat sich in den letzten Jahren stark verändert, ausdifferenziert und spezialisiert. Dies hatte und hat auch Auswirkungen auf die Anforderungen an die Lehrenden, was sich u.a. in den unterschiedlichen Bezeichnungen widerspiegelt:

> Früher wurden sie „Dozent“ oder „Kursleiter“ genannt, später kam dann je nach Einsatzfeld die Bezeichnung „Teamer“ oder „Trainer“ hinzu – und heute spricht man von „LernbegleiterInnen“, „LernberaterInnen“, „ModeraterInnen“, „Coachs“, „Facilitators“, „TeletutorInnen“, „Online-ModeratorInnen“. Deutlich wird: Die Anforderungen haben sich aus unterschiedlichen Perspektiven verändert. Teilnehmende haben veränderte Er-wartungen, die Institutionen setzen neue Anforderungen, und das Personal selbst stellt andere Ansprüche an das erwachsenenpädagogische Handeln. (Meisel 1998, online)

Rosemarie Klein (1998, online) sieht hier eine Mischung von neuen Anforderungen und alten Selbstverständlichkeiten. Insbesondere im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) hat sich in den letzten Jahren viel bewegt. In Deutschland wurden

2005 die Integrationskurse eingeführt und damit ein Gesamtsprachenkonzept, das ein sehr ausdifferenziertes und unübersichtliches System der Deutschförderung ablöste. Seit 2009 laufen nun bundesweit EU-geförderte berufsbezogene Deutschkurse im so genannten ESF-BAMF-Programm, das zwar keine einheitlichen Kurse vorschreibt, aber dennoch ein recht standardisiertes System im Vergleich zur Praxis der Modellprojekte der letzten Jahre und Jahrzehnte darstellt. Im Gegensatz zu den Integrationskursen ist für dieses Programm bisher keine Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte geplant.

Ziel dieses Artikels ist es, die Notwendigkeit eines Fortbildungsangebotes für Lehrende in den berufsbezogenen Deutschkursen aufzuzeigen. Dafür werden (in aller Kürze) der Begriff des berufsbezogenen DaZ-Unterrichts erläutert sowie das neue ESF-BAMF-Programm skizziert, das aus Sicht der Autorinnen und des Facharbeitskreises Berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk (Integration durch Qualifizierung) zur Implementierung eines Fortbildungsangebotes genutzt werden sollte. Nach einer Beschäftigung mit den Anforderungen an Lehrkräfte in berufsbezogenen DaZ-Kursen wird eine kurze Übersicht über existierende Fortbildungsangebote im DaZ-Bereich mit Arbeitsmarkt- bzw. Berufsbezug gegeben. Abschließend werden die konkreten Forderungen des Facharbeitskreises kurz skizziert. Diese basieren auf der Überzeu-

gung, dass Fortbildung der Lehrenden ein Qualitätsmerkmal berufsbezogener Weiterbildung und damit unverzichtbar ist:

> Denn sie sind es, die die Einrichtung gegenüber den Teilnehmenden repräsentieren, sie sind es, die die Qualität des Angebots realisieren. Für Erfolg und Mißerfolg der Institution sind letztlich sie maßgeblich verantwortlich. (Meisel 1998, online).

Berufsbezogener DaZ-Unterricht

„Kaum ein Begriff wird gegenwärtig in den mit Aus-, Fort- und Weiterbildung und den entsprechenden Didaktiken beschäftigten Fachkreisen so intensiv erörtert wie der Begriff der Berufsorientierung“ (Kuhn 2007, 2). Trotz seiner Aktualität besteht hinsichtlich der Definition von berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht noch kein Konsens (vgl. Funk 2003, 175). Eine Abgrenzung zum Fachsprachenunterricht wie zum allgemeinsprachlichen Unterricht gestaltet sich ähnlich schwierig wie die linguistische Unterscheidung zwischen Fach- und Gemeinsprache.

> Dem deutschen Begriff berufsbezogener Fremdsprachenunterricht entspricht am ehesten *der VOLL*-Ansatz (*Vocationally-oriented language learning*) des Europarats, der ähnlich wie der deutsche Begriff einen eigenständigen, thematisch und pragmatisch zweckorientierenden und nicht per defintionem berufs- oder fachspezifischen Sprachunterricht impliziert, in dem Lernende mit berufsbezogener Motiva-

> tion und teilweise auch mit beruflicher Erfahrung eine Sprache lernen, mit dem Ziel, sie auch oder vorwiegend in beruflichen Handlungszusammenhängen zu verwenden. (Funk 2003, 175)

Wir beziehen uns in diesem Artikel auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), der sich vo Deutsch als Fremdsprache (DaF) insoweit abgrenzt, als bei ihm die deutsche Sprache in alle Lebensbereiche hineinspielt. Sich in ihr verständigen zu können, ist also die Basis, um sich umfassend informieren zu können, eigene Rechte wahrzunehmen und an schulischer und beruflicher Bildung und Weiterbildung teilnehmen zu können. Das heißt, der Erwerb oder die Verbesserung der Deutschkenntnisse sind nicht das eigentliche Ziel, sondern Mittel zur Partizipation an der Kommunikation in dem Land, in dem man lebt (vgl. Szablewski-Çavuş 2007,1).

Auch für den DaZ-Bereich gilt das Fehlen einer eindeutigen Definition, was sich nicht zuletzt in der Vielzahl der Bezeichnungen ausdrückt: Berufsbezogener, Berufsorientierter, Arbeitsmarktbezogener, Arbeitsmarktorientierter DaZ-Unterricht, Deutsch und Beruf, Arbeit und Sprache sind nur einige kursierende Begriffe. Die dahinter stehenden Konzepte sind mindestens ebenso vielfältig. So ist dieser Unterricht denkbar als innerbetriebliche Weiterbildung, also direkt am Arbeitsplatz, als Vorbereitung auf einen solchen oder auf einen Berufsbe-

reich, also branchenbezogen, aber auch ganz allgemein als Vorbereitung auf das Arbeitsleben in Deutschland, auf eine bestimmte Qualifizierung oder als Vorbereitung auf eine Existenzgründung etc.

Die Berufsbezogenheit im DaZ-Unterricht bezieht sich in der Regel auf die Ausrichtung an beruflichen Anforderungen oder allgemein am Arbeitsmarkt. Übergeordnetes Ziel ist dabei zumeist die Integration in den ersten Arbeitsmarkt bzw. die Entwicklung einer mittelfristigen Arbeitsmarktperspektive z.B. durch die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen. „Die Vermittlung von berufssprachlichen und arbeitsplatzbezogenen Deutschkenntnissen dient zum einen der Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit allgemein und ist des Weiteren eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an beruflicher Weiterbildung.“ (Facharbeitskreis 2008, 13)

Die Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch (siehe auch Punkt 6) formuliert es folgendermaßen:

> „Berufsbezogenes Deutsch“ bezieht sich auf sprachliche Anforderungen im Kontext eines bestimmten Arbeitsplatzes, einer Branche oder eines (Ausbildungs-)Berufes. Dabei geht es jedoch nicht zuerst um das Erlernen bzw. Beherrschen von Fachwortschatz und Grammatik, sondern vor allem um die schriftliche und mündliche Kommunikation, die mit einer bestimmten Arbeitstätigkeit – oder der Vorbereitung darauf – einhergeht.

Ein solcher Unterricht muss am Bedarf und an den Teilnehmenden ausgerichtet sein und handlungsorientiert umgesetzt werden (Beckmann-Schulz 2009, 6).

So lang die Tradition – bzw. die Praxis – von berufsbezogenem DaZ-Unterricht auch ist, so gilt doch immer noch Folgendes – was natürlich auch Auswirkungen auf den Fortbildungsbereich hat:

> Die Arbeit an einem Konzept für berufsbezogenen Deutschunterricht steckt in Deutschland noch in den Anfängen. Dies gilt insbesondere für die Forschung, während die Praxis – wie ja so oft im Weiterbildungsbereich – bereits gegenwärtig gefordert ist, notfalls eben auch ohne eine theoretische Fundierung, einen auf den Arbeitsplatz, auf die Berufstätigkeit ausgerichteten Deutschunterricht durchzuführen. (Szablewski-Çavuş 2008, 45)

Berufsbezogene Sprachförderung im ESF-BAMF-Programm

Das ESF-BAMF Programm richtet sich an Personen mit Migrationshintergrund, die zur Verbesserung der Eingliederungschancen auf dem Arbeitsmarkt eine berufsbezogene sprachliche und fachliche Weiterqualifizierung benötigen. Für die EU-Förderperiode 2007-2013 wurde das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge mit der Durchführung dieses nationalen ESF Programteils beauftragt. Dazu wurde das Bundesgebiet in 121 Fördergebiete aufgeteilt. In einer ersten Stufe des Wett-

bewerbsverfahrens können sich Träger für die Durchführung bewerben und in einem zweiten Schritt werden allgemein- und berufsspezifische Maßnahmen konzipiert und nach einem Kompetenzfeststellungsverfahren mit einer möglichst homogenen Teilnehmergruppe besetzt.

Die Maßnahmen umfassen bis zu 730 Unterrichtsstunden und enthalten sowohl Anteile von berufsorientiertem Deutsch als auch theoretischen Unterricht in den Bereichen Mathematik oder Berufskunde. Obligatorisch ist ein Praxisanteil in Unternehmen oder Betrieben des ersten Arbeitsmarktes.

Um die Maßnahmen bedarfsgerecht gestalten zu können, ist der Stundenumfang der einzelnen Bestandteile nicht festgelegt (BAMF 2008, 13):

<table>
<tr><td colspan="4">Berufsbezogene Sprachförderung im Rahmen des ESF-BAMF-Programms</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Sprachunterricht

begleitet und unterstützt die Qualifizierung, bereitet aber auch allgemein auf das Berufsleben vor</td><td colspan="3">Qualifizierung durch eine andere Institution</td></tr>
<tr><td colspan="3">in enger Verbindung mit dem Sprachunterricht</td></tr>
<tr><td colspan="3">Qualifizierung im Rahmen des ESF-BAMF-Programms</td></tr>
<tr><td>Betriebsbesichtigungen</td><td>Theoretischer Unterricht</td><td>Praktikum</td></tr>
<tr><td colspan="3">in enger Verbindung mit dem Sprachunterricht</td></tr>
<tr><td colspan="4">1 Tag für Evaluation</td></tr>
<tr><td colspan="4">Maximaler Gesamtumfang:
730 UE

Maximale Dauer:
6 Monate ohne Ferienzeiten bei Vollzeitmaßnahmen
12 Monate ohne Ferienzeiten bei Teilzeitmaßnahmen</td></tr>
</table>

Mögliche Inhalte können sein:

- Kenntnisse über den nationalen und regionalen Arbeitsmarkt

- Rechtliche und arbeitsrechtliche Aspekte des Berufslebens
- Allgemeine Berufskunde
- Berufsspezifischer Fachwortschatz
- Kommunikation am Arbeitsplatz
- Berufsbezogene Recherche im Rahmen von Betriebsbesichtigungen bzw. Praktika
- Bewerbungstraining

Qualifizierungsvoraussetzung für die in diesem Programm eingesetzten Lehrkräfte ist die Zulassung zur Lehrtätigkeit in allgemeinen Integrationskursen (siehe Punkt 5.1). Ein Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte, die mit entsprechend geforderter Qualifikation in dem Programm tätig sind, existiert nicht und ist auch nicht in konkreter Planung.

Anforderungen für Lehrkräfte in berufsbezogenen DaZ-Kursen

Da es für Lehrende in Qualifizierungsangeboten, die Berufs- bzw. Arbeitsmarktvorbereitung mit Deutsch als Zweitsprache verbinden, keine Berufsausbildung, keine vorgegebene Qualifikation gibt, beschäftigen wir uns mit den notwendigen Kompetenzen für solche Lehrende. Die nicht mehr existierende Initiativgruppe „Deutsch als Zweitsprache“ hat 1992 einen Qualifikationskatalog für DaZ-Lehrkräfte erstellt, der sprach-

systematische Kenntnisse des Deutschen von methodisch-didaktischen Kompetenzen unterscheidet (Duxa 2001,32), wobei es hier um den reinen DaZ-Unterricht ohne Berufsbezug ging.

> In den Arbeits- und Berufswissenschaften werden meist vier Kompetenzklassen unterschieden: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz; eine andere Aufteilung unterscheidet Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. (Terhart 2007, 45)

Maurer (2006, 23f) nennt für eine Professionalisierung von Kursleitenden in arbeitsmarktlichen Deutschförderungsmaßnahmen die folgenden Bereiche:

- **Fachkompetenz**: Kenntnisse über Sprache, Sprachverwendung und Sprachlernprozesse
- **Methodenkompetenz**: Didaktisch-methodische Kompetenz, Kenntnis von wirkungsvollen Sprachvermittlungs- und Sprachförderungsverfahren
- **Sozialkompetenz**: Entwicklung eines Gefühl für die Lernenden, für deren Lernvoraussetzungen, Lernpotentiale und -schwierigkeiten
- **Selbstkompetenz**: Arbeit an sich selbst, eigene Tätigkeit und Fähigkeiten kritisch hinterfragen, beurteilen

Kuhn (2007, 309) hat aufbauend auf Funk folgende didaktischen Grundkompetenzen als Schlüsselkompetenzen für Lehrkräfte in berufsbezogenen Deutschkursen beschrieben:

Präsentations-kompetenz	Medien-Kompetenz	Moderations-kompetenz
Organisations- und Planungskompetenz	**Didaktische Grundkompetenzen**	Diagnose- und Beratungskompetenz
Evaluations-kompetenz	Forschungs-Kompetenz	Kooperations-kompetenz

Ergänzend dazu – und nicht immer klar von den didaktischen Kompetenzen zu trennen – beschreibt sie als persönlichkeitsbezogene Kompetenzen die Selbstkompetenz, die soziale Kompetenz und die interkulturelle Kompetenz (Kuhn 2007, 310).

Dass Anforderungen an Lehrende in berufsbezogenen DaZ-Kursen über jene in reinen DaZ-Kursen hinausgehen, ist unbestritten, aber noch nicht detailliert beschrieben worden. In dem pädagogischen Konzept zu den berufsbezogenen Sprachkursen des BAMF sind die Anforderungen an die Lehrkräfte unter anderem in Punkt 11.1 formuliert:

> Da berufsbezogener Deutschunterricht hinsichtlich der Lernziele noch individueller geprägt ist als allgemeiner Sprachunterricht, muss die Lehrkraft sich auf jede neue Maßnahme intensiv vorbereiten. Sie muss in der Lage sein, das individuelle Lernen der Teilnehmenden zu fördern und zu organisieren.

> Darüber hinaus wird bei den Lehrkräften die Bereitschaft vorausgesetzt, sich grundlegende Fachkenntnisse aus den für die Teilnehmenden relevanten Berufssparten anzueignen, die Fachkenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmenden in den Unterricht einzubeziehen sowie zu vielfältigen Kontakten zwischen Kursträger und Betrieben und Institutionen vor Ort beizutragen. Dazu gehören unter Umständen auch Gespräche in Betrieben, um die dortigen Kommunikationsstrukturen kennen zu lernen. (BAMF 2008, 26)

Für ein Fortbildungskonzept für Lehrkräfte in berufsbezogenen DaZ-Kursen müssen diese Kompetenzbereiche mit Inhalten gefüllt werden, das heißt, ihnen müssen einzelne konkrete Lernziele zugeordnet werden. Hier besteht – analog zum angeforderten Konzept für berufsbezogenen DaZ-Unterricht – noch Handlungsbedarf.

Existierende Fortbildungsangebote im DaZ-Bereich

Zusatzqualifikation Integrationskurse

Mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes am 01.01.2005 wurden erstmals staatliche Integrationsangebote für Zuwanderer und Zuwanderinnen gesetzlich geregelt. Dieses Angebot besteht im Kern aus den sogenannten Integrationskursen, die sich in einen Deutschkurs zur Vermittlung ausreichender Deutschkenntnisse (gemeint ist damit das Niveau

B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) und einen Orientierungskurs zur Vermittlung von Wissen zur Rechtsordnung, Geschichte und Kultur in Deutschland aufteilen.

Lehrkräfte in den Integrationskursen müssen ein abgeschlossenes Studium in Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache (auch als Ergänzungs- bzw. Aufbaustudium) in Deutschland absolviert haben – oder eine Zusatzqualifikation absolvieren (bis zum 31.12.09 ist noch eine Zulassung mit Ausnahmegenehmigung möglich). Je nach Zugangsvoraussetzungen, die hier nicht genauer aufgelistet werden können, muss eine verkürzte Zusatzqualifizierung (ZQ) mit 70 Unterrichtseinheiten oder eine unverkürzte ZQ mit 140 Unterrichtseinheiten absolviert werden, die aktuell von 19 Trägern bundesweit angeboten werden. Bis Mitte 2010 trägt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) die Kosten für Lehrkräfte, die in Integrationskursen unterrichten und für alle Lehrgänge, die 2009 begonnen haben; danach wird die Bezuschussung kontingentiert.

Für diese Zusatzqualifizierung hat das BAMF gemeinsam mit dem Goethe-Institut eine Konzeption entwickelt. Erstmals „steht nunmehr eine einheitliche Grundlage für die Planung und Durchführung von Qualifizierungsveranstaltungen für Lehrkräfte in Integrationskursen zur Verfügung“ (BAMF 2005,

VI). Auch wenn es sich bei den Integrationskursen um reine allgemeinsprachliche Deutschkurse handelt, soll das Fortbildungssystem an dieser Stelle kurz skizziert werden, da es bislang das einzige seiner Art in dem Sektor der Weiterbildung ist.

Das BAMF beschreibt Anforderungen für den Besuch der Zusatzqualifizierung in fünf Handlungsfeldern. Ausgehend von den Basistätigkeiten von DaZ-Lehrkräften wurden 12 Handlungsfelder mit Minimalanforderungen erarbeitet. Daraus ergeben sich für die unverkürzte Qualifizierung 28 obligatorische curriculare Bausteine:

Migration und Migranten	Merkmale des DaZ-Unterrichts	Selbsterfahrung	Unterrichtsbeobachtung & -beurteilung	Analyse von DaZ-Unterricht	Methodische Ansätze	Unterrichtsmaterialanalyse
Wortschatzvermittlung	Lesen im DaZ-U.	Hören im DaZ-U.	Phonetik	Sprechen im DaZ-U.	Schreiben im DaZ-U.	Kombinierte Fertigkeiten
Grammatik	Übungstypologien, Sozialformen / Arbeitsanwei-	Spielerische Übungen, Sprachlernspiele &	Projektarbeit	Visualisierung	Fehler und Fehlerkorrektur	Kommunikationsmittel

	sungen	Spiele				
Hetero-genität & Bin-nendif-feren-zierung	Interkul-turelles Lernen	Lernen lernen	Testen & Prü-fen	Planen, Vorbe-reiten & Erteilen von DaZ-U.	Evalua-tion von DaZ-Unter-richt	Kursteil-teilneh-neh-merbe-ratung

Hinzu kommen die Wahlbausteine Konfliktmanagement im DaZ-Unterricht, Berufsorientierender DaZ-Unterricht, Alphabetisierung, DaZ-Unterricht für Jugendliche und Neue Medien im DaZ-Unterricht. In den Pflichtmodulen ist die zeitliche Verteilung vorgegeben, die Wahlbausteine werden bei den einzelnen Trägern recht unterschiedlich gehandhabt. Damit machen – unabhängig von Vorkenntnissen und Vorerfahrungen – alle Teilnehmenden einer ZQ alle Module im gleichen Umfang. Abgeschlossen werden die Lehrgänge mit der Erstellung eines Portfolios und nachgewiesen mit einem Zertifikat, welches an eine regelmäßige Teilnahme an den Qualifizierungsveranstaltungen (Fehlzeit maximal 15 % der gesamten Maßnahme) und eine positive Bewertung des Portfolios gebunden ist (BAMF 2005, 71).

Regionale Praxisbeispiele

Die im Folgenden aufgeführten Praxisbeispiele für Fortbildungsangebote im Bereich berufsbezogenen DaZ-Unterrichts erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, stellen aber si-

cher hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer Reichweite die wichtigsten in Deutschland dar. Zusätzlich existieren aber weitere regionale Angebote geringeren Umfangs.

Ostwestfalen-Lippe: Netzwerk DaZ-Fortbildungen OWL

Das im Folgenden beschriebene Projekt ist aufgrund von Finanzierungsausfall im Juli 2009 ausgelaufen und kann daher nur im Rückblick beschrieben werden.

In OWL sind kommunale Träger und Akteure aus der Integrationsarbeit mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache eine Kooperation eingegangen, um ein ortsnahes Fortbildungsangebot für Dozentinnen und Dozenten sowie sozialpädagogische Fachkräfte, die in der berufsbezogenen Sprachförderung arbeiten, zu installieren.

Ziel war es, ein bedarfsgerechtes kostenfreies Qualifizierungsprogramm vorzulegen, um einen regionalen fachlichen Austausch herzustellen und den Anforderungen, denen sich Akteure in der Arbeit gegenüber unvorbereitet sahen, mit fachlichem Input und praktischen Hilfestellungen zu begegnen.

Die Veranstaltungen wurden mit externen Dozentinnen und Dozenten durchgeführt, die durch die Anbindung einzelner Netzwerkmitglieder in bundesweiten und transnationalen Arbeitsgruppen passgenau engagiert werden konnten. Aber auch erfahrene Kräfte aus den an der Kooperation beteiligten

Einrichtungen führten Angebote durch. So konnten Seminare und Workshops kostengünstig angeboten und Kompetenzen gebündelt werden. Die Veranstaltungen wurden maßgeblich mit ESF-Mitteln finanziert. Ein halbjährliches Programm sicherte die Flexibilität und eine Ausrichtung nach individuellen und institutionellen Bedarfen.

Themen waren unter anderem:

- Sprachbedarfsanalyse
- Schlüsselkompetenzen
- Sprache am Arbeitsplatz
- Intonations- und Aussprachetraining
- Alternative Methoden im DaZ-Unterricht
- Bewerbungstraining

Hamburg: Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch

Die Koordinierungsstelle bei der passage gGmbH bietet seit 2005 Fortbildungssequenzen für Kursleitende im Bereich berufsbezogenes Deutsch als Zweitsprache an. Die Veranstaltungen sind kostenlos und gewährleisten Passgenauigkeit durch das regelmäßige Abfragen von individuellen Teilnehmerdaten wie Berufserfahrung, Kurstyp, Träger, Unterrichtsgebiet etc.

Aktuelle Angebote im 2. Halbjahr 2009 sind:

- Erste Schritte – Bewerbungstraining im DaZ Unterricht
- Arbeitsplatzbezug in Alphabetisierung und Grundbildung

- Fachtexte – Arbeitsplatz- bzw. berufsbezogene Texte knacken

Frankfurt: Amt für Multikulturelle Angelegenheiten und Rhein-Main-Jobcenter

Ausgehend von der Tatsache, dass vor allem in Ballungsgebieten ein großer Anteil der Teilnehmenden an beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen einen Migrations-hintergrund hat, hat das Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt (AmkA) schon früh gefordert, dass diese Maßnahmen interkulturell geöffnet werden. Dazu gehört als ein zentraler Bestandteil das fachlich adäquate Umgehen mit der Tatsache, dass für viele Personen mit Migrationshintergrund Deutsch eine Zweitsprache ist. Dies bedeutet für die Teilnehmenden solcher Maßnahmen eine enorme zusätzliche Lernbelastung. Die Bewältigung dieser Aufgabe kann nicht allein zulasten der Teilnehmenden gehen, sondern vielmehr muss das Ausbildungs- und Lehrpersonal der Qualifizierungsträger einbezogen werden. Aus diesem Grund entwickelte das AmkA zwei Fortbildungsmodule für das Lehrpersonal. Die Rhein-Main-Job-Center GmbH (RMJ) in Frankfurt nahm die Anregung des AmkA auf und fordert die Qualifizierungsträger auf, konsequent die interkulturelle Öffnung der Maßnahmen voranzutreiben. Zur Unterstützung dieses Prozesses bieten

sie diese Fortbildungsmaßnahmen als Kooperationspartner des AmkA an.

Diese Angebote richten sich ausdrücklich nicht an DaZ-LehrerInnen, sondern an FachlehrerInnen und AusbildnerInnen. Ein Modul soll dafür sensibilisieren, dass es gerade im Umgang mit Lernenden nicht-deutscher Herkunftssprache wichtig ist, das eigene Sprachverhalten zu kennen und es eventuell zu modifizieren. Darüber hinaus werden Strategien entwickelt, wie die Deutschkompetenzen der Lernenden in der Maßnahme gefördert und gestärkt werden können. Der Schwerpunkt des zweiten Moduls liegt auf dem Umgang mit Fachtexten in der Zweitsprache Deutsch und der Erarbeitung geeigneter pädagogischer Vermittlungsstrategien im Unterricht.

Forderungen des Facharbeitskreises Berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk NOBI für Lehrkräftefortbildungen

Die Koordinierungsstelle „Berufsbezogenes Deutsch“ (passage gGmbH, Hamburg, als Transferprojekt des Kompetenzzentrums NOBI) hat im Rahmen des EQUAL II-Programms den Facharbeitskreis „Berufsbezogenes Deutsch“ im bundesweiten Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ installiert und koordiniert diesen. Seit Ende des EQUAL-Programms wird der Facharbeitskreis vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) im Kontext des

Transfers der IQ-Ansätze gefördert. Dem Arbeitskreis gehören Experten und Expertinnen aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache, der Arbeitsmarktpolitik und der beruflichen Weiterbildung an.

Aus Anlass des neuen ESF-BAMF-Programms (s.o.) hat sich eine Arbeitsgruppe innerhalb des Arbeitskreises mit dem Thema KursleiterInnenqualifizierung für berufsbezogenes Deutsch beschäftigt und in zwei Workshops dazu mögliche Rahmenbedingungen und inhaltliche Schwerpunkte eines Konzepts in einem internen Papier skizziert. Im Folgenden sollen die Hauptsäulen bzw. Rahmenbedingungen einer Qualifizierung für Lehrkräfte in berufsbezogenen Deutsch-kursen kurz vorgestellt werden – entsprechende Inhalte müssen gemäß der oben genannten Anforderungen bzw. auf der Basis von festgelegten Anforderungen ausgearbeitet werden.

Übergreifende Standards

Grundsätzlich gilt, dass die für den berufsbezogenen Deutschunterricht gültigen Prämissen – TeilnehmerInnen-, Handlungs- und Bedarfsorientierung – sich auch in den Konzepten für KursleiterInnenfortbildung spiegeln müssen.

Standards für die Umsetzung

Prinzipiell sind die Angebote so zu gestalten, dass immer ersichtlich ist, dass sie der Verbesserung der Qualität von berufsbezogener Weiterbildung dienen. So werden sie zum Re-

gulativ und zum lernenden Element für die kontinuierliche Verbesserung der Angebote und sind untrennbarer Bestandteil der Qualität. Aus diesem Grund muss die Teilnahme der Lehrkräfte an dem Weiterbildungsangebot obligatorisch und kostenfrei sein und das Angebot innerhalb der Arbeitszeit stattfinden.

Die Adressaten der Fortbildungsangebote sind ausdrücklich NICHT nur DaZ Lehrkräfte, sondern grundsätzlich alle Akteure aus der beruflichen Weiterbildung, aus Beruflichen Schulen oder betriebliche AusbildnerInnen. Grundsatz ist hier, dass das Angebot gewährleistet, das zu bieten, was der jeweilige Adressat für die Verbesserung der Qualität im Rahmen seiner Tätigkeit benötigt. Das heißt, dass nicht alle dieselben Module durchlaufen müssen wie z.B. in der ZQ (s.o.).

Die Umsetzung und die inhaltliche Steuerung eines bundesweiten Fortbildungsangebotes sollte überregional von einer unabhängigen Fachstelle geplant und regional von geeigneten Institutionen durchgeführt werden. Eine wichtige Voraussetzung hierbei ist, einen bundesweiten Standard in Bezug auf Fachlichkeit und Inhalt zu entwickeln, der regional Flexibilität und Raum zulässt, um die Gegebenheiten vor Ort aufzunehmen.

Dieses Modell muss in einer ersten Arbeitsphase erprobt und evaluiert werden können.

Begleitende Grundlagenforschung

Für den Bereich berufsbezogenes Deutsch fehlt eine Grundlagenforschung, die sich mit betrieblichen Kommunikationsprozessen und deren Ausgestaltung beschäftigt, um im Rückschluss mit der Kursleiterqualifizierung Inhalte, Methoden und Strategien zu vermitteln. Hier besteht ein dringender Handlungsbedarf.

Evaluation

Im Rahmen eines regelmäßigen Erfahrungsaustausches der FortbildnerInnen sollte das Angebot kontinuierlich evaluiert und überarbeitet werden.

Ausblick

Die Qualitätsdebatte hat mittlerweile auch den Integrationsbereich bzw. den DaZ-Bereich erfasst, wenn auch der Begriff der Qualität hier noch nicht letztendlich definiert und gefüllt wurde. Jede Qualitätsdebatte im Weiter-bildungsbereich hat aber immer die Qualifikation der Lehrenden im Zentrum (Duxa 2001, 25).

Die Fortbildung der Kursleitenden und der Programmverantwortlichen ist ein wichtiges Kriterium im Prozess der Qualitätssicherung. Um das neue Angebot zum berufsbezogenen Deutsch bundesweit erfolgreich zu installieren und den Anforderungen der Teilnehmenden gerecht zu werden und

nicht zuletzt um die Ziele des Programms zu erreichen, ist ein entsprechendes Fortbildungsangebot als Qualitätsmerkmal unverzichtbarer Bestandteil des Konzepts. Die zeitnahe Implementierung ist somit eine Notwendigkeit und birgt die Chance, mit der bundesweiten Einführung des neuen Programms Qualitätsstandards zu setzen und weiterzuentwickeln. Die bereits tätigen Kräfte müssen weiter qualifiziert und die in der Ausbildung befindlichen auf den Arbeitsbereich vorbereitet werden – letzteres betrifft insbesondere auch die entsprechenden Fachbereiche an den Universitäten.

Diese Chance nicht zu ergreifen, würde den Erfolg des Programms gefährden und wäre somit grob fahrlässig. Die beiden zuständigen Behörden, das BAMF als umsetzende Institution und das BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) in seiner Funktion als Fachaufsicht sind jetzt gefordert, die nötigen Finanzen und Strukturen zur Verfügung zu stellen. Die Praxis muss ihre Erfahrungen einbringen und inhaltlich mitarbeiten, wie es durch den Facharbeitskreis bereits begonnen wurde. Die Universitäten bzw. die entsprechenden Fachbereiche mögen durch ihre Expertise und Forschung ihren Teil beitragen. Kursleiterqualifizierung sollte als lernendes Element für die kontinuierliche Verbesserung des berufsbezogenen Deutschunterrichts und somit als Aufgabe an alle verstanden und in gemeinsamer Anstrengung bewältigt wer-

den. Allerdings kann diese Aufgabe nicht unabhängig von der sozialen und materiellen Situation der Lehrkräfte gesehen und angegangen werden!

Bibliographie

Baumert, Jürgen; Kunert, Mareike (2006): „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 9. Jahrgang, Heft 4/2006, 469-520, http://www.springerlink.com/ content/vw561n423hg28221/fulltext.pdf (17.10.09).

Beckmann-Schulz, Iris (2009): „Qualitätskriterien für den Berufsbezogenen Deutschunterricht“. In: *clavis. Schlüssel für die Integration der Migranten in den Arbeitsmarkt. Strategien für Wirtschaft, Verwaltung und Politik*, 01/2009, 6-7.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2005): *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe-Institut.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008): *Zulassungskriterien für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften in Integrationskursen.* http://www.integration-in-deutschland.de/cln_110/nn_283600/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Lehrkraefte/kriterien-zulassung-fuer-zusatzqualifikation-pdf__IP,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/kriterien-zulassung-fuer-zusatzqualifikation-pdf_IP.pdf. (17.10.09)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009): *Berufsbezogene Förderung Deutsch als Zweitsprache des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF-BAMF-Programm). Pädagogisches Konzept*. http://www.bamf.de/cln_092/nn_1138450/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/ESF/01__Grundlagen/rahmenkonzept.html (15.10.09)

Duxa, Susanne (2001): *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Facharbeitskreis Berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk (2009): Workshop des Facharbeitskreises „Berufsbezogenes Deutsch“ im Netzwerk IQ

„Kursleiterqualifizierung Berufsbezogenes Deutsch“ am 23. /24.3.09 und 28./29.5.09 in Frankfurt / Main. Internes Arbeitspapier.

Facharbeitskreis Berufsbezogenes Deutsch im Netzwerk Integration (IQ) (2008): *Integration Arbeit Sprache. Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache.* Hamburg: passage gGmbH.

Funk, Hermann (2003): „Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. 5. gegenüber der 4. unveränderte Auflage 2007, 175-179.

Handt, Gerhard von der (2003):“Qualitätssicherung und -entwicklung“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. 5. gegenüber der 4. unveränderte Auflage, 390-394

Klein, Rosemarie (1998): „Neue KursleiterInnen braucht das Land? Verunsicherungen um ein neues Professionsverständnis“. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. 1998/1: Kursleitung. http://www.diezeitschrift.de/198/klein98_01.htm (17.10.09).

Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch (o.J.): *Berufsbezogenes Deutsch: Was ist das?* http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/grundlagen.html (17.10.09).

Kuhn, Christina (2007): *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Dissertation: Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Maurer, Ernst (2006): *Arbeitsmarktorientierte Deutschförderung. Rahmenkonzept*. Erstellt im Auftrag von SECO – Direktion für Arbeit. Hürzeler AG, Regensdorf, Schweiz.

Meisel, Klaus (1998): „Thema Kursleitung. Editorial“. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. 1998/1: Kursleitung. http://www.diezeitschrift.de/198/editorial.htm (17.10.09).

Szablewski-Çavuş, Petra (2007): „Merkmale des DaZ-Unterrichts.“ In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration. Interkulturalität. DaZ*. Ismaning: Hueber.

Szablewski-Çavuş, Petra (2008): „Deutsch als Zweitsprache: eine Schnittmenge der beruflichen Bildung“. In: *ÖDaF-Mitteilungen, Heft 1/2008: Be-*

rufssprache Fachsprache Unterrichtssprache Deutsch. Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten und kommunikativer Kompetenz, 37-46.

Terhart, Ewald (2007): „Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften“. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen (Hrsg.): *Forschung zu Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann.

Andrea Daase
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
E-Mail: andrea.daase@uni-bielefeld.de

Sabine Stallbaum
AWO Bielefeld
Sprachschule, Deutschland
E-Mail: s.stallbaum@awo-bielefeld.de

Fachorientierter studienbegleitender Deutschunterricht für zukünftige Sozialarbeiter/innen in Kroatien – Erfahrungen und Herausforderungen

Snježana Husinec

1. Einleitung

Infolge der Globalisierung, der größeren Mobilität der Bürger/innen und Intensivierung der wirtschaftlichen und wissenschaftlichen internationalen Kontakte gewinnen auch die Fachsprachen in den letzten Jahren an Bedeutung. Immer mehr Kurse werden sowohl berufsbegleitend als auch im Rahmen der Hochschulcurricula angeboten und besucht. Kroatien ist hier keine Ausnahme. Studienbegleitende fachorientierte Fremdsprachen unterrichtet man an nichtphilologischen Fakultäten und (Fach)Hochschulen kroatienweit und Fremdsprachenlernen wird immer häufiger ein unverzichtbares Segment des lebenslangen Lernens und Fortbildens.

Die Ziele des Fachsprachenunterrichts sind aber komplexer als die des normalen Sprachunterrichts, und der Fachsprachenunterricht weist viele Besonderheiten auf, die aus einer besonderen Problematik resultieren. Der fachorientierte Unterricht muss den Bedürfnissen jeder Zielgruppe genau angepasst werden, Fachinhalte und die Sprache werden gleichzeitig vermittelt, der/die Sprachlehrer/in sollte idealerweise über eine Doppelqualifikation als Sprach- und Fachlehrer/in verfü-

gen usw. Außerdem werden in der Regel relativ hohe Vorkenntnisse der Lernenden in der Allgemeinsprache vorausgesetzt. Da alle genannten Bedingungen selten erfüllt sind, ist es notwendig, Curricula für fachorientierten Sprachunterricht gründlich zu durchdenken und zu planen.

Im vorliegenden Beitrag wird die Stellung von studienbegleitenden fachorientierten Fremdsprachen in den Curricula der kroatischen Hochschulen und Universitäten beschrieben und danach wird auf die speziellen Probleme und Herausforderungen von Deutsch als Fachsprache eingegangen. Weiters werden am Beispiel des fachorientierten Deutschunterrichts im Studium der sozialen Arbeit in Zagreb praktische Aspekte der Lehrplangestaltung und Lehrmaterialienentwicklung für Studierende, die über schwache bis mittlere Vorkenntnisse der deutschen Allgemeinsprache und schwaches Fachvorwissen verfügen, thematisiert. An konkreten Beispielen aus den neuen Lehrmaterialien „Deutsch für zukünftige Sozialarbeiter“ wird veranschaulicht, wie das inhaltlich-fachliche mit dem sprachlichen Lehren verbunden werden kann.

2. Studienbegleitender fachorientierter Sprachunterricht an nichtphilologischen Fakultäten und (Fach)Hochschulen in Kroatien

Die meisten Studiengänge der kroatischen Universitäten haben zurzeit fachorientierten Sprachunterricht als Pflichtfach in

ihren Curricula. Je nach Studiengang werden Fremdsprachen zwei bis vier Semester lang (meistens in den ersten zwei Jahren) unterrichtet und sie werden fast ausschließlich mit zwei Wochenstunden angeboten (60 Unterrichtsstunden pro Jahr). An manchen Fakultäten ist die Fremdsprache zu einem zweisemestrigen Sprachkurs im ersten Studienjahr (zwei Stunden pro Woche) reduziert worden. Nur wenige Fakultäten bieten zusätzlich eine Fremdsprache als Wahlfach im dritten, vierten oder fünften Studienjahr an und wenn, dann nur ein Semester lang – 30 Stunden (z.B. die Wirtschaftsfakultät und die Juristische Fakultät). Mit der Implementierung des Bologna-Prozesses im Jahr 2005 ist die Situation mit der Stundenzahl an manchen Fakultäten nur noch schlimmer geworden. An allen Fakultäten wird Englisch angeboten, an einigen auch Deutsch und an ganz wenigen als Wahlfach dazu noch Französisch.

3. Studienbegleitender Deutschunterricht an kroatischen Hochschulen und Universitäten

Die Stellung des Faches Deutsch als Fachsprache an nichtphilologischen Fakultäten in Kroatien ist alles andere als beneidenswert. Die deutsche Sprache wird im Hochschulwesen immer mehr vom Englischen verdrängt. Manche Fakultäten führen als Studienvoraussetzung ausschließlich Vorkenntnisse der englischen Sprache an und einige bieten sogar nur

noch Englischunterricht an. Darunter leidet auch der Deutschunterricht an Grund- und Mittelschulen, weil Englisch oft zur ersten Wahl wird, auch in den Gebieten, wo das Erlernen der deutschen Sprache eine lange Tradition hat (Nord- und Ostkroatien). Aus diesem Grund sinkt auch die Anzahl der Deutsch-lernenden Studierenden von Jahr zu Jahr und die Gruppen werden immer kleiner. Darüber hinaus sind die Vorkenntnisse der Studierenden in der Allgemeinsprache oft problematisch. Für die meisten, die an Universitäten und Fachhochschulen Deutsch lernen, ist Deutsch die erste Fremdsprache und sie haben es bis zum Beginn der Hochschulausbildung in der Regel neun Jahre lang gelernt (fünf Jahre in der Grund- und vier Jahre in der Mittelschule). Jedoch nur diejenigen, die Gymnasien besucht haben, hatten eine höhere Anzahl an Deutschstunden und verfügen daher über bessere Vorkenntnisse. Die anderen, die Fachmittelschulen absolviert haben, weisen große Defizite bei allen Fertigkeiten auf und haben Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Immer öfter kommt es vor, dass Studierende an der Uni lieber Englisch wählen, als das Lernen ihrer ersten Fremdsprache Deutsch fortzusetzen. Sie fühlen sich nämlich mit ihren Deutschkenntnissen entweder unsicher oder man hat ihnen gesagt, Englisch sei wichtiger für das Studium.

Man fragt sich, welche Chance Deutsch als studienbegleitendes Unterrichtsfach in der Zukunft hat und wie die Lektor/innen an Hochschulen durch die Entwicklung von adäquaten Sprachcurricula und Lehrmaterialien dem allgemeinen Rückgang des DaF-Unterrichts positiv entgegenwirken können.

4. Deutsch als Fachsprache im Studium der Sozialen Arbeit in Zagreb

Im Vergleich zu den anderen Fakultäten hat das Fach „Deutsch als Fachsprache“ im Studium der Sozialen Arbeit in Zagreb (das einzige Studium dieser Art in Kroatien) eine noch relativ gute Stellung. Gleich wie Englisch wird Deutsch im ersten und dritten Semester als Pflichtfach unterrichtet und mit je 60 Stunden veranschlagt. Die erfolgreich bestandenen Prüfungen (eine im ersten und eine im zweiten Studienjahr) werden mit 5 ECTS Punkten pro Prüfung belohnt, was einen Mittelwert im Vergleich zu den anderen Fächern im ersten und zweiten Studienjahr darstellt. Dazu wird Deutsch noch als Wahlfach im sechsten Semester mit 30 Stunden angeboten und mit 2 Punkten belohnt.

Trotz dieser auf den ersten Blick ganz guten Stellung des Faches im ganzen Studiencurriculum ist der/die Deutschlehrer/in im Unterrichtsalltag jedoch mit ganz vielen praktischen Problemen konfrontiert. Diese können in zwei Gruppen – organisa-

torisch-institutionelle und fachspezifische Probleme – eingeteilt werden:

1. Organisatorisch-institutionelle Probleme:

a) Die Anzahl der Deutsch-lernenden Studierenden ist sehr klein. In jedem Studienjahr gibt es insgesamt zwischen zehn und fünfzehn Student/innen.

b) Die Gruppen sind sprachlich heterogen. In derselben Gruppe befinden sich Student/innen, die teilweise in Deutschland aufgewachsen sind, und Abiturient/innen der Fachmittelschulen aus ganz Kroatien, deren Kenntnisse meistens für die Stufe A2 oder sogar nur A1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ausreichen; das vorausgesetzte Sprachniveau sollte jedoch B1 sein.

c) Der Sprachunterricht ist in Unterrichtsblöcke von je vier Stunden eingeteilt, was nicht gerade vorteilhaft für die Studierenden mit schwächeren Deutschkenntnissen ist. So ein Unterricht ist für sie zu anstrengend und dem/der Lehrer/in lässt er weniger Raum, den Studierenden öfter kleinere Aufträge zu geben, die außerhalb des Unterrichts erfüllt werden sollten, um sie dadurch zur intensiveren individuellen Arbeit zu bringen.

d) Ein weiteres Problem ist das Fehlen von angemessenen Unterrichtsmaterialien, die den Interessen und Bedürf-

nissen der Studierenden entsprechen. Da das Studium der sozialen Arbeit ein Bestandteil der Juristischen Fakultät ist, lag auch im Deutschunterricht für angehende Sozialarbeiter/innen sehr lange die Betonung auf rechtswissenschaftlichen Themen, was sich sehr negativ auf die Motivation der Deutsch-lernenden Student/innen auswirkte.

Darüber hinaus wird der Unterricht durch einige fachspezifische Probleme erschwert.

2. Fachspezifische Probleme:

a) Die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen ist bei niedrigem Sprachniveau der Studierenden besonders anspruchsvoll.

b) Die Studierenden im ersten und zweiten Studienjahr (der Sprachunterricht wird in den ersten zwei Jahren erteilt) besitzen keine Fachkompetenz oder nur Teilfachkompetenz, was den Erwerb der Fachsprache zusätzlich erschwert.

c) Der/die Sprachlehrer/in verfügt über begrenztes Fachwissen. Was Inhalte und Sachkenntnisse im Bereich der sozialen Berufe betrifft, besitzt er/sie keine formale Fachqualifikation.

d) Es gibt so gut wie keine Zusammenarbeit mit Fachkolleg/inn/en und ausgerechnet diese Zusammenarbeit soll-

te eine wichtige Rolle bei der Bestimmung der Lehrinhalte und Auswahl der geeigneten Unterrichtsmaterialien spielen (vgl. Fearns 1989, 457-458).

5. Lehrplangestaltung für das Fach „Deutsch für künftige Sozialarbeiter“

Es stellt sich die Frage: Wie soll man unter den gegebenen Bedingungen den Unterricht am besten gestalten, so dass er für die Studierenden motivierend ist und ihnen bestmögliche Qualifikationen und Kompetenzen vermittelt?

5.1 Ausgangslage

Bei der Gestaltung des Lehrplans für zukünftige Sozialarbeiter/innen bin ich von drei Punkten ausgegangen. Erstens sind die Bedürfnisse der Lernenden analysiert worden. Diese Analyse wurde durch Gespräche mit Studierenden in höheren Studienjahren, mit jüngeren Fachkolleg/inn/en und mit einigen praktizierenden Sozialarbeiter/innen durchgeführt. Die gewonnenen Informationen haben das Erwartete bestätigt. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass angehende Sozialarbeiter/innen Deutsch aus hauptsächlich zwei Gründen lernen sollten:

a) um auf Deutsch verfasste Fachliteratur und wissenschaftliche Artikel im Bereich des Sozialen sowohl wäh-

rend des Studiums als auch in der beruflichen Praxis rezipieren zu können;

b) um im Fach angemessen auf Deutsch kommunizieren zu können, um während des Studiums und im Beruf für Aufenthalte im Ausland (zB. als Erasmus-Austauschstudent/innen) und diverse internationale Kontakte adäquat vorbereitet zu sein.

Zweitens musste der Ist-Zustand in Betracht gezogen werden, d.h. die Lehr-/ Lernvoraussetzungen, die sich vor allem auf die sprachlichen und fachlichen Vorkenntnisse der Studierenden beziehen. Dieser Schritt bedurfte keiner umfangreichen Analyse, da bereits aus der Unterrichtserfahrung bekannt war, dass die meisten Studierenden das Studium mit schwachen bis mittleren Vorkenntnissen in der deutschen Sprache und ganz ohne oder mit nur geringem Fachwissen beginnen. Der zeitliche Rahmen beträgt 120 Unterrichtsstunden (60 Stunden im ersten und 60 im zweiten Studienjahr). Zusätzlich ließ ich mich so viel wie möglich (bezüglich der spezifischen Situation und der erwähnten Hindernisse) von den Richtlinien des „Rahmencurriculums für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien“ leiten.

5.2 Lernziele

Von den oben erwähnten Analysen ausgehend wurde das Rahmenziel für den Kurs gesetzt. Als das übergeordnete Ziel wurde die Entwicklung von sprachlicher Handlungsfähigkeit im Fach „Soziale Arbeit“ bestimmt. Dabei wird unter der „sprachlichen Handlungsfähigkeit im Fach“ die Fähigkeit der Studierenden verstanden, sich auf Deutsch in ihrem Fachbereich, ihrer Berufs- und Ausbildungssituation angemessen informieren und verständigen zu können. Mit anderen Worten, die Studierenden müssen in der Lage sein, mit ihren sprachlichen Mitteln unter Nutzung von Arbeitsstrategien Texten Informationen entnehmen zu können und sich auf der Wissensstufe, auf der sie sich gerade befinden, eindeutig und sachlich äußern zu können (vgl. Buhlmann/Fearns 2000, 9). Das bedeutet, fachsprachliche und grammatische Phänomene werden gleichzeitig mit einer allgemeinen Handlungskompetenz in der Fachsprache eingeübt.

Da sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach eng an das im Fach übliche fachliche Denken und die daraus resultierenden Denk- und Mittteilungsstrukturen gebunden ist, lassen sich daraus folgende Teilziele ableiten (vgl. Buhlman/Fearns 2000, 90):

- Vermittlung der fachspezifischen lexikalischen Mittel (Fachbegriffe) (Der systematische Erwerb der Fachbe-

griffe liefert die Grundlage für die fachliche Kommunikation.);

- Vermittlung der fachsprachlichen morphologischen und syntaktischen Mittel;
- Aufbau von Strategien zu einer funktional-kommunikativen Auseinandersetzung mit Fachtexten (z.B. Lesestrategien);
- Aufbau von Strategien zur Auseinandersetzung mit Fachinhalten (z.B. Grafiken, Statistiken …);
- Ausbau der landeskundlichen und interkulturellen Kenntnisse.

5.3 Lehrinhalte

Die Kommunikation im Fach erfolgt über Fachinhalte und ist an das Verfügen über Fachbegriffe und Sprachstrukturen des jeweiligen Faches gebunden (vgl. Buhlmann/Fearns, 2000; 9). In diesem Sinne mussten den zu erreichenden Zielen selbstverständlich Inhalte angepasst werden. Studierende haben vor allem Interesse an Inhalten und Inhalte sind das Medium für die Vermittlung der Sprache. Sie müssen daher aus der Sicht des Faches relevant sein und den Interessen der Lernenden entsprechen. Bei der Bestimmung der Lehrinhalte für künftige Sozialarbeiter/innen mussten folgende Fragen beantwortet werden: Welche Themen sollte man nach

welchen Kriterien wählen? Welche Textsorten sind relevant? Welche Sprachstrukturen sollten beherrscht werden?

5.3.1 Themenwahl

Bei der Themenwahl musste man sich an dem Rahmencurriculum des Studiums orientieren; d.h. relevante Themen aussuchen, die sich mit Inhalten der Fachkurse decken oder sie ergänzen. Ohne richtige Unterstützung der Fachkolleg/inn/en war die Themenplanung für eine/n Sprachlehrer/in ohne formale fachliche Ausbildung im sozialen Bereich ein harter Job. Die Informationen über die für Sozialarbeiter/innen interessanten und relevanten Themen wurden aus allen Quellen zusammengesammelt und die Themen teilweise mit Studierenden gemeinsam festgelegt. Das offizielle Studienprogramm, der Studienführer mit der Liste der obligatorischen Literatur für Fachkurse, Gespräche mit Student/innen und einigen praktizierenden Sozialarbeiter/innen dienten als Informationsquellen. Letztendlich wurden folgende große Themenkreise/Module bestimmt und in jedem Modul zwei bis vier Unterthemen festgelegt.

<u>Deutsch für künftige Sozialarbeiter/innen – Themenkreise</u>

Modul I – Sozialarbeiter – Ausbildung und Berufsbild (*Traumberuf Sozialarbeiter; Ausbildung zum Sozialarbeiter/Sozialpädagogen; Lebenslauf*)

Modul II – Bildung und Gesellschaft (*Das Bildungssystem in Deutschland; Bildung und Gleichberechtigung; Bildung für die Zukunft*)

Modul III – Die moderne Demokratie – Was ist Demokratie? (*Die Strukturprinzipien der Republik Kroatien; Das politische System Deutschlands*)

Modul IV – Menschenrechte (*Die europäische Menschenrechtskonvention; Sozialrechte sind Menschenrechte; Kinderrechte sind Menschenre*chte)

Modul V – Demographischer Wandel (*Struktur und Entwicklung der Bevölkerung; Demographischer Wandel und Migration*)

Modul VI – Sozialpolitik (*Geschichte und Zukunft des Sozialstaates; Die europäische Sozialpolitik*)

Modul VII – Menschen in Not (*Arbeitslosigkeit; Armut; Menschen mit Behinderung; Ältere Menschen)*

Modul VIII – Soziale Arbeit und Recht (*Sozialrecht als soziales Leistungsrecht; Scheidung; Jugendstrafrecht*)

Modul IX – Methoden der sozialen Arbeit (*Streetwork; Mediation*)

5.3.2 Bestimmung der Textsorten

Der nächste Schritt bei der Lehrplangestaltung war die Wahl der Texte. Authentische Texte wurden so viel wie möglich

verwendet (teilweise mussten sie jedoch wegen der schwachen Vorkenntnisse besonders für das erste Jahr vereinfacht und gekürzt werden), darunter sowohl populärwissenschaftliche als auch Fachtexte (für das zweite Studienjahr) und Mischformen. Folgende für das Fach „Soziale Arbeit“ relevante Textsorten sind in die Lehrmaterialiensammlung aufgenommen worden: Interview, Lebenslauf, Zeitungsartikel, Fallbeispiel, Rede, Umfrage, Fachtext, Gesetz, Grafik, Statistik, Tabelle.

5.3.3 Relevante Sprachstrukturen

Für den fachspezifischen Sprachunterricht ist es notwendig, die für die erfolgreiche Fachkommunikation wichtigen morphologischen, lexikalischen, syntaktischen und strukturellen Mittel sowie auch Strategien und Redemittel zu vermitteln. Nach der sprachlichen Analyse der Texte des Bereiches „soziale Arbeit“ wurden folgende sprachliche Phänomene in die Lehrmaterialien integriert: Präsens, Präteritum, Passiv, Adjektivdeklination der Substantive, N-Deklination der Substantive, Relativsätze, Temporalsätze, Konditionalsätze, indirekte Fragesätze, Wortbildung, Redemittel zur Wiedergabe der Statistik und Präsentation von Umfragen.

5.4 . Integration von inhaltlich-fachlichem und sprachlichem Lernen und Lehren im neuen Lehrplan für „Deutsch für künftige Sozialarbeiter“

Wie schon am Anfang festgestellt wurde, unterscheiden sich die Ziele des studienbegleitenden fachorientierten Sprachunterrichts von den Zielen des allgemeinsprachlichen Deutschunterrichts. Die Aufgabe des fachsprachlichen Unterrichts ist es, die Lernenden mit praxisrelevanten Fachtextsorten vertraut zu machen und sie zu befähigen, die Fachtexte situationsadäquat zu gebrauchen (vgl. Baummann 2003; 122). Es geht hier um „ein[en] Vermittlungsprozess, in dem Fachlichkeit Teil eines kommunikativen Gesamtverhaltens ist“ (Baumann 1994 in Baummann 2003; 121). Mit anderen Worten: Sprachenlernen lässt sich beim fachorientierten Sprachunterricht keinesfalls vom Fachlernen trennen. So müssen Wege gefunden werden, wie beides gleichzeitig vermittelt werden kann.

Bei der Wahl der methodischen Vorgehensweisen für die gleichzeitige Vermittlung von Sprach- und Fachwissen müssen einige oben schon genannte Hindernisse berücksichtigt werden. Sie beziehen sich vor allem auf die Tatsache, dass die Lehrkraft keine formale Fachausbildung hat und sich spezifische fachsprachlich-bezogene Inhalte und den dazu gehörenden Wortschatz selbst aneignen muss, dass Studierende

im ersten und zweiten Studienjahr fachlich nicht kompetent oder nur teilkompetent sind (und dabei spielen die fachlichen Kenntnisse der Lernenden eine entscheidende Rolle für die Konzeption fachspezifischer Sprachkurse) (vgl. Buhlmann/Fearns 2000, 89), und dass es an der nötigen Kooperation mit Fachkolleg/inn/en mangelt.

Entscheidend ist, als erstes den Spezialisierungsgrad der benötigten Fachsprache zu bestimmen. Da es sich im „Studium für soziale Arbeit“ um Studierende im ersten und zweiten Jahr handelt, darf der Spezialisierungsgrad der benötigten Fachsprache hier nicht zu hoch sein. Wenn dann noch mangelnde Sprachvorkenntnisse in Betracht gezogen wurden, hielt man es für sinnvoller, den Unterricht im ersten Studienjahr als einen Vorbereitungskurs zu planen. In einem solchen Unterricht werden dann Inhalte, Begriffe und Sprachstrukturen integriert, die nicht unbedingt reine Fachbegriffe sind, sondern allgemeinsprachliche Begriffe aus dem sozialen Bereich, die gleichzeitig Teile der Fachsprache sind (z.B. Behinderte, Sozialrechte, Gleichberechtigung, Bildungswesen, Bundesstaat …). Auf diese Weise wird Fachwortschatz in einen allgemeinen Sprachkurs integriert. Anhand von Texten, die einen inhaltlichen Bezug zum fachlichen Kontext der Studierenden haben, aber keine Fachtexte sind, wird die Sprache vermittelt. Dadurch wird eine inhaltliche und sprachliche Grundlage für

den Unterricht im zweiten Studienjahr geschaffen. Im zweiten Studienjahr, wenn Studierende schon eine gewisse Fachkompetenz aufweisen, wird das Sprachvermitteln stärker fachbezogen geprägt und diverse Sorten von relevanten, niedriger spezialisierten Fachtexten werden bearbeitet.
In einer Situation, in der sich die Lernenden mit einem neuen (Fach)Thema nicht auskennen, ist die Einstiegsphase von größter Bedeutung. Hier werden durch verschiedene methodische Vorgehensweisen sowohl neue Inhalte als auch neue Begriffe eingeführt. Hier sind einige Beispiele dazu:

1. inhaltliche Recherchen in der Einstiegsphase – Studierende arbeiten mit Lexika und recherchieren im Internet, um Definitionen für bestimmte Fachbegriffe oder Informationen zu bestimmten Themen zu finden.
2. kurze Einführungspräsentation – Mit kurzen Einführungspräsentationen, die nach Anleitungen und unter Aufsicht der Unterrichtenden zu Hause individuell oder in Paaren von Studierenden vorbereitet werden, wird die ganze Gruppe ins Thema eingeführt. Die wichtigsten neuen Begriffe und Inhalte werden präsentiert. Danach widmet sich die Gruppe der Analyse des Fachtextes, in dem einer oder mehrere Aspekte des Themas eingehend bearbeitet werden.

3. Quiz – Durch ein Quiz in der Einstiegsphase werden das in Fachkursen schon erworbene Fach- und das im Deutschunterricht erworbene Sprachwissen der Lernenden aktiviert und einige Schlüsselbegriffe werden eingeführt.

5.4.1 Einige konkrete Beispiele aus dem neuen Lehrmaterial für zukünftige Sozialarbeiter

Beispiel 1:

Die Studierenden schlagen als Hausaufgabe in einem Fachlexikon den Hauptfachbegriff „*Mediation*“ nach und schreiben auf, was sie für die Schlüsseleigenschaften dieser Methode halten. In der Klasse wird der Begriff diskutiert und zusätzlich erklärt. Danach folgt die Aufgabe, in der die Schlüsselbegriffe zum Thema „*Mediation*“ noch einmal besprochen werden, indem Unterschiede zwischen einem Gerichtsverfahren und der Methode der Mediation festgestellt werden. Dadurch werden sowohl das Thema als auch die wichtigsten Vokabeln eingeführt.

I Schlagen Sie im Fachlexikon den Begriff „MEDIATION“ nach. Was sind die Charakteristika dieser Methode? Schreiben Sie Schlüsselbegriffe auf:

……

……

……

II Welche der folgenden Begriffe passen <u>nicht</u> zum Thema „Mediation“?

die Vermittlung das Gerichtsverfahren die Konfliktbewältigung die Neutralität der Rechtsanwalt der Vertrag der Richte die Freiwilligkeit

Beispiel 2:

Im zweiten Beispiel werden in Gruppenarbeit die Definitionen von zwei Schlüsselbegriffen aus einer Lektion – „*Einheitsstaat*“ und „*Föderalismus*“ – analysiert. Zunächst schlagen die Studierenden je einen Begriff im Fachlexikon nach und unterstreichen, was den betreffenden Staatstyp kennzeichnet. Danach findet jede/r Studierende eine/n Partner/in in der anderen Gruppe und versucht ihm/ihr den Begriff zu erklären.

I Gruppe A: Schlagen Sie im Fachlexikon den Begriff „Einheitsstaat“ nach. Unterstreichen Sie die Schlüsselwörter.

Gruppe B: Schlagen Sie im Fachlexikon den Begriff „Föderalismus“ nach. Unterstreichen Sie die Schlüsselwörter.

II Finden Sie einen Partner in der anderen Gruppe. Erklären Sie dem Partner ihren Begriff.

Beispiel 3:

Mit Hilfe von einem Quiz werden die Fachkenntnisse der Studierenden auf dem Gebiet „*Deutsche Sozialpolitik“* getestet und wichtigste Fachbegriffe eingeführt. Durch das Quiz ergibt sich auch eine Diskussion zum Thema „Sozialstaat“, die dann weiter zum Inhalt des Fachtextes führt.

QUIZ

Wie gut kennen Sie die deutsche Sozialgeschichte? Testen Sie Ihr Wissen.

***1. Zwischen* 1883 und 1889 führte Reichskanzler Otto von Bismarck verschiedene Sozialversicherungen ein. Welche?**

…A) die Krankenversicherung, die Unfallversicherung, die Invaliditätsversicherung und die Rentenversicherung

B) die Krankenversicherung und die Pflegeversicherung

C) die Krankenversicherung, die Rentenversicherung und die Arbeitslosenversicherung

6. Schlussbemerkungen

Deutsch als Fremdsprache verliert in Kroatien immer mehr an Popularität. Auch in den Gebieten Kroatiens, wo Deutsch traditionell als erste Fremdsprache gelernt wird, wird es immer mehr vom Englischen verdrängt. Eine solche Situation wirkt sich auch auf den studienbegleitenden Deutsch-unterricht an kroatischen Hochschulen und Fakultäten negativ aus. Die Anzahl der Deutsch-lernenden Studierenden nimmt ab und diejenigen, die sich für Deutsch entscheiden, verfügen zumeist über schwache Vorkenntnisse. Viele Student/inn/en finden die deutsche Sprache schwer und sehen nicht ein, warum sie mit Deutsch kämpfen sollten, wenn Englisch sowieso „wichtiger“ sei. Der Mangel an angemessenen Lehrmaterialien für fachorientierten Deutschunterricht beeinflusst die sowieso schwache Motivation der Studierenden zusätzlich negativ. Wenn man diesem Prozess nicht schnellstens gegensteuert, hat Deutsch keine guten Zukunftschancen im Hochschulbereich in Kroatien.

Die Motivation für das Deutschlernen lässt sich aber steigern und damit auch die Nachfrage nach Deutschunterricht an Universitäten. Gegen die englische Sprache als *lingua franca* auf der Weltebene lässt sich vielleicht nicht mehr kämpfen, Deutsch kann aber als eine europäische *lingua franca* gesehen werden. Der Erwerb der deutschen Sprache bringt den

Lernenden nämlich konkreten Nutzen in verschiedenen Bereichen des Lebens. Kroat/inn/en, als eine kleine Nation in Europa mit langjährigen starken kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen zu Deutschland, haben zweifellos viele Gründe, Deutsch auch an Universitäten weiter zu lernen.

1. Deutsch ist eine sehr wichtige Sprache in Europa, neben Russisch sogar die zweitgesprochene Muttersprache Europas. Da Kroatien als EU-Beitrittsland bald zum EU-Mitglied wird, ist Mehrsprachigkeit (d.h. zwei Fremdsprachen plus eine Nachbarsprache) eine Notwendigkeit.
2. Deutsch ist unerlässlich für das Lesen der Fachliteratur, was während des Studiums und in verschiedenen Arbeitsbereichen stets benötigt wird. (Im Bereich der wissenschaftlichen Publikationen belegt Deutsch den zweiten Platz.)
3. Deutschland ist ein sehr wichtiger Handelspartner Kroatiens und die Deutschkenntnisse sind von großem Vorteil für Fachleute (was man sehr schnell an Stellenanzeigen erkennen kann). Wer Deutschkenntnisse vorweisen kann, hat bessere Berufschancen auf dem kroatischen und europäischen Arbeitsmarkt.
4. Es gibt viele Möglichkeiten für kroatische Student/inn/en, in Austauschprogrammen ihr Studium teilweise in deutschsprachigen Ländern fortzusetzen.

5. Wenn man eine oder mehrere Sprachen spricht, ist man selbstsicherer und toleranter gegenüber anderen Kulturen.
   (vgl. *Zehn Gründe Deutsch zu lernen*)

All diese und andere Vorteile des Deutschlernens muss man sowohl den angehenden Student/inn/en als auch der Öffentlichkeit dauernd vor Augen führen. Bei allen möglichen Gelegenheiten sollte betont werden, warum es sich lohnt, Deutsch zu lernen. Dazu ist es absolut notwendig, die Bedürfnisse der Studierenden genau zu analysieren und gezielt auf sie einzugehen. Mit anderen Worten, die Curricula und die Art und Weise der Fremdsprachenvermittlung müssen auf die spezifischen Bedürfnisse jeder Gruppe genau zugeschnitten und den Bedingungen an jeder Universität/Hochschule angepasst werden. Neben den Curricula werden dringend auch adäquate und angemessen didaktisierte Lehrmaterialien benötigt. Dadurch wird die Motivation der Studierenden wesentlich steigen und im Fachsprachenunterricht werden bessere Ergebnisse erzielt.

7. Literaturverzeichnis

Baumann, Klaus-Dieter (2003): „Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive“. In Junt, Kolesnikova (Hrsg.): *Fachsprachen und Hochschule*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 119-134.

Buhlmann, Rosemarie; Fearns, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts.* Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Fearns, Anneliese (1989): „Zur Konzeption fachspezifischer Deutschkurse im Hochschulbereich“. In Althof/Bernath/Csuri (Hrsg.) (1989): *Dokumentationen & Materialien*. Szeged – Bonn, 455-480.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen; http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm (Zuletzt eingesehen am 30.10.2009)

Moro, Spasenija; Barić, Karmelka; Breu, Aleksandra u.a. (2007): *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien*. Prehrambeno-tehnološki fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera, Goethe-Institut Kroatien, Osijek.

Zehn Gründe für Deutsch; http://www.goethe.de/lrn/prj/zgd/de867247.htm (Zuletzt eingesehen am 30.10.2009)

Snježana Husinec
Juristische Fakultät der Universität Zagreb
Abteilung für Fremdsprachen
Kroation
E-Mail: shusinec@pravo.hr

Berufssprachliche Ausbildung im italienischen DaF-PR-Bereich

Iris Jammernegg

1. Ausgangssituation und Fragestellung

Dieser Beitrag untersucht, ob das für den PR-Studiengang der Universität Udine entwickelte berufsvorbereitende bzw. -begleitende Curriculum (italienischen) DaF-Lernenden tatsächlich das deutschsprachige Berufsfeld der Öffentlichkeitsarbeit erschließt. Zur besseren Orientierung seien Rahmenbedingungen sowie Kernmerkmale umrissen, bevor die Gestaltung und Validität vertieft werden. Auch die italienische Berufsbildung folgt dem von Fischer (2006, 75) mit Bezug auf die deutsche Kultusministerkonferenz 1996 beschriebenen Lernfeldansatz, der Qualifizierungs- und Bildungsanspruch verknüpft: Die Auszubildenden müssen sowohl berufliche Aufgaben erfüllen als auch ihre Arbeitswelt mitgestalten können. Dies gilt mit stärkerer Betonung des Bildungsgehalts und der kreativen Dispositionsleistung auch auf universitärer Ebene. Mein Fachbereich ist in das übergeordnete Curriculum des PR-Lehrgangs eingebettet, das sich seit seiner Etablierung (1998) einerseits aufgrund der Nachfrage, andererseits der italienweit in mehreren Etappen durchgeführten Studienreform Rechnung tragend stark gewandelt hat.

Im Unterschied zu anderen PR-Studiengängen Italiens werden in Udine fremdsprachliche Aus-/Bildungskompetenzen hinsichtlich ihrer interkulturellen Kommunikationspotenziale sowohl in den Präsenz- als auch den Online-Kursen intensiv gefördert. Bisher musste neben dem Pflichtfach *Englische Sprache und Kommunikation* über die gesamte BA-Studiendauer eine weitere Sprache belegt werden, wobei Deutsch, Französisch und Spanisch zur Wahl standen; beide Sprachen wurden im ersten MA-Jahr weitergeführt. Da im Zuge der Reform nun die für den Sprachenkomplex zur Verfügung stehenden Leistungspunkte zu kürzen sind, wird nur noch Englisch auf MA-Niveau angeboten, während die im BA-Abschnitt gewählte zweite Fremdsprache auf zwei Kursjahre verteilt belegt oder im zweiten durch eine dritte Sprache ersetzt werden kann. Diese einschneidenden Veränderungen bedingen eine Neuorganisation der operativen Aspekte meines Curriculums, beeinträchtigen jedoch keineswegs seine strategische Ausrichtung, die ich nun kurz erläutern möchte.

Das Curriculum soll erstens eine effektive Handlungsfähigkeit (und somit die Analyse bzw. Realisierung von Fachlichkeit in einer bestimmten fachbezogenen Kommunikationssituation) ab B1/B2-Niveau ermöglichen; zweitens zielt es auf die interkulturelle Kompetenz im weitesten Sinn, da nicht nur Differenzen zwischen fremden Sprachgemeinschaften, sondern

auch zwischen unterschiedlichen Sozialgruppen/ Wissensbereichen überbrückt werden sollen; drittens sucht es weitere transversale Kompetenzen zu vermitteln, die sich auf Text-, Lern- und Problemlösungsstrategien stützen. Die Studierenden sollen durch Aktivitäten des forschenden Lernens, die spätere Berufssituationen vorwegnehmen, in die Lage versetzt werden, eigenständig zweckdienliche Text- und Interaktionsmuster sowie die entsprechenden sprachlichen Mittel anhand der geeignetsten Instrumente auszuwählen, sie kulturkontrastiv zu analysieren und für ihre Ziele zu adaptieren.

2. Sektoranalyse

Wie von Buchmann und Huisinga (2006, 8) gefordert, ging meiner Curriculumkonstruktion eine vergleichende Analyse des PR-Sektors in Italien und dem deutschen Sprachraum voraus, die in der Folge periodisch aktualisiert wurde bzw. wird. Sie berücksichtigt Einflüsse des gesellschaftlichen Strukturwandels (Makro- und Exoebene) auf die organisationale Formgebung von Arbeit (Mesoebene) und die Arbeitsoperationen sowie Lernsituationen (Mikroebene). Dadurch lassen sich einerseits die realen Bedarfe aufzeigen, andererseits für die didaktische Aufbereitung fördernde oder hinderliche Faktoren ausmachen. Während ich den zweiten Aspekt unter

Punkt 4 und 5 behandle, möchte ich zum ersten Aspekt hier Folgendes herausgreifen:

2.1 Erwartete berufliche Leistungen

Für beide Kulturen gilt, dass Öffentlichkeitsarbeit seit Ende der 1980er Jahre als auf der Bereitschaft zum Feedback basierender, partnerschaftlicher Interaktionsprozess zwischen dem Akteur und allen relevanten Teilöffentlichkeiten verstanden wird. Der deutschsprachige Raum betont die dadurch erfüllte Transformations- und Innovationsfunktion stärker, an der nicht nur die angesprochenen Dialoggruppen, sondern auch der Akteur selbst teilhaben sollen (vgl. Arlt 1998, 70). Ziel der PR-Arbeit ist dabei, das für den Adressaten erforderliche Wissen verständlich zu vermitteln sowie eine positive Rückmeldung auszulösen. Dieser Wissenstransfer erfolgt je nach Tätigkeitsfeld der Akteure als Teil der Unternehmenskommunikation oder politische Öffentlichkeitsarbeit, meist in asymmetrischen Kommunikationssituationen, in denen der PR-Experte einen höheren Wissensstand als der Empfänger hat.

Aus den vorangegangenen Betrachtungen ergibt sich, dass bei den zu leistenden Sprachhandlungen sicherlich sowohl informative als auch persuasive Funktionen im Vordergrund stehen (s. auch Petersen 1986, 81), wobei letztere dem Emp-

fänger erkenntlich sowie aufgestellte Behauptungen rational glaubwürdig gemacht werden müssen, wenn man nicht in Werbung oder Propaganda abgleiten will. In guten PR-Texten beruht Persuasion daher oft auf Argumentation, die Gedankengänge und thematische Schwerpunkte auf Textebene nachvollziehen lässt. Wesentliche informative bzw. appellative Inhalte werden dabei durch textverknüpfende Elemente hervorgehoben, die die argumentative Texte kennzeichnende konzeptuell-logische Kohäsion (vgl. Gotti/ Heller/ Dossena, 2002, 11) stützen.

Was das mögliche Betätigungsspektrum der italienischen PR-Absolventen betrifft, stellt die berufliche Praxis vor allem folgende Anforderungen: Es kann sich sowohl ein Auftraggeber aus dem deutschen Sprachraum als auch eine italienische Agentur um einen Partner im anderssprachigen Kulturraum bemühen, um gemeinsam eine der Zielkultur angemessene Kommunikation zu planen (etwa eine Kampagne oder einen Internet-Auftritt). In beiden Fällen, in denen meist lokale PR-Berater die Vorgaben sprach- bzw. kulturspezifisch umsetzen, können die DaF-geschulten PR-Experten in die Lage kommen, Richtlinien und Rückmeldungen auf Deutsch zu verfassen. Alle auf das zu kreierende Kommunikationsprodukt bezogenen Anweisungen, Rückfragen oder Berichte über die diversen Realisierungsphasen des Lokalisierungsprozesses

sollten schriftlich wie mündlich stets auf Deutsch formuliert werden können. Die Öffentlichkeitsarbeiter müssen zudem die Medienarbeit in der Fremdsprache bewältigen. So müssen sie Presseaussendungen für deutschsprachige Redaktionen schreiben, den Pressebereich auf der Organisationswebsite auch auf Deutsch gestalten, qualitative Inhaltsanalysen deutschsprachiger Presseberichte vornehmen. Im mündlichen Bereich sind vor allem Verhandlungs- und Detailgespräche mit dem Auftraggeber, Journalistengespräche, die Betreuung ausländischer Gäste bei einer Tag-der-offenen-Tür-Aktion relevant.

2.2 Differenzen innerhalb des für Italien sowie den deutschsprachigen Raum typischen Fachdenkens

Während das italienische Selbstverständnis die Aufgabe jeglicher PR-Tätigkeit darin sieht, die Beziehung zu all jenen *Stakeholdern* und Multiplikatoren zu pflegen, die das Erreichen der Organisationsziele fördern bzw. gefährden könnten (Muzi Falconi 2002, 51), dominiert im deutschen Sprachraum schon seit Anfang der neunziger Jahre (vgl. Bogner 1990, 51) ein gesellschaftsorientierter Ansatz, bei dem auch sozial relevante Aufgaben übernommen werden, die nicht in direkter Verbindung zu den eigenen Anliegen stehen. Die italienische Ausrichtung fußt auf dem Umstand, dass in Italien der Fokus

auf der Unternehmenskommunikation liegt. Im Unterschied zum deutschsprachigen Raum wird dadurch die politische Öffentlichkeitsarbeit ausgeblendet.

Auch bei der Medienarbeit lässt sich eine divergierende Auffassung ausmachen: In Italien bildet sie oft einen dritten Bereich neben interner und externer Kommunikation, während sie in den deutschsprachigen Ländern meist Teil der externen Kommunikation ist, was darauf hindeutet, dass den anderen Multiplikatoren der öffentlichen Sphäre eine ebenso wichtige Rolle zugeschrieben wird.

Die in Italien praktizierten *Public Affairs* bezeichnen eher nur die Kontaktpflege zu Institutionen wie Verfassungsorganen, Verwaltung, Universitäten. Im deutschen Sprachraum hingegen werden darunter die Beziehungen zur gesamten (organisierten) Gesellschaft verstanden; dies lässt ein unterschiedliches Verständnis von Interessenvertretung im politischen Kontext vermuten.

2.3 Aktuelle Tendenzen

Die 2007 von der Universität Leipzig gemeinsam mit Euprera in 22 europäischen Ländern durchgeführte Studie zu Zukunftstrends in Kommunikationsmanagement und PR hat ergeben, dass bis 2010 Organisationskommunikation die Marken-PR als wichtigste Teildisziplin ablösen wird (vgl. 13-14);

zudem wird die Presse- und Medienarbeit drastisch an Bedeutung verlieren, während die Online-PR, die nicht nur individuelle Präferenzen berücksichtigen, sondern dank Web-2.0-Anwendungen auch bisher nicht in öffentliche Diskurse eingebundenen Bevölkerungsteilen die Möglichkeit zu Selbstdarstellung und Interaktion geben, immer relevanter werden. Aus dieser Entwicklung leiten sich weitere Tendenzen ab:

PR-Experten sollen sich nicht mehr auf Spezialgebiete/-fertigkeiten konzentrieren, sondern umfassende Kompetenzen und vor allem Managementkompetenzen entwickeln (Invernizzi 2008).

Kommunikationskompetenzen gelten auch in Aufgabenfeldern, die nicht direkt zu Kommunikationsberufen gehören, als Schlüsselkompetenzen. Waren früher Unternehmen marketingorientiert, zeigen sie sich jetzt kommunikationsorientiert (Invernizzi 2008). Exploration der Bedürfnisse der Dialogpartner und *Counseling*-Aktivitäten spielen eine immer bedeutsamere Rolle (Vecchiato 2008). Folglich hängt der berufliche Erfolg immer stärker davon ab, ob die Sprache des jeweiligen Ansprechpartners auf den diversen Fachlichkeitsebenen beherrscht wird (Garbagnati 2008).

Die Grenzen zu anderen Kommunikationsformen wie Werbung und Marketing verschwimmen immer mehr; erforderlich wird nun eine vernetzte, transparente Kommunikation, die ein

ganzheitliches Konzept entwirft, die jeweils geeigneten Instrumente wählt, um Reaktionen anzuregen, Ergebnisse ständig evaluiert, neue Bedürfnisse sondiert und die Strategie dementsprechend überarbeitet (Pogliani 2008).

3. Curriculumstrategie

Angesichts der beschriebenen Charakteristiken des Berufsfelds sowie der zu beobachtenden Trends habe ich als grundlegende Curriculumstrategie einen kompetenzbasierten Ansatz gewählt (vgl. auch Frommberger 2006, 5; Pätzold 2006, 19), wobei die erwünschten Lernresultate bzw. *outcomes* sowohl aus den bestehenden Berufsprofilen abgeleitet werden als auch übergreifend aus einem Kompetenzverständnis, das auf einem holistischen Persönlichkeitsbegriff fußt. Dabei versuche ich eine Balance zwischen *output*- bzw. *outcome*-Orientierung und *input*-Orientierung, indem die Lernprozesse, die der Verarbeitung der fachlichen Aspekte bzw. dem Aufbau der erwarteten Kompetenzen dienen, zum Inhalt gemacht werden.

Ich stütze mich in diesem Zusammenhang auf den von Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, XI) formulierten Kompetenzbegriff, dem zufolge Kompetenzen „(…) solche Fähigkeiten oder Dispositionen [sind], die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaoti-

schen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen“. Besonderes Augenmerk wird dabei auf ihre Befähigung zur reflexiven, eigenverantwortlichen sowie kreativen Problemlösung (vgl. Kappelhoff 2004; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006) gelegt. Ein solches Kompetenzverständnis ist nicht nur die zwingende Schlussfolgerung angesichts der internationalen Tendenz zur Selbstverantwortlichkeit der Arbeitnehmer für ihre Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Kauffeld 2006, 5; Wegerich 2007, 163), sondern wird auch dem auf Führungsebene angesiedelten PR-Handeln gerecht (vgl. Röttger/Hoffmann/Jarren 2003; Bogner 1990).

Berufliche Kompetenzen sind domänenbezogen und können oft nicht mehr eindeutig einem Beruf oder Berufsfeld zugeordnet werden (Becker/Spöttl 2006, 11). Das Curriculum ist demnach interdisziplinär angelegt, wie es einerseits der Anspruch berufsbildender Curricula erfordert (vgl. Lisop 2003, 88), andererseits im Berufsfeld der Öffentlichkeitsarbeit sowie in der angestrebten Managementfunktion begründet ist. Das prägt auch die zu vermittelnden Inhalte.

Was landeskundliche und berufsspezifische Themen betrifft, führe ich im ersten Kursjahr in die institutionelle und sozioökonomische Realität der drei größten deutschsprachigen

Länder ein und vermittle (zweisprachig) ein Basiswissen über die dort befolgte Auffassung von Öffentlichkeitsarbeit im Vergleich zu den von den Studierenden in anderen Fächern erworbenen Kenntnissen über italienische Gegebenheiten. Im zweiten Jahr kontrastiere ich – wieder unter interkulturellen Gesichtspunkten – die PR-Ausrichtungen des privatwirtschaftlichen Sektors einerseits (profitorientierte Unternehmen und NPOs), des öffentlichen Sektors andererseits.

Neben den im Kasseler Kompetenz-Raster (KKR) dargestellten Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen (s. Kauffeld/Grote 2006) habe ich als wichtigste Kompetenzen die transversalen herausgegriffen, und zwar die interkulturelle Kompetenz sowie Text-, Lern- und Problemlösungskompetenzen, weil sie sowohl die Ausgangsbasis für den Erwerb weiterer Kompetenzen als auch das bereits vorhandene Kompetenzen vernetzende Element sowie PR-Schlüsselkompetenzen darstellen. Da Wissen an sich der Fachausrichtung bzw. den Interaktionspartnern gemäß in Inhalt, Lexik und Textsortenkonventionen variiert, sollen die Studierenden vielmehr Kompetenzen ausbilden, die ihre Anpassungsfähigkeit steigern. Dazu zählen eben Sprach- und fächerübergreifende Textstrategien (vgl. Bhatia 2002, 49), interkulturelle Vermittlungsfähigkeit zwischen unterschiedlichen

Kulturräumen, Sozialgruppen oder Wissensbereichen und autonomes Lernen.

Der Sprachunterricht hat nun die Aufgabe, für die auszuführenden Sprachhandlungen wie Beschreiben, Erzählen, Zusammenfassen, Erklären, Argumentieren, Nachfragen, Berichtigen und Vorschlagen die erforderlichen Sprachmittel sowie kulturspezifische Informationen bereitzustellen, wobei die gemeinsprachliche Basis um den PR-typischen Fachwortschatz sowie Kenntnisse der berufsrelevanten Textsortenkonventionen, aber auch um berufsübergreifende, auf Kooperation am Arbeitsplatz bezogene Lexik (vgl. Funk 2009) zu bereichern ist.

Den Spracherwerb sollten aus konzeptuellen und didaktischen Gründen vor allem Fachtexte steuern. Einerseits liegt ja der Schwerpunkt der im PR-Bereich anfallenden Tätigkeiten auf dem Dekodieren und Formulieren von Texten (auch als Vorlage für mündliches Handeln). Andererseits wird auf Textebene die Fachlichkeit realisiert, die Einheiten der Fach-/Berufssprache mit Einheiten des Fachdenkens in Beziehung setzt (Baumann 1996, 362). Was die anzubietende Auswahl betrifft, ergibt die Sektoranalyse als häufigste Textsorten der schriftlichen externen Öffentlichkeitsarbeit: Pressemitteilung, Aktionärsbrief in Geschäftsberichten, Imagebroschüre, Internet-Seite (Präsentation).

4. Problematische Konstellationen

Um die Effizienz der gewählten Strategie zu überprüfen, evaluierte ich mittels einer die Studienjahre 2006/07 und 2007/08 umfassenden Längsschnittstudie den Kompetenzstand der Studierenden meiner BA- und MA-Kurse in Bezug auf die meinem Interaktionskontext angepassten KKR-Kompetenzsegmenten sowie die laut Europäischem Referenzrahmen zu erreichenden Sprachkompetenzen. Die dabei festgestellten Defizite sind nicht so sehr im sprachlichen Bereich angesiedelt, sondern wurzeln in der nicht ausgereiften Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden. Dazu tragen vor allem sozioorganisationale Faktoren bei, die stärker als die von Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) beschriebene Synergie individueller Faktoren und ihrer Kombinationen den Kompetenzerwerb lenken. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Konzeption des PR-Studiengangs zu überdenken ist, um negativen Einflüssen der Makro- und Mesoebene zu begegnen, die derzeit weder sein Potenzial noch das des DaF-Curriculums voll auszuschöpfen erlauben.

Als wesentlicher Mangel sei hervorgehoben, dass die autonome Verwendung erworbenen Wissens – eines der wichtigsten didaktischen Ziele – oft ausbleibt. Fischer (2006, 89) betont, dass der „Transformationsprozess von Wissen zu Können (…) nicht aus(kommt) ohne Kreativität, Erfindungsgabe,

Urteilskraft, Empathie, Geschick etc., die in einer konkreten Situation zu entwickeln sind.“ Große Bedeutung erlangt in diesem Zusammenhang das gleichzeitige Erfassen des Besonderen und des Allgemeinen eines Sachverhalts sowie die Systematik der zu diesem Zweck angebotenen Inhalte und Fallbeispiele (vgl. Fischer 2006, 84; 89), denn der Exemplarik fällt die Aufgabe zu, die Erkenntnis von Mustern der Zugehörigkeit zu einem Ganzen und zu umfassenderen Zusammenhängen, also der Konstitutionslogik, zu fördern, um komplexe Sachverhalte erfassen zu helfen (Buchmann/Huisinga 2006, 6). Die von mir erhobenen Daten deuten darauf hin, dass unter den von Fischer aufgezählten, für den Transfer erforderlichen Charakteristiken italienische Studierende vor allem bei der Urteilskraft Mängel aufweisen und nicht in der Lage sind, das Verhältnis zwischen Besonderem und Allgemeinem richtig zu bestimmen.

Die Gründe hierfür sind gesellschaftssystemisch bzw. organisational bedingt. Im italienischen Bildungswesen macht sich noch immer der Einfluss einer Lehrtradition bemerkbar, die auf die Reproduktion autoritätsvoller Quellen (seien es Lehrkräfte oder Lehrwerke) abzielt und dabei die kritische Diskussion der Themen sowie ihrer sprachlich-textuellen Realisierung vernachlässigt. Während im schulischen Bereich das deklarative Wissen im Vordergrund steht, das prozedurale

Wissen ansatzweise – und hier vor allem in der Fremdsprachendidaktik – und das Meta-Wissen im Sinne von Mandl/Friedrich/Hron (1994) praktisch nicht gefördert wird, setzt die universitäre Ebene die letzten beiden Wissensdimensionen meist als bereits vorhanden voraus und bildet sie nicht weiter aus.

Diese Tendenz korreliert mit der konsolidierten kommunikativen Haltung des öffentlichen Sektors: Wenige an die Bürger gerichtete Texte institutioneller Sender scheinen darauf angelegt, einen langfristigen, egalitären Dialog führen zu wollen, um die Adressaten zur aktiven Mitgestaltung des öffentlichen Lebens zu bewegen. Dies legt unter anderem das Fehlen von Orientierungs- und Verständnishilfen (vgl. Hoey 2001) oder interaktiven Instrumenten nahe. Hier bestätigen sich auch indirekt der bei der italienischen Sektoranalyse im Vergleich zum deutschsprachigen Raum beobachtete restriktive Interessenausgleich und der geringere Organisationsgrad diverser sozialer Gruppen. Dem erweckten Eindruck zufolge soll der Einzelne Sachverhalte als gegeben hinnehmen, ohne sie zu hinterfragen oder seine auf Erwägungen gestützte Meinung dazu zu äußern. In diese Richtung weisen auch strukturelle Gestaltungsmerkmale der TV-Berichterstattung, deren Frequenz Chunks gleich den Informationsverarbeitungsprozess der Adressaten steuert. Bezeichnend sind in diesem

Sinn ein (widerspruchsloser) Behauptungsmodus, die jegliche Reflexion erschwerende rasche Informationsabfolge sowie die Desaktivierung der kognitiven Dimension durch Verlagerung auf die rein emotionale Ebene (sei es dank lexikalischer Mittel wie überdurchschnittlich zahlreich eingesetzte Diminutive oder aufgrund der Themenkombination – so folgt auf einen Beitrag aus der Innenpolitik oft ein gefühlsbetonter, häufig Kinder betreffender Nachrichtenfilm).

Wenn bildungstheoretisch der Grad von Aufklärung, Reflexion und Kritik gegenüber dem Objektsein, also der Tatsache, dass das Subjekt von der Welt bestimmt wird, relevant ist (vgl. Husinga/ Buchmann 2006, 31), lässt die italienische Gesellschaft demzufolge wenig Hoffnung auf eine steigende Autonomie im Hinblick auf die Weltgestaltung durch dieses Subjekt. Es darf daher nicht verwundern, dass Studierende in ihrer L1- und L2-Produktion einen deskriptiven Darstellungsmodus Argumentationsmustern vorziehen oder sich bei der Textrezeption auf beschreibend-erzählende Passagen konzentrieren; dass sie nicht fähig sind, Prioritäten zu setzen, Entscheidungen zu fällen und konsequent danach zu handeln; dass ihnen ein entwicklungsorientiertes Kompetenzbewusstsein fehlt.

Berücksichtigt man den Umstand, dass kontextadäquate Berufsbildung heutzutage der Anfang der 1990er einsetzenden

Fokussierung der Unternehmen auf geschäftsprozessorientierte Strukturen Rechnung trägt, indem sie das Arbeitsprozesswissen vertieft und Mitgestalten statt Anpassen betont (vgl. Pätzold 2006, 7), versäumt die italienische Realität außerdem den Anschluss an internationale unternehmerische Standards und verliert somit an Wettbewerbsfähigkeit. Da Prozessorientierung nicht kompatibel mit Lehrplänen ist, die disziplinorientiert sind und fachsystematische Begriffshierarchien fördern (Pätzold 2006, 8), fordern ministerielle Vorgaben für den universitären Bereich zwar Interdisziplinarität und Kompetenzorientierung, es fehlen jedoch einerseits die Ressourcen, um das nötige Potenzial an Kenntnissen und Fähigkeiten bereitzustellen und die neu zu konzipierenden Lehrpläne personell bzw. einrichtungsmäßig abzudecken, andererseits wirken die beschriebenen sozioorganisationalen Faktoren weiter dagegen.

5. Fazit

Abschließend möchte ich festhalten, dass die oben genannten negativen Kontexteinflüsse neutralisiert werden müssen, damit das DaF-PR-Curriculum die gesetzten Ziele erreichen kann. Begrüßenswert wäre in weiterer Folge ein von zukünftigen Absolventen des konsequent am Aufbrechen evolutionshindernder Denkstrukturen arbeitenden Lehrgangs bzw. DaF-

Fachbereichs ausgehender, bottom-up wirkender Backwash-Effekt, der die schwach ausgeprägte Kritik- und Handlungsfähigkeit organisierter Gesellschaftsteile hebt, institutionell geführte öffentliche Diskurse partizipatorisch anlegen und somit an die für Europa aufgezeigte Entwicklung zum mündigen, eigenverantwortlich handelnden Bürger und Konsumenten Anschluss finden lässt.

In Anlehnung an Luhmanns Systemtheorie sehe ich in der Aktivierung der mittleren Ebene, die die meisten Schnittstellen mit den über- bzw. untergeordneten Systemen aufweist, eine Chance auf nachhaltige Veränderung. Es soll also in unserem Fall der PR-Studiengang als Katalysator fungieren und durch entsprechend strukturierten und vor allem koordinierten Input die durch persönliche Eigenschaften, (vorhergehende) organisationale oder gruppenspezifische Faktoren bereitgestellte Ressourcen nützen sowie abträgliche Denk- und Lerngewohnheiten überwinden helfen. Zu diesem Zweck empfiehlt sich die kontinuierliche Bewusstmachung der gesellschaftsspezifischen Informationsmuster, die die für die Studierenden relevanten Öffentlichkeiten prägen. Dabei sind möglichst viele Beispiele aus den diversen Kulturräumen bzw. Wissensdomänen zu jeweils einem Thema zu bieten, deren kennzeichnende Elemente sowie Differenzen die Teilnehmer in diskussionsfähigen Kleingruppen erarbeiten und hinsichtlich ihrer

Kommunikationsziele bewerten sollen. Um eine langfristige Wirkung zu sichern, muss die kritische Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten und ihrem Bezug zur Realität innerhalb des gesamten PR-Curriculums systematisch gefördert werden.

Sowohl bei Vertretern der vorrangig relevanten Disziplinen wie *Englische Sprache und Kommunikation, Italienische Linguistik, Textproduktion in L1, Theorie und Praxis der Öffentlichkeitsarbeit* als auch bei den Studierenden ist ein umfassendes Kompetenzverständnis (s. Punkt 3) aufzubauen. Letzteren ist in Vorbereitung auf eine lebenslange berufliche Weiterbildung auch die Notwendigkeit der konstanten Selbstevaluation zu vermitteln, wobei die erforderlichen Instrumente vorgestellt und eingeübt werden müssen.

6. Bibliographie und Quellen

Arlt, Hans-Jürgen (1998): *Kommunikation, Öffentlichkeit, Öffentlichkeitsarbeit*. Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Baumann, Klaus-Dieter (1996): „Fachtextsorten und Kognition – Erweiterungsangebote an die Fachsprachenforschung“. In: Hartwig Kalverkämper, Klaus-Dieter Baumann, Hg.: *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien.* Tübingen: Gunter Narr (= Forum für Fachsprachen-Forschung. 25), 355-388.

Becker, Matthias; Spöttl, Georg (2006): „Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung“. In: *Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung*, bwp (*Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, ISSN 1618-8543), 11/November 2006.

Bhatia, Vijay (2002): “LSP and Professional Practice: Negotiating Disciplinary Conflicts”, in: Maurizio Gotti, Dorothee Heller, Marina Dossena, Hg., *Conflict and Negotiation in Specialized Texts*. Bern: Peter Lang, 41-57.

Bogner, Franz M. (1990): *Das neue PR-Denken*. Wien: Ueberreuter.

Buchmann, Ulrike; Huisinga, Richard (2006): *Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung als Basis für eine nachhaltig-innovative Curriculumentwicklung.* In: bwp (*Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, ISSN 1618-8543), 11/November 2006.

Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (2007): *Handbuch Kompetenzmessung* 2.A. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

European Communication Monitor 2007 – Trends in Communication Management and Public Relations – Results and Findings (http://www.spri.ch/spri/binary?media=37033&open=true (Zuletzt eingesehen: 30.10.2009)

Fischer, Martin (2006): *Arbeitsprozesswissen als zentraler Gegenstand einer domänenspezifischen Qualifikations- und Curriculumforschung.* In: Beiheft 19 zu *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 75-94.

Frommberger, Dietmar (2006): „Merkmale und Funktionen von “Bildungsstandards” in der Berufsbildung: Zur Tradition und Entwicklung in ausgewählten europäischen Ländern und in der Europäischen Berufsbildungspolitik“. In: *Bildungsstandards und wirtschaftsberufliche Bildung – Konzeption und Reflexion im nationalen und internationalen Vergleich*, Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik (JSD), 3/2006 (http://www.sowi-online.de/journal/2006-3/pdf/frommberger_europa.pdf; zuletzt eingesehen: 30.10.2009)

Funk, Hermann (2009): *Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht – erweiterte Anforderungsprofile in der Ausbildung von Lehrpersonal*. Plenarvortrag IDT, 7. August 2009, Jena.

Garbagnati, Furio (Präsident von Assorel - Verband der italienischen Full-Service PR-Agenturen) (2008): Diskussionsbeitrag zur PR-Fachtagung *Relazioni pubbliche: la disciplina del futuro*. 21. November 2008, Gorizia.

Gotti, Maurizio; Heller, Dorothee; Dossena, Marina, Hg. (2002): *Conflict and Negotiation in Specialized Texts*. Bern: Peter Lang.

Hoey, Michael (2001): *Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis*. London: Routledge.

Huisinga, Richard; Buchmann, Ulrike (2006): „Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen“. In: Beiheft 19 zu *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 29-40.

Invernizzi, Emanuele (Präsident von Euprera – European Public Relations Education and Research Association) (2008): Diskussionsbeitrag zur PR-Fachtagung *Relazioni pubbliche: la disciplina del futuro*. 21. November 2008, Gorizia.

Kappelhoff, Peter (2004): *Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. Projekt 'Theorien und Praktiken der Kompetenzentwicklung in Netzwerkstrukturen'*. Berlin: FU.

Kauffeld, Simone (2006): *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Kauffeld, Simone; Grote, Sven (2006): „Alles Leben ist Problemlösen”: Das Kasseler-Kompetenz-Raster. In: Simone Kauffeld: *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 309-334.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (5.9.2006), European Qualification Framework (EQF) - Europäischer Qualifikationsrahmen. Brüssel.

Lisop, Ingrid (2003): „Paradigmatische Fundierung von Qualifikationsforschung und Curriculum-Konstruktion mittels „Arbeitsorientierte Exemplarik“ (AOEX)“. In: Richard Huisinga, Ulrike Buchmann, Hg.: *Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung*. Reihe Anstöße, Bd. 15. Frankfurt a. M., 295-328.

Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix; Hron, Aemilian (1994): „Psychologie des Wissenserwerbs“. In: Bernd Weidenmann, Andreas Krapp, Hg.: *Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl. Weinheim.

Muzi Falconi, Toni (2002): *Governare le relazioni*. Milano: Il Sole 24 Ore.

Pätzold, Günter; Rauner, Felix (2006): „Die empirische Fundierung der Curriculumentwicklung – Annäherungen an einen vernachlässigten Forschungszusammenhang“. In: Beiheft 19 zu *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 7-28.

Petersen, Jens (1986): *Sprache in der gesellschaftsorientierten Öffentlichkeitsarbeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Beiträge zur Sprachwisssenschaft. 6).

Pogliani, Milka (Präsident von McCann Worldgroup Italy) (2008): Diskussionsbeitrag zur PR-Fachtagung *Relazioni pubbliche: la disciplina del futuro*. 21. November 2008, Gorizia.

Röttger, Ulrike; Hoffmann, Jochen; Jarren, Otfried (2003): *Public Relations in der Schweiz – Eine empirische Studie zum Berufsfeld Öffentlichkeitsarbeit*: Konstanz: UVK.

Vecchiato, Giampietro (Vizepräsident von FERPI – Italienischer Public Relations Dachverband) (2008): Diskussionsbeitrag zur PR-Fachtagung *Relazioni pubbliche: la disciplina del futuro*. 21. November 2008, Gorizia.

Wegerich, Christine (2007): *Strategische Personalentwicklung in der Praxis*. Weinheim: Wiley-VCH Verlag.

Iris Jammernegg
Università degli studi di Udine – sede di Gorizia
Italien
E-Mail: iris.jammernegg@uniud.it

Bedarfsanalyse zur Sprache im Berufsleben – Sind die Sprachkurse der Wirtschaftsuniversität bedarfsorientiert?

Joachim Schlabach & Hanna Ruska-Becker

1. Einleitung

Deutsch an der Wirtschaftsuniversität Turku

Sprachen spielen innerhalb des Wirtschaftsstudiums an finnischen Hochschulen und besonders an der Wirtschaftsuniversität Turku (Turun kauppakorkeakoulu TuKKK) eine zentrale Rolle. Neben Kursen in den beiden Landessprachen Finnisch und Schwedisch sind zwei Fremdsprachen Pflicht. In der Regel wählen hier alle Studierenden Englisch. Die zweite Fremdsprache ist häufig Deutsch; weitere Fremdsprachen sind (nach der Häufigkeit) Französisch, Spanisch, Russisch und Japanisch. Insgesamt müssen im MA-Studium mit 300 ECTS-Punkten 34 Punkte in Sprachen abgelegt werden, davon entfallen mind. 18 Punkte auf Fremdsprachen. Außerdem kann eine der acht angebotenen Sprachen als Nebenfach mit 25 ECTS-Punkten gewählt werden.

An der Wirtschaftsuniversität Turku werden in Deutsch als Fremdsprache Kurse auf den Niveaustufen von A2 bis C1 angeboten; darüber hinaus auch Anfängerkurse. Alle Kurse sind fach- und berufsorientiert und wurden eigens für die Wirtschaftsstudierenden entwickelt.

Curriculumentwicklung

Zur Bestimmung der Inhalte und Ziele sind heute, nach der Integration von pragmatischen Faktoren in die Curriculumarbeit, die Erforschung der Berufspraxis und Bedarfsanalysen zentrale Zugänge. Da sich die Bedingungen sowohl in der Ausbildung der Wirtschaftler/innen wie auch in ihrer Berufspraxis in einem ständigen Fluss befinden, ist die Arbeit am Curriculum ein fortlaufender Prozess. Bedarfsbeschreibungen aus dem Wirtschaftsleben und Analysen des Berufslebens fließen deshalb kontinuierlich in die Weiterentwicklung ein.

Stand der Forschung

Für die deutsche Sprache und mit Fokus auf berufliche Kommunikation gibt es in Finnland seit Ende der 1980er Jahre relevante Bedarfsanalysen. Im Projekt *Deutsch-finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation* (Zwischenbericht 1989; Tiittula 1993) wurde bei Mitgliedsfirmen der Deutsch-Finnischen Handelskammer ermittelt, welchen Einfluss Kulturunterschiede auf die Kommunikation haben und in welchen Situationen diese als Problem empfunden werden. Eines der Resultate war, dass Deutsch für finnische und deutsche Wirtschaftler/innen eine zentrale Rolle bei deutsch-finnischen Geschäftskontakten spielt.

In der Bedarfsanalyse *Deutsch im finnisch-deutschen Handel* (Müntzel/Tiittula 1995) stand bei einer ähnlichen Zielgruppe die schriftliche Kommunikation im Vordergrund. Gefragt wurde nach dem Gebrauch und dem Bedarf der deutschen Sprache sowie nach der Häufigkeit des Lesens und Schreibens von deutschsprachigen Texten in finnischen Unternehmen. Ferner ging es um Schwierigkeiten bei der Kommunikation sowie um die Erwartungen an den berufsorientierten Deutschunterricht. Auch hier ergab sich, dass Deutsch bei der schriftlichen Kommunikation im finnisch-deutschen Handel eine zentrale Rolle spielt und dass in der Wirtschaftsausbildung darauf vorbereitet werden soll.

Innerhalb des Projekts *Unternehmenskommunikation und Sprachberatung* (Minkkinen/Reuter 2001) wurde im Jahr 2000 eine Bestandsaufnahme zur deutschsprachigen Kommunikation bei Unternehmen der Region Pirkanmaa (Tampere und Umgebung) durchgeführt. In dieser Befragung stellte sich heraus, dass auch in traditionell deutschfreundlichen Branchen wie Maschinenbau und Forstindustrie Englisch eine immer stärkere Rolle spielt. Darüber hinaus ergab sich, dass die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache umso mehr steigen, je weniger sprachkompetente Mitarbeiter/innen dort beschäftigt sind. Tendenziell werden deshalb vermehrt Aufgaben an unternehmensfremde Sprachdienste abgegeben, was

die Probleme allerdings nur verlagert und nicht löst. In diesem Zusammenhang sehen Minkkinen und Reuter u. a. einen erhöhten Bedarf an berufsnahem Kommunikationstraining, für dessen Gelingen die Zusammenarbeit mit Unternehmen Voraussetzung ist.

Sprachenübergreifende Untersuchungen kamen in den letzten Jahren in Finnland zu entsprechenden Resultaten. Englisch dominiert zwar zunehmend bei Kompetenz, Verwendung und Bedarf. Die anderen Sprachen Schwedisch, Deutsch und Russisch bleiben jedoch weiterhin wichtig, obwohl hier Kompetenz und Bedarf sich tendenziell immer weniger decken (vgl. Huhta 1999; Sajavaara 2000; Airola 2004).

Der Sprachbedarf wird darüber hinaus auch von der Wirtschaft und Politik formuliert: Nach einer Untersuchung des Dachverbands der finnischen Wirtschaft EK erwarten finnische Unternehmen bei der Rekrutierung von Mitarbeiter/innen Kompetenzen in folgenden Sprachen (in absteigender Reihenfolge): Englisch, Schwedisch, Deutsch, Russisch und Französisch (EK 2005). Und die EU beklagt mit Bezug auf eine europaweite Untersuchung bei klein- und mittelgroßen Unternehmen, dass wegen fehlenden Sprach- und Kulturkenntnissen Geschäfte nicht realisiert werden können (CILT 2007).

2. Ziel, Methode und Durchführung der Bedarfsanalyse

Welchen Bedarf hat die Wirtschaft, und konkreter formuliert, welchen Sprachbedarf haben die Absolvent/inn/en der Wirtschaftsuniversität Turku in ihren beruflichen Tätigkeiten? Anhand dieser Ausgangsfrage soll überprüft werden, inwieweit das Curriculum und die Sprachkurse wirklich bedarfsorientiert sind. Damit soll herausgefunden werden, inwieweit die Lernziele und -inhalte adäquat sind und wo es Veränderungsbedarf gibt. Die Untersuchung ist damit ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung des Sprachunterrichts.

Die Befragung mit vorwiegend geschlossenen Fragen war auf Finnisch und umfasste 40 Fragen zu folgenden Bereichen: Hintergrundinformation zu Person und Berufsfeld, Sprachlernbiografie, Selbstevaluation der Sprachenkompetenz, Sprachbedarf am Arbeitsplatz, Sprachennutzung am Arbeitsplatz, Bedarfsorientierung der TuKKK-Sprachkurse sowie weiterer Sprachlernbedarf. Die Fragen wurden mit Rückgriff auf vergleichbare Studien (s.o. sowie Karjalainen/Lehtonen 2005) jedoch mit Fokus auf eine detailliertere Beschreibung von Sprachverwendungssituationen im Beruf (abgeleitet von den Deskriptoren im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen 2001 sowie in Arbeitsplatz Europa / DIHK 2003) entwickelt. Die Befragung wurde nach mehreren Testläufen im Herbst 2007 mit einem elektronischen Web-Fragebogen (Sys-

tem Webropol) durchgeführt. Das Projekt wurde von Liikesivistysrahasto, einer finnischen Stiftung für die Förderung der Wirtschaftsausbildung, gefördert.

Zielgruppe der Untersuchung waren Absolvent/inn/en der Wirtschaftsuniversität Turku, die in den Jahren 1997-2006 ihr Studium abgeschlossen haben. Angeschrieben wurden 882 Absolvent/inn/en (entspricht 40% aller Absolvent/inn/en); die E-Mail-Anschriften wurden von SEFE, dem Berufsverband der finnischen Ökonomen, zur Verfügung gestellt. Die Rücklaufquote lag mit 444 Respondent/inn/en bei 53,6 %, was auf eine hohe Loyalität zur eigenen Hochschule hinweist.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zum Deutschbedarf präsentiert[23]. Die meisten der 444 Respondent/inn/en sind weiblich und im Alter zwischen 27 und 39 Jahren. Die häufigsten Hauptfächer sind Rechnungswesen, Marketing und International Business. Die meisten arbeiten als angestellte Expert/inn/en im mittleren Management oder als Sachbearbeiter/innen in der Privatwirtschaft, zumeist in Großunternehmen und überwiegend in Finnland.

Die offizielle Unternehmenssprache ist bei knapp der Hälfte der Respondent/inn/en Finnisch, bei einem Drittel sind es

[23] Die gesamten Ergebnisse, auch für die anderen Sprachen, enthält der Abschlussbericht (Ruska-Becker/Schlabach in Vorbereitung). Alle die deutsche Sprache betreffenden Schaubilder sind in der Präsentation vom August 2009, gehalten auf der IDT in Jena-Weimar, abrufbar: siehe http://tinyurl.com/bedarfsanalyse.

zwei Sprachen, dabei am häufigsten Finnisch + Englisch, seltener Finnisch + Schwedisch. Bei einem Viertel ist *eine* andere Sprache, zumeist Englisch, die offizielle Unternehmenssprache.

Für die Interpretation der Angaben zur Sprachverwendung (siehe unten) ist die Kenntnis der jeweiligen **Sprachenkompetenz** Voraussetzung. Mit Hilfe einer vereinfachten Globalskala mit den sechs Niveaustufen A1-C2 geben die Respondent/inn/en eine Selbstevaluation ihrer Sprachkompetenz (Schaubild 1):

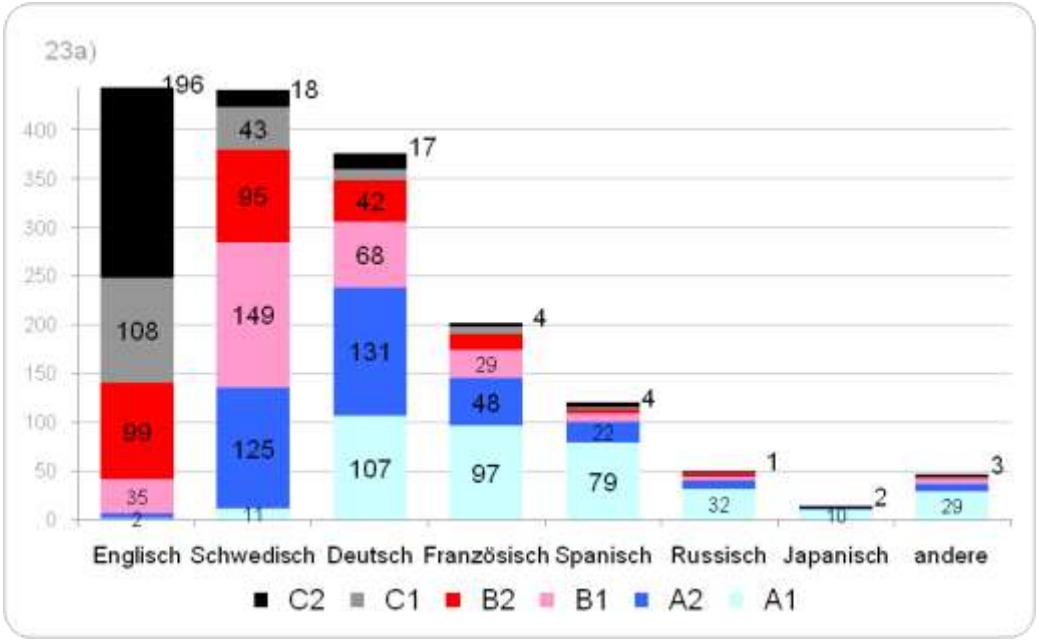


Schaubild 1: Selbstevaluation Sprachkompetenz, n: 444

Alle geben an, Englisch zu können. Fast alle, 90 %, beherrschen es auf den Niveaus B2-C2. Schwedisch, die zweite Landessprache, können auch annähernd alle. Jedoch ist hier die Kompetenz niedriger und die Verteilung heterogener. Die meisten beherrschen Schwedisch auf A2-B1, ca. ein Drittel

auf dem höheren Niveau B2-C2. Über 80 % geben an, Deutsch zu können, allerdings mehrheitlich auf den Stufen A1-A2; nur ein Fünftel kann Deutsch auf dem höheren Niveau B2-C2. Die Kompetenz bei den Sprachen Französisch, Spanisch, Russisch und Japanisch ist quantitativ und qualitativ geringer. Andere Sprachen (siehe Schaubild 1), die jedoch an der Wirtschaftsuniversität Turku nicht angeboten werden, sind Italienisch, Estnisch, Chinesisch und Portugiesisch. Analysiert man diese Angaben rein quantitativ, so ergibt sich, dass praktisch alle Respondent/inn/en Kompetenzen in vier und mehr sowie 58 % in fünf und mehr Sprachen angeben.

Die Frage nach der **Bedeutung von Sprachen am Arbeitsplatz** (erfasst mit einer vierstufigen Skala von sehr wichtig bis unwichtig) ergab zunächst keine weiter überraschenden Angaben. Englisch dominiert und ist für so gut wie alle Respondent/inn/en wichtig; sehr wichtig ist es für gut 70 %. An dritter Stelle nach Schwedisch folgt Deutsch, wobei für etwa die Hälfte Deutsch mehr oder weniger wichtig ist und nur für 13 % wichtig bzw. sehr wichtig. Auffallend ist dabei die Relevanz von Russisch, das für 40 % mehr oder weniger wichtig ist.

Die Frage nach der **wirklichen Sprachverwendung** konkretisiert die allgemeinen Angaben weiter. Um hier zu verlässlichen Daten zu kommen, wurden für die Analyse zunächst die Respondent/inn/en nach dem Grad der Sprachkompetenz ge-

filtert. Denn es ist davon auszugehen, dass eine gewisse Kompetenz Voraussetzung für die Verwendung der Sprache ist. Berücksichtigt werden somit im Folgenden diejenigen, die für die jeweiligen Sprachen eine funktionale Sprachkompetenz von B2 und höher angeben. Für Englisch sind das 400 von 444 Respondent/inn/en, für Schwedisch 151 und für Deutsch 70. Auf Basis dieser Filterung sind nun die folgenden Angaben zur Sprachverwendung zu betrachten.

Bei der Frage nach der Frequenz der Sprachverwendung (vierstufige Skala von täglich, wöchentlich, mehrmals pro Monat bis mehrmals pro Jahr) dominiert Englisch: Praktisch alle verwenden Englisch, etwa 60 % täglich. Schwedisch ist bei den kompetenten Sprachnutzer/innen ähnlich stark, jedoch mit niedrigerer Frequenz. Etwa zwei Drittel verwenden mehrmals pro Jahr Deutsch, nur ein Drittel allerdings mehrfach pro Monat. Bei der sehr kleinen Gruppe der Russischsprachigen mit B2 und höher ist der Anteil der Russischverwendung höher.

Interessant ist auch der Aspekt, dass 38 % der Respondent/inn/en angeben, zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig zu verwenden.

Im Mittelpunkt der Befragung steht eine noch **differenziertere Erfassung der Sprachverwendung im Berufsleben**. Die Respondent/inn/en geben zu den fünf Sprachaktivitäten Le-

sen, Schreiben, Hören, Sprechen und Interaktion an, was sie in den jeweiligen Sprachen machen. Vorgegeben sind exemplarische Situationen auf den Sprachniveaustufen A2-C2, die von den Kann-Beschreibungen bzw. Deskriptoren abgeleitet wurden (vgl. Skalen im GER 2001 sowie Arbeitsplatz Europa / DHK 2003). In Tabelle 1 sind exemplarisch die Situationen für die Sprachaktivität Sprechen aufgeführt:

C2	In Besprechungen und Verhandlungen zurechtkommen, auch unerwartete Situationen bewältigen
C1	Spontane Reaktion bei mündlichen Präsentationen, klares und überzeugendes Argumentieren in Arbeitssituationen
B2	Mündliche Präsentationen, Erklären, Begründen, Klären von Arbeitsabläufen; Vorschläge machen
B1	Standardtelefongespräche, Bewältigen von typischen Situationen auf Geschäftsreisen
A2	Kurze und einfache Telefongespräche

Tabelle 1: Sprachaktivität Sprechen (deutsche Übersetzung der Situationsbeschreibungen)

In Schaubild 2 ist dargestellt, wie häufig die Respondent/inn/en diese Situationen angegeben haben.

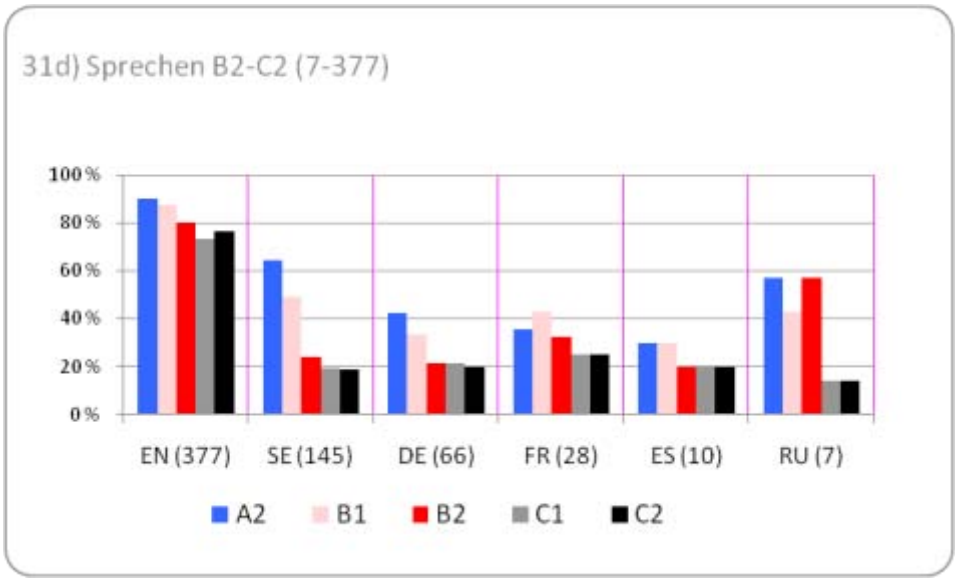
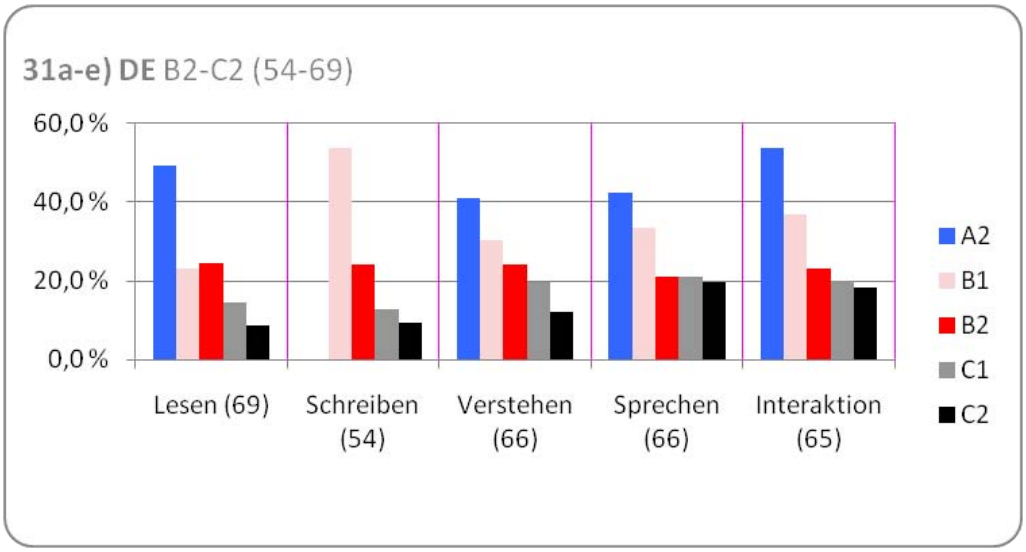


Schaubild 2: Sprachverwendung nach Sprachaktivitäten: Sprechen, n: 7-377, Deutsch 66

Es fällt auf, dass in allen Sprachen[24] die einfacheren Situationen, wie kurze und einfache Telefongespräche und auch Standardtelefongespräche, frequenter sind als die schwereren.



[24] Die Basiswerte beziehen sich ausschließlich auf Respondent/inn/en mit jeweiliger Sprachkompetenz B2-C2. Japanisch bleibt hier aufgrund geringer Basisanzahl unberücksichtigt.

Schaubild 3: Sprachverwendung Deutsch nach Sprachaktivitäten: Lesen, Schreiben, Verstehen, Sprechen, Interaktion, n: 54-69

In Schaubild 3 sind die Werte für alle fünf Sprachaktivitäten verzeichnet. Und auch hier fällt auf, dass die einfacheren Situationen durchwegs frequenter sind als die schwereren. Dieses Gefälle ist neben Deutsch auch in Schwedisch (siehe Schaubild 2) auffällig; in Englisch sind die Werte annähernd ausgeglichen.

Es muss hier offen bleiben, warum die Situationen auf den schwierigeren Niveaus seltener angegeben wurden. Fühlen sich die Respondent/inn/en möglicherweise nicht sicher genug, um diese Situationen etwa auf Deutsch zu meistern? Oder spielen andere Gründe eine Rolle, vielleicht dass alle Beteiligten in schwereren Situationen bevorzugt in einer Fremdsprache (sprich Englisch) sprechen wollen, oder dass vielleicht in einfacheren Situationen keine Gelegenheit ist, die Sprachenwahl zu verhandeln?

Im Hinblick auf die Verwendung und den Bedarf ist die Frage nach **potentiell verwendeten Sprachen** relevant, Schaubild 4:

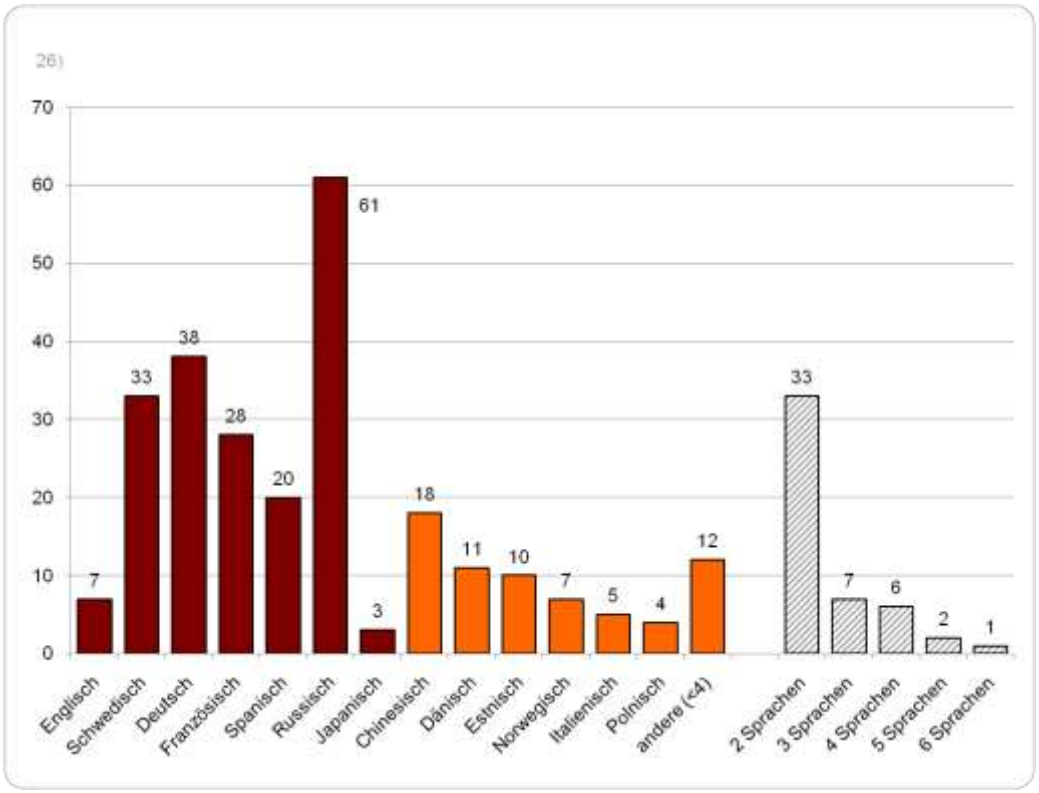


Schaubild 4: Potentiell verwendete Sprachen, n: 180Aus Schaubild 4 geht hervor, dass 40 % der Respondent/inn/en angeben, dass sie eine oder mehrere Sprachen dann verwenden würden, wenn sie diese (besser) könnten. Der größte Bedarf lässt sich für Russisch, dann für Deutsch (ferner Schwedisch und Französisch) ableiten. Der Bedarf für Russisch ist am Steigen, da die Wirtschaftsbeziehungen zwischen Finnland und Russland in letzter Zeit intensiver geworden sind und sich ein Einstellungswandel gegenüber dieser Sprache abzeichnet. Der Bedarf für Deutsch könnte damit zusammenhängen, dass die erworbenen Deutschkenntnisse nur teilweise dem tatsächlichen Bedarf entsprechen. Ob das an der Sprachkurswahl der Respondent/inn/en liegt oder ob die

gewählten Deutschkurse nicht ausreichend bedarfsorientiert waren, kann hieraus nicht abgeleitet werden.

Aus der Perspektive des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts wurden verschiedene Sprach-kompetenzbereiche wie Lesen und Schreiben aber auch Artikulation, Landeskunde, Konversation und Fachsprache untersucht. Bei der Frage nach **Stärken und Schwächen** (vierstufige Skala von ausgezeichnet bis schlecht) geben die Respondent/inn/en mit Deutschkompetenz ab B2 an, dass sie Landeskunde, Lesen, Verstehen und Artikulation eindeutig zu ihren Stärken zählen, während Fachsprache / Terminologie, Schreiben und Präsentieren zwar auch noch überwiegend mit gut, aber seltener mit ausgezeichnet bewertet werden. Und explizit nach der Bedarfsorientierung der TuKKK-Sprachkurse gefragt, geben sie an, dass diese überwiegend dem Bedarf entsprechen, es jedoch tendenziell schlechtere Werte für die mündlich-dialogischen Situationen wie Small Talk und Verhandeln gibt.

In einer abschließenden Frage ging es um die **Stellung der Sprachen in der Wirtschaftsausbildung**. Für praktisch alle Respondent/inn/en sind Sprachen und Kommunikationskompetenzen ein wichtiger Teil des Wirtschaftsstudiums, für zwei Drittel sogar äußerst wichtig.

4. Zusammenfassung, Umsetzung und Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Sprachkurse allgemein und auch die Deutschkurse an der Wirtschaftsuniversität Turku in weiten Teilen dem Bedarf entsprechen. Es gibt jedoch Verschiebungen und Entwicklungen, die das Sprachencurriculum allgemein bzw. einzelne Sprachen betreffen. Allgemein lässt sich erneut feststellen, dass die Englischkompetenz mehr und mehr den Charakter einer allgemeinen Kommunikationskompetenz annimmt.

Entwicklungsbereiche für Deutsch sind am ehesten die mündliche Kommunikation und hier vor allem Verhandeln. Um den fachsprachlich-terminologischen Bereich zu stärken, sollten neue Kursformen wie etwa in die Fächer integrierte Sprachkurse oder Kurse in enger Kooperation mit den Fachwissenschaften entwickelt werden.

In zukünftigen Untersuchungen zum Bereich des berufsorientierten Deutschunterrichts sollten die Schwierigkeiten, auf die finnische Wirtschaftler/innen in mündlichen Kommunikationssituationen im Beruf treffen, konkret erfasst und analysiert werden, um darauf aufbauend adäquate Lern- und Übungsmaterialien zu entwickeln.

5. Literatur

Airola, Anneli (2004): *Yritysten kielitaitotarpeet Pohjois-Karjalassa* [Sprachbedarf von Unternehmen in Nord-Karelien]. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja, Joensuu.

CILT the National Centre for Languages (2007): ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. http://www.cilt.org.uk/research/projects/employment/elan_executivesummary.pdf (28.10.2008).

DIHK (2003): *Arbeitsplatz Europa. Sprachkompetenz wird messbar.* 2. Aufl. Berlin: Deutscher Industrie- und Handelskammertag in Zusammenarbeit mit Henkel KGaA, VDP und WBT.

EK (2005): *Työelämän murros heijastuu osaamistarpeisiin. [XX] Osaavaa henkilöstöä yrityksiin* [Wandel im Arbeitsleben spiegelt sich im Kompetenzbedarf. Kompetente Mitarbeiter für die Unternehmen]. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK [Dachverband der finnischen Wirtschaft].

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen.* Straßburg / Berlin: Langenscheidt.

Huhta, Marjatta (1999): *Language/communication skills in industry and business. Report for Prolang*. National Board of Education, Helsinki.

Karjalainen, Sinikka; Lehtonen, Tuula (toim.) (2005): *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida. Akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana* [Dass man zu sprechen und kommunizieren wagt. Der Sprachbedarf in akademischen Berufen aus Sicht der Arbeitnehmer und Arbeitgeber]. Helsingin yliopisto, kielikeskus, Helsinki.

Minkkinen, Eila; Reuter, Ewald (2001): *Suomalais-saksalainen yritysviestintä Pirkanmaalla. Väliraportti – Finnisch-deutsche Unternehmenskommunikation in der Region Pirkanmaa*. Germanistisches Institut der Universität Tampere, Tampere.

Müntzel, Uta; Tiittula, Liisa (1995): *Deutsch im finnisch-deutschen Handel. Eine Bedarfsanalyse.* Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-215. Helsinki.

Ruska-Becker, Hanna; Schlabach, Joachim (in Vorbereitung): *Kauppatieteiden maisterien työelämän kielitaitotarpeet – Kohtaavatko koulutus ja käytäntö?* [Sprachbedarf von Wirtschaftlern im Beruf – Sind die Sprachkurse bedarfsorientiert?]. Turku: Turun kauppakorkeakoulu julkaisuja.

Sajavaara, Anu (2000): *Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankeen loppuraportti* [Beamte und Fremdsprachen. Schlussbericht des Evaluationsprojekts Sprachausbildung]. Jyväskylän yliopisto, Solki [Institut für angewandte Sprachforschung].

Tiitula, Liisa (1993): *Kulttuurit kohtaavat. Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talous-elämän näkökulmasta* [Kulturkontakte. Deutsch-finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation]. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-190.

Zwischenbericht (1989): *Deutsch-finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-120.

Joachim Schlabach

Wirtschaftsuniversität Turku, Finnland

E-mail: joachim.schlabach@tse.fi

Hanna Ruska-Becker

Wirtschaftsuniversität Turku, Finnland

E-mail: hanna.ruska-becker@tse.fi

„Safari-Deutsch“ – Berufsorientierte Deutschkurse im Zululand

Eckhard Bodenstein

1. Einleitung

1.1 Zululand und die Lage der Universität Zululand (Unizul)
Die Unizul, an der ich Dozent und Abteilungsleiter für das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ bin, liegt in der südafrikanischen Provinz „KwaZulu-Natal“, ca. 200 km nördlich von Durban in einem ländlichen Gebiet, das auch heute noch als „Zululand“ bezeichnet wird – „Zululand“ deshalb, weil dort vorwiegend SchwarzafrikanerInnen leben, die dem Volk der Zulu („Volk des Himmels“) angehören.

1.2 StudentInnen an der Unizul
Die meisten StudentInnen an der Unizul sind Zulus, deren Muttersprache vorwiegend Zulu ist. Ferner studieren dort StudentInnen indischer Herkunft, eine kleine Anzahl LernerInnen europäischer Herkunft und Studierende aus Nachbarländern wie Swaziland, Lesoto, Mozambique und Zimbabwe. Die Unterrichtssprache an der Unizul ist Englisch. Weil Englisch eine internationale Sprache ist, erhofft sich die Universität hierdurch den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes

und den Anforderungen der Globalisierung besser gerecht werden zu können.

In Südafrika müssen Studierende den größten Teil der Studiengelder, Unterkunft- und Verpflegungskosten selbst finanzieren. Viele bekommen hierfür ein Stipendium oder nehmen einen Kredit bei einer Bank auf. Die StudentInnen kommen vorwiegend aus ländlichen Gebieten und armen Verhältnissen. Folglich ist ein Studium an einer Universität meistens mit großen Opfern seitens der Studierenden oder deren Eltern und SponsorInnen verbunden. Deshalb erhoffen sie sich, nach Abschluss des Studiums eine gute Stelle zu bekommen, wo sie genug Geld verdienen können, um die während des Studiums entstandenen Schulden möglichst bald tilgen zu können. Diese Hoffnungen gehen jedoch in sehr vielen Fällen nicht in Erfüllung, denn in Südafrika sind zur Zeit etwa 35 % der Bevölkerung arbeitslos. Nur ein kleiner Teil der LernerInnen, die an der Unizul ein Studium abgeschlossen haben, finden anschließend eine angemessene Beschäftigung.

Dieser Beitrag soll zeigen, wie die Deutschabteilung der Unizul versucht, u.a. durch die Vermittlung von „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch für den Beruf/Tourismus“ („Safari-Deutsch“), einen Beitrag zum Abbau der hohen Arbeitslosigkeit im Lande zu leisten.

2. Warum lernen südafrikanische StudentInnen Deutsch?

Seit den ersten demokratischen Wahlen Südafrikas im Jahre 1994 hat sich das Land von seiner politischen Isolation befreien können. Die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Beziehungen zwischen Südafrika und den deutschsprachigen Ländern haben sich in Folge kontinuierlich verbessert. Ein Beispiel hierfür ist die Bundesrepublik Deutschland: In einem Bericht des Deutschen Auswärtigen Amts vom September 2009 heißt es zum Beispiel: „Die bilateralen politischen Beziehungen haben sich seit 1994 zu einer engen und vertrauensvollen Zusammenarbeit auf hohem Niveau entwickelt.“ (http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Suedafrika; Stand: 19.11.2009)

Schwerpunkte der kulturellen Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Südafrika sind u.a.:

- die Hochschul- und Wissenschaftskooperation,
- sportliche Zusammenarbeit (insbesondere die Fußball-WM 2010),
- die vier deutschen Auslandsschulen,
- der Ausbau des Deutschunterrichts an staatlichen Schulen im Rahmen der Partnerschulinitiative (PASCH),
- der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD),

- das Goethe-Institut in Johannesburg und ein Goethe-Zentrum in Kapstadt.

Auch im Wirtschaftsbereich sind Beziehungen zwischen Deutschland und Südafrika sehr intensiv: Deutschland war 2008 der wichtigste Handelspartner Südafrikas, gefolgt von den USA und Japan; das Handelsvolumen betrug 2008 12,6 Milliarden Euro. Laut Angaben des Auswärtigen Amts vom September 2009 sollen sich ca. 600 deutsche Firmen in Südafrika niedergelassen haben, die insgesamt über 90.000 ArbeitnehmerInnen beschäftigen.
Darüber hinaus richten sich in Südafrika große Hoffnungen auf die Fußball-WM 2010, wo deutsche Firmen sich besonders am Stadionbau beteiligen.
Die Befreiung von der politischen Isolierung spiegelt sich ferner insbesondere im Bereich des Tourismus wieder, der heute wesentlich zur Beschaffung dringend benötigter Arbeitsplätze beiträgt. KwaZulu-Natal, was Zululand einschließt, mit seinen Wildparks, sonnigen und weiten Stränden am indischen Ozean, dem Drakensgebirge und seinen interessanten geschichtlichen Sehenswürdigkeiten ist besonders für deutschsprachige TouristInnen ein beliebtes Reiseziel.
Die größte Gruppe der nach Südafrika reisenden TouristInnen ist englischsprachig und die mit Abstand zweitgrößte Gruppe

ist deutschsprachig (aus Deutschland, Österreich und der Schweiz). In diesem Zusammenhang schreibt Huhle in ihrer Diplomarbeit:

> „Laut dem Welttourismus ist der Tourismus der weltgrößte Generator für Wohlstand und die Beschaffung von Arbeitsplätzen, was die große Bedeutung des Tourismus für die Wirtschaft allgemein und speziell hier am Beispiel für die Wirtschaft Südafrikas verdeutlicht.
> Die Zahl der internationalen Ankünfte in Südafrika stieg von 1991 mit 2.375.408 bis 2003 auf 6.504.890 Touristen. […] ein Wachstum innerhalb von 12 Jahren um das 2.7-fache.“ (Huhle 2004)

Ferner schreibt sie über den politischen Wandel in Südafrika:

> „Betrachtet man die Historie des Landes, stellt man fest, dass ab ca. 1990 das politisch umstrittene System der Apartheid sein Ende fand und damit ein bedeutender politischer Umbruch das Land prägte.” (ebd.)

Nach Angaben von Finger gilt Südafrika heute als „die Tourismusdestination im Süden des afrikanischen Kontinents” (Finger 2006). Es kommen gegenwärtig etwa zwei Drittel der AuslandsbesucherInnen aus Europa, von denen wiederum EngländerInnen den größten und Deutsche den zweitgrößten Anteil ausmachen.

Die oben angeführten Beispiele zeigen, wie sich seit 1994 die Zusammenarbeit mit Deutschland und Südafrika in politi-

schen, kulturellen und wirtschaftlichen Bereichen kontinuierlich verbessert und die Bedeutung von Tourismus zugenommen hat. Hinsichtlich dieser verbesserten bilateralen Beziehungen und der zunehmenden Bedeutung im Tourismus ist in Südafrika das Interesse an Deutsch gestiegen. Ferner hat das Bedürfnis, Deutsch zu lernen, zugenommen, da sich neue Beschäftigungsmöglichkeiten bieten, die ihrerseits wiederum zum Abbau des Arbeitslosenproblems beitragen können.

Ferner entstehen durch die oben angeführten Entwicklungen neue Chancen und Herausforderungen für Bildungseinrichtungen, Lehrende und SprachforscherInnen.

3. Neue Gelegenheiten und Herausforderungen für Bildungseinrichtungen

3.1 Der Schulbereich

Seit ca. 1989 sind die Zahlen der Schulen mit Deutsch als Fremdsprache (DaF) und DaF-LernerInnen kontinuierlich zurückgegangen. Im Jahre 1989 gab es in Südafrika insgesamt 271 Schulen mit DaF-SchülerInnen und 2007 nur noch etwa 69. Im Jahre 2008 belegten 8.406 SchülerInnen das Fach DaF.

Ursachen für diesen Rückgang sind u.a.:

- Rationalisierungsmaßnahmen der Regierung

- Reduzierung der DaF-Lehrkräfte: Obwohl mehr Lehrkräfte benötigt wurden, reduzierte die Regierung die Zahl der beschäftigten LehrerInnen, um mit den Einsparungen Ressourcen zum Aufbau des bis 1994 benachteiligten Bildungswesens für schwarze SüdafrikanerInnen zu gewinnen.
- Mangelnde Fachberatung: Momentan gibt es nur noch in einer Region (Western Cape) einen örtlichen DaF-Fachberater. Im Hinblick auf diesen Mangel an Fachberatung sind die beiden aus Deutschland entsandten Fachberaterinnen für das Fach Deutsch unentbehrlich.
- Fragwürdige Abschlussprüfungen

Über den Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen schreibt der gegenwärtige örtliche Fachberater:

> „Während der fremdsprachliche Deutschunterricht (in den 80er-Jahren) immer interessanter und aktueller wurde, und die DaF-LehrerInnen die deutschen Fördermittel immer häufiger beanspruchten, wurden die staatlichen Mittel immer knapper. DaF-LehrerInnen verließen notgedrungen in großen Zahlen den Lehrerberuf, weil ihr Fach wegrationalisiert worden war.“ (Rode 2008)

Neue Berufsmöglichkeiten, wie z.B. im Bereich Tourismus, und Angebote von deutscher Seite, z.B. vom Goethe-Institut

und der Partnerschulinitiative (PASCH) wecken vorsichtig neue Hoffnungen.

3.2 Der Hochschulbereich

Die Situation an den südafrikanischen Universitäten ist ähnlich wie die an den Schulen. Auch hier ist eine rückläufige Tendenz zu erkennen: Während der letzten Jahre wurden etliche Deutschabteilungen an Universitäten geschlossen und die Zahl der DeutschstudentInnen ging zurück. Heute gibt es noch 14 Universitäten, an denen das Fach Deutsch/ Germanistik oder DaF unterrichtet wird, mit insgesamt etwa 1.200 DeutschlernerInnen. Die Universität Zululand gehört zu diesen Universitäten und soll für diesen Beitrag als Beispiel dienen.

Die Universität Zululand wurde im Jahre 1962 als eine traditionelle akademische Einrichtung gegründet, mit dem ursprünglichen Ziel, sich vornehmlich auf geisteswissenschaftliche Fächer und Pädagogik (LehrerInnenausbildung) zu konzentrieren. Seit der Gründung gehörte Deutsch mit zum Fächerangebot. Zu Beginn wurde Germanistik mit einem Schwerpunkt auf Literatur gelehrt. Da aber inzwischen alle StudentInnen ohne deutsche Vorkenntnisse zur Universität kommen, wird das Fach Deutsch heute als „Fremdsprache“ (DaF) angeboten.

Um den neuen Aufgaben der letzten Jahre gerecht zu werden und einen wichtigen Beitrag zum Abbau der hohen Arbeitslosigkeit im Lande zu leisten, hat sich die Universität Zululand neuerdings zum Ziel gesetzt, vermehrt sogenannte „berufs- und praxisorientierte Kurse/Studiengänge“ zu konzipieren und anzubieten, die sich unmittelbar an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientieren. Die Deutschabteilung der Unizul ist insbesondere darum bemüht, solche „berufs- und praxisbezogene“ Kurse anzubieten.

Durch diese neue Zielsetzung entstehen Implikationen für die damit verbundenen sprachlichen und beruflichen Anforderungen, für die Entwicklung von Curricula und das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache.

Für das Fach Deutsch bedeutet es u.a. Folgendes: Im Mittelpunkt stehen nun nicht mehr die traditionelle Germanistik und Literatur, sondern eine Art „Safari-Deutsch“, das sich in erster Linie auf die mündliche und schriftliche Kommunikation und typische Sprechhandlungen in Arbeitsbereichen wie Tourismus, Handel und Wirtschaft konzentriert. Themenbereiche sind z.B.: Flughafen/Information, Hotel/Rezeption, Restaurant und Küche, Rundfahrten, Einkaufen, Wild- und Naturreservate, Telefonieren, Reservierungs- und Bewerbungsschreiben usw.

Landeskundliche und interkulturelle Gesichtspunkte spielen dabei eine äußerst wichtige Rolle. Deshalb werden während des Spracherwerbs Landeskunde und Aspekte wie Verstehen, Verhalten und Bedürfnisse der deutschsprachigen UrlauberInnen und Geschäftsleute besonders berücksichtigt. Die zukünftige Berufswelt der LernerInnen bestimmt demnach die Unterrichtsinhalte, und die Übungsformen sind handlungsorientiert. Das bedeutet für den Bereich Tourismus zum Beispiel, dass die Lernenden die Rollen der UrlauberInnen und der Gastpersonen in eigenen Dialogen und Rollenspielen übernehmen und Grammatik in sprachliches Handeln integriert ist.

3.3 Die Fußball-WM 2010 in Südafrika

Im Hinblick auf die kommende Fußball-WM 2010 in Südafrika erwartet das Land eine große Anzahl deutschsprachiger Fußball-TouristInnen/BesucherInnen. Die gegenwärtige hohe Zahl der aus deutschsprachigen Ländern stammenden Fußball-Fans, die sich bereits um Eintrittskarten bemüht haben, bestätigt diese Erwartung.

Für den Erfolg der bevorstehenden Fußball-WM in Südafrika ist es wichtig, dass die Fans und Fußball-TouristInnen sprachlich angemessen betreut werden. Auf diesem Gebiet kann Südafrika aus den Erfahrungen der Fußball-WM 2006 in

Deutschland lernen. Aus Untersuchungen von Behm, Kuhlmann, Pilz u.a. (2006) geht hervor, warum die WM in Deutschland als eine der bisher erfolgreichsten Fußball-Weltmeisterschaften betrachtet wird. Eine Schlussfolgerung ist zum Beispiel, dass die Fan- und Besucherbetreuung u.a. „hinsichtlich der vielfachen Sprachbedürfnisse der Fans und Besucher, einen maßgeblichen Anteil am Erfolg der WM 2006 hatte“. Ferner wird in der Evaluation berichtet:

> „Fans und Besucher/innen [...] merkten, dass man sich Gedanken gemacht hatte, wie man die Gäste optimal ansprechen könne, z.B. durch Volunteers, die ihre Sprachen sprechen ... [...] Das Motto: ‚Die Welt zu Gast bei Freunden’ wurde mit Inhalt gefüllt.“ (ebd.)

Im Hinblick auf die Fußball-WM in Südafrika ergeben sich, insbesondere was die sprachliche Betreuung der Fußball-TouristInnen anbelangt, völlig neue Perspektiven für südafrikanische Universitäten und Schulen im Bereich Deutsch. Dieses gilt besonders für solche Institutionen, die sich in den Städten befinden, wo die Spiele ausgerichtet werden: nl. Kapstadt, Port Elizabeth, Durban, Bloemfontein, Johannesburg (2 Stadien), Pretoria, Rustenburg, Nelspruit und Polokwane.

So könnten unter anderem speziell auf dieses Großereignis ausgerichtete Deutschkurse für potenzielle HelferInnen wäh-

rend der WM als auch für den bereits und zukünftig im allgemeinen Tourismusgeschäft aktiven Personenkreis erarbeitet und angeboten werden.

Für SüdafrikanerInnen mit deutschen Sprachkenntnissen entstehen hierdurch verschiedene Einsatz- und Beschäftigungsmöglichkeiten, z.B. als HelferInnen, Volunteers, ÜbersetzerInnen, DolmetscherInnen, Reisebe-gleiterInnen vor, während und nach der WM.

Über die neuen Chancen im Zusammenhang mit der Fußball-WM im Fremdsprachenbereich schreiben Bailey und Arendse z.B.:

> *"In Germany they were able to provide various people who could speak up to 45 different languages, so that if you arrived without being able to speak the local language, they could help you out. In SA we have the added complication of security issues, so any misunderstanding could be a real problem. With that in mind, anyone who can speak other languages should be able to make themselves a good income during the World Cup." (Bailey / Arendse 2009)*

Aus diesem Bericht wird deutlich, wie nützlich Fremdsprachenkenntnisse für die WM sein können, nicht nur im Zusammenhang mit der Besucherbetreuung, sondern auch im Hinblick auf ein potenzielles Einkommen und das Sicherheitsproblem, z.B. zur Verhütung von Kriminalität und Gewalt.

Die Bedeutung von Sprachkursen wird u.a. auch in einem Bericht der FIFA im „*FIFA Calendar of Events“* (2009) hervorgehoben. Dort heißt es unter unter der Überschrift „*Youth Volunteer Programme*”:

> “Hosting the 2010 World Cup provides a unique opportunity for young people in our Province to gain skills & work experience in a range of areas such as:
> Foreign language interpretation; call centre operation; tour guiding; marshalling and ushering etc.
> […] DEAT (The Department of Environmental Affairs and Tourism) has also implemented language-training programmes to teach guides sufficiently in Mandarin, French, Spanish and German. Portuguese and Chinese training will take place soon the department said.” (ebd.)

In der Tat haben sich bereits einige Organisatoren der WM, wie Tourismus Departments und Reisegesellschaften an Deutschabteilungen von Universitäten gewandt, mit der Bitte, speziell für die WM zugeschnittene Kurse anzubieten.

In diesem Zusammenhang habe ich bereits zwei deutsche Sonderkurse angeboten: einen speziell für ReisebegleiterInnen und einen für solche, die hoffen, durch den Erwerb von Deutschkenntnissen ihre Beschäftigungsmöglichkeiten während der Fußball-WM zu verbessern. Zum Jahresende und in der ersten Jahreshälfte 2010 beabsichtigt die Unizul weitere auf die WM zugeschnittene Deutschkurse anzubieten.

Obwohl sich für Universitäten und Schulen viele neue Möglichkeiten ergeben, zeigt eine von mir durchgeführte Untersuchung (im Februar und März dieses Jahres), dass die im Hinblick auf die bevorstehende Fußball-WM neuen Herausforderungen und Möglichkeiten leider noch nicht genügend erkannt und ausgenutzt wurden.

4. Schlussbemerkung

Wie bereits erwähnt, ist in den letzten Jahren die Zahl der DeutschlernerInnen in Schulen und an Universitäten Südafrikas zurückgegangen. Das galt auch für die Unizul. Jedoch, seitdem die Deutschabteilung der Unizul die Ausrichtung und den inhaltlichen Schwerpunkt der Deutschkurse auf den Bereich Tourismus („Safari-Deutsch“) gelegt und sie sich verstärkt an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts in ihrer Umgebung orientiert hat, ist das Interesse für das Erlernen der deutschen Sprache wieder gestiegen und hat die Zahl der DeutschlernerInnen zugenommen.

Dieser Beitrag zeigt, dass in Südafrika ein neues Interesse für Deutsch und ein neuer Bedarf an Deutschlernen besteht. Das gilt insbesondere für die Bereiche Tourismus, Wirtschaft und Handel mit deutschen Firmen, die Fußball-WM 2010 und für die politischen und kulturellen Beziehungen mit deutschsprachigen Ländern. Wenn die neuen Gelegenheiten erkannt und

genutzt werden, kann auch die Zahl der DeutschlernerInnen wieder zunehmen.

Schlussendlich zeigt mein Beitrag, wie der Bereich Tourismus und die Fußballweltmeisterschaft 2010 in Südafrika nicht nur für das Wirtschaftswachstum und die Schaffung neuer Beschäftigungsmöglichkeiten von Bedeutung sein können, sondern darüber hinaus auch für die Förderung und den Stellenwert des Lehrfaches Deutsch im südlichen Afrika.

Literaturverzeichnis

Bailey, Gary; Arendse, Andre (2009): „Business Opportunities“. In: *Game Plan 2010.*

http://www.gameplan2010.com/index.php?pr=Business_Opportunities (Stand: 19.11.2009)

Behm, Sabine; Kuhlmann, Detlef; Piltz, Gunter u.a. (2006): „*Evaluation des Fan- und Besucherbetreuungsprogramms zur FIFA WM 2006 in Deutschland – Abschlussbericht für den Deutschen Fußball-Bund und die Daniel-Nivel-Stiftung*“.

http://www.sportwiss.uni-hannover.de/forschungsprojekte (Stand: 19.11.2009)

Finger, Jens (2006): *Angebote für den Übersee-Incoming-Tourismus am Beispiel der Provinz Western Cape, Südafrika*. Diplomarbeit. http://www.diplom.de/Diplomarbeit-9985 (Stand: 19.11.2009)

Huhle, Sylvia (2004): *Der Incoming-Tourismus in Südafrika – Analyse anhand ausgewählter Aspekte*. Diplomarbeit.
http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/42949.html (Stand: 19.11.2009)

Rode, Rudolf (2008): „Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen“. In: *eDUSA – Deutschunterricht im Südlichen Afrika*, Bd. 3, 2008, Nr.2. Stellebosch, S. 26-28.

2010 World Cup – Gauteng, South Africa (2009): „*FIFA Calender of Events“.* Bericht. http://www.gauteng.net/index.php (Stand: 19.11.2009)

Eckhard Bodenstein
Universität Zululand
Department of German
Südafrika
E-Mail: eboden@pan.uzulu.ac.za

* * * * * * * * * * * * * * * * * * * *

Cave Hill Campus, BARBADOS, November 2010
Marco Aurelio Schaumloeffel
Schriftleiter des IDV
Herausgeber des IDV-Magazins