

**Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache**  
II Tagungsdokumentation 1

Herausgegeben von Gerhard Neuner und Ute Koithan



Internationales Qualitätsnetz  
Deutsch als Fremdsprache -  
Tagungsdokumentation 2002

Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte  
zur 1. gemeinsamen Tagung im IQN-Projekt  
28. – 30. November 2002  
Universität Kassel

herausgegeben von  
Gerhard Neuner  
unter Mitarbeit von  
Ute Koithan

Diese Veröffentlichung wurde gefördert durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Zukunfts-Investitionsprogramms (ZIP) der Bundesregierung.



Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3 – 89958 – 014 – 1

© kassel university press GmbH 2003  
[www.upress.uni-kassel.de](http://www.upress.uni-kassel.de)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Redaktion: Ute Koithan / Gabriele Gründer  
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel  
Printed in Germany

## Vorwort

Vom 28. bis 30. November 2002 fand die erste gemeinsame Tagung im Projekt „Internationale Qualitätsnetze“ (IQN) des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache / FB 09 Germanistik an der Universität Kassel statt.

Experten aus den Germanistikabteilungen der Partneruniversitäten des IQN aus 23 Ländern weltweit fanden sich am Tagungsort ein, um zu fünf thematischen Arbeitsschwerpunkten Kooperationskontakte und Arbeitsprojekte für die gemeinsame Arbeit im Internationalen Qualitätsnetz zu erfassen, zu beschreiben und weiterführende Aktivitäten für das Fach Deutsch als Fremdsprache zu verabreden.

Themenschwerpunkte der Tagung waren:

1. Lehrerausbildung und Curriculumentwicklung
2. Lehrerweiterbildung
3. Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial
4. Landeskunde / Interkulturelle Kommunikation
5. Innovative Lehr- und Lernmethoden

Die Tagung setzte sich aus zwei Teilen zusammen:

- a) Plenarphasen mit Raum für informative Impulsreferate zu den Tagungsthemen, Präsentationen aus den Arbeitsgruppen und Diskussionsbeiträgen
- b) Arbeitsphasen in Kleingruppen zu den fünf Themenschwerpunkten

Entsprechend weist die vorliegende Tagungsdokumentation Materialien aus beiden Tagungsbereichen auf.

Die Impulsreferate sind gemäß dem Tagungsprogramm chronologisch aufgeführt. Ihnen folgen die Berichte aus den Arbeitsgruppen, die zu den Themenschwerpunkten 1 bis 5 gebildet wurden. Die Berichte fassen in Kurzform den Verlauf und den Ertrag der inhaltlichen Diskussion innerhalb der Arbeitsgruppen zusammen. Auf eine Darstellung von theoretischen Grundlagen zu den jeweiligen Themen wurde verzichtet, da ein Großteil bereits in den Literaturangaben der thematischen Impulsreferate zu finden ist.

Wir danken allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung, die ihre Beiträge zur Verfügung gestellt haben, um sie in dieser Form dokumentieren zu können.

Unser besonderer Dank gilt Frau Marika Muster für Ihre hervorragende Mitarbeit bei der Vorbereitung und Durchführung der Tagung sowie bei der Erstellung der Tagungsdokumentation. Bei Frau Gabriele Gründer möchten wir uns für ihre kompetente Mitarbeit bei der Manuskripterstellung bedanken.

Unser besonderer Dank gilt dem DAAD für seine großzügige Unterstützung dieser Tagung, dem Akademischen Auslandsamt der Universität Kassel und der Evangelischen Studenten-Gemeinde Kassel, in deren Räumen die Tagung stattfand und deren Team sehr zum Gelingen der Tagung beigetragen hat.

Kassel, im Februar 2003

Gerhard Neuner (Projektleitung)

Ute Koithan (Projektkoordination)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Zur Einführung in die Tagungsdokumentation</b>	<b>9</b>
Gerhard Neuner (Universität Kassel)	
<b>Impressionen von der Tagung</b>	<b>13</b>
<b>Ablaufplan der IQN-Tagung</b>	<b>14</b>
<b>Curriculumentwicklung für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen und HochschuldozentInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache</b>	<b>15</b>
Gerhard Neuner (Universität Kassel)	
<b>Das Internationale Qualitätsnetzwerk Deutsch als Fremdsprache im Internet und im WWW</b>	<b>27</b>
Rainer Kussler (Universität Kassel)	
<b>Fremdsprachenlehrerausbildung im Kolleg zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern der Universität Danzig</b>	<b>37</b>
Halina Stasiak (Universität Danzig)	
<b>Neustrukturierungen im Prozess der Deutschlehrerausbildung in der Türkei</b>	<b>53</b>
Tülin Polat / Nilüfer Tapan (Universität Istanbul)	
<b>Neue Wege im Unterrichtspraktikum im Fachgebiet DaF der Universität Kassel</b>	<b>67</b>
Michael Koenig (Universität Kassel)	
<b>Konzept und Umsetzung: Neues Curriculum in der DaF-Lehrerausbildung in der Ukraine</b>	<b>87</b>
Natalia Borisko (Nationale Linguistische Universität Kiew)	

<b>Regionale Konzeptionen und Materialien</b>	<b>99</b>
Herta Orešič (Universität Maribor)	
<b>Neue Ansätze in der Lehrwerkerstellung aus ungarischer Sicht</b>	<b>103</b>
Anna Szablyár (Eötvös-Loránd-Universität Budapest)	
<b>Landeskunde und Literatur – was ist Mittel, was ist Ziel? ...</b>	<b>121</b>
Olga Sobolewa (Staatliche Pädagogische Universität Jaroslawl)	
<b>Bericht aus dem Themenschwerpunkt 1:</b>	<b>129</b>
<b>Lehrerausbildung / Curriculumentwicklung</b>	
Annette Berndt	
<b>Bericht aus dem Themenschwerpunkt 2:</b>	<b>135</b>
<b>Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrenden</b>	
Monika Asche	
<b>Bericht aus dem Themenschwerpunkt 3:</b>	<b>139</b>
<b>Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial</b>	
Ute Koithan	
<b>Bericht aus dem Themenschwerpunkt 4:</b>	<b>141</b>
<b>Landeskunde / Interkulturelle Kommunikation</b>	
Marlis Wilde-Stockmeyer	
<b>Bericht aus dem Themenschwerpunkt 5:</b>	<b>145</b>
<b>Innovative Lehr- und Lernverfahren</b>	
Michael Koenig	
<b>Die Autorinnen und Autoren</b>	<b>149</b>
<b>Teilnehmerinnen und Teilnehmer der IQN-Tagung in Kassel</b>	<b>153</b>

## Zur Einführung in die Tagungsdokumentation

Gerhard Neuner  
(Universität Kassel)

In der vorliegenden Publikation werden die Ergebnisse der ersten Fachtagung des „Internationalen Qualitäts-Netzwerks“ im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache (IQN DaF), die im Fachbereich 09 Germanistik der Universität Kassel vom 28. – 30.11.2002 durchgeführt wurde, zusammengefasst.

Internationale Qualitäts-Netzwerke werden seit dem Jahr 2000 und für eine Zeitspanne von ca. 3 Jahren aus dem Fonds „Zukunftsinitiative Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finanziert. Dieses Programm wird vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) betreut. Gefördert werden zur Zeit insgesamt etwa 25 Qualitätsnetzwerke an deutschen Universitäten, vorwiegend in den Bereichen der Naturwissenschaften und der Technikwissenschaften. Das IQN für DaF, das in Kassel eingerichtet werden konnte, ist das einzige, das im Bereich der Philologien gefördert wird.

Der DAAD beschreibt das IQN-Programm wie folgt:

„Das Programm ermöglicht deutschen Hochschulen die Einbeziehung hochqualifizierter ausländischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Doktoranden, Postdoktoranden, Gastdozenten und Studierende) in besondere Projekte der Lehre und Forschung, die auf Kooperationsnetzen mit erstrangigen ausländischen Partnern basieren. Das Programm leistet damit einen substantiellen Beitrag zur Internationalisierung der Hochschulen und deren verbesserter Positionierung auf dem internationalen Bildungsmarkt.“<sup>1</sup>

Das IQN DaF führt Kolleginnen und Kollegen, die in der Auslandsgermanistik im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig sind, aus 27 Universitäten und 24 Ländern weltweit zusammen. Die Partnerhochschulen sind in asiatischen und afrikanischen Ländern, in Südamerika, in West-, Süd-, Mittel- und Osteuropa beheimatet. Das Fachgebiet

---

<sup>1</sup> zitiert aus der Homepage des DAAD: <http://www.daad.de/hochschulen/de/5.2.4.html>

DaF der Kasserer Universität hat mit ihnen in den letzten Jahren – in manchen Fällen auch schon Jahrzehnten – intensive und auch persönliche Arbeitskontakte aufgebaut.

Die erwähnten Arbeitskontakte zu den IQN-Partnern bilden auch die inhaltlichen Schwerpunkte des Netzwerks. Sie umfassen wesentliche Aspekte der Forschung und Entwicklung des Kasserer Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache:

- 1) Entwicklung und Abstimmung von curricularen Konzepten zur Ausbildung und Weiterbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern für den Schulbereich bzw. von Dozentinnen und Dozenten des Fachgebiets DaF für den Hochschulbereich
- 2) Erforschung und Entwicklung von Lehrmedien für Deutsch als Fremdsprache – vom Lehrbuch über Video bis zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien
- 3) Unterrichtsforschung und Entwicklung innovativer Lehr- und Lernverfahren
- 4) Landeskunde und interkulturelle Kommunikation im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Diese Themenbereiche bilden auch die Schwerpunkte der ersten IQN-Tagung, der Berichte und Referate im Plenum und der Arbeitsgruppen.

Zur Entwicklung curricularer Konzepte zur Ausbildung und Weiterbildung im DaF-Bereich besitzt die Universität Kassel vielfältige Erfahrungen. Zwei sollen an dieser Stelle genannt werden, weil eine Reihe der IQN-Mitglieder auch in diesen Netzwerken mitarbeitet und durch die wechselseitige Verbindung der Netzwerke Synergieeffekte entstehen.

Seit 1999 wurde in Zusammenarbeit mit dem European Centre for Modern Languages (ECML) des Europarats in Graz ein Netzwerk mit Institutionen in über 30 europäischen Ländern entfaltet, das sich mit Fragen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und dem effizienten Lehren und Erlernen mehrerer Sprachen im Schulcurriculum auseinandersetzt und das sich insbesondere mit der Frage beschäftigt, wie man Deutsch als zweite Fremdsprache schneller und erfolgreicher erlernen kann, wenn man die erste Fremdsprache Englisch aktiv in den Prozess des Lehrens und Erlernens der Tertiärsprache Deutsch einbezieht.

Das zweite Netzwerk ist das Fernstudienangebot im Bereich der Weiterbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Im Verbund mit dem Goethe-Institut wurden im letzten Jahrzehnt mit über 50 Hochschulen weltweit Verträge zur Durchführung des Weiterbildenden Fernstudienangebots und zum Erwerb eines gemeinsamen Hochschulzertifikats für Weiterbildung in DaF abgeschlossen. Die Zahl der partizipierenden Länder und Hochschulen wächst weiter. Mit der Einrichtung dieses Netzwerkes ist es gelungen, internationale Standards im Bereich der Weiterbildung und Zertifizierung von Weiterbildung zu etablieren.

Erfahrungen hat das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache in Kassel in den letzten 15 Jahren natürlich auch im Bereich der Präsenzstudienangebote gesammelt. Auch hier besteht ein enger Zusammenhang zum IQN. Eine Reihe der IQN-Partnerhochschulen hat in den letzten Jahren ihre Absolventen und den Hochschulnachwuchs entweder in den einjährigen Ergänzungsstudiengang DaF oder in den zweijährigen Masterstudiengang DaF, der gegenwärtig im 4. Jahr durchgeführt und ebenfalls vom DAAD gefördert wird, zur Weiterqualifikation geschickt. Insbesondere der Masterstudiengang erweist sich im Hinblick auf die Weiterqualifikation ausländischer Studierender als sehr attraktiv. Gegenwärtig sind ca. 90 Studierende in diesem Studiengang immatrikuliert, über 90 % sind internationale Studenten, zur Zeit aus über 20 Ländern. Etwa ein Viertel wird durch DAAD- oder andere Stipendien gefördert.

Bisher haben 55 Studierende diesen Masterstudiengang erfolgreich absolviert, insgesamt 8 Absolventen wurden bisher entweder in Kassel oder an anderen Universitäten im DaF-Bereich als Doktoranden angenommen.

Ein wesentlicher Arbeitsschwerpunkt des IQN bezieht sich auf die Förderung von Weiterbildung (z. B. im Masterstudiengang) und von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im DaF-Bereich. Für Promotions- bzw. Forschungsvorhaben konnten im bisherigen Verlauf 7 Stipendien im Bereich der Promotion sowie zwei Förderungen zum projektbezogenen Personenaustausch vergeben werden. Die Geförderten haben während ihres Studienaufenthalts in Kassel ihre Vorhaben in Gastvorträgen bzw. im ständigen Forschungskolloquium vorgestellt und dadurch die fachliche Diskussion im Fachgebiet DaF nachhaltig angeregt.

Im IQN-Netzwerk sind eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen tätig, die selbst in Kassel im Bereich Deutsch als Fremdsprache studiert haben, im Fachbereich 09

Germanistik bzw. in ihrem Heimatland ihre Promotion abgeschlossen haben und an ihren Hochschulen inzwischen in leitende Positionen aufgestiegen sind.

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Kasseler Absolventen und Doktoranden nach dem Abschluss ihres Studiums oft mit dem DaF-Team und untereinander in Verbindung und im fachlichen Austausch bleiben. Auch auf diese Weise entsteht ein „Netzwerk der Kasseler DaF-Absolventinnen und -Absolventen“, das für die „neuesten DaF-Nachrichten aus der ganzen Welt“ sorgt und dazu beiträgt, dass durch diese höchst wirksame „Mundpropaganda“ qualifizierte Bewerber für die Kasseler Studiengänge gewonnen werden können. So wurde beispielsweise ein koreanischer Absolvent des Masterstudiengangs, der in Kassel als Doktorand angenommen wurde, an die Universität Singapur in die Abteilung für European Studies berufen, die ein ehemaliger Doktorand des Kasseler DaF-Bereichs dort gerade aufbaut. In Griechenland bildet sich zur Zeit eine Gruppe von 6 Absolventinnen des Masterstudiengangs, die weiterhin fachlich zusammenarbeiten und mit Kasseler Beratung ihre praxisorientierte Forschung fortsetzen wollen.

Genau dies war auch eines der Anliegen der ersten IQN-Tagung. Es ist zu erwarten, dass insbesondere aus den 5 Arbeitsgruppen Kontakte entstehen, die in „Unter-Netzwerken“ an gemeinsamen Themen weiter arbeiten und dass dadurch gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsvorhaben nachhaltig gefördert werden können. Prof. Kussler, der erste Inhaber der DAAD-Comenius-Stiftungsprofessur Deutsch als Fremdsprache, zeigte im Verlauf der Tagung Wege auf, wie man über die persönliche Begegnung hinaus die Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationsmedien für den fachlichen Austausch und die Arbeit an gemeinsamen Projekten effizient nutzen kann.

Die Erfahrung zeigt, dass in vielen Ländern im Bereich Deutsch als Fremdsprache an den Schulen und Hochschulen ganz ähnliche Probleme zu erforschen und zu bewältigen sind. Das IQN erweist sich schon jetzt als eine gute Plattform zur gemeinsamen Verwirklichung solcher Vorhaben.

Kassel, Dezember 2002

Gerhard Neuner

## Impressionen von der Tagung



### Ablaufplan der IQN-Tagung

<b>Donnerstag, 28. 11.02</b>	
<b>vormittags</b>	<b>nachmittags</b>
<p>9.00 – 12.00 Ankunft und Anmeldung (Tagungsbüro, Evangelische Studenten Gemeinde) 12.00 – 13.00 Mittag im Restaurant Moritz</p>	<p>14.00 – 16.00 Eröffnung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plenarvortrag G. Neuner</li> <li>• Begrüßung durch den Vizepräsidenten der Universität Kassel Prof. F. Ortmann / Dekan Fb 09 Prof. W. Köller</li> <li>• Vorstellung der ProjektpartnerInnen</li> </ul> <p>16.00 – 16.30 Pause 16.30 – 17.00 Plenarvortrag R. Kussler: „Das 'IQN DaF' im Internet und WWW“ 17.00 – 17.30 Diskussion 17.30 – 19.00 1. Sitzung der AGs Organisation/Festlegung der Zielsetzung</p>
<b>abends</b>	
<p>ab 20.30 Uhr Abendempfang IQN-Tagung (Büffet) in der Evangelischen Studenten-Gemeinde</p>	
<b>Freitag, 29.11.02</b>	
<b>vormittags</b>	<b>nachmittags</b>
<p>9.00-9.30 Impulsreferat H. Stasiak: „ Neue Konzepte der Lehrerausbildung – Dreidimensionale Lehrer-ausbildung am Beispiel des Fremdsprachenkollegs der Universität Danzig“ 9.30-10.00 Impulsreferat N. Tapan / T. Polat: „Neustrukturierungen im Prozess der Deutschlehrausbildung in der Türkei“ 10.00 – 10.30 Diskussion 10.30 – 11.00 Pause 11.00 – 13.00 Arbeit in den AGs 13.00 – 14.00 Mittag im Restaurant Moritz</p>	<p>14.00 – 14.30 Impulsreferat M. Koenig „Unterrichtspraktikum“ 14.30-15.00 Impulsreferat N. Borisko: „Konzept und Umsetzung: neues Curriculum in der DaF-Lehrerausbildung in der Ukraine“ 15.00 – 15.30 Diskussion 15.30 – 15.45 Pause 15.45 – 17.45 Arbeit in den AGs 18.00 – 19.00 Kurzpräsentation der AGs</p>
<b>abends</b>	
<p>Gemeinsamer Abendimbiss Kulturprogramm</p>	
<b>Samstag, 30.11.02</b>	
<b>vormittags</b>	<b>nachmittags</b>
<p>9-9.30 Impulsreferat H. Oresic „Regionale Konzeptionen und Materialien“ 9.30-10.00 Impulsreferat A. Szablyar: „Neue Ansätze in der Lehrwerkerstellung 10.00 – 10.30 Diskussion 10.30 – 11.00 Pause 11.00 – 13.00 Arbeit in den AGs 13.00 – 14.00 Mittag in der Ev. Studenten-Gemeinde Sonstiges Rahmenprogramm: <b>Sonntag:</b> Brunch in der Evangelischen Studenten-Gemeinde</p>	<p>14.00 – 14.30 Impulsreferat O. Sobolewa „Landeskunde und/oder Literatur - wer vermittelt wen? Über einen integrativen Kurs 'Landeskunde+Literatur'“ 14.30 – 15.00 Diskussion 15.00 – 15.30 Pause 16.00 – 18.00 Gruppenpräsentationen weitere Zieldefinitionen, Abschlussdiskussion</p>
<b>abends</b>	
<p>Abschlussveranstaltung / geselliger Abend in der Evangelischen Studenten-Gemeinde mit musikalischem Beitrag ab 20 Uhr</p>	

# Curriculumentwicklung für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen und HochschuldozentInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Gerhard Neuner  
(Universität Kassel)

## 1. Zur Einführung

Im Mittelpunkt der IQN-Tagung 2002 steht die Frage nach der Entwicklung curricularer Konzepte für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern (im Schulbereich) bzw. Dozentinnen und Dozenten (im Hochschulbereich) für Deutsch als Fremdsprache und für den Deutschunterricht in diesen Bereichen.

Wir haben uns im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel mit diesem Thema in den letzten 10 Jahren immer wieder im Rahmen internationaler Tagungen befasst, deren Ergebnisse jeweils in Sammelbänden dokumentiert sind.

- 1993: „Regionale und regionenübergreifende Perspektiven der DaF-Lehrerbildung“
- 1994: „Fremde Welt und eigene Wahrnehmung, Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht“
- 1995: „Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik“ (DAAD-Tagung mit Teilnehmern aus über 40 Ländern; DAAD-Publikation mit separatem Materialband)
- 1996: „Verstehen und Verständigung in Europa“

Darüber hinaus wurde in der von uns mitherausgegebenen Fachzeitschrift *Fremdsprache Deutsch* das Thema in zwei Sondernummern behandelt:

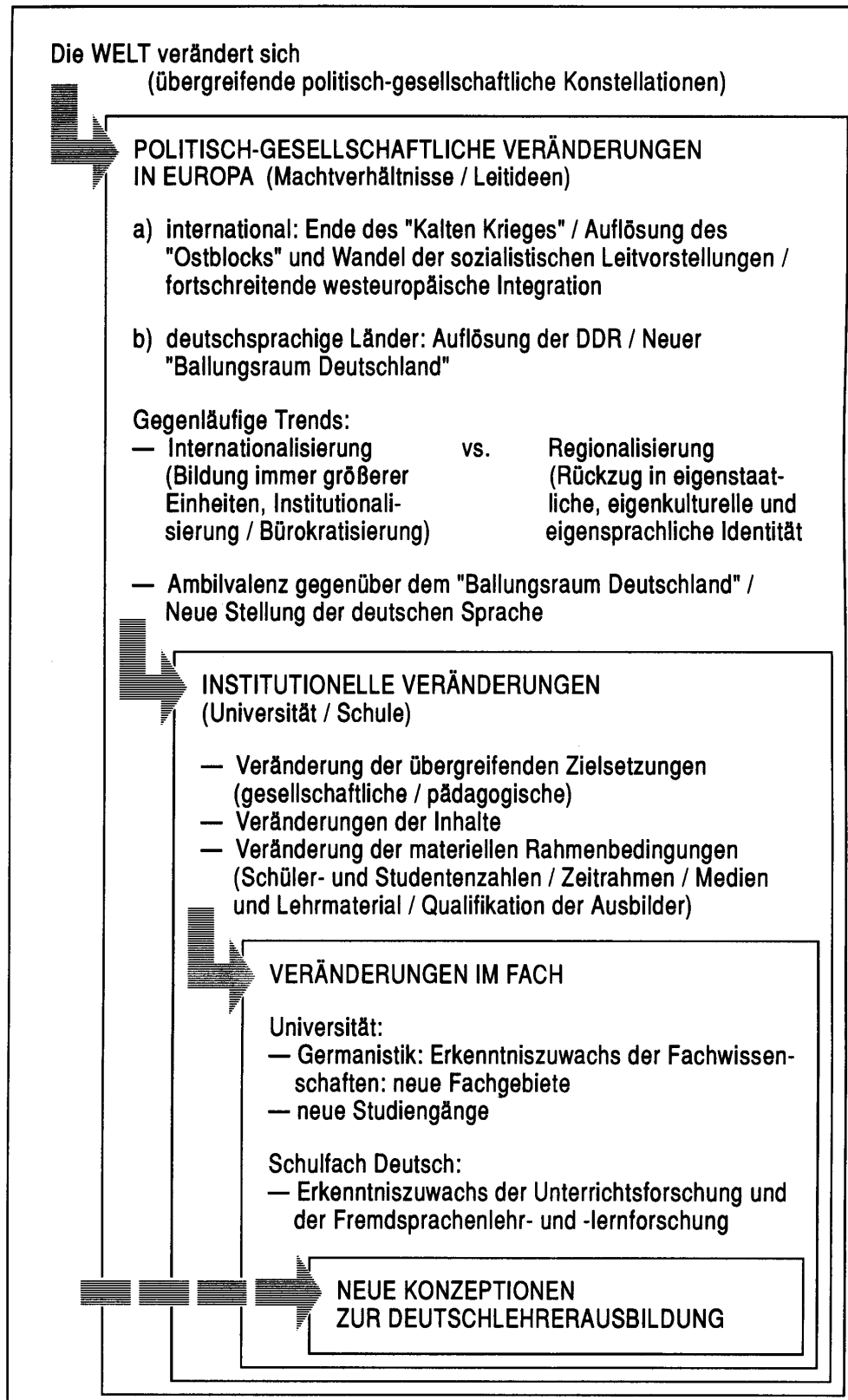
- Sondernummer 1994: Neue Wege in der Deutschlehrerbildung
- Sondernummer 1999: Lehrerfortbildung.

Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf den Artikel „Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache“ in: *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch* (2001), der den Stand der Curriculumforschung und -entwicklung skizziert.

Einer der Arbeitsschwerpunkte des Faches Deutsch als Fremdsprache in Kassel im Bereich „Curriculum“ bezieht sich auf die Erforschung des Zusammenwirkens der Faktoren, die auf den Unterricht und die Lehrerbildung Einfluss nehmen, ihrer Interdependenz auf den unterschiedlichen Bezugsebenen, und die Entwicklung von grundlegenden Modellen, die jeweils regionalspezifisch interpretiert und gefüllt werden können (vgl. die folgenden Modelle).

## **2. Aspekte der Curriculumentwicklung**

Curriculumentwicklung ist zu verstehen als ein sich ständig weiter entwickelnder *Prozess*. Wegen der sich beständig verändernden Bedingungen auf einer Reihe von interdependenten Ebenen – der gesellschaftlich-politischen Ebene, der institutionellen und der fachlichen Ebene – ergeben sich immer wieder neue Konstellierungen der einzelnen Faktoren, die sich nachhaltig auf die Konzeptionen und Inhalte der Deutschlehrerbildung auswirken können.



Grafik 1: Die Welt verändert sich

Dazu Beispiele für die unterschiedlichen Ebenen.

## **2.1. Gesellschaftlich-politische Ebene**

Als wir uns vor etwa 20 Jahren mit dem Thema der Curriculumforschung und -entwicklung zu befassen begannen, konnten wir nicht voraussehen, welche gravierenden Veränderungen etwa im übergreifenden gesellschaftlich-politischen Bereich vor uns lagen. Ich erwähne nur die Veränderungen in Mittel- und Osteuropa (Auflösung des sog. Ostblocks), im deutschsprachigen Raum (Vereinigung Deutschlands; Auflösung der DDR) und in Westeuropa (Europäische Union) seit dem Ende der 80er Jahre, die Globalisierung von Politik und Wirtschaft, den rasanten weltweiten Ausbau der Informations- und Kommunikationsmedien und in ihrem Gefolge z. B. die weltweite Durchsetzung des Englischen als internationaler Verkehrssprache. Es war damals nicht absehbar, welche nachhaltigen Veränderungen und Verschiebungen sich daraus z. B. auf die Nachfrage nach Deutsch in den verschiedenen Weltregionen und die Stellung des Deutschen, aber ganz konkret auch auf die Inhalte des Deutschunterrichts – und der Deutschlehrerausbildung – ergeben würden.

## **2.2. Institutionelle Ebene**

Die genannten Veränderungen hatten weltweit unterschiedliche Auswirkungen auf die Nachfrage nach Deutsch. Während weltweit wegen der Dominanz des Englischen die Nachfrage nach Deutsch stagniert bzw. sich zum Bereich „Wirtschaftsdeutsch“ verschoben hat, führten sie vor allem in Mittel- und Osteuropa und im GUS-Bereich zu einem Anstieg der Nachfrage nach Deutsch. In einer Reihe von Ländern wurden deshalb im universitären Bereich neue Curricula zur Deutschlehrerausbildung erstellt bzw. neue Fremdsprachenkollegs gegründet, in denen Deutschlehrer nach neuartigen Konzepten ausgebildet werden.

### 2.3. Fachliche Ebene

Deutlich ist in den letzten 20 Jahren der Erkenntniszuwachs im Bereich der Bezugswissenschaften, z. B. in der Germanistik:

- im Bereich der Linguistik etwa die Entfaltung der Pragmalinguistik, der Textlinguistik, der Psycholinguistik,
- im Bereich der Literaturwissenschaft die Entfaltung der Rezeptionsforschung und der Medienforschung.

Im Kernbereich der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache ist zu erinnern an den markanten Erkenntniszuwachs etwa der empirisch orientierten Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, der zu ganz neuen didaktischen Konzepten für den Deutschunterricht geführt hat.

Schlagwörter der Veränderungen in den letzten 2 Jahrzehnten sind etwa:

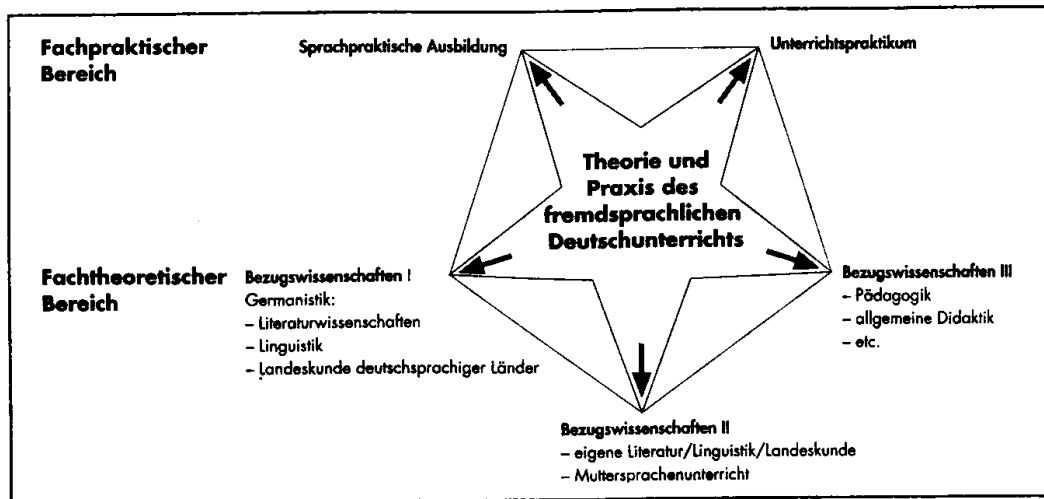
Kommunikativer Ansatz, Lernerorientierung, Lernerautonomie und lebenslanges Sprachenlernen, Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeitskonzept.

Alle diese Entwicklungen hatten nachhaltige Auswirkungen nicht nur auf die Ziele, die Inhalte und Lehrmethoden des Deutschunterrichts, sondern sie haben sich auch nachhaltig auf die Veränderung der Konzeption und der Inhalte der Deutschlehrerausbildung ausgewirkt.

Alle Teilnehmer dieser Tagung sind in ihrer Arbeit unmittelbar von diesen Veränderungen betroffen. Sollten wir die Chance haben, uns in 20 Jahren in diesem Kreis wieder zu treffen, könnten wir uns über die Fortschreibung dieser Entwicklungen unterhalten. Deutlich ist, dass Curriculumforschung und -entwicklung zu den zentralen Bereichen unseres Faches gehört. Ebenso deutlich ist aber auch, dass zu diesem Thema nur sehr wenig Forschung stattfindet.

### 3. Bereiche der Deutschlehrerausbildung

Das folgende Modell beschäftigt sich mit den fachspezifischen Faktoren, die in der Deutschlehrerausbildung zusammenwirken.



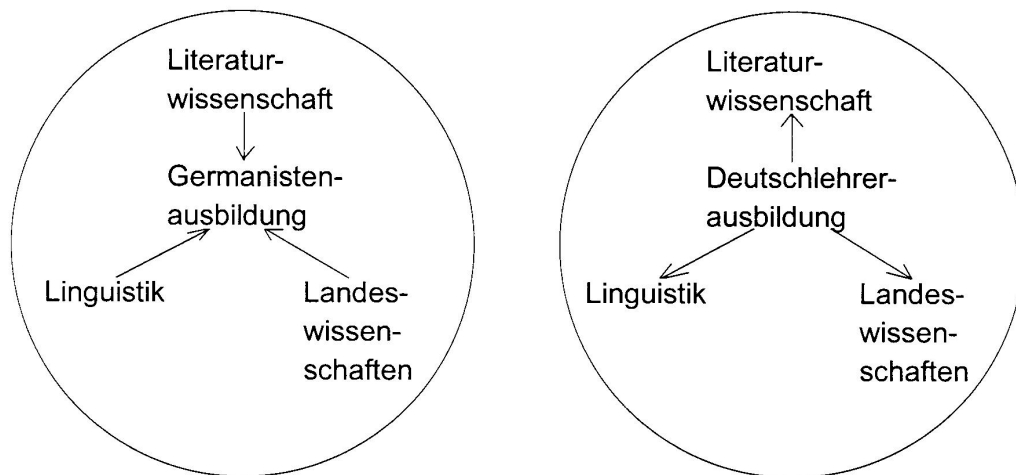
Grafik 2: Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts

Es sind im wesentlichen fünf Bezugspunkte, die bei der Entwicklung curricularer Konzeptionen der Deutschlehrerausbildung und der Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts zusammenwirken:

- der fachpraktische Bereich mit den Bezugspunkten
  - der sprachpraktischen Ausbildung und
  - der unterrichtspraktischen Ausbildung.
- der fachtheoretische Bereich (Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts) mit einer Bündelung und Interdependenz der Bezugswissenschaften in drei Bereichen:
  - den Bezugswissenschaften I: Germanistik mit ihren Fachgebieten Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Landeswissenschaften deutschsprachiger Länder
  - den Bezugswissenschaften II: eigene Sprache und Kultur als Bezugspunkte des Erlernens fremder Sprachen
  - den Bezugswissenschaften III: Pädagogik, Allgemeine Didaktik, Lerntheorie etc.

#### 4. Verfahren curricularer Planung: Germanisten / Deutschlehrer

In der Auslandsgermanistik lassen sich zwei grundlegend unterschiedliche Ansätze in der curricularen Planung und Ausgestaltung des Studiums erkennen:



Grafik 3: Unterschied Germanistenausbildung und Deutschlehrerausbildung

Während die Inhalte der Ausbildung von Germanisten von der Wissenssystematik der genannten Bezugswissenschaften I her bestimmt werden, ergeben sich die Inhalte der Deutschlehrerausbildung aus der Frage nach der beruflichen Bedeutung der Bezugswissenschaften I, II und III und ihrer Verknüpfung mit dem fachpraktischen Bereich.

Entsprechend unterschiedlich ist die Gewichtung der fachlichen Inhalte bei beiden Planungsansätzen:

Traditionelles Germanistikstudium	Berufsorientierte Deutschlehrausbildung
<p>Literaturwissenschaft mit führender Rolle (vor allem: Literaturgeschichte, weniger: Literaturtheorie)</p> <p>Sprachwissenschaft: historische und (weniger) systematische Aspekte (Syntax; Semantik...)</p> <p>Landeskunde Institutionenkunde Realienkunde</p> <p>Sprachpraktische Ausbildung (oft nicht integriert / nachgeordnet)</p>	<p>Deutschkenntnisse</p> <p>Didaktisch-methodische Schulung</p> <p>Linguistikenntnisse, die für den Unterricht relevant sind</p> <p>Landeskunde als Hintergrundwissen für den Unterricht</p> <p>Literaturwissenschaft: Moderne, aktuelle Kurzprosa, die für den Unterricht verwertbar ist; Literaturgeschichte "nach rückwärts"</p>

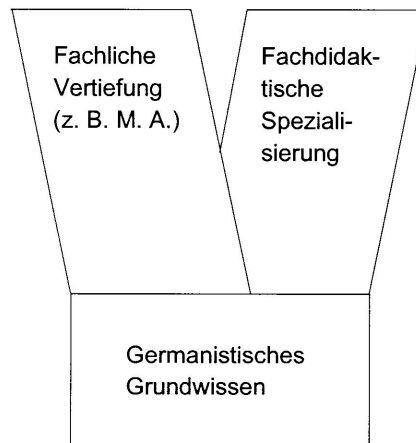
Grafik 4: Gegenüberstellung unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte

## 5. Unterschiedliche Modelle der Verbindung von Germanisten- und Deutschlehrausbildung

In den in dieser Tagung vertretenen Ländern der IQN-Partner lassen sich sehr unterschiedliche Modelle der Deutschlehrausbildung erkennen. Sie lassen sich in drei Varianten zusammenfassen.

### 5.1. Das Y-Modell

Nach einer Phase des fachwissenschaftlichen Grundstudiums, das für alle Gruppen von Studierenden gleich ist, erfolgt neben dem traditionellen Germanistikstudium, dessen Merkmal die fachliche Vertiefung ist, für die anderen Gruppen von Studierenden eine berufliche Spezialisierung (Ausbildung zu Dolmetschern / Übersetzern, zu Deutschlehrern, zu Tourismusexperten etc.).

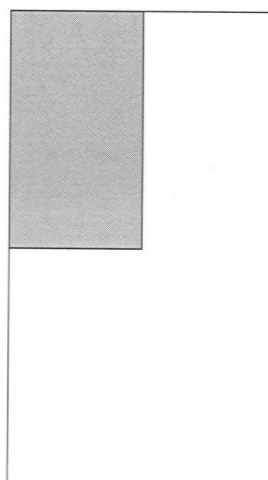


Grafik 5: Y-Modell

Nach diesem Modell verfahren wir z. B. auch bei unserem Kasseler Masterstudiengang für Deutsch als Fremdsprache: Wir setzen ein mit dem B.A. abgeschlossenes Germanistikstudium voraus. Der zweijährige Masterstudiengang dient der fachlichen Vertiefung im Bereich der Didaktik / Methodik.

## 5.2. Das Einschub-Modell

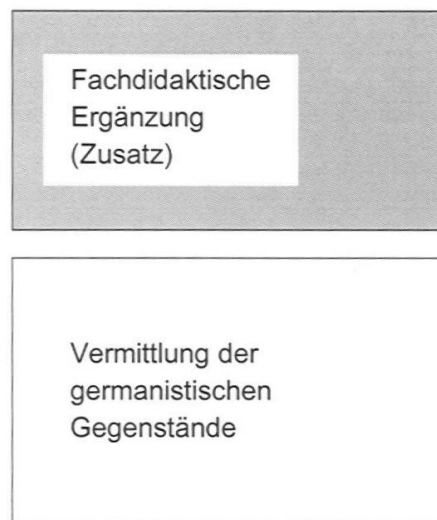
In der letzten Phase des Germanistikstudiums tritt zu den fachwissenschaftlich ausgerichteten Studieninhalten ein Studienelement mit fachdidaktischer Orientierung hinzu.



Grafik 6: Einschubmodell

### 5.3. Das Konsektiv-Modell

Bei diesem Modell ist die grundständige Ausbildung dem fachwissenschaftlichen Studium gewidmet. Ihr folgt eine zweite Ausbildungsphase, die sich auf die berufspraktische Perspektive bezieht.



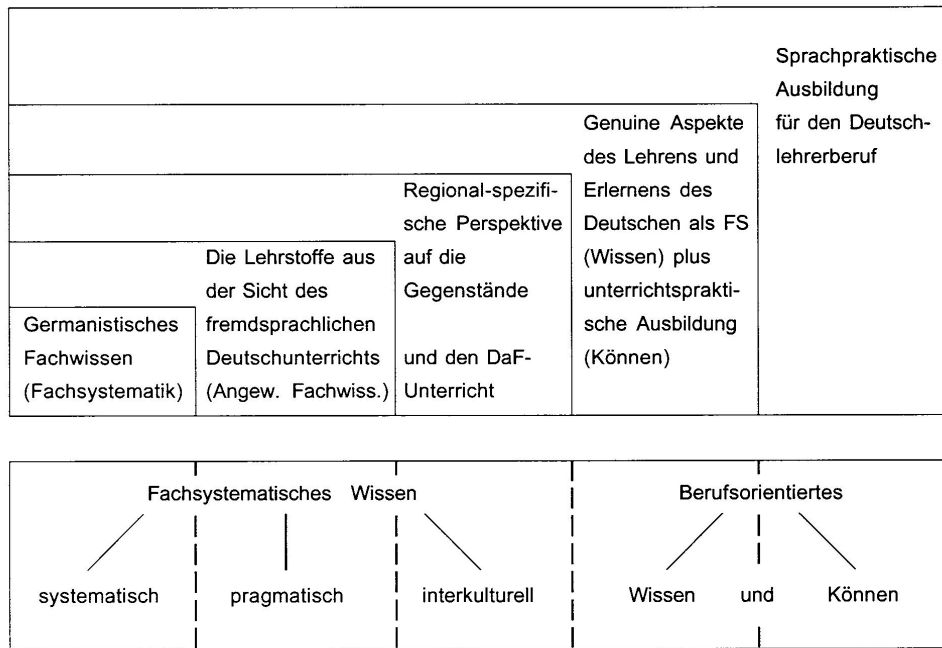
Grafik 7: Konsektivmodell

Dies ist z. B. auch das Konzept der Gymnasiallehrerausbildung in Deutschland: Nach dem Fachstudium folgt das 2-jährige Referendariat.

## 6. Perspektiven einer integrierten Deutschlehrerausbildung

Darüber hinaus gibt es aber in einigen Ländern auch Ansätze zu einer genuinen, integrierten Deutschlehrerausbildung. Dazu werden uns im Verlauf der Tagung zwei Beispiele vorgestellt: aus Polen und aus der Türkei.

Dazu ein Planungsmodell, das solchen Ansätzen zugrunde liegt:



Grafik 8: Integriertes Modell

Wir unterscheiden zunächst zwei Ausbildungsfelder: das der Vermittlung fachsystematischen Wissens und das der Vermittlung berufsorientierenden Wissens und Könnens.

Ausgangspunkt ist die Frage nach dem germanistischen Fachwissen (die systematische Perspektive). Es wird bei der Deutschlehrausbildung sozusagen durch die „Brille der beruflichen Tätigkeit“ gefiltert (angewandtes Fachwissen: die pragmatische Perspektive) und vor dem Hintergrund der regionalspezifischen Gegebenheiten und Anforderungen weiter präzisiert (interkulturelle Perspektive).

Ein zweiter Kernpunkt bezieht sich auf diejenigen Aspekte beruflichen Wissens, die für die Didaktik und Methodik des Lehrens und Erlernens von Fremdsprachen wesentlich sind.

Abgerundet wird dieses curriculare Modell durch die beiden Aspekte der berufspraktischen Tätigkeit und des berufspraktischen Könnens: die sprachpraktische Ausbildung und die unterrichtspraktische Ausbildung.

**Bibliographie:**

- Blamberger, G. / Neuner, G.** (Hrsg.) (1995): *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik* (mit Materialienband). Bonn: DAAD.
- Funk, H. / Neuner, G.** (Hrsg.) (1996): *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin: Cornelsen.
- Neuner, G.** (Hrsg.) (1993): *Regionale und regionenübergreifende Aspekte der DaF-Lehrerbildung*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Neuner, G.** (Hrsg.) (1994): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Neuner, G.** (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, 797 – 809.

**Themenhefte von *Fremdsprache Deutsch*:**

- Fremdsprache Deutsch (1994): Sonderheft 1994. *Neue Wege in der Deutschlehrerbildung*. Stuttgart: Klett Edition Deutsch.
- Fremdsprache Deutsch (1999): Sonderheft 1999. *Lehrerfortbildung*. Stuttgart: Klett Edition Deutsch.

# Das Internationale Qualitätsnetzwerk Deutsch als Fremdsprache im Internet und im WWW<sup>1</sup>

Rainer Kussler  
(Universität Kassel)

Ich möchte zu diesem Thema hier nur einige Anregungen geben, Möglichkeiten zu ihrer Verwirklichung skizzieren und diese danach mit Ihnen diskutieren.

Damit entspreche ich dem Auftrag, der mit der DAAD-Comenius-Stiftungsprofessur in Deutsch als Fremdsprache verbunden ist, die ich an der Universität Kassel vorübergehend wahrnehme. Dieser Auftrag, den ich zu meinem persönlichen Anliegen gemacht habe und den ich im Rahmen meiner Möglichkeiten und der in Kassel vorherrschenden Bedingungen nach Kräften zu verwirklichen trachte, hat zwei Komponenten:

1. Er soll im Lehrbetrieb des Fachgebiets DaF die Neuen Medien etablieren.
2. Er soll der Internationalisierung der Kasseler Hochschule Vorschub leisten.

Es wird Sie daher nicht verwundern, wenn ich diesen Auftrag auf das Internationale Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache ausdehne.

Meine Anregung knüpft sich an den Begriff „Internationales Netzwerk“, bei dem sich mir die Assoziation aufdrängt zu einem anderen Netzwerk, zu **dem** Netzwerk nämlich, also dem Internet und dem WWW, dem weltumspannenden Netz. Das Internationale Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache besteht ja zunächst aus Personen und – über diese – aus den Institutionen, an denen sie tätig sind. Vertreter dieser Institutionen finden sich hier in Kassel zum ersten Mal zusammen, um sich kennen zu lernen, um sich fachlich auszutauschen, um gemeinsame Projekte zu konzipieren und zu planen, die sie künftig gemeinsam weiter bearbeiten wollen.

---

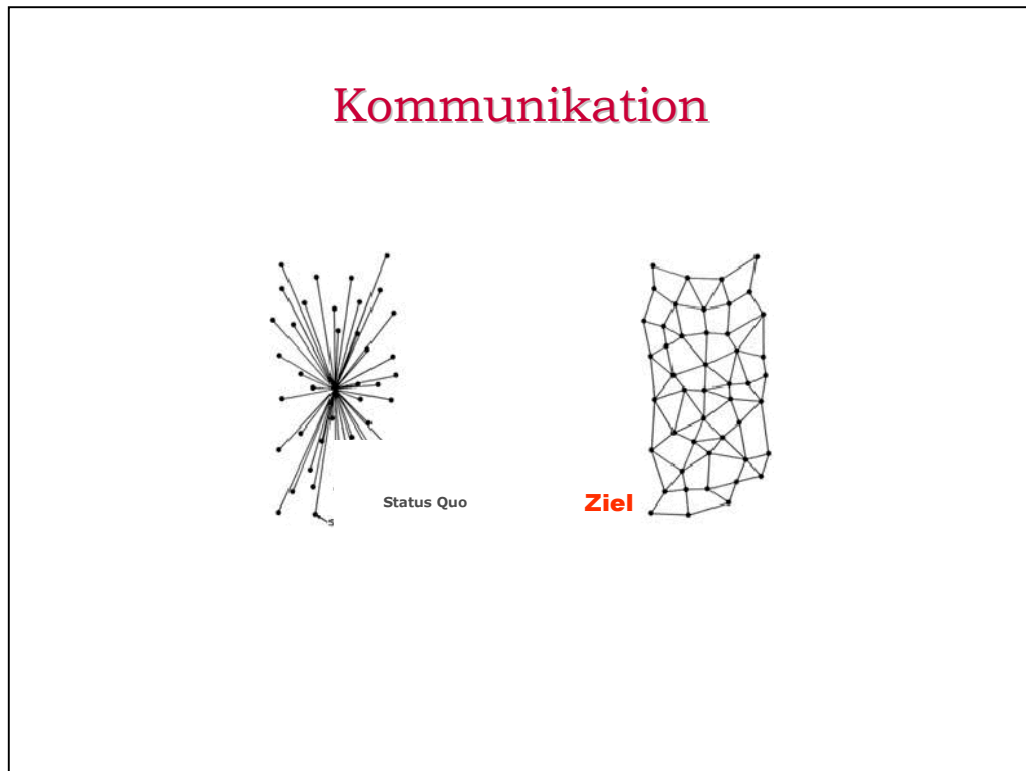
<sup>1</sup> Stark geraffte Fassung eines ursprünglich als *Powerpoint*-Präsentation gehaltenen Vortrags. Die *Powerpoint*-Präsentation steht online zur Verfügung unter [University Press].



Meine Anregung besteht darin, die Kommunikationsfunktionen des Internet zu nutzen und das personelle und institutionelle Netzwerk und seine Aktivitäten im WWW nachzubilden. Dafür sprechen gewichtige Argumente, von denen ich hier einige nenne:

- Die Kommunikation der IQN-Partner untereinander könnte vereinfacht, beschleunigt und qualitativ verbessert werden.
- Durch die Einbindung in den immensen einschlägigen Wissensbestand, den das WWW heute schon bietet und künftig in zunehmendem Maße bieten wird, würde das IQN DaF eine ganz neue und überaus wertvolle Dimension hinzu gewinnen.
- Eine entscheidende Maßnahme zur Sicherung des IQN DaF über den Förderzeitraum des Projektes hinaus wäre damit getroffen.
- Es wäre jederzeit und allgemein zugänglich.

Die Kommunikation im IQN DaF findet derzeit überwiegend sternförmig statt, wobei das Fachgebiet DaF in Kassel als zentraler Knoten fungiert.



Dabei kann Kassel entweder eine reine Durchgangsstation sein, oder es kann sich hier das ominöse Herrschaftswissen ansammeln – was beides sicher nicht den Intentionen eines Internationalen Qualitätsnetzwerks entspricht. Wünschenswert ist deshalb eine Kommunikationsform, bei der stets jeder Partner mit jedem anderen Partner kommuniziert. Dies aber ist am besten mit den Funktionen realisierbar, die das Internet bereitstellt.

Das Netzwerk, wie es sich bei dieser Tagung zum ersten Mal personell in seinem Zentrum konkretisiert, ist ja nur das mikrokosmische Substrat eines viel komplexeren weltweiten Beziehungsgeflechts. Zu diesem Gefüge gehören – über die Projektpartner hinaus – grundsätzlich alle Personen und Institutionen, die sich mit Lehre und Forschung in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Fremdphilologie im Besonderen sowie allen anderen Fremdsprachen und Fremdsprachenphilologien im allgemeinen befassen. Zu vielen dieser Kollegen und Institutionen haben verschiedene IQN-Projektpartner sicher schon Kontakte. Über sie ließe es sich gleichsam natürlich erweitern. Eine Präsenz des IQN im WWW könnte diesen Prozess erleichtern und zugleich öffentlich dokumentieren.

Davon könnten sowohl das IQN DaF als auch das Fach DaF, die Fremdsprachendidaktiken und die Fremdsprachenphilologien weltweit profitieren. Der Beitrag zur Internationalisierung, den sich der Sponsor dieses Projekts, der DAAD, davon verspricht, würde dadurch entscheidend erweitert und vertieft. Das Projekt allgemeiner zugänglich zu machen – es also nicht auf die heutigen Projektpartner zu beschränken – liegt in seinem eigenen Interesse. Denn so recht „international“ ist es ja noch nicht, dieses IQN – mit nur fünf Partnern in vier Ländern aus dem außereuropäischen Ausland.



Im folgenden skizziere ich einige Möglichkeiten, die Internet und WWW dem IQN DaF vor dem Hintergrund dieser Überlegungen bieten, und zwar:

- die elektronische Post
- und deren Sonderform, die Diskussionsgruppen (Listservs),
- die beliebten Plauderstuben (Chatrooms),
- Audio- und Videokonferenzen
- sowie – natürlich – Webseiten.

### **Elektronische Post**

Über elektronische Post brauche ich Sie nicht aufzuklären. Sie sind durch dieses vielseitige und schnelle Internet-Kommunikationsmedium vom IQN-Büro regelmäßig über diese Tagung informiert worden. Andererseits erstaunt es mich immer wieder, wie unzureichend viele Menschen dieses Medium benutzen, obwohl sie tagtäglich damit umgehen. Gestatten Sie mir deshalb – auch auf die Gefahr hin, dass ich einige von Ihnen langweilen muss – einige Bemerkungen dazu.

Für das IQN sind insbesondere die automatisierten Verteilerlisten von Interesse, die jedes E-Mail-System bietet. Diese Verteilerlisten sind ganz einfach anzulegen. Sie gestatten es einer Person, eine Nachricht gleichzeitig an viele andere Personen zu verschicken. Und sie ermöglichen es jedem Adressaten, entweder nur dem ursprünglichen Sender, ausgewählten Empfängern oder der ganzen Empfängergruppe zu antworten – und zwar ohne dass eine einzige Adresse noch einmal geschrieben zu werden bräuchte. Wenn Sie sich vor Augen führen, welchen Zeit- und Kostenaufwand ein solcher Prozess per Briefpost verlangen würde, erkennen Sie leicht die Vorzüge dieser Funktion. Es liegt deshalb auf der Hand, dass Institutionen, Fachverbände, Projektgruppen usw., die an das Internet angeschlossen sind (und welche sind das heute nicht?), über solche Verteiler kommunizieren.

### **Diskussionsforen (Listservs)**

Eine Sonderform der E-Mail-Verteilerlisten sind die sog. „Listservs“. Sie sind für die Kommunikation zwischen Hunderten oder Tausenden von Teilnehmern gedacht. Im Unterschied zu den Verteilerlisten kommuniziert man dabei nicht direkt mit der Gruppe, sondern mit dem Server, der die Nachrichten seinerseits verteilt. Auf Listservs muss man sich abonnieren: „Das Programm kümmert sich [...] automatisch um Neu-Abonnements und Kündigungen“

[<http://www.dino-online.de/leiste/?url=http://www.networds.de/>].

Listservs werden in der Regel von einer bestimmten Organisation oder einem Fachgebiet unterhalten. So führt etwa der europäische Fachverband für computerunterstütztes Sprachenlernen EuroCALL einen Listserv, zu dem man als Mitglied Zugang hat. Er wird überwiegend dazu genutzt, die Mitglieder zu informieren oder zu befragen. Auf eine Frage werden in der Regel innerhalb von 24 Stunden etwa zehn (meist versierte) Antworten gegeben. Manchmal löst eine Frage eine Diskussion aus, an der sich über

Tage oder gar Wochen viele Mitglieder aktiv beteiligen. Ein Katalog bestehender Listservs steht unter: <http://www.lsoft.com/lists/listref.html> zur Verfügung.

E-Mail über Verteilerlisten und Listservs ist besonders für die schnelle Verbreitung von Informationen an bestimmte Adressatengruppen geeignet, z. B. Rundbriefe, Fragen an die Gruppe, Bitten um Hilfe usw.

### Plauderstuben (Chat rooms)

Internet Relay Chat (IRC) bietet die Möglichkeit, mit Menschen aus aller Welt über bestimmte Themen in Echtzeit zu „plaudern“ – allerdings nicht mündlich, sondern schriftlich. Text, den man am eigenen System eingibt, erscheint auf den Bildschirmen aller anderen angemeldeten Teilnehmer. Viele Online-Dienste bieten einen Chat-Service an. Software zur Einrichtung eigener Plauderstuben gibt es im WWW gratis zuhauf. Die neueren Versionen von Netscape und Internet Explorer verfügen über Chat-Funktionen. Auch Internet-Konferenzsoftware wie *Netmeeting* ermöglicht Chatten.

**Beispiel "Chat"**

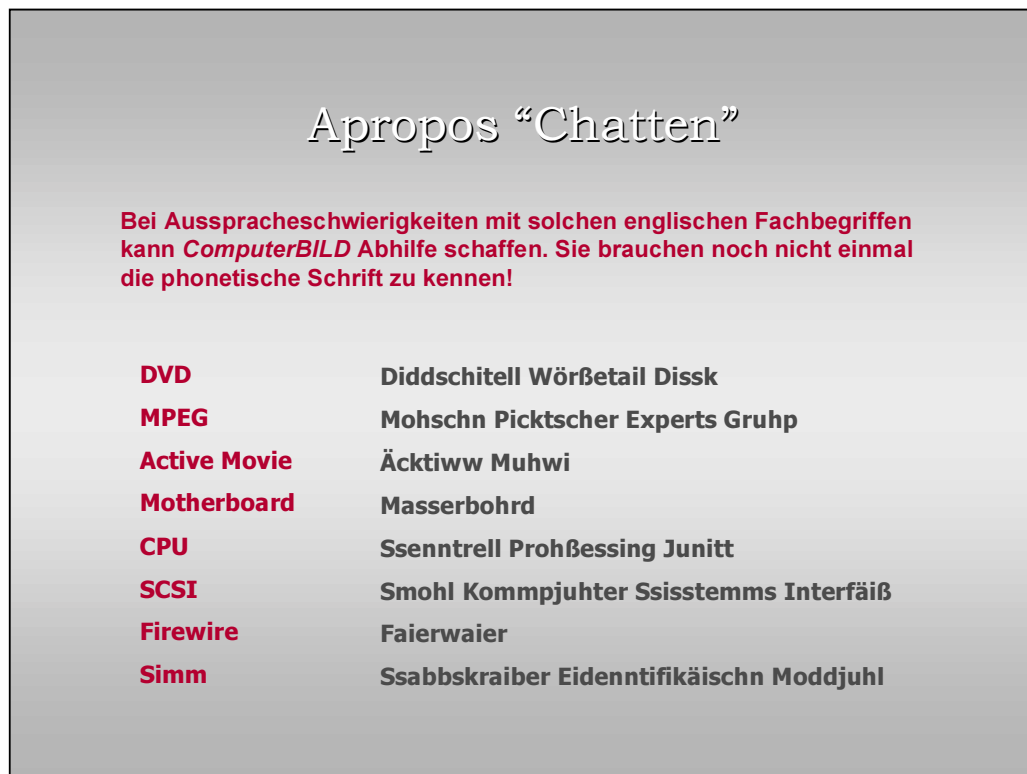


The screenshot shows a chat window with a header banner for 'jetzt: GOETHE INSTITUT DEUTSCH LERNEN MIT JETZT ONLINE'. Below the banner, there are navigation links like 'Chat-Seite' and a note about opening a new browser window for chat tutorials. The main chat area displays a message from 'RainerKussler' and several system messages. At the bottom, there is a text input field with a 'Go!' button, a menu of chat rooms (currently showing 'Lobby (1)'), and a promotional banner for 'mainChat Basic'.

Beispielseite aus dem Deutschlern-Chat des Goethe-Instituts  
[<http://deutschlernen.mainchat.de/>].

Gegenüber elektronischer Post hat Chatten den Vorteil, dass man nach einmaliger Anmeldung automatisch empfängt und dass man senden kann, ohne sich um die Adressen der anderen Teilnehmer kümmern zu müssen. Was die verschiedenen Plauderer eingeben, erscheint zusammen auf einer Seite auf den Bildschirmen aller angemeldeten Systeme.

[vgl.: <http://www.uv.es/~holzinge/comp.html>]



### **Audio- und Videokonferenzen**

Mit Programmen wie *Netmeeting* und *ICQ* können zwei oder mehrere Teilnehmer über eine Internetverbindung in Echtzeit Text-, Audio- oder Videodaten austauschen, also eine sog. „Internet-Konferenz“ durchführen. Wenn auf beiden Seiten Mikrofone und digitale Kameras (Webcams) angeschlossen sind, können die Teilnehmer miteinander sprechen und sich je nach Verbindungsart auch sehen.

Für viele Anwender interessanter als die Audio- und Videofunktion sind aber die vielfältigen Möglichkeiten der Zusammenarbeit, z. B.:

- Die Freigabe-Funktion erlaubt es, geöffnete Programmfenster des Konferenzpartners auf dem eigenen Bildschirm zu sehen und mit seinem Einverständnis in dessen Anwendung zu arbeiten.
- Auf dem gemeinsamen Whiteboard können die Konferenzteilnehmer gleichzeitig zeichnen, schreiben oder Elemente aus ihrer eigenen Zwischenablage einfügen.
- Mit der Chat-Funktion können mehrere Personen kommunizieren.

[siehe <http://www.microsoft.com/germany/ms/internet/netmeeting.htm>]

Viele Experten rechnen damit, dass die Videokonferenzfunktion in der zweiten Hälfte dieser Dekade das Segment der Computerindustrie mit dem schnellsten Wachstum sein wird. [vgl. auch: <http://web.icq.com/>]



Da Chats und Internet-Konferenzen in Echtzeit laufen, sind sie für die weitgespannte internationale Kommunikation nur bedingt geeignet: Wenn z. B. Teilnehmer aus Thailand, Deutschland und Argentinien über diese Medien kommunizieren, dürfte die Tageszeit für mindestens einen der Teilnehmer ungünstig liegen (spät in der Nacht).

Wenn es aber etwa darum geht, gemeinsam ein Protokoll zu verabschieden oder wenn ein Autorenteam gemeinsam eine Publikation fertig stellen will, können diese Kommunikationsmedien den ansonsten dafür nötigen Arbeits- und Zeitaufwand wesentlich verringern. Dafür schlägt man sich vielleicht auch einmal eine Nacht um die Ohren. Die Illustration zeigt das Bedienungsfenster von Microsoft *Netmeeting*, wenn zwei Kommunikationspartner über Webcams miteinander kommunizieren.

### Websites

Was Webseiten sind, brauche ich Ihnen nicht zu erklären. Ihre Hochschulen sind fast alle im WWW vertreten, vermutlich auch Ihre Departments, vielleicht sogar Sie selber mit persönlichen Leitseiten. Ich hätte das gern überprüft und hier Ihre Webseiten vorgestellt, aber da ich die Leitsprachen oft nicht beherrsche, wäre dies ein hoffnungsloses Unterfangen gewesen.

Die IQN-Website bietet sich als Aushängeschild des Projekts an. Deshalb sollten Sie alle dort präsent sein, und zwar über die bloße Namennennung und E-Mail-Angabe hinaus, wie es gegenwärtig der Fall ist. Das kann entweder in Form eines Links zu Ihrer schon bestehenden Leitseite erfolgen – und dann sollte es auf Ihrer Seite einen expliziten Bezugspunkt in deutscher Sprache dafür geben –, oder wir können Ihnen auf der IQN-Website eine Seite unter Ihrem Namen einrichten.

Wünschenswert fände ich auch, dass auf Ihren Seiten die Rolle des Faches Deutsch als Fremdsprache und Fremdphilologie an Ihrer Hochschule und in Ihrem Land umrissen wird (ggf. durch Links zu den entsprechenden Seiten) sowie Links zu lokalen Fachverbänden, Mittlerorganisationen und dergleichen.

Die Zusammenarbeit via Internet und WWW ist nur dann sinnvoll, wenn alle Beteiligten von ihrem Wert überzeugt sind.

- Hilfestellung zu den Internet-Funktionen bieten wir gern – aber *Sie* müssen sie nutzen!
- Die Einrichtung entsprechender Seiten und ihre Pflege auf der IQN-Website übernehmen wir gern – aber die Informationen müssen *Sie* uns liefern, regelmäßig! Ungepflegte Websites sind außerordentlich peinlich!

## **Ausblick**

Die Kommunikations- und Publikationsfunktionen von Internet und WWW können die Qualität der Rahmenbedingungen des Netzwerks verbessern, nicht seine Inhalte – es sei denn, diese würden ihrerseits zu Gegenständen des IQN DaF erhoben, was diesem zu wünschen wäre. Denn das WWW ist eine Umgebung, wie man Sie in der gesellschaftlichen Realität selten antrifft. Hilfsbereitschaft, Uneigennutz, Transparenz und – ja – Demokratie werden dort allgemein praktiziert.

**Also: Gehen Sie (mir) ins Netz!**

## Die IQN-Website

Adresse: <http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn>

**IQN** **Deutsch als Fremdsprache**

**Internationalen Qualitätsnetz  
Deutsch als Fremdsprache**

im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache  
an der Universität Kassel

Dieses Projekt wird finanziert von

**zip**  
Ein Projekt im  
**Zukunfts-  
investitions-  
programm**  
der Bundesregierung

**DAAD**  
Deutscher Akademischer Austausch Dienst  
German Academic Exchange Service

→ **Leitseiten** 23.1.03  
→ **Curricula** 23.1.03  
→ **Diskussion** 22.1.03

Kontakt zum **IQN-Team**

Besucher seit 4. Dezember 2002: 000300

© Fachgebiet DaF, Universität Kassel 2002. Optimiert für Internet Explorer [XGA].  
Entwurf & Herstellung: Rainer Kussler, Pflege: Kussler & Kaewwipat. Aktualisiert am 23.01.2003

# **Fremdsprachenlehrerausbildung im Kolleg zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern der Universität Danzig**

Halina Stasiak  
(Universität Danzig)

## **1. Einführende Gedanken**

Seit Jahren entstehen unter dem Einfluss von gesellschaftlichen und politischen Bedürfnissen neue Konzepte im Bereich des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen. Nur einige der viel diskutierten Konzepte seien hier erwähnt:

- das frühe Fremdsprachenlernen (Wie früh anfangen? Auf welche Weise? Mit Hilfe von welchen Mitteln?)
- das Lernen von FS im späten Alter (Wie lange? Unter welchen Bedingungen? Zu welchen Zwecken?)
- das Lernen von FS für spezielle Zwecke (Language for Special Purposes); Berufssprache etc.
- autonomes Selbstlernen, CALL
- Wie lernen und unterrichten? Kognitiv? Kommunikativ? Alternativ? Multilingual? Wenn ja, in welcher Reihenfolge? Deutsch als L3? L4? usw.

Alle diese Aspekte werden vom linguistischen, psycholinguistischen und methodisch-didaktischen Standpunkt aus erörtert und beschrieben. Der wichtigste Faktor im Unterrichtsprozess überhaupt, nämlich der Lehrer, bleibt im bestimmten Sinne ausgeklammert oder wird nur am Rande erwähnt in Form der Aussage: „Man müsse die Lehrer auf diese neue Aufgabe vorbereiten.“

Dabei gibt es keinen Zweifel, dass gerade dem Lehrer die Aufgabe der Umsetzung von theoretischen Überlegungen in die schulische Praxis zufällt und dass von seiner sachlichen Vorbereitung, aber auch von seinen Persönlichkeitsfaktoren, seiner Offenheit

für neue Aufgaben, seiner Flexibilität, seiner Kreativität und seiner Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrern und mit den Schülern das Gelingen jeglicher didaktischer Projekte abhängt.

Die Feststellung „Mit dieser Klasse kann ich nichts erreichen. Die Schüler sind träge, unfähig und schwierig!“ könnte genauso in den Mund der Schüler gelegt werden: „Mit diesem Lehrer können wir nicht arbeiten, er ist unflexibel, intolerant und schwierig, geht auf keine unserer Ideen ein ...“

Diese Aussagen haben eine gesellschaftlich-psychologische Konnotation, sind aber ein wichtiger Faktor in der Entwicklung der entweder positiven oder negativen Einstellung gegenüber dem Fach und den Partnern im Unterrichtsprozess und dürfen im Ausbildungsgang der zukünftigen Lehrer nicht außer Acht gelassen werden.

Wenn wir von moderner Lehrerbildung reden, dann müssen wir die stark ausgebauten Aufgaben im Auge behalten, die der Lehrer zu erfüllen hat, um seine Schüler auf das Leben in der technisierten, globalisierten Welt vorzubereiten, in der sich einerseits die kulturellen, ethnischen und sprachlichen Grenzen zwischen den einzelnen Ländern verwischen und andererseits krasse Gegensätze im Kampf um „das Eigene“ zu grausamen Auseinandersetzungen führen.

Um miteinander auszukommen, müssen wir miteinander reden können. Um miteinander reden zu können, müssen wir uns verstehen, vor allem im psychischen Sinne des Wortes, aber das wäre unmöglich ohne die Sprache und deren kommunikative Funktion. Diese offensichtliche Weisheit ist der Kern unseres glottodidaktischen Interesses.

Über die Notwendigkeit einer vieldimensionalen Lehrerbildung wurde schon viel geschrieben und diskutiert (es seien hier nur Gruzca, Krumm, Neuner, Pfeiffer, Stasiak, Zawadzka erwähnt).

Die Vorbereitung der zukünftigen Lehrer auf einen integrativen Unterricht, auf die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrern und die Übertragung von kreativen Aufgaben an die Schüler zur Förderung von deren Autonomie und eine Fähigkeit zur Organisation und Überwachung von Projektarbeiten der Schüler, generell: die Bereitschaft zur Übernahme eher einer Berater- als einer Vorrangstellung im Unterrichtsprozess sind Voraussetzungen dieser Vieldimensionalität in der Lehrerbildung. Solche Einstellungen sind nicht nur durch Persönlichkeitsfaktoren der zukünftigen Lehrer

geprägt, sie sind auch bildbar durch das entsprechend entwickelte Studiencurriculum sowie durch Beispiele derartigen Verhaltens seitens der akademischen Lehrer während des Studienablaufs.

## 2. Das Danziger Konzept als exemplarisches Beispiel

Das Fremdsprachenlehrerkolleg an der Universität Gdansk (Danzig), eine Einrichtung mit den Rechten einer Universitätsfakultät, ist seit 1990 tätig und hat inzwischen über 1600 Absolventen für das Schulwesen im Bereich der deutschen, englischen und französischen Sprache in einem sechs Semester dauernden Studium vorbereitet. (Ab dem Studienjahr 2002 / 2003 wurde zusätzlich eine siebensemestrige Studienrichtung in Gang gesetzt: „Deutsch mit Englisch“.)

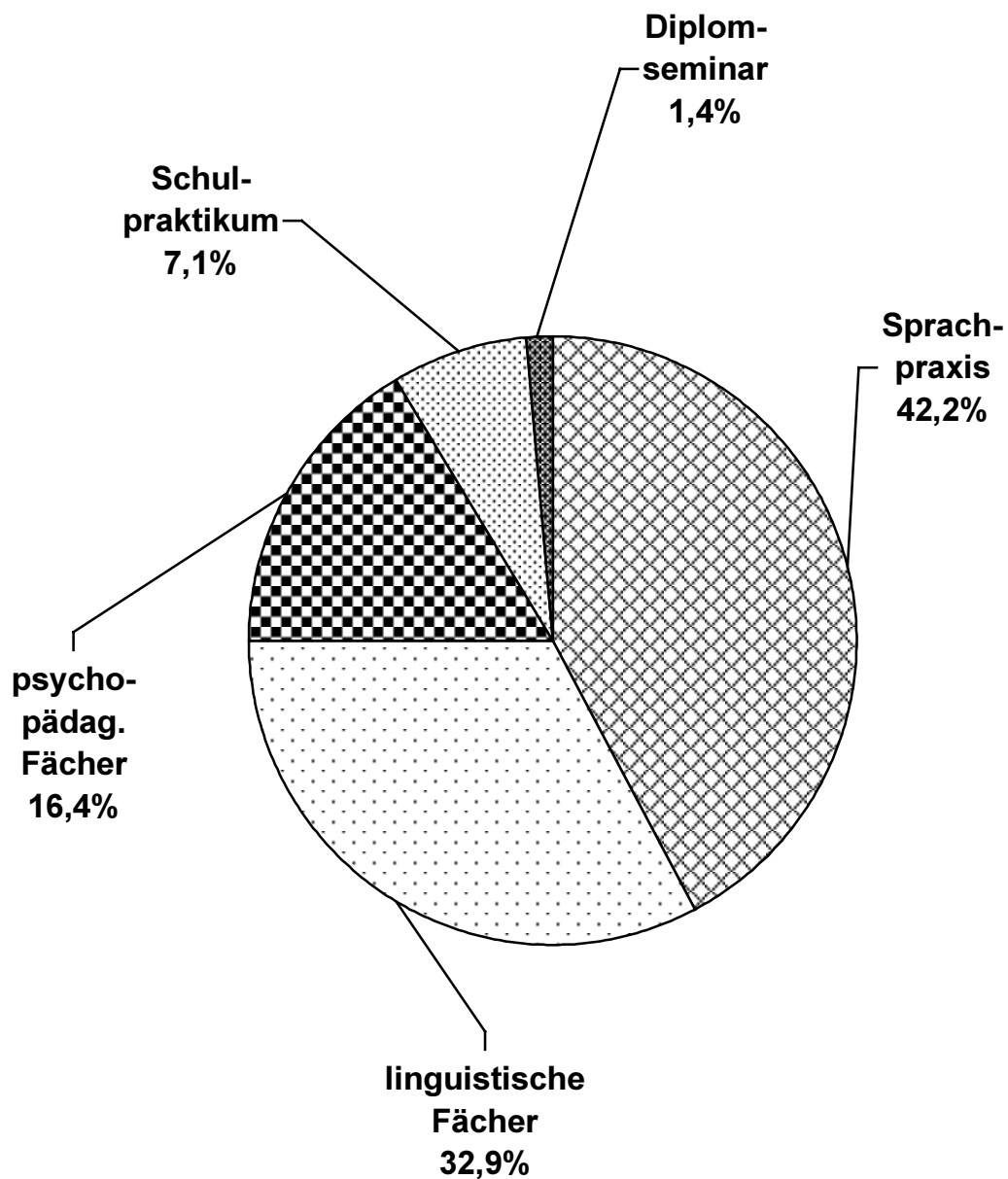
Die Absolventen sollen die Zielsprache auf einem hohen Niveau beherrschen (nach den Richtungsbezeichnungen des Europäischen Referenzrahmens sollten sie mindestens die C1-Stufe erreichen) und perfektionistisch auf die Vermittlung der Fremdsprache an Schüler verschiedener Alters- und Niveaustufen vorbereitet sein mit besonderer Berücksichtigung des Frühbeginns im Fremdsprachenunterricht und der Vermittlung des Deutschen nach dem Englischen.

**Das dreidimensionale Konzept der Fremdsprachenlehrerausbildung am Kolleg umfasst generell 2100 Kontaktstunden. Darin finden sich:**

linguistische Fächer	psycho-pädagogische Fächer	methodisch-didaktische Fächer
Sprachwissenschaft Beschreibende und Schulgrammatik Literatur Landes- und Kulturkunde mit Elementen der Geschichte	Grundlagen der allgemeinen Pädagogik Grundlagen der Psychologie und der Psycholinguistik mit den Spracherwerbstheorien	Einführung in die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung des Frühbeginns im FSU und des Unterrichts Deutsch als L3 nach Englisch Didaktik des FSU Schulpraktikum
Fremdsprachenlektorat zur Wahl		
Diplomseminar		

Schematisch dargestellt, sieht das Studienprogramm wie folgt aus:

## Studienfächer



Und hier noch einmal eine Zusammenstellung der Veranstaltungen in Form des aktuellsten Studienplans für das Jahr 2002 / 2003:

A. Obligatorische Fächer	1650 Kontaktstunden
B. Fächer zur Wahl	450 Kontaktstunden
Insgesamt A + B	2100 Kontaktstunden in 6 Semestern

### A. Obligatorische Fächer 1650 Kontaktstunden

1	<b>Textarbeit mit verstehendem Lesen</b>	300	4	4 ZE	2	2 ZE	4	4 ZE
2	Hörverstehen und Sprechen	240	4	4 ZE	2	2 ZE	2	2 ZE
3	Grammatik	240	4	4 ZE	2	2 ZE	2	2 ZE
4	Aussprache / Phonetik	90	2	2 Zo	2 Zo	–	–	–
5	Landeskunde	90	–	–	2 Zo	2 Zo	2 Zo	–
6	<b>Einführung in Probleme der Methodik</b>	30	2 ZE	–	–	–	–	–
7	Didaktik der Fremdsprache mit Lehrwerkanalyse und Lehrtechniken	120	–	2 Zo	2	2 Zo	2 ZE	–
8	Didaktik im Frühbeginn des fremdsprachlichen Unterrichts	30	–	–	2 Zo	–	–	–
9	Lerntechniken	30	2 Zo	–	–	–	–	–
10	Entwicklungspsychologie	30	–	–	2 Zo	–	–	–
11	Grundprinzipien der Pädagogik mit Elementen der Pädagogik in der Primarstufe	30	–	2 E	–	–	–	–
12	Schulpraktikum	150	–	–	2	2 Z	3	3 Z
13	<b>Literatur</b>	120	2	2 Zo	2	2 ZE	–	–
14	Elemente der Sprachwissenschaft	120	–	–	2	2 Zo	2	2 ZE
15	Diplomseminar	30	–	–	–	–	–	2 Z

**B. Fächer zur Wahl 450 Kontaktstunden**

16	Vorlesung zur Wahl: Philosophie Logopädie Spracherwerb Einführung in die Literaturwissenschaft Soziologie Ethik	120	120 Stunden (mindestens 2 Fächer) bis Ende des 6. Semesters mit benotetem Abschluss
17	Werkstatt obligatorisch: Stimmuschulung (3. Studienjahr) zur Wahl: Erziehungsproblematik (ab 2. Studienjahr) Kulturkunde Theater TUM im FSU alternative Unterrichtsmethoden Translatorik Frühbeginn im FSU Fachsprachen CALL Sprachlager	15 Z 75 Zo	insgesamt mindestens 90 Stunden benotete Anrechnung bis Ende des 6. Semesters
18	Fremdsprache zur Wahl	240	insgesamt 240 Stunden, Abschluss mit Prüfung bis Ende des 6. Semesters

Die Studienzeit im Kolleg sollte die zukünftigen Lehrer auf das schulische Leben vorbereiten, daher sollte die Schulpraxis voll ins Studium integriert und immer über die methodisch-didaktischen Fächer reflektiert werden. Mit anderen Worten: Alles das, was im Kolleg im Laufe des Studienprozesses abläuft, ist für die Studierenden ein Filter, über den ihr Lehrerberuf eine bestimmte Gestalt annimmt.

Die Veranstaltungen werden in Form von Vorlesungen, Seminaren, Übungen und sog. Werkstätten durchgeführt. Jede Veranstaltung endet mit einer Abschlussprüfung. Das Studium wird nach sechs Semestern mit einer Diplomarbeit und einer Diplomprüfung abgeschlossen. Der erfolgreiche Abschluss ist eine Grundlage zur Verleihung des sog. Lizenziatsgrades und berechtigt die Absolventen zum Unterricht von Fremdsprachen an allen Schultypen in Polen.

Das Konzept folgt dem im Entwurf des für Fremdsprachenlehrerkollegs konzipierten Curriculum (1995) und setzt folgendes voraus:

1. Das Studium am Kolleg **ist kein neuphilologisches Studium** und **kein Fremdsprachenkurs auf hohem Niveau**. Es hat als Hauptaufgabe die Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrer im Bereich der Sprache und Methodik / Didaktik des Fremdsprachenunterrichts.
2. Kern des Studiums sind die methodisch-didaktischen und psycho-pädagogischen Fächer, welche alle anderen Bereiche koordinieren und interpretieren. Ein fest integrierter Teil dieses Bereichs ist das Schulpraktikum.
3. Alle Fächer im Studienzyklus müssen aufeinander abgestimmt werden und sollten die Realisierung miteinander koordinieren, d. h., dass unter den Fächern eine enge Zusammenarbeit in der Ausführung des Studienprogramms vorausgesetzt wird. Es ist eine komplizierte Aufgabe, die einzelnen Fächer so miteinander zu verbinden und ineinander zu verweben, dass sie nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis ein einheitliches Gebilde darstellen und sich in jeder didaktischen Situation aufeinander beziehen, wie Henrici (1992, S. 69 – 70) sie beschreibt: als ganzheitliche Gegenstände (z. B. Kenntnis von und Umgang mit Texten, Ausspracheproblemen, Leseprozessen oder sozialen, affektiven, kognitiven Variablen, institutionellen und curricularen Bedingungen) und nicht als Einzelfächer, die zu dem üblichen 'Kastenwissen' führen. Dies ist genau im Sinne von Neuner, wenn er sagt, *die einzelnen Fachgebiete sollten nicht separat als „Schubladenfächer“ unterrichtet werden*. (Neuner 1995, S. 85ff.)
4. Wenn ein vergleichbares Niveau bei der Ausführung des Programms erreicht werden soll, dann müssen auch die **Aufnahmebedingungen vergleichbar** sein, was bedeutet, dass eine schriftliche und mündliche Aufnahmeprüfung für die Kandidaten unvermeidbar ist. Sie wird auch jedes Jahr durchgeführt im Rahmen des sog. Auswahlverfahrens, welches bei der Durchschnittszahl von 5 bis 6 Kandidaten pro Studienplatz (im Jahr 2002 sogar fast 13 Kandidaten pro Studienplatz) tatsächlich die Auslese der Geeignetsten erlaubt.
5. Wenn das „Produkt“ des Kollegs, d. h. die Absolventen, ein vergleichbares Niveau präsentieren sollen, dann müssen auch die **Abschlussbedingungen ver-**

**gleichbar** sein, d. h., dass die Anforderungen während der Abschlussprüfungen und diejenigen, welche die Diplomarbeiten (Lizenziatsarbeiten) betreffen, nach bestimmten, festgelegten Regeln ablaufen. Diese Regel, die unten näher erläutert wird, wird im Kolleg konsequent eingehalten.

6. Die Realisierung des Studienprogramms muss gleichzeitig den Studierenden als exemplarisches Muster zur Didaktisierung der einzelnen Themen dienen. Die Studienzeit im Kolleg sollte die zukünftigen Lehrer auf das schulische Leben vorbereiten, daher sollte die Schulpraxis voll ins Studium integriert und immer wieder über die methodisch-didaktischen Fächer reflektiert werden. Mit anderen Worten: Alles das, was im Kolleg im Laufe des Studienprozesses abläuft, ist für die Studierenden ein Filter, über den ihr Lehrerberuf eine bestimmte Gestalt annimmt.

Das Konzept enthält auch bestimmte Voraussetzungen, deren Einsatz bei der Realisierung des Programms behilflich sein kann und insbesondere der engen interdisziplinären Koordinierung der Fächer unter der ständigen Beachtung der Sprachschulung dienen sollte. Dazu gehören:

1. das Betrachten der Zielsprache als ein natürliches Kommunikationsmittel während der Veranstaltungen und außerhalb derer zur Schaffung eines sprachlichen Mikroklimas im Kolleg;
2. das Durchführen der meisten Veranstaltungen in Form von Seminaren, Übungen und Werkstätten. Vorlesungen sollten nur in den wenigsten Unterrichtssituationen gehalten werden, mehr zwecks Vermittlung von einleitenden Grundgedanken als zur Vermittlung von Sachinformationen. Die besondere Form der Werkstatt (die Studenten haben unter einer ganzen Reihe von Angeboten nach ihrem persönlichen Interesse zu wählen) dient zur Entwicklung der Kreativität der Studenten bei der Lösung von mannigfaltigen, sie individuell interessierenden Problemen. Am Beispiel der Werkstatt für frühe Fremdsprachenvermittlung wird dies besonders gut sichtbar: Unter Betreuung von Mentoren führen die Studenten einen vollen Fremdsprachenkurs für 6- bis 7jährige Kinder durch. Jede Kindergruppe (ca. 8 – 10 Kinder) wird von 15 Studenten und zwei Mentorinnen betreut, die gemeinsam das Programm, die jeweiligen

Unterrichtsmethoden, -formen und -techniken festlegen und die Unterrichtsmaterialien vorbereiten. Das Hauptziel dieser Veranstaltung ist die Beobachtung des Unterrichtsprozesses, des Lernprozesses und der besonderen Probleme im frühen Lernalter bei der Aneignung von Fremdsprachen. Die an der Werkstatt teilnehmenden Studenten lernen auch, was es bedeutet, Verantwortung für eine Gruppe von Kindern und die eigene Arbeit mit ihnen zu tragen. Die Beobachtungseffekte werden in Unterrichtstagebüchern festgehalten und resultieren in vielen Diplomarbeiten.

Am obigen Beispiel ist zu sehen, dass die Studenten an ein selbständiges Studieren und eine ständige Fortbildung gewöhnt werden. Ganze Teile der Studieninhalte können der selbständigen Arbeit der Studenten überlassen werden mit der Einschränkung, dass sie selbstverständlich im Laufe ihrer Studienzeit immer eine zwar diskrete, aber trotzdem sorgfältige Betreuung seitens der Mentoren brauchen.

Als übergeordnetes Ziel der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern am Kolleg wurde die Ausbildung der Studenten zu selbständig handelnden, kritisch und selbstkritisch denkenden Lehrern, die mit Freude und Engagement an ihren zukünftigen Beruf herangehen, festgelegt. Die Studierenden sollten die Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens (Wissenschaftspropädeutikum) kennen, d. h., mit Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung, Strukturierung eines Themas, Vorbereitung von Referaten, Klausurarbeiten u. ä. umgehen zu können. In ihren Abschlussarbeiten sollen sie beweisen, dass sie imstande sind, richtig zu argumentieren, zu bibliographieren und zu zitieren. (siehe Curriculumentwurf für die NKJO Warschau 1995 MEN und GI)

Die am Kolleg unterrichtenden Ausbilder von Ausbildern sind sich im Klaren, dass sie, außer für die Vermittlung von Sachinhalten zuständig zu sein, gleichzeitig Muster von Lehrerverhalten sind und u. a. auch auf diese Weise mit den psycho-pädagogischen Fächern zusammenzuwirken haben.

Das Kolleg setzt in der Praxis die Anweisungen der AutorInnen des oben zitierten Curriculums um, in welchem mit Recht festgestellt wurde, dass *es in diesem Bereich nicht darum gehen kann, den Studenten ein nur für die Praxis handhabbares Wissen und Können zu vermitteln, sondern sie auch darauf vorzubereiten, Fachliteratur, die den aktuellen Forschungsstand und die Fragestellungen der Fachwissenschaft widerspie-*

*geln, kritisch zu rezipieren*, um sie auf die spätere, für den Lehrer unentbehrliche Selbstweiterbildung vorzubereiten.

Da der zukünftige Lehrer auf den Unterricht an verschiedenen Schultypen vorbereitet werden sollte, muss er im Laufe des Studiums *zentrale Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen der Glottodidaktik und Psychopädagogik erwerben. Der selbsterlebte, erfahrungsbildende Spracherwerbsprozess muss Anlass zur Reflexion sein* und eine Übertragung in den Schulalltag ermöglichen.

Dem Schulpraktikum geht eine Seminarveranstaltung „Einführung in die Methodik / Didaktik“, die im zweiten Semester angeboten wird, voraus.

Zu dieser Vorbereitung gehören auch die Beobachtungsbögen, welche die Studenten auf eine Hospitation an Hand von protokollierten programmgemäßen Veranstaltungen vorbereiten.

Außerdem wird in der Einführungsveranstaltung das „micro-teaching“ genutzt, das die einzelnen Unterrichtsstunden atomisiert und es den Studenten erlaubt, bestimmte Verhaltensweisen zu üben. Die „micro-teaching“-Abschnitte werden mit der Video-Kamera aufgenommen und gemeinsam ausgewertet. Das eigentliche Praktikum fängt im dritten Semester an. Studenten werden auf Dauer einer Schule zugeteilt, wo sie ihre Stunden (insgesamt mindestens 150) in normalen Wochenstundenplänen durchführen. Die Studenten werden einerseits von der Schule betreut, die mit dem Kolleg einen Vertrag schließt (die Betreuer werden – zwar nicht hoch – aber doch bezahlt), andererseits noch zusätzlich von Kollegbetreuern hospitiert und bewertet. Zwei positiv bewertete Hospitationen sind Voraussetzung zur Zulassung zum Diplomverfahren.

Der Stundenplan des Kollegs ist an die Unterrichtstage angepasst. Mit Schulen wurde abgestimmt, dass nur zwei Wochentage beansprucht werden können.

Das Kolleg hat auch zusätzlich eine Beraterstelle organisiert, die Konsultationen für diejenigen Studenten anbietet, welche besondere Schwierigkeiten in den Schulen haben. Als Hospitationsform wurde zusätzlich die Kamera eingeführt. Die Studenten lassen, oft unter Mitwirkung der Schüler oder der Eltern, ihre Stunde aufnehmen, die dann gemeinsam mit dem Kollegsbetreuer analysiert und besprochen wird.

Das einzig Negative an dieser Form der Schulpraktika besteht darin, dass die Studenten nur eine Schulart kennen lernen, da sie das ganze Praktikum in derselben Schule verbringen. Die positiven Seiten überwiegen jedoch. Vor allem werden die Studenten in

das normale Schulleben integriert: Sie lernen ihre Schüler kennen, lernen Verantwortlichkeit für ihre Lehrtätigkeit, können die Effektivität ihres Wirkens beurteilen, indem sie mindestens zwei Jahre lang ihre Schüler unterrichten und beobachten, und nicht zuletzt werden viele der Studenten später in den Schulen, an denen sie das Praktikum absolviert haben, fest eingestellt.

In den drei Teilbereichen (psycho-pädagogischer Bereich, didaktisch-methodischer Bereich und Schulpraktikum) wurden die Ziele wie folgt formuliert:

**Im psycho-pädagogischen Bereich** sollen sich die Studenten Grundkenntnisse in der Entwicklungspsychologie, der Lernpsychologie und der Spracherwerbsforschung aneignen, deren Relevanz für den Fremdsprachenunterricht erkennen und im Unterricht berücksichtigen können.

**Im didaktisch-methodischen Bereich** sollen die Studierenden allgemeindidaktische und fachdidaktische Ansätze kennen lernen, über die Relevanz der Bezugswissenschaften für verschiedene methodische Konzeptionen Bescheid wissen, Lehr- und Lernprozesse und deren Ziele beobachten können und die Interdependenz der den Fremdsprachenunterricht konstituierenden Faktoren erkennen (Unterrichtsphasen, Interaktionen, Medien, Sozialformen, Muttersprache u. a.) und gezielt und bewusst didaktisch-methodische Entscheidungen treffen können.

**Im Schulpraktikum**, welches, was schon oben unterstrichen wurde, ein integraler Teil des Studiums sein soll, werden die Studenten auf der Grundlage ihrer bisher erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten den Fremdsprachenunterricht beobachten, planen und erteilen können sowie imstande sein, über den fremden und eigenen Unterricht kritisch zu reflektieren und die eigenen Unterrichtsplanungen an den jeweiligen Bedingungen auszurichten.

Im Programmentwurf für diesen Fachbereich wird auf den ihm zugrundeliegenden methodischen Ansatz hingewiesen.

Zu den Grundprinzipien gehören, wie schon oben angedeutet, die Theorie- und Praxisorientierung des Studiums, die Erfahrungs- und Reflexionsorientierung, die Studenten- und Handlungsorientierung.

Das Ziel **der sprachlichen Ausbildung** ist eine sichere, flüssige und korrekte Beherrschung aller Sprachfertigkeiten sowie die Entwicklung der Fähigkeit, sie vermitteln zu können. Der Student soll als künftiger Lehrer in die Lage versetzt werden, seinen Lernprozess zu reflektieren und zu erkennen, welche Methoden seinem Unterricht zugrunde liegen, warum diese Methoden angewandt werden usw.

Bei diesem Teilcurriculum ist der umfangreiche Index von Übungsformen zur Schulung der einzelnen Fertigkeiten besonders hervorzuheben mit detaillierter Auflistung von Sprechintentionen und einer reichen Auswahlbibliographie, geordnet nach den Fertigkeitsbereichen. Auch hier weisen die Autorinnen auf die Formen und Wege der Integrierung dieses Fachbereiches mit den methodisch-didaktischen Fächern sowie mit Grammatik, Literatur und Landeskunde hin.

Die Lernziele des Faches **Grammatik** wurden drei Bereichen zugeordnet, die allerdings als Dimensionen derselben Erscheinung auftreten.

Das übergeordnete Ziel dieser Lehrveranstaltung ist die Ausbildung einer grammatischen Kompetenz beim Lernenden. Diese Kompetenz bedeutet ein systematisches Grundwissen aus der Fachdisziplin „Grammatik“, eine korrekte Anwendung der grammatischen Kenntnisse im Sprachzusammenhang und die Fähigkeit, grammatische Erscheinungen nach modernen Prinzipien im Unterricht zu vermitteln. Wie diese drei Dimensionen zu verteilen sind und an welcher Stelle des Unterrichtsgeschehens sie aufzutreten haben, wird im Programmminimum für das Fach „Grammatik“ genau besprochen mit Hinweisen, welche Aufgaben die drei Dimensionen zu übernehmen haben. Es besteht eine enge Integrierung zwischen den Bereichen der Sprachpraxis und der Grammatik, die in enger Kooperation ihre Ziele zu realisieren haben. Auch hier wurde auf die Formen der integrierten Zusammenarbeit deutlich hingewiesen.

*Das Fach **Literatur** nimmt als Begleitfach an den Lehrerkollegs eine Nebenrolle ein, schreiben die Autoren dieses Programmwurfes. Sie weisen gleichzeitig auf die Sonderstellung dieses Faches im Vergleich mit Landeskunde oder Linguistik hin, da es zu den traditionellen Kernbereichen des neophilologischen Studiums gehört. Das Ziel des Faches für das Lehrerkolleg wurde wie folgt beschrieben:*

Das Studium der Literatur im Rahmen der Deutschlehrausbildung an einem Kolleg dient dazu, die deutsche Literatur und Kultur kennen zu lernen, in eine fremde Welt mit

ihren Wert- und Glaubenssystemen, Menschen, Handlungsweisen und Äußerungen einzuführen.

Durch Vergleich mit der polnischen Literatur lassen sich wechselseitige Bezüge aufdecken, die sowohl zu einem Verständnis für die andere Kultur führen wie auch rückwirkend zu einem vertieften Einblick in die eigene Wirklichkeit.

Im Bereich Deutschlehrausbildung soll das Literaturstudium dazu befähigen, den literarischen Gegenstand im Deutschunterricht zu vermitteln.

Angestrebt wird ein weltoffener, kenntnisreicher, flexibler, kritischer, sich auf andere Lebenshaltungen und Perspektiven einlassender und diese respektierender Lehrer.

Das Fach Literatur soll **praxisorientiert** sein, d. h., seine Analysen sollten stets im Hinblick auf reale Anwendungs- / Haltungsfelder in der Schule erfolgen.

Es soll auch **lernerorientiert** sein, d. h., dass Studenten ihre subjektive Position, ihre Interessen und Erfahrungen bei der Bearbeitung von und im Umgang mit literarischen Texten einbringen können.

**Leserorientiertheit** ist ein weiteres Prinzip in diesem Teilcurriculum und bedeutet, dass der Leser die Instanz ist, die in Interaktion mit dem Text Sinn bildet. Um sinnvolle und verständliche Zusammenhänge konstruieren zu können, muss der Leser eine Reihe von Aktivitäten durchführen und braucht ein bestimmtes Hintergrundwissen und die Fähigkeit, sein Wissen einzubringen.

Die **Prozessorientiertheit** erwartet vom Literaturstudium eine Vorbereitung auf den Prozess des Deutens. Die Befähigung, diesen Prozess selbst in Gang zu setzen und zu steuern, ist ein erklärtes Ziel des hier vertretenen Ansatzes.

Die Lernziele werden untergliedert in Wissen, Können und Haltungen.

Hier wird deutlich die Integrierungstendenz zwischen den Fachbereichen sichtbar. Unvorstellbar ist eine gründliche Realisierung des vorgeschlagenen Programms ohne enge Zusammenarbeit mit dem Bereich Sprachpraxis, Methodik / Didaktik sowie Landeskunde.

Der Fachbereich **Landeskunde** bezeichnet sein Studienziel in der Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz mit dem Hinweis darauf, dass diese nicht identisch ist mit der politischen, historischen und kulturellen Kompetenz eines Muttersprachlers. Das

Fach eignet sich besonders gut, *die Prinzipien der Interkulturalität und der Binnenkontrastivität (der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes) zu begreifen und zur interkulturellen Kompetenz zu führen: das Eigene erklären zu können, es relativieren zu lernen und sich selbst Zugänge zum Fremden zu erarbeiten, Angst gegenüber der fremdkulturellen Realität abzubauen.*

Angeichts der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes und der daraus resultierenden unendlichen Fülle von Informationen wurde auf den Anspruch der Vollständigkeit verzichtet. Statt dessen wird eine exemplarische und – wenn möglich – kontrastive Vorgehensweise empfohlen. Minimalinhalte werden daher nur exemplarisch angegeben.

Die Lehrinhalte sollen möglichst elastisch behandelt werden. Es wird im Teilcurriculum eine Vorschlagsliste mit Themen angeführt, welche exemplarisch betrachtet, ergänzt oder – abhängig von den jeweiligen örtlichen Bedingungen – voll eingesetzt werden kann.

Das Programm enthält auch Hinweise bezüglich der Methoden und Mittel dieses Faches und möglicher Arbeitstechniken. Es wird auch die Evaluation des Faches angesprochen und eindeutig darauf hingewiesen, dass dieses Fach aufgrund mehrerer Teilbewertungen evaluiert werden sollte: aufgrund der allgemeinen Aktivität und des Engagements im Studium sowie verschiedener im Studium erwarteter Teilleistungen (Dossiers zu bestimmten Themen, Referaten, Wandzeitungen, Collagen, Dokumentarfilmen, Hörspielen etc.). Dieses Teilcurriculum enthält auch Vorschläge zur Arbeit mit Themennetzen und eine ausführliche Bibliographie zum Fach.

Die **Einführung in die Sprachwissenschaft** wurde auf ein Minimum reduziert in Anbetracht der Tatsache, dass das Kollegstudium leider nicht imstande ist, alle Bereiche philologischer Ausbildung abzudecken.

Die Teilziele dieses Faches umfassen:

- Darstellung ausgewählter Bereiche der Linguistik, Erläuterung ihrer Grundbegriffe und wichtigsten Ergebnisse,
- Präsentation der Methoden linguistischer Forschung,

- Präsentation der Sprachtheorien als Grundlage für die Methodik des Fremdsprachenunterrichts,
- Veranschaulichung sprachtheoretischer Erörterungen an Textbeispielen,
- Übungstexte zu kleineren linguistischen Untersuchungen einführen,
- Sachgespräche zur Vervollkommnung der Sprechfertigkeit der Studenten durchführen.

Auch in diesem Fachbereich können einzelne Teilgebiete an andere Fächer delegiert werden und damit das Prinzip der Integrierung erfüllen.

**Das Diplomseminar** ist als eine propädeutische Veranstaltung zur Vorbereitung der Studenten auf die schriftliche Diplomarbeit gedacht, mit grundsätzlichen Hinweisen betreffs der Redaktionsprobleme einer wissenschaftlichen Abhandlung, der Nutzung von fachliterarischen Texten und Zitaten, dem Aufbau einer Bibliographie, der Besprechung von empirischen Beispielen, dem Aufbau eines Anhangs etc.

Diese Veranstaltung kann sowohl als Blockveranstaltung für alle Studenten einer Gruppe durchgeführt werden als auch themenorientiert von den einzelnen wissenschaftlichen Betreuern für ihre Diplomanden geleitet werden.

Das **abschließende Diplomverfahren** wurde wie folgt festgelegt:

- a) Nach dem fünften Semester legen die Studenten eine Abschlussprüfung im Bereich „Praktische Sprachkenntnisse“ auf dem Niveau des „Kleinen Deutschen Sprachdiploms“ ab.
- b) Im Laufe des fünften und sechsten Semesters werden zwei „angesagte“ Hospitationen des Schulpraktikums durchgeführt, d. h., dass die Praktikanten die Betreuer selbst zu diesen Hospitationen einladen dürfen. Die Bewertung sollte prinzipiell „positiv“ oder „negativ“ sein, ohne Benotungen.
- c) Nach dem sechsten Semester wird die Verteidigung der Diplomarbeit mit Abschlussprüfung im Bereich Methodik / Didaktik vor einer Prüfungskommission durchgeführt. Die Diplomarbeit wird schriftlich vorgelegt und sollte aufgrund einer theoretischen Überlegung praktische Unterrichtsbeispiele zu einem bestimmten methodischen Verfahren enthalten, z. B. „Spiele im Unterricht“, „Mit Bildern lernen“, „Grammatik spielend lernen“, „Literarische Texte im

Unterricht“, „Wie man im Fremdsprachenunterricht zur Multikulturalität erziehen kann“ u. a. Die Kandidaten zum Lizenciat sollen ihre Fähigkeit zum Einsatz von Fachliteratur, aber auch ihre kreativen Ideen an den Tag legen.

Das oben besprochene Modell hat sich während des elfjährigen Bestehens des Kollegs bewährt. Es werden zwar fast jedes Jahr kleine Modifikationen in das Programm eingeführt, die durch die Schul- und Berufspraxis der Absolventen und durch neue Einblicke in die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts erzwungen werden, aber die Prinzipien der Lehrerausbildung bleiben konstant.

### **Bibliographie:**

**Henrici, G.** (1992): Die Kontur des Faches Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag. In: *Deutsch als Fremdsprache* (1992), 29/2, 66 – 72.

**Neuner, G.** (1995): Grundlagen und Prozesse der Curriculumentwicklung in der Ausbildung ausländischer Deutschlehrer. In: *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik* (1995). Bonn: DAAD, 85 – 97.

**Stasiak, H.** (1995): Plädoyer für ein einheitliches Curriculum für alle Fremdsprachen-Lehrerkollegs in Polen. In: *Convivium – Germanistisches Jahrbuch, Polen* (1995). Bonn: DAAD, 263 – 279.

*Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs* (1995). Hrsg. unter Redaktion von H. Stasiak vom Ministerium für Edukation und vom Goethe-Institut Warschau.

## **Neustrukturierungen im Prozess der Deutschlehrausbildung in der Türkei**

Tülin Polat / Nilüfer Tapan  
(Universität Istanbul)

Curricula für die Ausbildung von Deutschlehrern<sup>1</sup> haben in der Türkei bis heute bestimmte Umorientierungen erfahren. Hier wollen wir vor allem auf die Neustrukturierung von 1998 eingehen, weil diese eine neue Phase in der Ausbildung der Deutschlehrer bedeutet.

1998 wurden die Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in der Türkei neu strukturiert (siehe Tabelle 1). Der Leitgedanke bei dieser Reform war die Ausbildung qualifizierter Lehrer, vor allem für den Primarbereich, der sich aus den Klassen 1 bis 8 zusammensetzt. An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass die Abteilung für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer mit ihren drei Studiengängen (Deutsch, Französisch und Englisch) im Rahmen der neuen Struktur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten eine Ausnahme bildet, weil an den erwähnten Studiengängen die Fremdsprachenlehrer sowohl für den Primarbereich als auch für den Sekundarbereich, d. h. vom 4. Jahrgang bis zum 11. Jahrgang, ausgebildet werden.

Der Anlass für diese Neustrukturierung war sicherlich das neue Schulreformgesetz von 1997, wodurch die Schulpflicht in der Türkei landesweit von 5 auf 8 Jahre verlängert wurde. Diese achtjährige Einheitsschule bildet die Primarstufe, daran schließt sich das dreijährige Gymnasium an, das wir als Sekundarstufe bezeichnen.

Durch die Neuregelung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten hat sich auch die Ausbildung der Deutschlehrer grundlegend verändert. Diese Veränderung bewerten wir als den Anfang einer neuen Phase, die wir hier zur Diskussion stellen wollen.

---

<sup>1</sup> Der Ausdruck „Lehrer“ wird hier als unmarkierte generische Form gebraucht. Es wird damit sowohl auf Lehrerinnen als auch auf Lehrer verwiesen.

In dem neuen Curriculum zur Deutschlehrerausbildung wurde die institutionelle und fachliche Schwerpunktsetzung verändert bzw. erheblich neu ausgerichtet. Künftig werden die Deutschlehrer nur an den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten ausgebildet. Von den Absolventen der Studiengänge der Germanistik wird für den Zugang zum Lehramt ein Aufbaustudium verlangt (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2 macht deutlich, dass es im universitären Bereich zwei Studiengänge gibt, an denen Deutschlehrer ausgebildet werden, nämlich die Deutschdidaktikabteilungen an den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und die Germanistikabteilungen an den Philosophischen Fakultäten. Das Studium in den beiden Studiengängen dauert vier Jahre. Was den Lehrerberuf betrifft, gibt es aber wesentliche Unterschiede zwischen diesen beiden Studiengängen.

Die Absolventen der Deutschdidaktikabteilungen an den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten haben nämlich das Recht, nach dem vierjährigen Studium gleich mit dem Lehrberuf anzufangen und sowohl in der Vorschule als auch im Primar- und Sekundarbereich als Deutschlehrer tätig zu werden, während die Absolventen der Germanistikabteilungen den Lehrberuf nur dann ergreifen dürfen, wenn sie nach dem vierjährigen Studium noch ein dreisemestriges Zusatzstudium erfolgreich beenden, das im Rahmen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten absolviert wird und wo die Gewichtung auf pädagogischen Fächern und der Fachdidaktik liegt. Es ist ein Aufbaustudium, aber der Abschluss erfolgt ohne eine schriftliche Arbeit.

Da die Zahl der Studienplätze an den türkischen Universitäten begrenzt ist, wird der Zugang zu den einzelnen Studiengängen nach Bestehen einer zentralen und staatlichen Hochschulaufnahmeprüfung möglich. Diejenigen, die in den Deutschabteilungen studieren wollen, müssen bei der erwähnten Studienaufnahmeprüfung, die aus verschiedenen Sequenzen besteht, ihre Deutschkenntnisse nachweisen und eine genügende Punktzahl erreichen, um zu einem deutschen Studiengang zugelassen zu werden.

Zur Zeit gibt es an den türkischen Universitäten 14 Abteilungen für den Studiengang Deutschlehrerausbildung und 10 Abteilungen für den Studiengang Germanistik. Das Vorhandensein derartiger Studiengänge zeigt, dass in der Türkei ein beträchtlicher akademischer Bereich existiert, in dem Deutschlehrer ausgebildet werden können.

Den Studiengängen zur Deutschlehrerausbildung an Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten wurde 1998 durch die neuen Reformen vom Hochschulrat verbindlich für die ganze Türkei ein Curriculum vorgegeben, das sie zu einer berufsorientierten Konzeption

verpflichtet.<sup>2</sup> Eine berufsbezogene Ausbildung für Deutschlehrer halten wir natürlich für begrüßenswert. Dass das neue Programm verbindlich für die ganze Türkei ist, kann in bestimmter Hinsicht kritisiert werden, weil eine von oben eingeleitete Reform als Einschränkung der akademischen Freiheit oder als eine Art Verschulung betrachtet werden kann. Dennoch finden wir das neue Programm fortschrittlich. Denn dadurch wurde der Weg zu einer effektiven Deutschlehrausbildung geebnet – und das nicht nur an der Istanbuler Universität, sondern auch an den anderen Deutschlehrerabteilungen der Türkei ist es jetzt eine Herausforderung, berufsorientiert, d. h., den Anforderungen des Lehrerberufs entsprechend zu arbeiten, wie sich an den einzelnen Lehrveranstaltungen erkennen lässt (siehe Tabelle 3). An dieser Stelle ist es nicht nötig, auf die Diskussion einzelner Lehrveranstaltungen einzugehen. Um aber einen Überblick hinsichtlich des Schwerpunkts über die einzelnen Teilbereiche des Programms geben zu können, wollen wir hier nur diese Dimensionen markieren:

**Schwerpunkt:**

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fächer (Wissen und Können)

- Teilbereich 1:** Didaktik/ Methodik
- Teilbereich 2:** Pädagogik
- Teilbereich 3:** Sprachpraxis
- Teilbereich 4:** Schulpraktikum
- Teilbereich 5:** Sprach- und Literaturwissenschaft
- Teilbereich 6:** Übersetzung und Sprachpraxis in Türkisch

Das vierjährige Programm lässt erkennen, dass sich der bisher stark philologisch / fachwissenschaftlich orientierte Trend in Richtung einer berufs- und praxisorientierten Deutschlehrausbildung verändert hat. Die Curricula vor 1998 wiesen in Bezug auf die didaktisch-methodischen Bereiche Mängel auf. Die Folge davon war, dass sich an den Deutschdidaktikabteilungen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in curricularer Hinsicht eine Widerspiegelung der germanistischen Abteilungen konkretisierte, was sich heute in Richtung Berufsorientiertheit verändert hat.

Welche grundlegenden Innovationen sind hinsichtlich eines wissenschaftlich fundierten und berufsorientierten Ausbildungsprozesses für die Deutschlehrausbildung bestim-

---

<sup>2</sup> Für nähere Informationen über die Neustrukturierung der Studiengänge für die Ausbildung von Deutschlehrern siehe: Tapan / Polat / Schmidt (Hrsg.) 2000.

mend? Die Innovationen des neuen Curriculums können folgendermaßen konkretisiert werden:

- Klarheit in der Zielsetzung: Berufsorientierte Ausbildung von Deutschlehrern für Vorschule, Primarstufe (d. h. Grundschule + Sekundarstufe 1) und Sekundarstufe (d. h. Sekundarstufe 2)
- Verzahnung von Theorie und Praxis
- Hervorhebung und Einführung neuer Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik
- Enge Zusammenarbeit mit Schulen
- Revision und Ausbau der pädagogischen Lehrveranstaltungen zur Entwicklung und Verstärkung der Lehrkompetenz
- Einführung von Pflichtwahlfächern aus anderen Studiengängen
- Möglichkeit zum Zweifachstudium

Beim neuen Curriculum steht der Aspekt der Berufsorientiertheit jetzt als ein klares Leitbild im Vordergrund. Mit anderen Worten: Im neuen Curriculum ist ein Gesamtkonzept maßgebend, bei dem als übergeordnetes Lernziel die Entwicklung der Lehrfähigkeit verfolgt wird. Dadurch kommt den bisher vernachlässigten, stärker berufsorientierten Fächern im neuen Programm ein besonderes Gewicht zu. So wurden z. B. die pädagogischen Lehrveranstaltungen zur Entwicklung und Verstärkung der Lehrkompetenz revidiert und ausgebaut.

Darüber hinaus wurden bei der Umstrukturierung die Lehrveranstaltungen im Bereich Fachdidaktik, d. h. im Bereich der Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, im Sinne einer berufsbezogenen Konzeption ganz erheblich aufgewertet, verstärkt und inhaltlich ausdifferenziert. Dieser Teilbereich wurde sogar zu einer Leitdisziplin einer integrierten berufsbezogenen Deutschlehrausbildung erhoben. Er steht in einer besonders engen Beziehung zur Sprachpraxis und zur schulpraktischen Ausbildung, in denen didaktische Prinzipien erfahren bzw. erprobt werden müssen.

Wenn wir jedoch von einer berufsbezogenen Konzeption sprechen, so ist es wichtig, dass nicht nur bei der Sprachpraxis, sondern bei allen Lehrveranstaltungen der Vermittlungsaspekt berücksichtigt wird. Somit wird auch von der Literaturwissenschaft und der Sprachwissenschaft explizit ein Unterrichtsbezug gefordert, was didaktische Entscheidungen erforderlich macht. Dadurch bekamen auch die fachwissenschaftlichen Lehrver-

anstaltungen, wie Literatur- oder Sprachwissenschaft, andere Inhalte. Mit anderen Worten: An diesen Fächern wird nicht mehr mit den traditionellen Verfahrensweisen der Germanistik gearbeitet. Diese Fächer haben eine bestimmte Gewichtung innerhalb dieses Konzeptes, haben aber nicht mehr Übergewicht wie bei einem germanistisch orientierten Lehrprogramm.

Ausgehend von diesen Ausführungen kann gesagt werden, dass es bei der neuen Konzeption der Ausbildung der Deutschlehrer durchaus möglich ist, von einem integrativen Modell zu sprechen, bei dem fachliches Wissen und berufliches Können im Hinblick auf die Lehrtätigkeit nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern integrativ verbunden sind. (vgl. Neuner 1993, S. 14 – 31)

Betrachten wir die oben skizzierte curriculare Reform der Deutschlehrerausbildung in der Türkei unter dem Aspekt der Berufsorientiertheit, so ist festzuhalten, dass die erwähnten Erneuerungen ein berufsorientiertes Profil darstellen. Es besteht unter den Fachleuten im allgemeinen Konsens darüber, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der curricularen Planung des Studiums für die Deutschlehrerausbildung eine ausschlaggebende Rolle spielen muss. „Das heißt zunächst einmal, dass die Studierenden in einem frühen Ausbildungsstadium lernen sollten, Deutschunterricht zu beobachten und zu analysieren, um von daher Fragen an die Wissenschaft zu artikulieren und die Relevanz theoretischer Aspekte einsehen zu können. In ganz besonderem Maße gilt dieser Weg von der Praxis zur Theorie für den Bereich der methodischen Ausbildung“. (Krumm 1994, S. 10)

Der Auftrag zu einer engen Zusammenarbeit zwischen dem Hochschul- und dem Schulbereich ist eine andere wichtige Innovation. Gemäß dieser kooperativen Zusammenarbeit und der Neuorientierung des Curriculums machen die Studierenden schon im zweiten Semester des ersten Studienjahres ihre ersten Schulerfahrungen. Die erste Konfrontation mit dem Lehrberuf ermöglicht den Lehramtstudierenden, ihre Einstellung zum Lehrberuf zu konkretisieren und ausschlaggebende Entscheidungen für ihren weiteren Werdegang zu treffen. Die Progression der Lehrveranstaltungen, die auf das Schulpraktikum ausgerichtet ist, wird im 7. Semester durch das Fach *Hospitation* ergänzt. Somit wird das Fach *Schulerkundung* weitergeführt und gleichzeitig durch einen

Hospitationsteil ergänzt. Schließlich beginnen die Studierenden im 8. Semester mit dem *Schulpraktikum*, das mit zwei Wochenstunden Seminar und sechs Wochenstunden an den jeweiligen Betreuungsschulen durchgeführt wird. Die gesamte Stundenzahl des Schulpraktikums beträgt 84 Stunden, die sich aus 60 Stunden Unterrichtsbeobachtung und 24 Stunden Lehrversuch zusammensetzen.

Eine wichtige strukturelle Änderung bildet der Einsatz der Wahlfächer. Die Studenten können als Wahlfach aus anderen Studiengängen Seminare belegen, was bis zur Neustrukturierung nicht möglich war. Im neuen Programm sind den Wahlfächern ein Anteil von etwa 9 % eingeräumt worden. Die Einführung der Wahlfächer verleiht den Programmen eine bestimmte Flexibilität, da die Studierenden je nach eigenem Interesse und Bedarf die Wahlfächer außerhalb ihres eigenen Studienganges aussuchen können. Durch diese Wahlmöglichkeiten wird erreicht, dass das fachliche Wissen und Können der Lehrerkandidaten durch andere Gebiete und Inhalte bereichert wird.

Eine andere nennenswerte Innovation ist die Möglichkeit zum Zweifachstudium. Vor 1998, also vor der Neustrukturierung, war es für Lehramtstudierende nicht möglich, in zwei Studiengängen ihre Abschlussprüfung zu absolvieren. Durch das neue Programm haben die Lehrerkandidaten die Möglichkeit erhalten, nach eigener Entscheidung ein zweites Fach zu studieren. Somit bekommen sie das Recht, nach dem Studium in zwei Bereichen als Lehrer zu arbeiten, was als eine Innovation bei der Lehrerausbildung in der Türkei anzusehen ist. Jedoch ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass dies momentan nicht für jeden Studierenden realisierbar ist. Nach bestehenden Vorschriften kann jedes Programm eine begrenzte Zahl von Studienplätzen als zweites Fach anbieten (höchstens 5 Studienplätze je Programm). Bei der Aufnahme sind folgende Bedingungen seitens der Studierenden zu erfüllen:

- Die Studierenden müssen die ersten zwei Semester erfolgreich beendet haben.
- Sie müssen als Durchschnittsnote mindestens eine 3 erreicht haben. (Die höchste Durchschnittsnote ist 4.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zur Zeit in der Türkei in allen Deutschdidaktikabteilungen in Bezug auf die Ausbildung der qualifizierten Deutschlehrer neue Chancen angeboten werden. Das ist sicherlich bei den Diskussionen um DaF in der Türkei positiv zu bewerten. Zweifellos ist es aber noch zu früh, schon von einem zufrieden-

stellenden Erfolg zu sprechen. Die Tragfähigkeit des Programms bedarf zweifelsohne ausführlicher Diskussionen der Problemfelder, die im Prozess der Umsetzung auftreten können.

Betrachten wir nun den Bereich DaF in der Türkei hinsichtlich der Deutschlehrerkandidaten, so lassen sich wiederum positiv zu bewertende Bedingungen festhalten.

Die türkischen Deutschlehrerkandidaten weisen bezüglich bestimmter Eigenschaften wesentliche Unterschiede im Vergleich zu den Deutschlehrern in anderen Ländern auf. Was sind die Besonderheiten, die spezifischen Voraussetzungen der türkischen Deutschlehrerkandidaten?

Ausgehend von der Istanbuler Universität, möchten wir hier betonen, dass der größte Teil der Studierenden in den Deutschdidaktikabteilungen heute immer noch aus Rückkehrerjünglingen aus Deutschland besteht, wenn auch deren Zahl heute wegen der sich verändernden Bedingungen des Migrationprozesses an vielen Universitäten im Vergleich zu den 80er Jahren gesunken ist. Als Angehörige zweier Kulturen bilden sie eine geeignete Basis für die Realisierung eines zeitgemäßen Ausbildungskonzeptes. Mit anderen Worten: Zur Zeit haben wir in der Türkei potentiell die Möglichkeit, qualifizierte Deutschlehrer ausbilden zu können:

- **Das neue Programm** für die Deutschlehrerausbildung stellt ein Potential dar, das es ermöglicht, bezüglich des Wissens und Könnens entscheidungsfähige Lehrer auszubilden.
- **Die Deutschlehrerkandidaten** stellen in sprachlicher und kultureller Hinsicht ein Potential dar, das es ermöglicht, die Prinzipien der neueren didaktisch-methodischen Ansätze, wie z. B. Interkulturalität, in die schulische Praxis umzusetzen.

Dennoch besagt das nicht, dass wir in der Türkei im Bereich DaF keine Probleme haben. Bei den fremdsprachlichen Planungen spielen die politisch-gesellschaftlichen Faktoren eine ausschlaggebende Rolle (vgl. Christ 1991, S. 41 – 47). Bei den neuen ökonomischen und politischen Machtverhältnissen der Welt ist es heutzutage schwer, von einem Gleichgewicht der Sprachen zu sprechen. Als Folgeerscheinung der heutigen Weltordnung ist Englisch mit großem Abstand die meistgelernte Fremdsprache in der

Türkei, was sich negativ auf den türkischen Deutschunterricht auswirkt.<sup>3</sup> Englisch hat sich schon längst an fast allen türkischen Schultypen als zu erlernende erste Fremdsprache etabliert. Diese Entwicklung ist im Zusammenhang mit den Arbeitschancen der Deutschlehrer ein großes Problem. Durch die Förderung des Deutschen als die zweite Fremdsprache kann dieses Problem sicherlich im erheblichen Maße überwunden werden.

An dieser Stelle ist es wichtig, auf die türkischen Schultypen, d. h., auf das schulische Fremdsprachenlernen einzugehen, um die Arbeitsmöglichkeiten der Deutschlehrer in der Türkei konkret beschreiben zu können.

Betrachten wir den türkischen Bildungsbereich unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens der Fremdsprachen, so lässt sich folgendes festhalten: Mit dem neuen Schulreformgesetz von 1997 änderten sich grundlegende Parameter des türkischen Schulwesens. Mit der Verlängerung der Schulpflicht von 5 auf 8 Jahre wurde die fünfjährige Pflichtschule durch eine achtjährige Einheitsschule abgelöst, die von allen Kindern besucht werden muss. An sie schließt sich das dreijährige Gymnasium an.

Die erste Fremdsprache wird bereits in der 4. Jahrgangsstufe im Primarbereich eingeführt. Dabei stehen je nach institutionellen Bedingungen und je nach Interesse der Eltern und Schüler Englisch, Deutsch oder Französisch als fremdsprachliches Pflichtfach mit vier Wochenstunden zur Wahl. In mehr als 90 % der Schulen wird Englisch als erste Fremdsprache eingesetzt. Nur eine kleine Zahl von Schulen beginnt in der Primarstufe mit Deutsch als erster Fremdsprache.

Ab der 6. Klasse besteht die Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache als Wahlfach mit zwei bis drei Wochenstunden zu erlernen. Im Bereich der zweiten Fremdsprache hat die deutsche Sprache eine Position, von der aus die Vermittlung und Verbreitung des Deutschen in der Türkei unbedingt profitieren muss, weil die deutsche Sprache momentan in der Türkei keine Chance mehr hat, als erste Sprache angeboten zu werden.

Die fremdsprachliche Struktur des türkischen Schulwesens ist ein überzeugender Beleg dafür, dass sich der Deutschunterricht in der Türkei in einer schwierigen Situation befindet. Landesweit betrachtet, findet der Deutschunterricht wenig Platz in den schulischen Lehrplänen, was sich auf die Deutschlehrer, wie schon erwähnt, in Form von

---

<sup>3</sup> Für nähere Informationen über die Situation des Deutschunterrichts im türkischen Schulwesen siehe: Polat 2000, S. 21 – 39, sowie Tapan 2000, S. 40 – 60.

Arbeitslosigkeit auswirkt. Erfreulicherweise haben sich die Bedingungen des Schulbereichs in der letzten Zeit, wenn auch in einem langsamen Prozess, geändert. Gemäß der europäischen Fremdsprachenpolitik haben sich Änderungen zugunsten des Deutschen als zweiter Fremdsprache ergeben. Das Erziehungsministerium bemüht sich, Maßnahmen zu ergreifen, um die zweite Fremdsprache als Pflichtfach an allen Schulen einführen zu können. Im Rahmen der zweiten Fremdsprache hat das Deutsche in der Türkei eine beachtenswerte Chance. Wenn die ersten Schritte zur Erreichung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzeptes zu einem zufriedenstellenden Endergebnis kämen, dann könnten sich auch für die türkischen Deutschlehrerkandidaten konkrete Arbeitschancen ergeben.

Resümierend lässt sich sagen, dass das Arbeitsfeld DaF in der Türkei im Hinblick auf die Ausbildung der Deutschlehrer vielversprechend ist. Dennoch dürfen die Probleme des Arbeitsfeldes DaF in der Türkei nicht übersehen werden, um von den gegenwärtigen positiven Bedingungen dieses Prozesses im richtigen Sinne profitieren zu können.

## **Bibliographie**

- Christ, H.** (1991): *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000*. Tübingen: Narr.
- Krumm, H.-J.** (1994): Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sonderheft 1994. München: Klett Edition Deutsch, 6 –11.
- Neuner, G.** (1993): Regionale und regionenübergreifende Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in Europa. In: Neuner, G. (Hrsg.) (1993): *Regionale und regionenübergreifende Perspektiven der DaF-Lehrerausbildung*. Kassel.
- Polat, T.** (2000): Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe in der Türkei im Kontext von zwei- und mehrsprachiger Erziehung. In: Apeltauer, E. (Hrsg.) (2000): *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*. Flensburg.
- Tapan, N.** (2000): Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe nach der Schulreform von 1997 in der Türkei. In: Apeltauer, E. (Hrsg.) (2000): *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*. Flensburg.
- Tapan, N. / Polat, T. / Schmidt, H.-W.** (Hrsg.) (2000): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*. Istanbul.

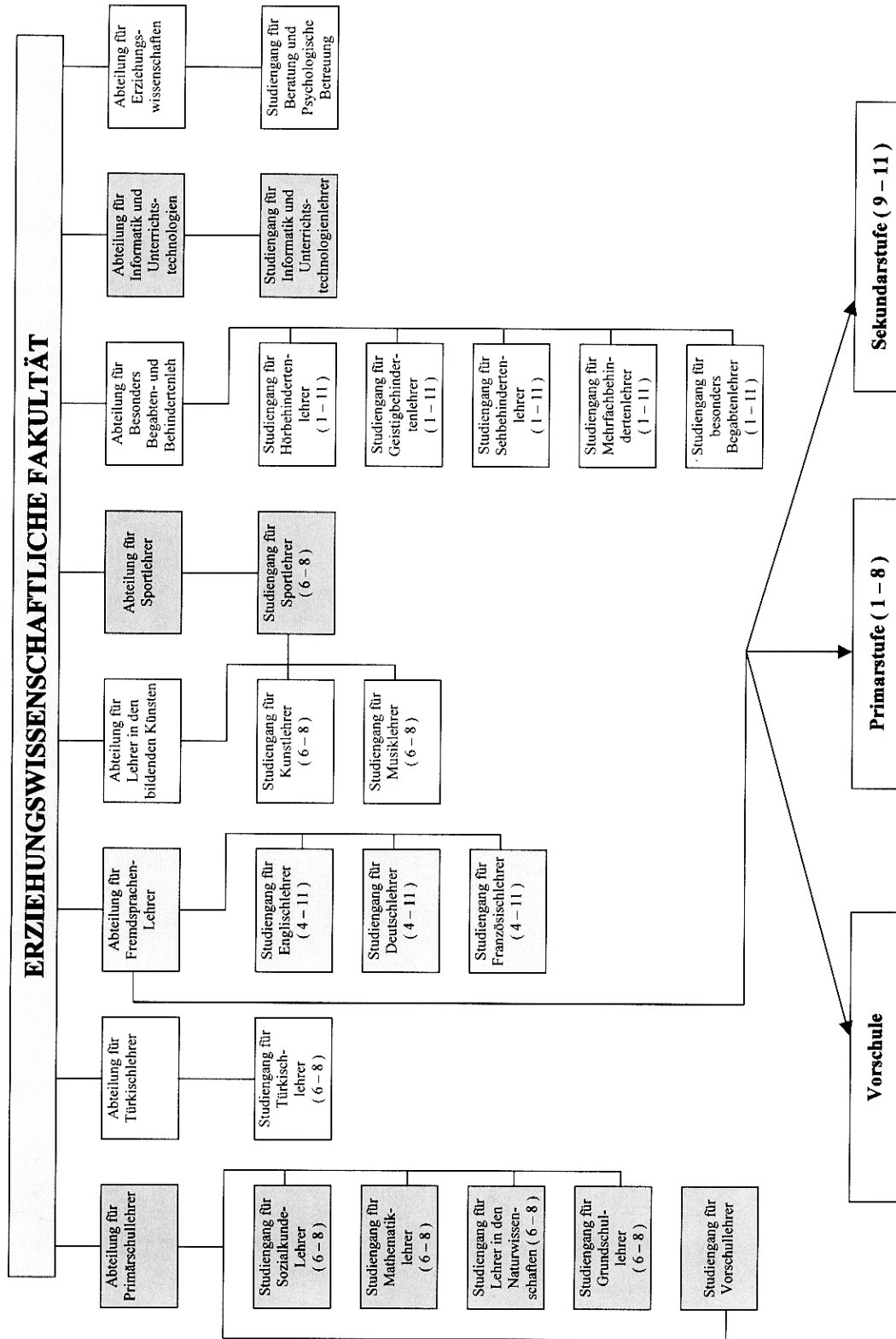
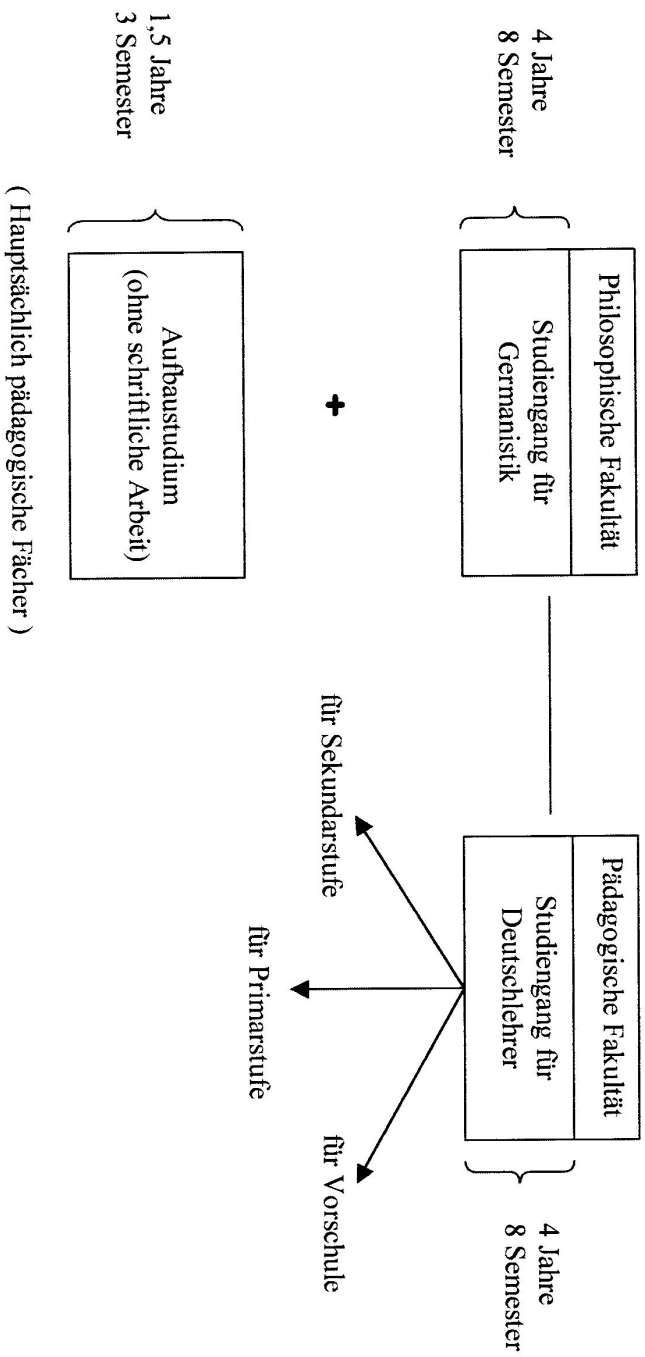


Tabelle 1

Tabelle 2

## AUSBILDUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DEUTSCHLEHRER IN DER TÜRKEI



**Tabelle 3**  
**Das reformierte Lehrprogramm der Abteilung für Deutschlehrerausbildung**

<b>erstes Jahr</b>			
<b>Wintersemester (1)</b>		<b>Sommersemester (2)</b>	
Wochenstunden		Wochenstunden	
Deutsche Grammatik I	3	Deutsche Grammatik II	3
Sprechfertigkeit I	3	Sprechfertigkeit II	3
Lesefertigkeit I	3	Lesefertigkeit II	3
Schreibfertigkeit I	3	Schreibfertigkeit II	3
Türkisch I: Schriftlicher Ausdruck	3	Türkisch II: Mündlicher Ausdruck	3
Einführung in den Lehrerberuf	2	Schulerkundung (Hospitation) I	1+4
		Wahlfach I	3
Reformen von Atatürk	2	Reformen von Atatürk	2
insgesamt	19	insgesamt	25

<b>zweites Jahr</b>			
<b>Wintersemester (3)</b>		<b>Sommersemester (4)</b>	
Wochenstunden		Wochenstunden	
Lesefertigkeit für Fortgeschrittene	3	Schreibfertigkeit für Fortgeschrittene	3
Einführung in die deutsche Literatur I	3	Einführung in die deutsche Literatur II	3
Spracherwerb	3	Methodische Ansätze im Bereich DaF	3
Computer	4	Einführung in die Linguistik	3
Türkische Phonetik und Morphologie	3	Türkische Syntax und Semantik	3
Entwicklungs- und Lernpsychologie	3	Unterrichtsplanung und Bewertung	5
insgesamt	19	insgesamt	20

<b>drittes Jahr</b>			
<b>Wintersemester (5)</b>		<b>Sommersemester (6)</b>	
Wochenstunden		Wochenstunden	
Einführung in die Linguistik II	3	Methoden der wissenschaftlichen Arbeit	3
Analyse und Vermittlung von Kurzgeschichten	3	Analyse und Vermittlung von Romanen	3
Übersetzung: Deutsch – Türkisch	3	Fremdsprachendidaktik im Primarschulbereich	3
Unterrichtsmethoden des Deutschen als Fremdsprache I	4	Unterrichtsmethoden des Deutschen als Fremdsprache II	4
Lehrtechniken und Materialentwicklung	4	Klassenführung	4
Wahlfach II	3	Wahlfach IV	3
Wahlfach III	2		
insgesamt	22	insgesamt	20

<b>viertes Jahr</b>			
<b>Wintersemester (7)</b>		<b>Sommersemester (8)</b>	
Wochenstunden		Wochenstunden	
Testerstellung und Bewertung	3	Übersetzung: Türkisch – Deutsch	3
Analyse und Vermittlung von Dramen	3	Analyse u. Vermittlung von Gedichten	3
Bewertung und Anwendung von Lehrmaterialien	3	Schülerbetreuung	3
Lehrwerkanalyse	4		
Schulerkundung (Hospitation) II	1+4	Schulpraktikum	2+6
Wahlfach V	3		
insgesamt	21	insgesamt	17

**Tabelle 4****INNOVATIONEN IN DEN NEUEN CURRICULA  
FÜR DEUTSCHLEHRER IN DER TÜRKEI**

---

- **Klarheit in der Zielsetzung:** Berufsorientierte Ausbildung von Deutschlehrern für Vorschule, Primarstufe (d. h. Grundschule + Sekundarstufe) sowie Sekundarstufe (d. h. Sekundarstufe 2)
  - ▶ **Enge Zusammenarbeit mit Schulen**
  - ▶ **Verzahnung von Theorie und Praxis**
  - ▶ **Revision und Ausbau der pädagogischen Lehrveranstaltungen zur Entwicklung und Verstärkung der Lehrkompetenz**
  - ▶ **Möglichkeit zum Zweifach-Studium**
  - ▶ **Hervorhebung und Einführung neuer Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik**
  - ▶ **Einführung von Pflichtwahlfächern aus anderen Studiengängen**

**Tabelle 5****STRUKTUR DES STUDIENGANGS  
FÜR DIE DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG**

---

**Schwerpunkt:**

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fächer  
(Wissen und Können)

**Teilbereich 1:** Didaktik / Methodik

**Teilbereich 2:** Pädagogik

**Teilbereich 3:** Sprachpraxis

**Teilbereich 4:** Schulpraktikum

**Teilbereich 5:** Sprach- und Literaturwissenschaft

**Teilbereich 6:** Übersetzung und Sprachpraxis in Türkisch

## **Neue Wege im Unterrichtspraktikum im Fachgebiet DaF der Universität Kassel**

Michael Koenig  
(Universität Kassel)

„...die Fachdidaktik hat das Theorie-Praxis-Verhältnis stets im Spannungsfeld von wissenschaftlicher Ausbildung und Schule / Erwachsenenbildung, d. h. in Bezug auf die spätere Berufspraxis, erörtert, die von ihr selbst und von den Nachbardisziplinen betriebene Lehrpraxis jedoch verdrängt oder schlicht ignoriert.“ (Legutke in Schockert-v.Ditfurth 1997, S. 350)

„Bei der Suche nach angemessenen Problemlösungen für die Fremdsprachenlehrausbildung kommt den fachpraktischen Studien ein besonderer Stellenwert zu. Sie scheinen der ideale Handlungsraum, in dem sich die komplexen Zusammenhänge von Lehrerdanken und -handeln, von subjektiven Alltagstheorien und theoretischen Wissensbeständen, von fachdidaktischen und pädagogischen Fragestellungen produktiv in einem Prozess professionellen, authentischen Lernens integrieren ließen. Die wichtige Rolle unterrichtspraktischer Erfahrungen für die berufliche Ausbildung wird durch praktizierende LehrerausbilderInnen bestätigt: ‘I have several times asked groups of teachers in different countries from what, or whom, they feel they learned their present teaching expertise and knowledge. Various possible sources were suggested ... and teachers were asked to rate each of these in importance for professional learning. Every time the majority replied that personal teaching experience was by far the most important.’ (Ur 1996, S.5).“ (Schocker-v.Ditfurth 1997, S. 350)

Die beiden Zitate belegen sehr deutlich die zentrale Bedeutung der unterrichtspraktischen Teile in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen.

Dabei unterscheiden sich die Ansätze zur Durchführung dieser Praxisphasen je nach Land und Studiengang erheblich. So existieren 2-phasige Modelle, bei denen nach dem eigentlichen Fachstudium ein Praxisteil obligatorisch absolviert werden muss, Modelle, in denen unterschiedlich intensive Praxisanteile in das Fachstudium integriert sind, und

leider immer auch noch Konzeptionen, wo die Absolventen während der gesamten Ausbildung und danach praktisch kaum eigene Unterrichtserfahrung sammeln können.

### **Das Praktikum im Fachgebiet DaF der Universität Kassel**

Das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel hat sich von seiner Gründung an der Verknüpfung von Theorie und Praxis verpflichtet. In der Studienordnung ist daher für die Studierenden des Master-Studiengangs die Absolvierung eines Unterrichtspraktikums obligatorisch vorgeschrieben. Der Zeitpunkt der Absolvierung ist dabei flexibel gehalten, um den heterogenen Ausgangsbedingungen der TeilnehmerInnen in einem Aufbaustudiengang entgegenzukommen. Als Minimalanforderung für das Praktikum wird der Nachweis von 8 Stunden Hospitation, 3 eigenen Unterrichtsversuchen und der Besuch der praktikumsbegleitenden Veranstaltung „Lehren und Lernen“ sowie eines Tutoriums verlangt. Ein umfassender Praktikumsbericht (ca. 20 Seiten), der auch die Form eines Portfolios annehmen kann und der sämtliche Materialien zur Beobachtung, Planung, Durchführung und Reflexion von hospitiertem und durchgeführtem Unterricht enthält, ist ebenfalls obligatorischer Bestandteil des Leistungsnachweises.

Das Praktikum wird in der Regel innerhalb eines Semester absolviert und jeweils im WS und im SS angeboten. Auf Antrag kann ein an einer anderen Universität absolviertes Praktikum anerkannt werden.

Die intensive Betreuung der Teilnehmer in Tutorien (à jeweils 6 Studierende) und die aufwendige reflexionsorientierte Ausbildung im Sinne der Aktionsforschung bedingt eine Begrenzung der Teilnehmerzahl auf 12 Teilnehmer pro Semester.

Die aufgrund der kurzen Studiendauer gegenüber einem grundständigen Studiengang in einem Land mit Deutsch als Fremdsprache im öffentlichen oder privaten Schulbereich zeitlich und organisatorisch sehr eingeschränkte Praxissituation versucht die Kasseler Konzeption durch einen besonders intensiven, teilnehmerorientierten und systematischen Aufbau des „Kurzzeitpraktikums“ teilweise zu kompensieren.

Übergreifendes Ziel des Praktikums ist dabei die Professionalisierung der Studierenden mit Hilfe des Ansatzes der Aktionsforschung (vgl. Altrichter / Posch 1994). Die Unterrichts(teil)versuche werden dabei jeweils mit Video dokumentiert und individuell und in kooperativer Weise analysiert. Ein innovatives Element ist dabei die kontinuierliche Evaluation der jeweiligen Sitzungen (Begleitseminar und Gruppensitzungen) durch die Studierenden und die Seminar- bzw. Gruppenleiter. Diese Sensibilisierung für die Rele-

vanz von Eigen- und Fremdevaluation wird auch auf die anderen Fachveranstaltungen des Fachgebiets übertragen.

### **Ziele des Praktikums:**

- Eine Verbindung zu den Fachseminaren und deren praktische Implikationen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht soll im Sinne einer Verzahnung von Theorie und Praxis kontinuierlich thematisiert, reflektiert und evaluiert werden.
- Eine individuelle Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit in der Sprachlehre.
- Eine Möglichkeit, subjektive Theorien und eigenkulturell geprägte Lehr-Lernerfahrungen zu reflektieren und evtl. zu verändern.
- Kennenlernen und Erproben von unterschiedlichen unterrichtsmethodischen Ansätzen in der Verschränkung von Theorie und Praxis.

### **Praktikumskontakte**

Aufgrund des hohen Anteils ausländischer Studierender im Master–Aufbaustudiengang sind Auslandspraktika in Kassel eher selten, da diese durch den DAAD gefördert werden und daher nur von deutschen Studierenden wahrgenommen werden. Bei Praktika im Ausland werden Aspekte des Praktikums im Hinblick auf die Aktionsforschung mit dem Praktikumsbeauftragten im Vorfeld besprochen und nach Ablauf in einem Praktikumsbericht dokumentiert.

Das Praktikum im Inland wird durch den Praktikumsbeauftragten organisiert. Durch langjährige Kooperationen mit unterschiedlichen Institutionen der Erwachsenenbildung (Volkshochschule bis Universität) stehen den Studierenden in der Regel bis zu 20 unterschiedliche Sprachkurse im Bereich der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache auf allen Niveaus (Grundstufe bis Sprachdiplom) und mit unterschiedlichen Adressatengruppen (Austauschstudierende bis Aussiedler) als Praxisfeld zur Verfügung. Da die ausländischen Studierenden in der Regel im Heimatland in sprachhomogenen Adressatengruppen (oft Jugendliche in der Schule) tätig sind oder sein werden, erhalten sie durch die heterogen zusammengesetzten Lernergruppen in Deutschland eine zusätzliche Sensibilisierung für die praktische Arbeit mit Adressatengruppen ohne die Verwendung einer Bezugssprache.

**Bisherige Ergebnisse:**

Das Unterrichtspraktikum wird von vielen Studierenden als sehr wichtig und teilweise zentral für das Studium eingeschätzt, da die praktische Ausbildung an den Heimatuniversitäten häufig den in Kassel im Zentrum stehenden Prozess der Aktionsforschung nicht in einer vergleichbaren Weise berücksichtigt. Die Begegnung vielfältiger kultureller Prägungen, die gerade in der „offenen“, evaluierten Lernsituation *Praktikum* sichtbar wird, trägt deutlich zu einem kontinuierlichen Reflexionsprozess über die Frage effektiven Unterrichts bei und dokumentiert sich deutlich in den jeweiligen schriftlichen Praktikumsberichten und Portfolios.

**Aktionsforschung als zentraler Ansatz im Unterrichtspraktikum**

Die einzelnen Phasen, Module und Verfahren im Unterrichtspraktikum sind dem Ansatz der Aktionsforschung verpflichtet. Im folgenden werden daher kurz wesentliche Merkmale dieser „Handlungsforschung“ zusammengefasst, die im Unterrichtspraktikum DaF Anwendung finden.

Aktionsforschung wird dabei verstanden als die systematische Reflexion von Praktikern über ihr Handeln in der Absicht, es weiterzuentwickeln. (vgl. u. a. Altrichter / Posch 1994; Nunan / Lamb 1996; Rankin 1999)

Die Studierenden durchlaufen dabei mehrere „hermeneutische Spiralen“, in denen Aktion, Reflexion, Hypothesenbildung und -testen sowie die Erarbeitung von spezifischen Handlungsstrategien bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht aufeinander bezogen sind.

Grundlegende Kennzeichen einer sich so verstehenden Handlungsforschung sind folgende:

- Die Problemauswahl und -definition geschieht nicht vorrangig aus dem Kontext wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern entsprechend konkreten unterrichtlichen Bedürfnissen.
- Das Forschungsziel besteht nicht ausschließlich darin, theoretische Aussagen zu überprüfen oder zu gewinnen, sondern darin, gleichzeitig praktisch verändernd in unterrichtliche Zusammenhänge einzugreifen.

- Die als Problem aufgenommene unterrichtliche Situation wird als Gesamtheit – als soziales Feld – angesehen, aus der nicht aufgrund forschungsimmanenter Überlegungen einzelne Variablen isoliert werden können.
- Die praktischen und theoretischen Ansprüche der Aktionsforschung verlangen vom Forscher eine zumindest vorübergehende Aufgabe der grundsätzlichen Distanz zum Forschungsobjekt zugunsten einer bewusst einzunehmenden Haltung, die von teilnehmender Beobachtung bis zur aktiven Interaktion mit den Beteiligten reicht.
- Entsprechend soll sich auch die Rolle der Befragten und Beobachteten verändern und ihr momentanes Selbstverständnis so festgelegt werden, dass sie zu Subjekten im Gesamtprozess werden.

Besondere Merkmale unterscheiden die Aktionsforschung von anderen Unterrichtsforschungen:

1. Begrenzte Untersuchungen, lokaler Charakter, spezifische Situationen.
2. Beinhaltet Evaluation und Reflexion mit dem Ziel kontinuierlicher Veränderung in der Praxis.
3. Gruppenbezogen. Kollaboratives Arbeiten.
4. Unterscheidet sich von intuitiven Ansätzen als normales Verhalten in Lehrsituationen, da die Veränderungsdaten **systematisch** erfasst und analysiert werden.
5. Demokratisches Prinzip: Diejenigen, die die Veränderungen hervorrufen, sind gleichzeitig die Nutznießer.

### **Handlungsforschung in der Schule / in Ausbildungskontexten**

Der forschende Lehrer durchläuft mehrere Zyklen der Erkenntnisgewinnung und Handlungsverbesserung:

- Identifizierung eines Problems,
- Untersuchung der Situation,
- Entwicklung von Handlungsstrategien,
- Beobachtung,
- Reflexion der Realisierung,
- Vergleich mit Perspektiven anderer Betroffener,
- Neuformulierung des Problems und
- Entwicklung neuer Strategien.

## Ein mögliches Beispiel aus dem DaF-Unterricht

1. Identifizierung des Problems:	Ein Lehrer stellt ein Problem in seinem Unterricht fest, z. B.: „Meine Schüler sprechen nicht genug Deutsch.“
2. Untersuchung des Problems:	Woran könnte das liegen? Beobachtung und Analyse des Unterrichts über mehrere Stunden durch die Lehrkraft selbst oder durch Dritte.
3. Hypothesenbildung:	Lehrer gebraucht zu oft die Muttersprache. Zu viele Schritte laufen in der Muttersprache ab.
4. Veränderung der Praxis (Intervention):	Lehrer erhöht den Anteil an Deutsch. Verwendet Deutsch zum Beispiel auch für alle Anweisungen im Unterricht etc.
5. Ergebnis:	Starkes Ansteigen des Gebrauchs von Deutsch bei den Schülern.
6. „Veröffentlichung“:	Artikel in einer (internen) Zeitschrift oder Bericht auf einer Lehrerkonferenz oder Gespräche darüber mit KollegInnen etc.

In Fremdsprachenlehr-Lernprozessen ist der Ansatz der Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum noch relativ selten umgesetzt oder bekannt, so dass die Ergebnisse und Vorteile noch nicht endgültig belegt sind. Aber die Reichweite und Flexibilität der Aktionsforschung deuten an, dass die Anwendungen auf den Bereich des Fremdsprachenlernens vielfältig sind:

1. Ansatz für individuelles und Gruppenhandeln und die Beleuchtung von Lehr- und Lernproblemen.
2. Erleichterung von kontinuierlicher professioneller Entwicklung und Lehrerausbildung.
3. Unterstützung von pädagogischem Wandel und Innovation.
4. Rolle in der Evaluation von Lehr- und Lernprogrammen.
5. Unterstützung der Erneuerung von Schule und Organisationskonzepten.
6. Unterstützung von pädagogischen Trends im Sinne der Entwicklung von Schulspezifischen Curricula.

Das „Innovative“ an diesem Ansatz ist die konsequente „Aktivierung“ der Eigenverantwortung von Lehramtsstudierenden (und deren Dozenten) durch eine „systematische“ Reflexion und Bearbeitung von eigenen Lernerfahrungen bis hin zum durchgeführten Unterricht im Praktikum. In den letzten Jahren hat sich die fachdidaktische Forschung

insbesondere dem individuellen Lerner zugewendet, und in zahlreichen Publikationen wurden Möglichkeiten dokumentiert, wie sich z. B. mit strategieorientierten Ansätzen das „Lernen lernen“ und die Selbsttätigkeit und Reflexion von Schülern optimieren lässt. Angeregt u. a. durch die Diskussion um konstruktivistische Ansätze und der Forderung nach „starken“ Lernumgebungen, die letztlich auch von den Lehrenden mitgestaltet werden müssen, scheint sich wieder ein verstärktes Interesse an der Rolle des Lehrers anzudeuten. Neben den eher kurzfristigen Zielen einer effektiven Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht ist die langfristige Intention die Entwicklung einer „lebenslangen“ Fähigkeit zur Reflexion im Sinne von reflektivem Lehrverhalten.

### **Was kann ein Unterrichtspraktikum zur Erreichung dieser Ziele beitragen?**

Zunächst ist festzuhalten, dass durch das Angebot eines Unterrichtspraktikums allein offensichtlich noch nicht automatisch ein wesentlicher Zuwachs an Professionalität und die Veränderung von häufig biografisch bedingten festen Einstellungen im gewünschten Sinn erreicht wird. So wird in Studien gar die Wirkungslosigkeit von Programmen kritisiert, die Konzeptionslosigkeit und die fehlende Integration schulpraktischer Erfahrungen in das übrige Universitätsprogramm. Die Frage, ob es möglich ist, mit herkömmlichen Ansätzen überhaupt Einstellungsveränderungen bei Lehrenden zu erzielen, wird ebenfalls negativ beantwortet: „(...) preservice teachers' beliefs about teachers and teaching remain largely unchanged“. (Johnson 1995 in Schocker-v.Ditfurth 1997, S. 351)

Diesen eher entmutigenden Aussagen steht das deutliche Bedürfnis von Studierenden gegenüber, in praxisorientierten Veranstaltungen besser auf die Bewältigung des komplexen Schulalltags vorbereitet zu werden. (vgl. Schocker-v.Ditfurth 1997, S. 350f.)

Im Unterrichtspraktikum am Lehrgebiet DaF in Kassel versuchen wir, parallel zu den fachbezogenen unterrichtlichen Inhalten durch unterschiedliche Module auch die Entwicklung einer reflexiven Lehrpersönlichkeit zu unterstützen.

Im folgenden werden dazu einige ausgewählte Phasen und Bereiche aus dem Konzept des Unterrichtspraktikums überblicksartig und mit ausgewählten konkretisierten Beispielen dargestellt:

In einem Begleitseminar zum Unterrichtspraktikum werden wesentliche Grundlagen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen thematisiert (siehe Abb. 1).

Koenig / Warneke: Unterrichtspraktikum im WS 2002 / 2003

**Modul: Begleitseminar zum Unterrichtspraktikum: „Lehren und Lernen“**

Kontinuierlich im SS und WS.

12 Teilnehmer (aus dem Praktikum plus Interessierte)

2 SWS

**Inhalte:**

- Aktivierung und Reflexion eigenbiografischen Erfahrungswissens (schriftliche Lernbiographien). Problem: „Man lehrt, wie man selbst gelernt hat und nicht, wie man gelernt hat zu lehren“.
- Handeln unter Druck: Initiieren und Thematisieren problematischer Phasen, da häufig in diesen Phasen „Regression“ stattfindet (z. B. vor allem bei Unterrichtsstunden mit einem grammatischen Schwerpunkt).
- Hauptprinzip: Entwicklung autonomen Lernens und Lerneraktivierung.

**Sensibilisierung für Lehr-Lernprozesse und aktuelle Ansätze in der**

**Lehr-Lernforschung**

- Metaphern (Unterricht ist wie ...)
- Instruktion und Konstruktion (neuere Tendenzen)
- Autonomie und Lerneraktivierung
- Einführung in die Aktionsforschung
- Unterrichtsbeobachtung: Warum Beobachtung und wie?
- Problematik der Wahrnehmung
- Quantitative und qualitative Verfahren
- ...
- **Unterrichtsschwerpunkte:** (Dabei Integration der Erfahrungen und Informationen aus den jeweiligen Fachseminaren des Fachgebiets DaF)
- **Unterricht mit einem grammatischen Schwerpunkt:** Linguistische und pädagogische Grammatik
- Präsentation und Visualisierung / Tafelbild und Symbole / Übungen vs. Tests / Authentizität / Regelfindungsprozesse / Übungen selbst machen / Grammatiktests
- **Wortschatz** (Gedächtnisstrategien, Anwendung, Tiefenverarbeitung)
- **Textarbeit:** Lesen (Lesestrategien, Lesehaltungen)
- **Hören** (Hörstrategien, Umgang mit auditiven Medien)
- Produktive Fertigkeiten: **Sprechen** (Fragetypen, Redeanteil von Lehrenden, Tipps zur Aktivierung aller Lerner, Aussprache und Prosodie)
- **Schreiben:** Planung und Stellenwert von Schreiben im Verbund der Fertigkeiten, kreatives Schreiben und Bewertung
- **Arbeit mit Lehrwerken** (Anfertigen aufwendiger eigener Unterrichtsmaterialien vs. Alltagsarbeit mit dem Lehrwerk)
- **Unterrichtssequenzen**, Integration der Fertigkeiten
- **Binnendifferenzierende Maßnahmen**
- **Fehlerkorrektur:** zur Psychologie der Korrektur (mündlich / schriftlich)
- **Unterrichtsplanung:** zur Frage von **Lernzielen**
- **Videoanalyse von Unterricht, Micro-teaching und Besprechung aktueller Unterrichtsstunden der Teilnehmer**
- **... aktuelle Probleme und Fragestellungen**

Abb. 1: Begleitseminar zum Unterrichtspraktikum mit „Basisthemen“

Zusätzlich zum Begleitseminar erhalten die Studierenden in einem Tutorium die Gelegenheit, „geschützt“ über alle Fragen des Unterrichtens zu diskutieren und sich intensiv mit dem Ansatz der Aktionsforschung auseinander zu setzen (siehe Abb. 2).

**Tutorium** (Leiterin: Dagmara Warneke / Lehrauftrag / Master und Promotionsstudium)  
1x wöchentlich  
2 Kleingruppen à 6 Teilnehmer (je 90 Minuten)  
Grundprinzip: **Gemeinsames Erarbeiten** der unterschiedlichen Aspekte unter Anregung der Eigenverantwortung der Studierenden.

**Schwerpunkte:**

- Analyse von Unterricht im Sinne der Aktionsforschung
- Entwicklung von Kriterien zu Aspekten von Unterricht **gemeinsam mit den TeilnehmerInnen**
- Entwicklung von Fragebögen zur Beobachtung bei der Hospitation
- Beobachtung **auch im Hinblick auf die Fachseminare im Studiengang!**
- Planung von Unterricht (Entwickeln von Handlungsstrategien im Sinne der Aktionsforschung: Was hat nicht so gut funktioniert? Wie kann ich mich verbessern?)
- Dokumentation von Unterricht (Einweisen in den Gebrauch der Videokamera)
- Nachbesprechung von Unterricht
- Reflexion von Entwicklungsstufen der einzelnen Lehrenden
- Anlage von Lehrertagebüchern und Portfolios
- Zusammentragen der Ergebnisse und daraus Diskussion der Komplexität von Unterricht
- Entwicklung von Prinzipien für guten Unterricht
- Reflexion bezüglich des eigenen Unterrichts: WIE, WAS, WAS vermeiden etc.
- Zusätzlicher Theorie-Input zu spezifischen Aspekten (Lehrerecho etc.) in den analysierten Videos

Abb. 2: Modul Tutorium

Der gesamte Prozess des Unterrichtspraktikums ist systematisch strukturiert und den Studierenden in Form einer Übersicht (Portfolio) über die einzelnen Module und die Anforderungen an ihre Selbsttätigkeit transparent (siehe Abb. 3). Zu den einzelnen Themen gibt es in einem „Materialpaket“ jeweils detaillierte Arbeitsblätter und Aufgabenbeschreibungen, mit denen die Studierenden den Verlauf des Praktikums dokumentieren können. Ziel des Portfolios ist neben der Beschreibung von konkreten Arbeitszielen vor allem die (zunächst) gesteuerte und angeleitete Entwicklung von Eigenverantwortung und Reflexion im Sinne der Aktionsforschung.

### UNTERRICHTSPRAKTIKUM – PORTFOLIO – ÜBERSICHT

<b>Seite:</b>	<b>ZUM ABGEBEN AM SEMESTERANFANG:</b> © Dagmara Warneke	
<b>2</b>	<b>ZUR PERSON</b> ⇒	Meine Ausbildung und Unterrichtserfahrung
<b>3</b>	<b>WUNSCHZETTEL</b> ⇒	Was wünsche ich mir (nicht) vom „Unterrichtspraktikum“?
<b>4</b>	<b>FSU IM HEIMATLAND</b> ⇒	Relevante Inhalte für die Unterrichtspraxis in meinem Heimatland
<b>5</b>	<b>LERN- UND LEHRBIOGRAPHIE</b> ⇒	Meine Lern- und Lehrerfahrungen im Fremdsprachenunterricht
<b>REGELN IM „UNTERRICHTSPRAKTIKUM“:</b>		
<b>6</b>	<b>VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE ANERKENNUNG DES UNTERRICHTSPRAKTIKUMS</b> ⇒	Was muss ich tun, damit ich das „Unterrichtspraktikum“ erfolgreich durchlaufen kann?
<b>INHALTE UND HAUPTPHASEN IM „UNTERRICHTSPRAKTIKUM“</b>		
<b>7</b>	<b>INHALTE</b> ⇒	Folgende Inhalte werden in den Seminar- und Tutoriumssitzungen besprochen (siehe: Modul Begleitseminar)
<b>8</b>	<b>ERSTE PHASE: VORBEREITUNG AUF DIE UNTERRICHTSPRAXIS</b> ⇒	Einführung in Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung
<b>9</b>	<b>ZWEITE PHASE: HOSPITATION</b> ⇒	Was sind meine Aufgaben bei der Beobachtung fremder Unterrichtsstunden?
<b>10</b>	<b>DRITTE PHASE: UNTERRICHT</b> ⇒	Was sind meine Aufgaben in meinem eigenen Unterricht?
<b>11</b>	<b>VIERTE PHASE: BEZUG ZUM DaF-UNTERRICHT IM HEIMATLAND</b> ⇒	Erarbeitung von Prinzipien für einen DaF-Unterricht in meinem Heimatland (Projektgruppe)
<b>12</b>	<b>Autonome Fortbildung</b> ⇒	Das kann ich zusätzlich machen (Hinweise, Literatur etc. für die eigene Weiterbildung)
<b>SAMMELMAPPE</b>		
<b>13</b>	<b>BEOBACHTUNGSBÖGEN (B, LK)</b> ⇒	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musterbögen zum Einsatz während der Unterrichtsbeobachtung (für Fremdbeobachtung)</li> <li>• Musterbögen zum Einsatz während des Unterrichtens (für Selbstbeobachtung)</li> <li>• Ausgefüllte Beobachtungsbögen</li> </ul>
<b>14</b>	<b>EVALUATION (Lehrende / Lerner)</b> ⇒	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bögen zur Bewertung des Unterrichts durch die Lerner</li> <li>• Bögen zur Bewertung des Unterrichts durch die Lehrkraft selbst</li> <li>• Mein Lehrtagebuch</li> </ul>
<b>15</b>	<b>REFLEXION</b> ⇒	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mein Lerntagebuch (Ideen, Fragen, Gedanken in bezug auf den DaF-Unterricht, die Seminare etc).</li> <li>• Bogen zum Ausfüllen nach jeder Sitzung</li> </ul>
<b>16</b>	<b>Legende</b>	Erklärung der Abkürzungen
–	<b>DEUTSCHKURSE</b>	Übersicht (Deutschkurse – Hospitationsmöglichkeiten)

Abb. 3: Übersicht über die Module des Unterrichtspraktikums in Form eines Portfolios

Die folgenden Auszüge aus den Modulen des Portfolios zeigen, wie der Reflexionsprozess auf unterschiedlichen Ebenen angeregt werden kann.

**Lern- und Lehrbiografie** (siehe Abb. 4): Es ist allgemein bekannt, wie sehr die eigene Lernsozialisation das spätere Lehrverhalten prägt in dem Sinne, dass viele Lehrer, entgegen allen Versuchen didaktischer „Belehrung“ in der universitären Ausbildung, in der Praxis doch eher so unterrichten, wie sie selbst unterrichtet wurden und nicht, wie es aktuelle didaktische Ansätze nahe legen (vgl. Wahl 1991). Mit dem folgenden Reflexionsauftrag sollen daher den Studierenden ihre subjektiven Erfahrungen bewusst gemacht werden, damit sie dieses „Wissen“ im Verlauf des Unterrichtspraktikums aktivieren und relativieren können.

<b>Lern- und Lehrbiografie</b>	© Dagmara Warneke
<p>Die Lern- und Lehrbiographie ist die Darstellung meiner persönlichen Erfahrungen im Fremdsprachenlernen und -lehren. Dadurch kann ich meine eigenen beruflichen Qualitätskriterien reflektieren (Was ist für mich ein „guter“ Unterricht, eine „gute“ Lehrkraft?). Die Lern- bzw. Lehrbiographie enthält folgende Informationen:</p>	
<p>Erfahrungen aus der <u>Lernerperspektive</u>:</p>	
<p>1. Fremdsprachen, die ich gelernt habe</p>	
<p>2. Positive Erfahrungen: <u>Was</u> hat mir am Unterricht gefallen und <u>warum</u>? Z. B.:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Welche Eigenschaften habe ich bei meinen FremdsprachenlehrerInnen geschätzt?</li> <li>◆ Welche Lerntätigkeiten habe ich besonders gerne ausgeführt?</li> <li>◆ Welche Lernaktivitäten haben bei mir positive Lernergebnisse bewirkt?</li> <li>◆ Welche Übungs-, Aufgaben- und Sozialformen habe ich bevorzugt?</li> <li>◆ Kann ich mich an ein „Unterrichtsprodukt“ erinnern, worin sich für mich „guter“ Unterricht zeigt? (z. B. ein gelungenes Arbeitsblatt, Schilderung einer erfolgreichen Situation im Unterricht etc.)</li> <li>◆ ...</li> </ul>	
<p>3. Negative Erfahrungen: <u>Was</u> hat mir am Unterricht nicht gefallen und <u>warum</u>?</p>	
<p>4. Welche Eigenschaften der FremdsprachenlehrerInnen waren für mich negativ?</p>	
<p>5. Was würde ich genauso oder anders als meine FremdsprachenlehrerInnen machen, wenn ich selber Fremdsprachen (DaF) unterrichten würde? Warum?</p>	
<p>6. ...</p>	
<p>Erfahrungen aus der <u>Lehrerperspektive</u>:</p>	
<p>1. Fremdsprachen, die ich gelehrt habe:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Welche Fremdsprachen habe ich unterrichtet?</li> <li>◆ Wann? Wo? Wie lange?</li> </ul>	
<p>2. Lerngruppen, die ich unterrichtet habe:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Heterogene / Homogene Lerngruppen</li> <li>◆ Erwachsene / Jugendliche / Kinder</li> <li>◆ Stufen</li> <li>◆ ...</li> </ul>	
<p>3. Was hat mir als Lehrkraft im Unterricht Spaß gemacht?</p>	
<p>4. Welche meiner Lehrtätigkeiten haben gute Lerneffekte bei den Lernern bewirkt? Warum?</p>	
<p>5. Welche Probleme als Lehrkraft hatte ich? Wie habe ich versucht, diese Probleme zu lösen?</p>	
<p>6. Was sind meine Stärken und Schwächen als Lehrkraft?</p>	
<p>7. ...</p>	

Abb. 4: Reflexion über die eigene Lern- und Lehrsozialisation

### Voraussetzungen für die Anerkennung des Unterrichtspraktikums (siehe Abb.5):

Die Erfahrungen aus den unterrichtspraktischen Veranstaltungen der zurückliegenden Semester zeigen, dass viele Studierende zwar die Unterrichtspraxis wertschätzen, dass sie jedoch häufig die Komplexität ihres Lernprozesses unterschätzen und sich der Notwendigkeit ihrer aktiveren Rolle unzureichend bewusst sind. Mit der folgenden kleinschrittigen und genauen Liste der wahrzunehmenden Aufgaben sollen die Studierenden daher für die Komplexität des Lernprozesses sensibilisiert werden. Darüber hinaus dient die Aufstellung als Instrument zur Selbstevaluation. Diese Aufstellung erscheint einerseits sehr „direktiv“, soll aber andererseits langfristig zu einer Übernahme von Eigenverantwortung anregen.

### Voraussetzungen für die Anerkennung des Unterrichtspraktikums (Leistungsschein / credit points)

© Dagmara Warneke	Mein Kommentar:
<b>Regeln:</b> <b>Vor allem:</b> Gründliche Planung und Besprechung der jeweiligen Unterrichtsstunden mit dem Seminarleiter bzw. der Tutorin <b>VOR</b> der Durchführung.	
1. Ausführung der im Portfolio dargestellten Aufgaben (siehe S. 1 „Unterrichtspraktikum – Portfolio – Übersicht“)	
2. Aktive Mitgestaltung der Seminar- und Tutoriumssitzungen	
3. Bereitschaft zur Reflexion über die Seminar- und Tutoriumssitzungen	
4. Ausführung laufender Aufgaben, z. B.: Lesen von Artikeln als Vorbereitung	
5. Teilnahme an Gruppendiskussionen	
6. Bereitschaft zum Micro-Teaching	
7. Einbeziehung der im Unterrichtspraktikum und anderen DaF-Veranstaltungen vermittelten Unterrichtsprinzipien und Checklisten in die Planung, Durchführung und Nachbereitung meiner Unterrichtsversuche	
8. Bereitschaft zum Ausprobieren neuer Unterrichtsmethoden und -ideen in den eigenen Unterrichtsversuchen	
9. Einverständnis mit der Aufnahme meiner Unterrichtsversuche mit einer Videokamera	

10. Bereitschaft zur Analyse und Reflexion meiner Unterrichtsversuche in einer Gruppe	
11. Schriftliche Evaluation meiner Unterrichtsversuche während der Phase „Unterricht“ (Lehrtagebuch, Reflexionsbögen etc.)	
12. Aktive Unterstützung meiner KommilitonInnen bei der Vorbereitung und Analyse ihrer Unterrichtsversuche	
13. Entwicklung von Unterrichtsideen, Alternativen und Verbesserungsvorschlägen bei der Analyse meiner eigenen und fremder Unterrichtsversuche	
14. Schriftlicher Bericht über die Hospitation und die eigenen Unterrichtsversuche im Unterrichtspraktikum	
15. Vorzeigen des Portfolios	

Abb. 5: Auflistung der zu erfüllenden Aufgaben und Regeln im Praktikum

**Bezug des Praktikums zum DaF-Unterricht im Heimatland** (siehe Abb. 6): Immer wieder wird von Studierenden geäußert, dass die didaktisch-methodischen Ansätze, mit denen sie im Praktikum in Kassel konfrontiert werden, in ihrer Heimat nicht umsetzbar seien. Dieses „eurozentristische“ Argument muss respektiert werden und wird, ganz im Sinne der Aktionsforschung, als „Problem“ analysiert und in eigenen Sitzungen „erforscht“. Ziel ist dabei herauszukristallisieren, was die Stärken und Schwächen der jeweiligen kulturell geprägten Unterrichtsbedingungen sind und inwieweit die „neuen“ Ansätze in bestehende Modelle integriert werden können. Die folgenden Aufgaben sollen die Studierenden zunächst für die Spezifik des DaF-Unterrichts in ihrem Heimatland sensibilisieren.

© Dagmara Warneke

#### **Vierte Phase – Bezug des Praktikums zum DaF-Unterricht im Heimatland**

Allein oder in einer Gruppe erarbeite ich die wichtigsten Prinzipien für den DaF-Unterricht in meinem Heimatland.

#### **Obligatorische Projektaufgaben:**

- ◆ Zusammenstellung von Aspekten, die für den DaF-Unterricht in meiner Heimat charakteristisch sind (z. B.: sehr große Lerngruppen, Frontalunterricht, Chorsprechen)
- ◆ Liste von Problemen, die nicht oder schwer zu bewältigen sind (z. B.: keine modernen Medien, keine klappbare Tafel, sehr späte/frühe Unterrichtszeit)
- ◆ Zusammenstellung von möglichen Lösungen dieser Probleme
- ◆ Liste von Fragen, die im „Unterrichtspraktikum“ erörtert werden sollten

#### **Mögliche Projektaufgaben:**

- ◆ Videoaufnahme einer typischen Unterrichtsstunde im Heimatland
- ◆ Präsentation von Lehr- und Lerntagebüchern aus dem Heimatland
- ◆ Präsentation einer Fallstudie aus dem Heimatland (z. B.: Beschreibung einer „typischen“ Unterrichtssituation)
- ◆ Präsentation einer „typischen“ Lehrwerklektion bzw. „typischer“ Lehrmaterialien / Arbeitsblätter etc.

Abb. 6: Bezug des Praktikums zum DaF-Unterricht im Heimatland

Das folgende Beispiel zeigt die Reflexion einer Studentin u. a. über die materiellen und organisatorischen Bedingungen im Schulalltag in ihrer Heimat und über die Voraussetzungen auf Seiten der individuellen Lehrkräfte für die Realisierung „aktueller“ Unterrichtsansätze:

*„...Curriculum. Alt, versteinert, alte Lehrwerke mit GÜM vorgeschrieben*

*Unterbezahlte Lehrerstellen. Grund- und Mittelschulen: generell. Gut ausgebildete, kompetente Lehrer mit guten Deutsch- und didaktischen Kenntnissen unterrichten dort, wo ihre Kompetenz bezahlt wird (Dolmetscherschulen, Sprachschulen).*

*Ausstattung. Wenige Overheadprojektoren. Kopien, Folien, Farbstifte, Kartons usw. stehen nicht zur Verfügung. Keine aufklappbare, verschiebbare Tafel. Da diese Materialien, verknüpft mit verschiedenen Sozialformen, die Autonomie, Kreativität und Kommunikation fördern und da sie die Lehrer selbst auch nicht kaufen (können – siehe Punkt 2. oben), bleibt es um so mehr bei der alten Methode der GÜM.*

Zusatzmaterialien. *Sehr wenig verfügbar, und Lehrer können sich diese finanziell nicht beschaffen (siehe Punkt 2.) ...*

*... Der wichtigste Aspekt ist meiner Meinung nach die **Autonomie**. Den Lernern muss vor allem klar gemacht werden, dass sie für sich selbst lernen und immer selbst entscheiden müssen, was, wann und wie viel sie lernen. Sie müssen ihren Lernprozess selbst in die Hand nehmen. Das **Problem** dabei ist, dass dafür eine Voraussetzung wäre, dass der Lehrer in die Position des Beraters bzw. Unterstützers übergeht, damit Lehrer und Lerner sich auf der selben Ebene befinden. So eine große Umstellung ist aber von den Lehrern in meinem Heimatland am Anfang und ohne explizite Ausbildung überhaupt nicht zu erwarten. Aspekte, bei denen die Lehrer ihre Einstellung und Haltung zum Lehren und Lernen nicht von Grund auf ändern müssen und die deswegen von Anfang an verwendet werden können, gehören in die erste Phase einer Umstellung, die aber nicht nur von den Lehrern zu erwarten ist.“*

**Evaluation** (siehe Abb.7): Eine kontinuierliche systematische und schriftliche Evaluation des Unterrichts durch die Lerner und die Lehrenden selbst sensibilisiert für unterschiedliche Wahrnehmungsprozesse, hebt die Bewertung aus der subjektiven „Zufälligkeit“ heraus und ist die Grundlage für Handlungsstrategien und Veränderung von Unterricht. Dabei beschränkt sich die Evaluation nicht nur auf den praktischen Sprachunterricht. Auch die Veranstaltungen des Begleitseminars und alle Sitzungen des Tutoriums werden mit einer kurzen, in der Regel 5-minütigen Evaluation durch die Studierenden und den Dozenten bzw. die Tutorin abgeschlossen (siehe Abb.8).

<b>Evaluation</b>	© Dagmara Warneke
<p>Hier werden folgende Evaluationsbögen eingeklebt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Bögen zur Bewertung des Unterrichts durch die Lerner (für unterschiedliche Niveaus)</li> <li>◆ Bogen zur Bewertung des Unterrichts durch die Lehrkraft selbst (nach jedem Unterrichtsteilversuch oder Unterrichtsversuch auszufüllen!)</li> </ul> <p>Anm.: Alternativ zu den Evaluationsbögen für die Lehrkraft kann ein <u>Lehrtagebuch</u> geführt werden, in dem kontinuierlich auf z. B. folgende Fragen eingegangen werden kann:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Was sind meine Stärken als Lehrkraft?</li> <li>◆ Was sind meine Schwächen als Lehrkraft?</li> <li>◆ Welche Eigenschaften möchte ich verstärken?</li> <li>◆ Welche Probleme habe ich in meinem Unterricht festgestellt?</li> <li>◆ Wie gehe ich mit den Problemen um?</li> <li>◆ Was sind meine Handlungsstrategien, um diese Probleme künftig zu vermeiden?</li> <li>◆ Was ist für meine Lerngruppe charakteristisch?</li> <li>◆ Was sind die Stärken meiner Lerngruppe?</li> <li>◆ Woran muss ich mit meinen Lernern noch arbeiten?</li> <li>◆ Was hat mir am heutigen Unterricht gefallen / nicht gefallen?</li> <li>◆ ...</li> </ul>	

Abb. 7: Evaluation

Unterrichtspraktikum WS 2002 / 2003	Datum: _____
<b>5 Minuten Reflexion zum Begleitseminar / zu den Sitzungen im Tutorium</b>	
<b>Thema:</b>	
<b>Wichtig für mich war:</b>	
<b>Schwierig war:</b>	
<b>Überflüssig war:</b>	
<b>Fragen:</b>	
<b>Die Sitzung war:</b> ausgezeichnet: __, gut: __, zufriedenstellend: __, unbefriedigend: __	
<b>Verbesserungsvorschläge:</b>	
<b>In der Sitzung war ich aktiv:</b> sehr: __, teilweise: __, zufriedenstellend: __, unbefriedigend: __	

Abb. 8: Seminarevaluation durch die Studierenden

**Lerntagebuch** (siehe Abb. 9): Im Prinzip handelt es sich auch bei den universitären Fachveranstaltungen um „Unterricht“. Die Studierenden sollen ihre Beobachtungen und Reflexionen daher nicht allein auf das Unterrichtspraktikum einengen, sondern generell auch für Impulse, positive und negative Wahrnehmungen in den Fachveranstaltungen sensibilisiert werden. Daraus könnte sich auch eine stärkere Verschränkung von eher theorieorientierten Fachveranstaltungen mit den Fragestellungen eines Unterrichtspraktikums ergeben.

<p><b>REFLEXION</b></p> <p>1. Lerntagebuch</p> <p><b>Mein Lerntagebuch ist eine Sammlung von wichtigen Ideen, Fragen, Gedanken, Tipps im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Reflexion des Fremdsprachenunterrichts. Es kann folgende Inhalte einschließen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Was habe ich in den jeweiligen DaF-Veranstaltungen (Seminaren / Vorlesungen) an relevanten Inhalten wahrgenommen?</li><li>◆ Welche Ideen kann ich für meine Unterrichtspraxis nutzen?</li><li>◆ Tipps für einen Unterricht mit den Schwerpunkten: Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Landeskunde, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben usw.</li><li>◆ Tipps für einen guten Einstieg</li><li>◆ Tipps für Medieneinsatz</li><li>◆ Interessante Übungen</li><li>◆ ...</li></ul>	<p>© Dagmara Warneke</p>
---	--------------------------

Abb.9: Lerntagebuch

**Fazit:** Entgegen den eher ernüchternden Thesen zu Beginn der Ausführungen kann unserer Ansicht nach das Unterrichtspraktikum sehr wohl zu einer Professionalisierung in der Lehrerausbildung beitragen. Voraussetzung ist dabei jedoch eine systematische, wissenschaftlich fundierte Planung von Seiten der ausbildenden Institution sowie eine kontinuierliche Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden.

Die folgenden Auszüge aus Praktikumsberichten von Studierenden könnten jedenfalls als Hinweis darauf interpretiert werden:

Studentin A schreibt:

**„Die Teilnahme am Unterrichtspraktikum hat mir eine wertvolle Gelegenheit geboten, die anregenden Prinzipien der Aktionsforschung kennen zu lernen und eine sehr interessante Zusammenarbeit mit meinen Kollegen und Kolleginnen zu erleben. Die Kritiken und Vorschläge sowie die Diskussionen über die eingesetzten Lehrstrategien oder -techniken haben dazu geführt, über meine Methoden, über die Vorstellung meines Berufs und sogar über meine Persönlichkeit als Lehrerin tiefer nachzudenken. Außerdem hat mir diese Erfahrung beigebracht, inwieweit der Beruf des Lehrens dynamisch sein kann und seine Ausübung durch Selbstreflexionen und die Interaktion mit anderen Kollegen oder den Lernenden selbst ständig verbessert werden kann. Besonders interessant war die Möglichkeit, den eigenen Unterricht systematisch zu planen und im Plenum zu besprechen sowie neue Wege auszuprobieren.“**

Studentin B schreibt:

**„Es gibt keinen idealen Unterricht und keine ideale Lehrkraft. Es gibt aber immer Alternativen und Vorschläge für die Verbesserung unserer Lehrtätigkeit. Und die Aktionsforschung versorgt uns heutige oder zukünftige Lehrkräfte mit Ideen, wie wir unseren Unterricht effektiver gestalten und durchführen und uns selbst verbessern können. Im Laufe des Semesters wurde mir bewusst gemacht, dass der Unterricht nicht dann anfängt, wenn die Lehrkraft in den Klassenraum eintritt, oder endet, wenn sie die Tür hinter sich schließt. Die Lehrkraft soll immer ihre Unterrichtsstunde planen, ihre Lernziele bestimmen und versuchen, sie zu erreichen. Vor allem soll sie aber nach dem Unterrichtsablauf bereit sein, diese Aspekte zu untersuchen und zu kommentieren, konstruktive Kritik an sich selbst zu üben (die sogenannte Selbstreflexion) und ständig nach Alternativen zu suchen.“**

Studentin C schreibt:

**„Im Ganzen finde ich, dass das Praktikum, das wir absolviert haben, eine sehr positive und lehrreiche Erfahrung für mich war. Ich habe viel gelernt, und zwar nicht nur, unsere theoretischen Kenntnisse und verschiedene Lehrtechniken in der Praxis zu verwenden, sondern auch im Team zu arbeiten, auf die Details zu achten, mit Lernern Kontakt aufzunehmen, meine Sprache zu kontrollieren. Es gibt natürlich sehr viele Dinge, die ich noch zu üben habe, und das Wichtigste dabei wäre für mich, mir über mich selbst als Lehrerin und als Person und über meinen Unterricht Gedanken zu machen mit dem Ziel, mich und meinen Unterricht zu verbessern oder zumindest ständig zu ändern. Weil es m. E. nichts Schlimmeres in einem Job gibt, als routinisierte Arbeitsweise, auch wenn sie gute Ergebnisse bringt. Auch echte Kooperation mit Kollegen ist eine Sache, die leider selten vorkommt, aber sehr schön und bereichernd ist.“**

### **Bibliographie**

- Altrichter, H. / Posch, P.** (1994): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkherdt.
- Appel, J.** (2000): *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung).
- Bailey, K.M. / Nunan, D.** (Hrsg.) (1996): *Voices from the Classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caspari, D.** (im Erscheinen): *Studien zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/innen*. Tübingen: Narr.
- Ehlers, S. / Legutke, M.K.** (1998): Fortbildung von Fremdsprachenlehrern: Bestandsaufnahmen und Revision. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (1998), 9/1, 1 – 34.
- Freeman, D. / Richards, J.C.** (Hrsg.) (1996): *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermes, L.** (1996): Förderung der Methodenkompetenz im Englischunterricht durch Selbstbeobachtung. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* (1996), 49/3, 167 – 175.

- Koenig, M.** (1999): Der Lerner als Konsument und / oder als Produzent: Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht. In: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.) (1999): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: AKS-Verlag, 67 – 90.
- Martinez, H.** (im Erscheinen): Von der Lehrer- zur Lernerautonomie. In: Barkowski, H. / Funk, H. (Hrsg.) (im Erscheinen): *Autonomes Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Moser, H.** (1977): *Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung*. München: Kösel.
- Nunan, D. / Lamb, C.** (1996): *The Self-Directed Teacher: Managing the Learning Process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rankin, J.** (1999): A Role for Action Research in the Foreign Language Classroom. In: *Unterrichtspraxis* (1999), 32/2, 107 – 119.
- Schockert-v.Ditfurth, M.** (1997): Anmerkungen zur Neukonzeption schulpraktischer Studien für Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer. In: Bredella, L. / Christ, H. / Legutke, M.K. (Hrsg.) (1997): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr, 349 – 377.
- Schockert-v.Ditfurth, M.** (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Underhill, A.** (1993): Awareness: the instrument and the aim of experiential research. In: Edge, J. / Richards, K. (Hrsg.) (1993): *Teachers Develop Teachers Research. Papers on classroom research and teacher development*. Oxford u. a.: Heinemann.
- Wagner, J.** (1988): Innovation in foreign language teaching. In: *AILA Review* 5 (1988), 99 – 117.
- Wahl, D.** (1991): *Handeln unter Druck: der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Warneke, D.** (1999): *Aktionsforschung in der DaF-Lehrerbildung: Eine empirische Studie zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion im Rahmen eines individuellen Aktionsforschungsprozesses*. Masterarbeit / Universität Kassel (Unveröffentlichtes Manuskript).

# **Konzept und Umsetzung: Neues Curriculum in der DaF-Lehrerbildung in der Ukraine**

Natalia Borisko

(Nationale Linguistische Universität Kiew)

## **1. Einführung**

Die veränderte politische und sozial-ökonomische Situation in der postsozialistischen Ukraine, das ständig wachsende Interesse an Fremdsprachen (FS) und ein großer Bedarf an neuen FS-Lehrern haben eine Bildungsreform bedingt und ins Leben gerufen. Diese Reform betrifft sowohl die Schul- als auch die Hochschulbildung.

Die deutsche Sprache spielt in der Ukraine eine wichtige Rolle und besitzt nach dem Englischen einen festen Platz an allen Bildungseinrichtungen als 1. und 2. Fremdsprache: 77,5 % der Schüler lernen Englisch, 17,2 % Deutsch, 8,1 % Französisch. (Insgesamt werden an den ukrainischen Schulen 15 Fremdsprachen gelehrt.) Der Bedarf an DaF-Lehrern ist immer noch nicht gedeckt, obwohl sie an 23 staatlichen und ca. 15 privaten Hochschulen und Universitäten ausgebildet werden.

Die Grundlage für die curriculare Reform der Deutschlehrerbildung bilden moderne Konzeptionen, in denen versucht wird, die Ansprüche des fachwissenschaftlich orientierten Germanistikstudiums mit den Anforderungen einer praxisorientierten Berufsbildung unter einen Hut zu bringen. Allerdings muss man sagen, dass in allen ehemaligen sowjetischen Republiken pädagogische Hochschulen für Fremdsprachen existierten, die schon immer keine Germanisten, sondern nur FS-Lehrer ausgebildet haben und an denen die Ausbildung traditionell stark praxisorientiert war. Die Grundlage für die FS-Lehrerbildung bildete aber das philologische Studium, und aus Prestige Gründen wurde die Lehrerbildung an diesen Hochschulen von Jahr zu Jahr immer stärker „philologisiert“.

Aber nichts desto trotz haben diese pädagogischen Hochschulen viele positive Erfahrungen gesammelt, was z. B. ein kontinuierliches Schulpraktikum oder die Vermittlung

von didaktisch-methodischen, psychologischen und pädagogischen Kenntnissen und Fertigkeiten betrifft. Auch die FS-Didaktik und -methodik als Wissenschaft vom Lehren der FS hat sich an diesen Hochschulen erfolgreich etabliert.

Auf dieser Basis und unter Berücksichtigung von neuen theoretischen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Anforderungen an die FS-Lehrerbildung entstehen heute neue Modelle für die Deutschlehrerbildung. Die ersten praktischen Erfahrungen und positiven Rückmeldungen zeugen aber davon, dass es auf diesem Wege noch vieles zu vervollkommen gilt.

Im Rahmen der Schul- und Hochschulreform (ab 2002 werden FS in den Klassen 2 bis 12 angeboten) werden auch neue Curricula für den praktischen Fremdsprachenunterricht an allen Bildungseinrichtungen (Schulen, Gymnasien, Hochschulen und Universitäten) erarbeitet.

In diesem Beitrag geht es um ein Teilcurriculum, und zwar um das Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht (Deutsch als Hauptfach) an pädagogischen Hochschulen und germanistischen Fakultäten der Universitäten, die DaF-Lehrer ausbilden. „Sprachpraxis“ als Fach (gemeint ist Fertigkeitentraining einschließlich praktischer Grammatik und Phonetik) haben die angehenden DaF-Lehrer im Laufe von allen 10 Semestern, und zwar in einem ziemlich beträchtlichen Umfang – bis 1880 Stunden (am Beispiel der Nationalen Linguistischen Universität Kiew, Studienjahr [Stj.] 2002 / 2003):

- I. Stj. – 578 Stunden
- II. Stj. – 476 Stunden
- III. Stj. – 374 Stunden
- IV. Stj. – 232 Stunden
- V. Stj. – 220 Stunden

## 2. Hauptmerkmale des neuen Curriculums

(Dies ist das zweite Curriculum nach dem „Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes“, Kiew 2001.)

- Das Curriculum basiert auf Prinzipien der Demokratisierung von Bildung, berücksichtigt moderne theoretische Forschungsergebnisse von allen Bezugswissenschaften und praktische Erfahrungen der Curricula-Erstellung und realisiert das Konzept des FS-Lernens und -Lehrens im Kontext des Dialogs von Kulturen.
- Arbeitsinstrumente für das DaF-Curriculum sind „Europäischer Referenzrahmen für das Sprachenlernen“, „Niveaubeschreibungen DaF“ und „Profile deutsch“.
- Das Curriculum wird erstellt, nachdem umfassende Kenntnisse und Informationen über die bestehenden Bedürfnisse und Möglichkeiten gesammelt worden sind (z. B. in einer Umfrage 1997 bis 1998 unter 300 Personen: FS-Lehrern, Schuldirektoren, Vertretern des Bildungsministeriums, Hochschullehrern und Lehrerstudenten aus allen Regionen der Ukraine).
- Das Curriculum ist im Unterschied zu allen vorherigen Lehrprogrammen und Lehrplänen, die in erster Linie die Vermittlung von Sprachkenntnissen angestrebt und mehr sprachliches Können deklariert hatten, auf das Beherrschen des Deutschen als praktisches Instrument der interkulturellen Kommunikation hin orientiert.
- Das Curriculum spiegelt eine neue, flexible Verteilung und enge Vernetzung von Studienfächern wider, die eine sprachpraktische und landeskundlich-interkulturelle, philologische, didaktisch-methodische und psychologisch-pädagogische Ausbildung der angehenden Lehrer gezielt und konzentriert sicherstellen.
- Im Curriculum ist der kulturspezifischen, kulturkontrastiven und soziokulturellen Komponente des DaF-Unterrichts viel Platz und Bedeutung beigemessen worden. Dabei wird versucht, das D-A-CH-L-Konzept in allen Aspekten zu realisieren: inhaltlich-thematisch, sprachlich, soziokulturell und interkulturell.
- Der Student als aktives Subjekt im Lehr- und Lernprozess, als Partner und autonomer Lerner: Dies ist das Ziel und die Grundlage der curricularen Planung des Deutschstudiums und des sprachpraktischen Unterrichts.

- Das Curriculum ist gekennzeichnet durch eine Neubestimmung von Niveaus (in Anlehnung an Empfehlungen des Europarates) im 10-semesterigen Studium und die Festlegung einer dominierenden Zielkompetenz für jedes Niveau.
- Das Curriculum enthält eine genaue Niveaubeschreibung nach Teilzielen, Inhalten, Unterrichtstechnologien, Aufgabenmustern, Evaluations- und Selbstevaluationsformen und Zertifizierungsverfahren einschließlich Beispielen von Testaufgaben zum Testen und Prüfen aller Fertigkeiten und Kompetenzen. Zum ersten Mal ist nicht nur das Zielniveau (C1-C2 gemäß den Empfehlungen des Europarates), sondern auch das Niveau der Studienanfänger (Niveau B1+) beschrieben und festgelegt worden.
- Das Curriculum ist beruflich orientiert. Es enthält eine Auflistung von berufsrelevanten Fähigkeiten, Können und Wissen, die im sprachpraktischen DaF-Unterricht integriert, vermittelt und entwickelt werden können bzw. müssen.

### 3. Struktur des Curriculums

Das Curriculum besteht aus folgenden Kapiteln:

1. Einführung
  - 1.1. Begründung der Notwendigkeit des neuen Curriculums
  - 1.2. Grundlagen des Curriculums
  - 1.3. Niveau-Beschreibung der Studienanfänger (Eingang)
  - 1.4. Niveau-Beschreibung der Studienabgänger (Ausgang)
2. Prinzipien
3. Ziele
4. Aufgaben
5. Grundlagen für die Auswahl der Inhalte
  - 5.1. Strukturelle Grundlagen des Curriculums
  - 5.2. Prinzipien der Auswahl von Inhalten
  - 5.3. Organisation der Inhalte
  - 5.4. Allgemeine und spezifische Begriffe und Sprechhandlungen (Sprechakte und ihre Versprachlichung)
  - 5.5. Phonetik und Grammatik
  - 5.6. Soziokulturelle Komponente
  - 5.7. Übersetzung
  - 5.8. Lernstrategien
  - 5.9. Berufsbezogene kommunikative Kompetenz

6. Methodik des DaF-Unterrichts
  - 6.1. Allgemeine Grundsätze des kommunikativen Ansatzes
  - 6.2. Prinzipien der Entwicklung von Teilfertigkeiten und Vermittlung von Sprachsystemen
7. Evaluation (Prinzipien, Ziele, Typen der Kontrolle)
  - 7.1. Einstufungstest
    - 7.1.1. Hörverstehen
    - 7.1.2. Sprechen
    - 7.1.3. Leseverstehen
    - 7.1.4. Lexikalisch-grammatischer Test
    - 7.1.5. Schreiben
  - 7.2. Evaluation der soziokulturellen Kompetenz
  - 7.3. Evaluation der Projektarbeit
8. Empfohlene Lehr- und Lernmaterialien
9. Curriculare Lehrpläne für jedes Studienjahr (von I bis V) nach einem einheitlichen Schema:
  - 9.1. Besonderheiten der jeweiligen Stufe
  - 9.2. Ziele
  - 9.3. Aufgaben
  - 9.4. Inhalte
  - 9.5. Themen und Sprechhandlungen
  - 9.6. Lernstrategien
  - 9.7. Phonetik
  - 9.8. Grammatik
  - 9.9. Wortschatz
  - 9.10. soziokulturelle Komponente
  - 9.11. Unterrichtsmethodische Verfahren im Rahmen des kommunikativen Ansatzes
  - 9.12. Evaluation

#### **4. Allgemeine Grundsätze**

Das Curriculum basiert auf folgenden Prinzipien:

- Relevanz und Praxisverbundenheit: Das Curriculum orientiert sich an den Anforderungen der modernen multikulturellen Gesellschaft an den Beruf des FS-Lehrers und wird dem gesellschaftlichen sozialen Auftrag gerecht.
- System- und Modellcharakter: Das Curriculum spiegelt das komplexe System des FS-Unterrichts wider und liefert ein Modell für den modernen DaF-Unterricht.
- Integrität: Alle Komponenten des Curriculums (Ziele, Inhalte, Technologie und Kontrolle) sind miteinander verbunden und wechselseitig bedingt.

- **Offenheit:** Das Curriculum ist offen, ergänzungs- und anpassungsfähig. Es lässt viel Freiraum für den Einsatz von verschiedenen Methoden, Verfahren, Medien und Materialien.
- **Interdisziplinäre Vernetzung:** Es besteht eine logische und sinngemäße interdisziplinäre Vernetzung des sprachpraktischen DaF-Unterrichts mit anderen Studienfächern (Linguistik, Literaturwissenschaft, Landes- und Kulturkunde, Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Psychologie, Pädagogik u. a.), die die Entwicklung der jeweiligen Teilkompetenz sichern.
- **Neue Rollenverteilung:** Studierende sind aktive, gleichberechtigte Teilnehmer und Mitgestalter des Lehr- und Lernprozesses. Sie tragen Verantwortung für eigene Erfolge und Misserfolge und für die eigene berufliche Entwicklung.
- **Persönlichkeitsentwicklung:** Die persönlichkeitsbezogene und intellektuelle Entwicklung der Studierenden ist vorrangig. Die Voraussetzungen dafür sind ein Bestandteil des Curriculums.
- **Berufsorientierung:** Berufliche Entwicklung und Vervollkommnung im sprachpraktischen Unterricht ist eines der Teilziele des Curriculums.

## **5. Ziele des sprachpraktischen DaF-Unterrichts**

Das Curriculum setzt für den DaF-Unterricht folgendes Ziel:

Entwicklung einer komplexen berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen

Diese Zielkompetenz wird verstanden als:

- Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen sowie die Aneignung von Wissen, die es dem angehenden DaF-Lehrer ermöglichen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, zu arbeiten und zu kommunizieren und eine Verständigung im gleichberechtigten Dialog mit den Vertretern anderer Kulturen zu erreichen;
- Entwicklung einer Persönlichkeit, die zu einem solchen Dialog nicht nur bereit ist, sondern auch fähig ist, lebenslang weiter zu lernen und für eigene Erfolge und Misserfolge Verantwortung zu tragen;

- Entwicklung der berufsbezogenen kommunikativen Fähigkeiten, die es dem zukünftigen DaF-Lehrer ermöglichen, Schüler auf die Bewältigung ähnlicher Aufgaben vorzubereiten.

In dieser Definition des Endziels lassen sich folgende Teilziele deutlich erkennen:

- Praktische Ziele: Entwicklung der kommunikativen, soziokulturellen und linguistischen Kompetenzen bei Studierenden (Niveaus C1-C2).
- Kognitive Ziele: Entwicklung einer kognitiven Kompetenz im Zusammenhang mit den anderen Teilkompetenzen.
- Entwicklungsziele: Entwicklung des sprachlichen und interkulturellen Bewusstseins, der verbal-linguistischen und logischen Intelligenz, der Fertigkeiten zu selbständiger Erschließung und Vergleich von Inhalten und Sachverhalten, Entwicklung von lern- und kommunikationsfördernden Persönlichkeitsmerkmalen.
- Bildungsziele: Entwicklung der Lernfertigkeiten und der Bereitschaft zu Selbstreflexion, Selbstevaluation und Selbststudium. Schaffung einer Grundlage für eine ununterbrochene selbständige Fortbildung. Entwicklung der Fähigkeit, als kultureller Vermittler zu agieren.
- Erziehungsziele: Herausbildung einer positiven Motivation und Einstellung zu Sprache und Zielsprachenland und zum Prozess des FS-Erwerbs, Erziehung der Bereitschaft zur interkulturellen Kommunikation, zur Kooperation und Flexibilität, von Gefühlen der Empathie und Toleranz, Aufgeschlossenheit, Vorurteilslosigkeit, Offenheit und anderen sozialen und interkulturellen Fertigkeiten.
- Berufsorientierende Ziele: Integrierte Entwicklung einer berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz durch die praktische Präsentation von verschiedenen Verfahren und Übungsformen, berufsorientierte Behandlung und Vermittlung von Lehr- und Lerninhalten und durch unmittelbare Teilnahme an der Mitgestaltung des eigenen Lehr- und Lernprozesses.

## 6. Auswahl der Lehr- und Lerninhalte

Entsprechend der Zusammensetzung der Zielkompetenz (berufsorientierte kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen), die aus einigen Teilkompetenzen besteht (kommunikativen, linguistischen, soziokulturellen, kognitiven und beruflichen

Kompetenzen) lassen sich für jedes Niveau (= Studienjahr) folgende Prioritäten bestimmen:

1. Stj. – **kommunikative + linguistische** + soziokulturelle + kognitive + berufsbezogene kommunikative Teilkompetenzen (Beherrschung von allen Fertigkeiten auf der Grundlage des integriert angeeigneten Sprachwissens)
2. Stj. – **kommunikative + linguistische + soziokulturelle** + kognitive + berufsbezogene kommunikative Teilkompetenzen
3. Stj. – **kommunikative** + linguistische + **soziokulturelle** + kognitive + berufsbezogene kommunikative Teilkompetenzen
4. Stj. – **kommunikative** + linguistische + **soziokulturelle** + kognitive + **berufsbezogene kommunikative** Teilkompetenzen
5. Stj. – **kommunikative** + linguistische + **soziokulturelle** + kognitive + **berufsbezogene kommunikative** Teilkompetenzen

Interkulturelle Kommunikation, interpretiert als unmittelbarer oder durch Lehrwerke und andere Materialien vermittelter Dialog von Kulturen, und jede fremdsprachliche Kultur werden durch die Einheit von drei Aspekten charakterisiert:

- den sozialen Aspekt (die Sprache als Kommunikationsmittel in bestimmten Lebensbereichen, Situationen, Rollen mit der Gesamtheit aller soziokulturell bedingten Normen, Traditionen, Rituale, verbalen und nichtverbalen Verhaltensmodellen);
- den inhaltlich-kulturellen Aspekt (alle Komponenten und Elemente der fremden Kultur als ein Prozess und ein Ergebnis der bewussten Tätigkeit des Menschen, als Art und Weise seiner Existenz und seiner Erkenntnis der Welt);
- den sprachlichen Aspekt (die Sprache als ein Teil und Träger der Kultur, als die wichtigste Bedingung ihrer weiteren Entwicklung, als „Weltmodell“ und „kollektives Gedächtnis“ des Volkes und Widerspiegelung seiner Mentalität).

Alle drei Aspekte werden im Curriculum modelliert, da jedes Curriculum ein Modell des gesamten Lehr- und Lernsystems liefern soll, welches alle Elemente dieses Systems integriert und widerspiegelt. Jedes Modell ist nur dann funktionsfähig und relevant, wenn es dem Original nach Funktion, Inhalt und Form entspricht. Als Funktion tritt in

unserem Fall der soziale Aspekt, als Inhalt der inhaltlich-kulturelle und als Form der sprachliche Aspekt der interkulturellen Kommunikation zutage.

Dementsprechend bestimmt und beschreibt das Curriculum drei Minima (Es ist sinnvoll, die landesüblichen Termini zu gebrauchen, da man nur mit großer Vorsicht die Begriffe eines Bildungssystems durch fremde Begriffe ersetzen sollte.):

- das inhaltliche Minimum, realisiert durch Themen, Probleme und Problemfragen, die in der interkulturellen Kommunikation von Bedeutung und Interesse sind, durch allgemeine und spezifische Begriffe, Texte in allen Erscheinungsformen, landeskundliche und soziokulturelle Inhalte, die jedes am Dialog teilnehmende Land charakterisieren;
- das funktionale Minimum, vertreten durch ausgewählte Kommunikationsbereiche, typische Situationen, Rollen und Sprechhandlungen (versprachlichte kommunikative Intentionen);
- das formale Minimum, das sprachliche Minimum, realisiert im lexikalischen, grammatischen und phonetischen Lehr- und Lernstoff.

Jedes Minimum enthält eine soziokulturelle Komponente. Das sind u. a.: Wortschatz mit soziokulturellem Potenzial (Realienbezeichnungen, äquivalentlose Lexik etc.), verbale Mittel der kommunikativen Technik, kulturspezifische Verhaltensmodelle und Rituale, landeskundliche Inhalte usw.

Diese drei Minima sind unter Berücksichtigung der zyklischen Progression auf fünf Stufen (Studienjahre) verteilt, wobei das 5. Studienjahr thematisch und technologisch der Projektarbeit zu berufsbezogenen und interkulturellen Problemen gewidmet ist.

Die Inhalte des Curriculums sind thematisch organisiert. Vorgesehen sind vier große thematische Blöcke „Mensch“, „Modernes Leben“, „Deutschsprachige Welt und die Ukraine“ und „Lehrerberuf“.

## **7. Technologie (unterrichtsmethodische Verfahren)**

Im neuen Curriculum wird der DaF-Unterricht auf allen Niveaus als ein offener, handlungsorientierter, lernerzentrierter, D-A-CH-L-orientierter, Autonomie fördernder und auf Methodenvielfalt beruhender Unterricht angestrebt.

Es ist nicht zu bestreiten, dass die eingesetzten Lehrwerke die Unterrichtspraxis weitgehend bestimmen. Moderne Lehrwerke, die als Hauptziel die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz festsetzen, basieren auf einem interkulturellen kommunikativen Ansatz, der in den 90er Jahren als Erweiterung und Vertiefung des kommunikativen Konzeptes entstanden ist. Die Auflösung des Methodendogmatismus in diesen Jahren hat dazu geführt, dass in der modernen Unterrichtspraxis verschiedene didaktisch-methodische Konzepte oft nebeneinander vorkommen und einzelne Elemente und Prinzipien aus verschiedenen Methoden und Ansätzen miteinander vermischt werden. Im Rahmen des interkulturellen kommunikativen Ansatzes ist eine Vielfalt von Realisierungsvarianten möglich. Wichtig ist, dass sie alle möglichst effektiv ans Ziel führen.

## **8. Evaluation**

Leistungskontrolle und Evaluation sind ein integrativer Bestandteil des Curriculums. Das System der Evaluation hat die Aufgabe, ein sicheres und valides Bild des erreichten Niveaus zu liefern. Die eingesetzten Evaluationsverfahren und -typen (Test, Zwischen-, Abschlussprüfungen etc.) haben einen kommunikativen Charakter und korrespondieren weitgehend mit den im sprachpraktischen Unterricht eingesetzten Übungs- und Aufgabenformen. Kontrollgegenstände umfassen grundsätzlich alle Kompetenzen und ihre Komponenten.

Das Curriculum enthält Empfehlungen zur Organisation, Durchführung und Auswertung der Abschlusstests für jedes Studienjahr sowie Testmuster für jedes Niveau. Das System der Evaluation wurde mit den Empfehlungen des Europarates koordiniert.

TESTS	NIVEAUS	NIVEAUS (Europarat)
Eingangstest	Oberschulabgänger (12. Klasse)	B1+
Abschlusstest – 1. Stj.	Niveau 1	B2 (B2.1)
Abschlusstest – 2. Stj.	Niveau 2	B2 (B2.2)
Abschlusstest – 3. Stj.	Niveau 3	C1 (C1.1)
Abschlusstest – 4. Stj.	Niveau 4	C1 (C1.2)
Abschlusstest – 5. Stj.	Niveau 5	C1-C2.1/C2.2

Auf jedem Niveau sind Variationen für einzelne Fertigkeiten möglich.

### **Bibliographie:**

- Glaboniat, M. / Müller, M. / Rusch, P. / Schmitz, H. / Wertenschlag, L. (2002):** *Profile deutsch*. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“. München: Langenscheidt.
- Trim, J. / North, B. / Coste, D. (2001):** *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. In Zusammenarbeit mit Sheils, J. München: Langenscheidt.



# Regionale Konzeptionen und Materialien

Herta Orešič

(Universität Maribor)

## 1. Einführung

Jede Lehrmaterialienentwicklung ist theorie- und praxisgeleitet. Die Theorie setzt sich aus unterschiedlichen Konzepten zusammen. Diese werden einerseits aus dem gemeinsamen universellen Gut der Bezugswissenschaften abgeleitet und andererseits gängigen Thesen der Empirie entnommen. Für die Materialerstellung wurden diese Erkenntnisse zum Teil übernommen, entwickelt oder neu interpretiert. Theorie bietet Sicherheit in der Entscheidung über die Inhalte, über die Leitlinien der didaktischen Aufbereitung, über die Philosophie, die hinter einer Konzeption steckt, sowie über die möglichen Ergebnisse des Unterrichtsprozesses und deren Bewertung. Die Praxisbezogenheit ist hier weniger als universell zu verstehende Lern- oder Lehrfreundlichkeit eines Lehrwerks, sondern vielmehr als dessen Einsatzpotenzial in einer bestimmten pädagogischen Wirklichkeit zu verstehen.

## 2. Regional vs. global oder überregional

Das alte Dilemma, ob man eigens für die nahe Zielgruppe entwickelte Lehrwerke oder die Lehrwerke, die Experten aus dem Zielland für mehrere ähnliche Zielgruppen geschaffen haben, bevorzugen soll, soll auf zwei Ebenen behandelt werden:

- a) auf der Ebene der generellen ortsunabhängigen Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit für die innovativen Aspekte eines Lehrwerks und
- b) auf der Ebene der Aneignung eines „expertengeleiteten“ Konzeptes aus dem Zielland für eine bestimmte Zielgruppe im nichtdeutschsprachigen Ausland.

Solange es keine landesspezifischen empirischen Untersuchungen zu diesen beiden Grundfragen des besprochenen Themas gibt, mit denen man die Auswirkungen der

regionalen oder der überregionalen Lehrmaterialien auf die Lerneffizienz der Lernenden feststellen könnte, beruht die Antwort auf das oben genannte Dilemma nur auf logischen, auf der Theorie und eigenen Erfahrungen basierenden Vermutungen. Ein Lehrwerk kann kaum mit einem Roman verglichen werden, jedoch erlebt es genauso viele Interpretationen und subjektive Bewertungen wie eine literarische Gattung, nur betreffen diese in erster Linie das didaktische Handeln des Lehrers – und als Folge seiner Handlung die Aktivitäten ganzer Schülergenerationen – und nicht die des einzelnen Lesers.

### **3. Lehrwerkentwicklung und Innovation**

Es ist typisch regional, dass die Entwicklung neuer Lehrwerke im Zusammenhang mit Curriculum- oder Schulreformen zustande kommt. Das bedeutet, dass man mit einem bottom-up-Verfahren versucht, die gewünschten Konzeptionen aus den neuen Lehrplänen oder sogar die Einführung neuer schulsprachenpolitischer Entscheidungen den Lehrern näher zu bringen, damit die Ziele erreicht werden, die das Curriculum verspricht. Das wird an drei Beispielen aus der gegenwärtigen slowenischen Situation dokumentiert.

#### **a) Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die vierte Klasse der 9-jährigen Grundschule (Alter: 9 Jahre)**

Die empirische Pilotstudie (1990 – 1996) hat die Vorteile des narrativen und multisensorischen Ansatzes gezeigt, man bekennt sich zu Immersion, da sie den ganzheitlichen Prinzipien der Grundschule entspricht, und zu Bewusstseinsbildung.

#### **b) Die Einführung der zweiten Fremdsprache als Pflichtwahlfach in die 7. Klasse**

Als Folge der gleichen Curriculum-Reform kommt es zum ersten Mal zu einer sprachpolitischen Regelung, die zahlreiche Debatten über die Sprachenfolge auslöst. Man hat jahrzehntelang die Möglichkeit, eine FS 2 im Alter von 15 Jahren zu lernen (an der Mittelschule), einfach hingenommen und fühlt sich erst jetzt mit einer neuen Herausforderung, die die „mehrsprachige“ Erziehung bietet, konfrontiert.

**c) Das Fach Deutsch für fortgeschrittene Jugendliche (15 – 18 Jahre alt) mit Abitur**

Seit 1994 besteht das externe Abitur, das in den modernen Sprachen vorwiegend themen- und fertigungsbezogen ist. Da zuerst die Prüfungskataloge mit Listen (Grammatik, Wortschatz, Themen, Aufgabentypen) entstanden sind, führte das zu rigider Produktorientierung aus Angst, man könnte etwas auslassen, was die Lernenden unbedingt beherrschen sollten.

Im Interesse des Bildungsministeriums sind drei Lehrwerkprojekte entstanden, die die Mittlerfunktion übernehmen sollten. Dabei hat sich gezeigt, wie schwierig und undankbar diese Rolle sein kann, wenn auch Unterstützung von allen Seiten geleistet wird (Fortbildung, Curriculum-Besprechungen, Beispiele guter Praxis usw.). Auch hier liegen keine empirischen Belege vor. Die Behauptungen über den Umgang der Lehrpersonen mit Innovationen jeglicher Art beruhen lediglich auf einigen hundert Unterrichtsbeobachtungen sowie auf den Erfahrungen, die wir im Rahmen der Unterrichtspraktika gesammelt haben. Aus den oben genannten Beispielen geht hervor, dass die „neuen Richtlinien“ eine gewünschte Anpassung der Lehrerschaft an andere Dimensionen des Lernens und Lehrens bedeuten: Durch den multisensorischen Ansatz wird die Begegnung mit der ersten Fremdsprache den kindlichen kognitiven Möglichkeiten gemäß verankert; beim L3 sollte der Schwerpunkt des Lernens wegen Zeitmangel umgekehrt eher stärker die kognitiven Strukturen als Brücke zum Kompetenztraining verstanden werden; in den Vorabiturklassen sollte man langsam Abschied nehmen von rigider Lehrbuch-Herrschaft, um sich auf die Suche nach Interessantem außerhalb des Klassenzimmers zu begeben.

**4. Die Person des Lehrers: durch Selbstreflexion und Kompetenz zum kreativeren und sichereren Umgang mit jeglichen Lehrwerken**

Aus der Sicht des Lehrwerkautors baut sich ein Turm von Entscheidungen auf, die für die Biographie eines Buches maßgebend sind. Wenn wir die didaktisch-fachlichen Kriterien als eine Selbstverständlichkeit außer Acht lassen, ist der Faktor Transparenz für den auch weniger geschickten Lehrer von größter Wichtigkeit. Es macht Sorgen, wenn aus einem hervorragenden, auf prozessorientierten Verfahren beruhenden Lehrbuch am liebsten die grammatischen Zusatzübungen gemacht werden, aber es wundert

nicht, wenn trotz der bescheidenen Inhalte eines anderen Lehrwerks toller Unterricht mit hervorragenden Ergebnissen herauskommt.

Wie können anhand eines „guten“ Lehrwerks auch positive Folgen für das Lernen eintreten?

Welche Folgerungen sollte man daraus für die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung ziehen? Vielleicht könnte man sie in einigen Punkten zusammenfassen:

- Durch Lehrwerkanalyse theoretische Konzepte durchschauen lernen.
- Informationsquellen kennen, die die Planung des Unterrichts erleichtern können.
- Bewährte Formen ganzheitlichen Lernens erfahren und praktizieren.
- Angst vor Kreativität durch praktische Workshops verlieren (Dramatisieren, Dichten, Visualisieren, Moderieren ...).
- Materialien für offenen Unterricht selbst entwerfen und ausprobieren.
- Lernmaterialien für selbstgesteuertes Lernen mit Selbstkontrolle vorbereiten.
- Arbeitsmethodische Kompetenz entwickeln (Projekte planen, abwickeln).
- Selbstreflexion in die tägliche Arbeit einbeziehen.

„Die Qualität von Lehr- und Lernmaterialien steht im Dienste der Erleichterung, der Humanisierung und Effektivisierung von Lehr- und Lernprozessen.“ (Barkowski 1999, S. 11)<sup>1</sup>

Mit Humanisierung ist laut Barkowski Lebensqualität, Spaß am Lernen und Qualität der Begegnungen (Lernende, Lehrende) gemeint (ebd. 1999, S. 11).

---

<sup>1</sup> Barkowski, H. (1999: 9-16): „Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien“, in: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen.

# Neue Ansätze in der Lehrwerkerstellung aus ungarischer Sicht

Anna Szablyár

(Eötvös-Loránd-Universität Budapest)

## 1. Einleitung

Bald nachdem ich Anfang der 70er Jahre in Budapest begonnen hatte, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten, gehörte es zu meinen Aufgaben, zunächst für spezifische Zielgruppen verschiedene Ergänzungsmaterialien, später auch für den Einsatz an verschiedenen Institutionen Lehrbücher und Lehrwerke zu erstellen, und zwar in Zusammenarbeit mit ebenfalls engagierten KollegInnen.

Nach der Wende wurde ich an der Eötvös-Loránd-Universität Dozentin für Sprachdidaktik. Seitdem kann ich meine Erfahrungen als Deutschlehrerin und Lehrbuchautorin auch StudentInnen im Rahmen verschiedener Lehrveranstaltungen vermitteln. Als Forschungsthema habe ich mich für Lehrwerkanalyse entschieden.

Diese „Vergangenheit“ ermutigt mich, darauf zu hoffen, dass meine Beobachtungen auch für ExpertInnen in anderen Ländern von Interesse sein können und / oder sie zur Diskussion anregen werden.

Im weiteren Verlauf wird exemplarisch die Lage der Lehrbuchwahl in Ungarn skizziert, weil aufgrund der Komplexität der Frage und ohne länderübergreifende Daten kein differenziertes Bild über den „Ist-Stand“ entworfen werden kann.

## 2. Lehrwerke und Fremdsprachenunterricht

FSU wird vielerorts noch häufig für ineffektiv und reformbedürftig erachtet. Es stellt sich die Frage, ob Lehrbücher als Leitmedium dafür mit verantwortlich sind. Obwohl Experten häufig betonen, dass Lehrwerke mit dem Unterricht nicht gleichgesetzt werden sollten, kann die zentrale Rolle von Lehrbüchern im FSU – und wie ich es einschätzen kann, mit noch mehr Nachdruck im schulischen FSU – nicht geleugnet werden.

Ich komme aus einem Land, in dem nicht nur Fremdsprachen, sondern auch andere Fächer recht „lehrbuchfixiert“ unterrichtet werden – und diese Praxis hat u. a. politische und soziologische Gründe. Deshalb ist es kein Wunder, dass statt Unterrichtskonzepten und Fragen des Lehrens und Lernens zu diskutieren, eher über Lehrbücher geschimpft wird, auch vor den Schülern.

Diese oben genannte zentrale Rolle kann auch damit begründet werden (vgl. Christ in: Bausch et al., S. 42), dass Lehrmaterialien mit allen Faktoren vernetzt sind, die das Lehren und Lernen ausmachen.

## 2.1. Funktionswandel bei Lehrwerken

Wenn wir Tendenzen in den heutigen Lehrwerken entdecken und analysieren wollen, stellt sich im Vergleich zu früheren Zeiten heraus, dass neuere Lehrwerke keinem einheitlichen methodischen Konzept verpflichtet sind, wie Krumm / Ohms-Duszenko (2001) feststellen (vgl. S. 1032). Funk (2001) spricht über einen integrativen Ansatz, „der Elemente bisheriger Ansätze in unterschiedlicher Gewichtung umfasst und ein differenziertes Lernangebot integriert“ (S. 283).

Dies steht im Einklang mit dem von ihm vorgeschlagenen Modell zur Einteilung und Einschätzung von Lehrwerken nach „drei grundlegenden Verfahren zur Ableitung von Lernzielen, Methoden und Inhalten (von Lehrwerken)“ (Funk 2001, S. 284):

<b>Ansatz</b>	<b>A</b> <b>Erfahrungsorientiert-intuitives Verfahren</b>	<b>B</b> <b>Theoretisch reflektierte Praxis</b>	<b>C</b> <b>Praxisbezogen reflektierte Theorie</b>
<b>Fragestellung</b>	Was hat „funktio- niert?“ Was ist für Lehrende und Lernende subjektiv akzeptabel? Was muss man bewahren, was ist zu verbessern?	Welche Erklärungen, Erkenntnisse und Konzepte liefern die Bezugswissenschaften zum Lehr- / Lernprozess? Was ist praktisch umsetzbar und akzeptabel?	Wie können aus theoretischen Modellen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs funktionierende Praxiskonzepte abgeleitet werden?
<b>Ergebnis</b>	Fortgeschriebene Tradition und Praxis	Theoretisch gestützte Innovationen in Teilbereichen praktischen Handelns	Praktische Umsetzung einer „Makrotheorie“ oder miteinander verbundener theoretischer Konzepte

Quelle: Funk 2001, S. 284.

Die technische Entwicklung (dazu später noch etwas ausführlicher) und verschiedene Versuche, die lernerzentrierten Unterricht auch mit Hilfe von Lehrbüchern und weiteren (auch on- und offline-) Komponenten initiieren und tatsächlich ermöglichen, haben dazu beigetragen, dass wir heute über einen Funktionswandel bei Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht sprechen können. Wird ein Lehrwerk als Kernmedium konzipiert, dann fällt ihm nach Funk „mehr die Aufgabe des Wegweisers durch die Nutzung der »Peripheriemedien« zu. [...] Die Funktion des Lehrwerks als Kern- oder »Ankermedium« des FSU wird mittelfristig erhalten bleiben, weil über das Lehrwerk noch am ehesten gleichzeitig das soziale Miteinander in der Kursgruppe strukturiert, die Integration des Medienangebots transparent und strukturiert erfolgen und Lernprogression organisiert und überprüft werden kann“ (Funk 2001, S. 290).

Es käme tatsächlich einem Funktionswandel gleich, wenn die Anforderungen von Nodari erfüllt werden könnten. Er vermisst in vielen Lehrwerken die Beachtung der allgemein-erzieherischen Lehrziele (wie z. B. Lernenlernen) bzw. ihre „Umsetzung in planbare Unterrichtsaktivitäten“ (Nodari 1995, S. 84). Wie sie umzusetzen sind bzw. „welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen“, damit sie im Unterricht wirksam werden, sollte seiner Ansicht nach von der Lehrwerkproduktion besser berücksichtigt werden. Auf dieses Defizit weist allein die Tatsache hin, dass immer wieder universalistische Lehrwerke für Jugendliche und Erwachsene veröffentlicht werden. Die Orientierung an den allgemein-erzieherischen Lehrzielen kann im Falle dieser breiten Zielgruppe wohl kaum verwirklicht werden. Nodari plädiert im Sinne von Klafki für einen „offenen Entwurf, der die Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation den Lehrern überlässt“ (S. 87). Diese Erwartung widerspricht dem Unterrichtskonzept, das bei manchen Lehrwerken stark vom reichen Medienangebot geprägt wird, auch dann, wenn das Angebot betont als Angebot wahrzunehmen ist. Dabei bleibt für eigene Ideen, für die nötige Adaption, eventuell viel zu wenig Freiraum.

Wenn finanzielle Faktoren es erlauben, wäre die Aufgabe für uns alle nach Funk die „Weiterentwicklung der Lehrwerke als offene, multimediale Serviceangebote an Lehrende und Lernende“ (Funk 2001, S. 291), und zwar aufgrund einer weiteren intensiven Erforschung des Lehr- und Lernprozesses und der weltweit sich schnell ändernden Rahmenbedingungen.

## 2.2. Angebot an Lehrwerken für DaF von deutschen Verlagen

Nach der Wende hat sich der Markt für DaF-Lehrwerke vergrößert. In den ehemaligen sozialistischen Ländern hat sich der Bedarf an Schulbüchern für verschiedene Zielgruppen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) erhöht. Lehrbuchverlage vor Ort konnten damit nicht Schritt halten. Die neuen Erwartungen und Bedürfnisse, z. T. andere Lehr- und Lerntraditionen, haben meines Erachtens zu einer – mit Recht kritisierten – Heterogenität der neuen Konzepte bedeutend beigetragen.

Seitdem erscheinen Jahr für Jahr neue Serien für verschiedene Zielgruppen und Stufen, die sich an den aktuellen Versionen von ausschlaggebenden überregionalen Dokumenten / Curricula orientieren (wie z. B. Zertifikat Deutsch als Fremdsprache). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (2001) mit den detailliert erarbeiteten Niveaubeschreibungen etc. bietet einen aktuellen Anlass zur Erstellung neuer Konzepte.

Was die Lehrbuchwahl für viele Lehrer erschwert: Verlage und Autoren gehen mit der Angabe der Altersgruppe häufig sehr großzügig vor („3 Bände für 8- bis 14jährige“). Manchmal findet man gar keine Angaben zum Alter. Wenn die Lehrer sich durch Versprechungen der Werbung manipulieren / irreführen lassen, kann die Folge Unzufriedenheit, Demotiviertheit von beiden Seiten (Lehrer / Schüler) sein, vor allem dann, wenn die Lehrer nicht fähig sind, das Material zu adaptieren oder dies aus Zeitgründen nicht schaffen.

Der Begriff „Jugendliche“ als Zielgruppe (in überregionalen Lehrwerken) kann in verschiedenen Regionen ganz unterschiedliche Vorstellungen wecken. Es ist z. B. ein kulturspezifisches Phänomen in Ungarn, dass Lehrer, wenn sie über ihre Schüler, wohlgermerkt über Gymnasiasten, reden – auch in einem fachlichen Kontext –, fast immer das Wort „Kinder“ gebrauchen. Und die Mehrheit der ungarischen Schüler an Mittelschulen (14 bis 18 Jahre alt) ist nicht autonom und souverän genug, lässt alles über sich ergehen und begreift erst langsam, was eigentlich Demokratie bedeutet. Da sollten also bestimmte pädagogische Ziele – und nicht nur im FSU – dringend wahrgenommen werden.

Wenn man nur die Produkte der größeren Verlage in Betracht zieht, wurden in letzter Zeit fast jedes Jahr etwa 5 bis 6 neue Lehrwerke nur für den Deutschunterricht mit

Jugendlichen und Erwachsenen veröffentlicht. Es ist fast unmöglich, diese Auswahl auch nur oberflächlich kennen zu lernen.

Dazu kommen noch die Neubearbeitungen, Neufassungen von alten, bewährten, schon in einigen Ländern verbreiteten Konzepten (*Themen neu, Deutsch aktiv Neu, Pingpong* etc.), die die Palette ergänzen. Das ist eigentlich ein relativ neuer Trend. Neuner hat in einem kurzen Artikel auf diese Problematik aufmerksam gemacht. (vgl. Neuner 1997)

Folgende Gründe wurden vom Autor genannt:

- Erkenntniszuwachs in den Bezugswissenschaften
- Aktualität
- Orientierung an spezifischen Lernergruppen bzw. Einsatzregionen
- wachsende Konkurrenzsituation auf dem Lehrbuchmarkt

Dieser Trend bringt es für Verlage und Autoren mit sich, dass das Lehrwerk (wie es Funk formuliert) „zum Pflegefall wird“, und dabei kann man auch an online-Komponenten als Realisierung denken (Funk 2001, S. 290).

Dass es bei Neubearbeitungen um ganz unterschiedliche Verfahren gehen kann, dafür gibt es unzählige Beispiele. Es kann sich nach Neuners Ansicht um „kosmetische Korrekturen“, um Aktualisierung der Inhalte handeln – wie nach der Wende –, oder es kann auch bedeuten, „dass eine völlig neue didaktisch-methodische Konzeption »im alten Gewand« erscheint“ (S. 47). Dieser Trend ist nicht nur für Deutschland charakteristisch. Die Modewelle der Neubearbeitungen hat auch Ungarn erreicht. Aus ähnlichen Gründen wurden Lehrbuchveteranen vor allem wegen der neuen Richtlinien ein bisschen „modernisiert“ oder relativ neue Konzepte mit Orientierung an einer wichtigen Zielgruppe (z. B. Jugendliche) adaptiert.

### 2.3. DaF-Lehrbücher auf dem Lehrbuchmarkt in Ungarn

Mit der Wende hat sich die Lage grundsätzlich geändert. Im öffentlichen Bildungswesen wurde ein Verfahren der staatlichen Zulassung von Lehrmaterialien eingeführt. Die Lehrbuchwahl ist wegen der großen Auswahl und der liberalen Vorschriften komplizierter geworden. Die dafür zuständige Kommission im Unterrichtsministerium bzw. neue Gesetze und Richtlinien bestimmen, welche Titel auf die Liste der zugelassenen Lehrbücher kommen und dadurch auch eine finanzielle Unterstützung erhalten. Die Liste wird im Internet und auf einer CD-ROM veröffentlicht.

Es gibt zahlreiche Fragezeichen – auch was Deutschbücher anbetrifft – im Zusammenhang mit der ziemlich allgemeinen Kriterienliste für die Gutachter, mit den Kompetenzen der ausgewählten Experten und, was schon eine Konsequenz darstellt, mit den Titeln, die in den letzten Jahren auf diese Weise zugelassen worden sind.

<b>Zahl der 2000 / 2001 zugelassenen Deutsch- und Englischbücher</b>		
Insgesamt:	Englisch: 448	Deutsch: 230
Klassen 1 bis 4	Englisch: 97	Deutsch: 41
Klassen 5 bis 8	Englisch: 126	Deutsch: 75
Klassen 9 bis 12	Englisch: 180	Deutsch: 81

Wie aus den obigen Daten hervorgeht, ist das Verhältnis zwischen der Zahl der Deutsch- und Englischbücher bei allen Altersgruppen ähnlich.

Wir verfügen auch aus einer anderen Quelle über exakte Daten, die den Einsatz von Lehrbüchern für DaF im schulischen Fremdsprachenunterricht darstellen. Nach ersten Versuchen im Jahr 2000 gibt es jetzt eine ganz aktuelle Rangordnung der Deutschbücher, die aufgrund der in der Schuldatei des Goethe Instituts Budapest genannten Lehrwerke zusammengestellt wurde, die im Internet nachzulesen ist (Ortmann 2002). Trotz einiger Interpretationsschwierigkeiten können interessante Tendenzen festgestellt werden. Dazu gehört u. a. das Verhältnis zwischen ungarischen (von ungarischen Autoren, in Ungarn erstellten) Lehrwerken zu den deutschen Lehrwerken, das mit 2,4 : 1 (2000: 2,1 : 1) angegeben wird. Die Vielfalt der benutzten Lehrwerke hat sich nach dieser Statistik eindeutig erhöht.

<b>Titel von deutschen und ungarischen Lehrbüchern für DaF nach der Rangreihe des Goethe-Instituts Budapest im Jahre 2000 und 2002</b>				
<b>Rangreihe:</b>	<b>Titel 2000:</b>	<b>Zahl:</b>	<b>Titel 2002:</b>	<b>Zahl:</b>
1	Das Deutschmobil	667	Start! H	611
2	Deutsch aktiv Neu	464	Das Deutschmobil	563
3	Német nyelvkönyv (Szanyi) H <sup>1</sup>	430	Unterwegs H	468
4	Themen / Themen neu	360	Schulbus H	413
5	Kinderthemen H	303	Themen neu / Themen	216
6	Hurra! der Zirkus kommt! H	302	Pingpong	192
7	Schulbus H	259	Grünes Licht H	146
8	Start! H	223	Deutsch aktiv Neu	121
9	Ein Wort gibt das andere H	207	Ein Wort gibt das andere H	114
			Mein erstes Deutschbuch H	114
10	Deutsch konkret	192	Pass auf! H	107

### **Überregionale, regionale und nationale (?) Lehrwerke**

Unter den Titeln für Deutsch und für Englisch sind sowohl überregionale Lehrwerke als auch sogenannte regionale Lehrwerke<sup>2</sup> zu finden, die von ungarischen Verlagen, meistens von ungarischen Autoren, veröffentlicht worden sind.

Als Erklärung für die relativ große Anzahl ungarischer Lehrbücher für DaF soll kurz erwähnt werden, dass für viele kleine Verlage vor Ort Lehrbücher als sichere „Einnahmequelle“ gelten. Sie könnten – theoretisch – mit den aktuellen Regelungen, „Vorschriften“ Schritt halten. Aber es gab in den vergangenen zehn Jahren aus politischen

<sup>1</sup> „H“ steht für Ungarn.

<sup>2</sup> Der Begriff „regionales Lehrwerk“ wird in der Fachliteratur nicht ganz eindeutig benutzt. Breitung und Lattaro (2001) stellen fest: „Unter regionalen Lehrwerken versteht man im allgemeinen solche, die auf der Basis überregionaler, im deutschsprachigen Raum entwickelter Lehrwerke den speziellen Bedürfnissen und besonderen Lerntraditionen eines Landes, einer Region angepasst wurden und nunmehr Rechnung tragen. [...] Nicht gemeint sind also Lehrwerke, die in der Tradition einheimischer Lehrwerkentwicklung von einheimischen Autoren verfasst und im Lande verlegt werden ...“ (S. 1043)

Gründen schon so viele Änderungen in den Richtlinien (Nationaler Grundlehrplan, Rahmenlehrplan obligatorisch, dann fakultativ), dass es fast unmöglich ist, sie fachlich korrekt zu berücksichtigen.

Mitte der 90er Jahre, als ein Autorenteam an der Eötvös-Loránd-Universität Budapest daran ging, am Konzept der Lehrwerkreihe *Deutsch mit Grips* zu arbeiten, waren die AutorInnen und auch die damals befragten Deutschlehrer fest davon überzeugt, dass es aus verschiedenen Gründen nötig ist, für ungarische Jugendliche (14 bis 18 Jahre alt) mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen ein regionales Lehrwerk zu konzipieren. Dass aus diesem Lehrwerk (das betrifft vor allem das zweisprachige Arbeitsbuch und das Lehrerhandbuch) parallel eine überregionale Version entwickelt wurde und die zwei Fassungen im Klett Kiadó bzw. Klett International veröffentlicht wurden, ist eigentlich ein Sonderfall. (vgl. Szablyár et al.: *Deutsch mit Grips*)

Auf der vorher zitierten Liste der zugelassenen Lehrbücher ist die Zahl der Deutschbücher, die in Ungarn erstellt und veröffentlicht worden sind, etwa doppelt so hoch wie die der von deutschen Verlagen veröffentlichten Lehrbücher und der Lizenzausgaben. Was Englisch anbetrifft, ist dieser Anteil eben umgekehrt. Es würde sich lohnen, der Frage nachzugehen, was zu diesen unterschiedlichen Präferenzen führt und ob dies in dem Maße auch in anderen Ländern charakteristisch ist. Dazu wären aber empirische Forschungen unerlässlich.

	<b>regionale (für Ungarn erstellte) Lehrbücher</b>	<b>überregionale Lehrbücher</b>
Deutsch:	157	69
Englisch:	123	325

Verlage, deren „Produkte“ angeboten werden, sollten sowohl an Marktforschung als auch am systematischen Sammeln von Rückmeldungen von den „Verbrauchern“ interessiert sein.

In der Auswertung einer 1996 durchgeführten Fragebogenaktion des Pannon-Klett Verlags Budapest finden wir eine mögliche Erklärung / Interpretation für die Vorliebe ungarischer DeutschlehrerInnen für „ungarische Deutschbücher“. (Es wurden an 3400

Schulen Fragebögen über die Lage des Deutschunterrichts verschickt. Davon sind 675 ausgefüllt zurückgekommen.)

„Viele Lehrer können nicht gut Deutsch [...]. Sie haben Angst, aus einem ausländischen, ausschließlich deutschsprachigen Lehrwerk zu unterrichten. Sie brauchen die Aufgabenstellungen und die grammatischen Erklärungen auf Ungarisch. Sie können mit den kommunikativen Lehrwerken nur mit großen Schwierigkeiten umgehen. [...] Ergänzungsmaterialien [...] werden in den Schulen nicht sehr häufig benutzt. Sie halten ihr Lehrwerk oft für modern, auch wenn es längst veraltet ist.“ (Morvai 1998, S. 49)

Dazu später noch einiges bei der Frage „Lehrwerke in der Aus- und Fortbildung“.

Seit der Wende hat sich die Lage verändert. In verschiedenen Schultypen lernen differente Zielgruppen / Altersgruppen (auch in der Primarstufe und Sek. I) mit z. T. heterogenen Vorkenntnissen und Lernzielen (reformiertes Abitur mit zwei möglichen Abschlüssen oder andere Zertifikate, Studium im Ausland, Arbeit etc.), mit unterschiedlicher Stundenzahl Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache, außerdem auch Deutsch als Nationalitätensprache, also Zweitsprache. Lehrmaterialien, die sich an diesen unterschiedlichen Lernzielen orientieren, sind gefragt. Die Erwartungen der Deutschlehrer gegenüber einem Schulbuch sind wie ihre pädagogischen, sprachlichen, didaktischen Kompetenzen sehr unterschiedlich. Wegen eines Mangels an Fremdsprachenlehrern vor allem auf dem Lande gibt es noch immer keine klaren Bestimmungen darüber, wann eigentlich mit der ersten Fremdsprache begonnen werden sollte (mit 6, 7, 8, 9 oder 10 Jahren?), was wiederum auch Konsequenzen für die Lehrbuchproduktion und die Lehrbuchwahl hat.

Um wirklich schülerorientiert arbeiten zu können, auch wenn „Prüfungsorientierung“ in Ungarn noch immer groß geschrieben wird, kann den Lehrern die Analyse der neuen Angebote nicht erspart oder von ihnen vernachlässigt werden. In der Primarstufe oder Sekundarstufe I kann dieses positive Bestreben wegen des falsch ausgewählten Lehrwerks scheitern, besonders wenn Lehrer die altersspezifischen Zielsetzungen nicht umsetzen können oder wollen.

Als Hilfe zur Lehrbuchwahl wurde 1997 unter Mitwirkung von Lehrkräften Material für Sprachlehrer in ungarischer Sprache zusammengestellt, das wichtige Kenntnisse syste-

matisiert und spezifische Fragebögen, Arbeitsfragen / Kriterien anbietet. (vgl. Szablyár, A. / Petneki, K. 1997)

## **2.4. Typische Erwartungen Fremdsprachenlehrbüchern gegenüber**

Bevor der Versuch unternommen wird, einige gemeinsame, innovative Züge und Unterschiede in Lehrbüchern für DaF Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts zu finden, sollen einige Erwartungen von Lehrern und Experten gegenüber Lehrbüchern aufgelistet werden:

- attraktiv (Layout, Visualisierung)
- aktuell (landeskundliche Inhalte, Informationen)
- prüfungsorientiert (Aufgabentypen, Tests)
- lernerorientiert, motivierend
- zweisprachig (!)
- reiche Auswahl an Ergänzungsmaterialien u. a.
- Wörterverzeichnis integriert
- ausführlicher, systematischer Grammatikteil
- Tests als Komponente (Ideen für Leistungsmessung und Bewertung)
- Differenzierung durch Übungsapparat oder sogar mit Lerner-CD-ROM ermöglichen
- Interkulturalität
- Handlungsorientierung
- autonomes Lernen ermöglichen, fördern (Lerntechniken als Lerninhalte)
- regionale Varietäten berücksichtigen (mit Textbeispielen, Deutsch als plurizentrische Sprache vermitteln)
- Vorbereitung für Lehrer nicht zeitaufwendig, doch gewisse Freiheit gewährleistet
- zum günstigen Preis!
- ...

## **2.5. Einige typische Merkmale neuer Konzepte**

Der Fremdsprachenunterricht heute hat z. T. andere Aufgaben, andere Ziele als vor einigen Jahren. Um diese Aufgaben wahrnehmen zu können, die z. B. mit den veränderten Lerndispositionen, Lernkonzepten und der Medienkompetenz der Lernenden zusammenhängen, sollten auch Lehrwerken andere Funktionen zugeordnet werden. Diese Bestrebung kann in einigen neuen Lehrbüchern für DaF beobachtet werden:

- Orientierung an Prüfungen / Zertifikaten
- neue Komponenten (Lernerhandbuch, Video, Spiele, Vokabeltaschenbuch, CD mit Rapmusik, CD-ROM, online-Zusatzangebote ...)
- Aktualität (durch Ergänzungsmaterialien, Bilder, Themen [„moderne Lebenswirklichkeit“], Orientierung an reformierten Zielsetzungen, Prüfungsanforderungen ...)
- beim Aufbau des Lehrwerkes: kombiniertes Kurs- und Übungsbuch, KB und AB im Lehrerhandbuch integriert, Textbuch und Übungsbuch
- beim Aufbau der Lektionen (eher kürzere Lektionen, nach Fertigkeiten / Teilfertigkeiten und Kompetenzen strukturiert, häufig modularer bzw. thematischer Aufbau)
- neue Inhalte (Lerntipps, Lerntechniken systematisiert, geübt, darunter Arbeit mit dem Wörterbuch, lernerorientierte Auswahl an authentischen Texten, z. B. Jugendliteratur, Zeitschriften, Projekte, Lösungsteil ...)
- verschiedene Schwerpunkte: Grammatik („ein grammatikorientiertes Lehrwerk“), Phonetik und Intonation, Lerntechniken, explizite Landeskunde (nicht nur Deutschland!), Vokabular für die Kurskommunikation systematisch eingeführt (Passwort Deutsch)
- große / größere Auswahl an Textsorten
- offenes (bzw. als offen deklariertes) Konzept („Angebotscharakter, mehrere Lernwege“)
- verspricht, Ansprüchen eines Teils der Lehrer (und der Lerner) zu entsprechen („herkömmliches Lernen – mit den Erfordernissen eines modernen DaF-Unterrichts“, „orientiert sich an der Praxis“, „einfache Unterrichtsvorbereitung“)
- fördert das autonome Lernen

(Nodari behandelt in seiner Anfang der 90er Jahre erstellten Dissertation unter dem Titel „Neue Prinzipien der Lehrwerkgestaltung“ allgemein-erzieherische Lehrziele und Autonomie.)

Die Rolle von Lehrerhandreichungen bei der Umsetzung neuer, innovativer Konzepte ist meines Erachtens ziemlich fraglich. Das könnte ich mit vielen Beispielen aus Ungarn untermauern. Neuerdings wird durch Lehrerhandbücher versucht, nicht nur das Unter-

richtskonzept der Lehrer zu modifizieren, neue Lehrerrollen zu fördern, sondern mit Hilfe der Lehrer sogar die Einstellungen von Lernern zu ändern (*eurolingua Deutsch*). Eher sollten selbst die Lehrbücher die Umsetzung des Konzepts „unumgänglich“ machen.

Wegen der großen Belastung der Lehrer und wegen der zeitaufwendigen Vorbereitung beim kommunikativen Ansatz ist es auch berechtigt, mit Hilfestellungen und Alternativangeboten die Arbeit der Lehrer zu erleichtern.

### 3. Neue Lage durch neue Medien?

Mit der rasanten Entwicklung der Technik, der neuen Medien könnte bereits das klassische Lehrbuch ignoriert werden, und zwar zugunsten aktueller, lernerorientierter, flexibel einsetzbarer online- und offline-Angebote.

Sind sie zur Zeit an Schulen wirklich einsetzbar?

Zu der Frage, wie realistisch das momentan in einem noch nicht EU-Land wie Ungarn ist, möchte ich nur einige Daten zitieren (vgl. Dringó-Horváth / Hoffmann 2002).

In Ungarn wurde im Jahr 2000 eine Umfrage unter Lehrern über Computernutzung im DaF-Unterricht durchgeführt. Von 3174 Deutschlehrern haben 553 (17,42 %) die Fragebögen zurückgeschickt:

34% besitzen keinen Computer, 44 % besitzen einen und 22% von ihnen verfügen auch über einen Internetanschluss zu Hause. Unter den Verwendungszwecken steht die Stundenvorbereitung an erster Stelle mit 95 %. Bei Lehrern, die die günstigen Möglichkeiten des Computereinsatzes erkannt haben, würden 41 % gerne ein- bis zweimal pro Monat eine Sprachstunde im Computerraum halten, 23 % würden das etwa einmal in der Woche tun.

Neue Medien könnten für Lehrer und Lerner wichtige Quellen darstellen bei der Sicherung aktueller landeskundlicher Informationen oder Texte bzw. auch bei bestimmten formalen Übungen und natürlich bei der Verwirklichung der Individualisierung im Unterricht. Doch die Monopolrolle von Sprachbüchern – mit ihren vorprogrammierten Defiziten – sehe ich noch nicht gefährdet.

### 3.1. Einstellungen von Lehrern zu den Medien

Selbstverständlich haben Lehrer in verschiedenen Ländern unterschiedliche Möglichkeiten, sich in diesem Bereich fortzubilden und Erfahrungen zu sammeln. Es wäre wünschenswert, sich rechtzeitig mit Potentialen und Leistungen der klassischen und der neuen Medien auseinander zu setzen. Dazu finden wir ein Beispiel im Beitrag von Krumm (2001, S. 122):

#### Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus dem Jahre 1997 / 1998

<b>pro klassisches Lehrwerk</b>	<b>contra klassisches Lehrwerk</b>
Konzentration und Auswahl veröffentlicht Qualitätskontrolle Lehrer brauchen Unterstützung erwünschte Lenkung des Lernprozesses klare Progression	starre inhaltliche Festlegung keine Aktualität zu starre Lenkung keine Interaktivität keine Lernerautonomie
<b>pro elektronische Medien</b>	<b>contra elektronische Medien</b>
Materialreichtum absolute Aktualität möglich hohe inhaltliche Flexibilität adaptiv, Recherchen möglich	Überangebot, Zufallsprinzip keine Qualitätskontrolle Interaktivität nur simuliert zu viel Englisch Lehrerausbildung hält nicht Schritt

Quelle: Krumm 2001, S. 122

### 3.2. Edmondson's Konzept

Wie Lehrmaterialien im 21. Jahrhundert hergestellt werden könnten, dazu hat Edmondson einen innovativen Vorschlag unterbreitet. Nach seinem Konzept könnten Lehrmaterialien grundsätzlich über das Internet verfügbar gemacht werden. Durch die Mitwirkung von professionellen „Vernetzungszentren“ könnte das Ergebnis „verschiedene, sich ständig verändernde Netzwerke von »Texten«, didaktischen Anwendungsvorschlägen und Verbindungen zu weiteren Materialien sein“. (Edmondson 1999, S. 56)

Auf diese Weise könnten Lehrkräfte ihre eigenen Lehrmaterialien aus dem Internet zusammenstellen.

#### 4. Lehrwerke in der Lehreraus- und -fortbildung

Wie eingangs betont wurde, sind Lehrmaterialien mit allen Faktoren des Unterrichts vernetzt. Deshalb sind sie sehr gut geeignet, um als Instrument sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Lehrerweiterbildung eingesetzt zu werden. So ist es möglich, die Reflexionskompetenz zu entwickeln. In der Ausbildung ist dies wegen des fehlenden Praxisbezugs manchmal die beste Lösung.

An der Eötvös-Loránd-Universität haben die StudentInnen die Möglichkeit, sich aus dem Angebot von Fachseminaren für die Themenbereiche Lehrwerkanalyse bzw. neue Lehrwerkkonzepte zu entscheiden, die die Möglichkeiten wahrnehmen, zukünftige Lehrer auf die Aufgabe der Lehrbuchwahl, Lehrwerkanalyse und Adaption vorzubereiten. Auch in der Lehrerfortbildung sind diese Fragen wegen der großen Anzahl der neu zugelassenen Lehrbücher noch immer höchst aktuell. Für die beiden Zielgruppen wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Veröffentlichungen in der Muttersprache (für Fremdsprachenlehrer) und als Lehrbuch für Studenten veröffentlicht. Beide Bände kommen bei StudentInnen besonders gut an, die als Thema für ihre Diplomarbeit *Lehrwerkanalyse* wählen. (Szablyár, A. / Petneki, K. 1997; Petneki, K. / Szablyár, A. 1998)

Da Lehrwerkwirkungsforschung in Ungarn ziemlich vernachlässigt wird, sollten sowohl angehende Lehrer als auch Praktiker für die empirische Forschung in diesem Bereich sensibilisiert werden.

#### 5. Aufgaben

Abschließend möchte ich kurz einige Aufgaben auflisten, mit denen meines Erachtens Verlage, Lehrbuchautoren und Experten zur Effektivität des Unterrichts beitragen könnten:

- Viele Lehrer brauchen professionelle Hilfe bei der Lehrbuchwahl (objektive Informationen, Rezensionen von Experten, die leicht zugänglich sind, nach Möglichkeit auch im Internet) bzw. gezielte Lehrerfortbildung über Lehrwerkanalyse.
- Es fehlen noch immer Lehrwerke für bestimmte Zielgruppen, wie z. B. für Deutsch als 2. Fremdsprache (vgl. Hufeisen 2001, Neuner 1996) oder Lehrmate-

rialien für „Deutsch nach Englisch“ mit einer spezifischen Progression (Neuner 1996, S. 216f.).

- Lehrwerkwirkungsforschung sollte etabliert und praktiziert werden, länderübergreifende Projekte mit Einbeziehung von Deutschlehrern, Lernern und Experten sollten in die Funktionsmechanismen von überregionalen und regionalen Lehrwerken Einblick gewähren.

## Bibliographie

- Baßler, H. / Spiekermann, H.** (2001): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache I, II. In: *Deutsch als Fremdsprache* (2001), 38/4, 5.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J.** (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Bausch, K.-R.** (1999): Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Breitung, H. / Lattaro, E.** (2001): Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 19.1. / 19.2., 1041 – 1053.
- Dringó-Horváth, I. / Hoffmann, O.** (2002): *Computerverwendung im DaF-Unterricht*. Manuskript.
- Edmonson, W.** (1999): „Lehrer und Lehrmaterialien - Lerner und Lernmaterialien. In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 53 – 59.
- Funk, H.** (2001): Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In: Funk, H. / Koenig, M. (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner, München: iudicium, 279 – 293.

- Heine, C.** (1999): Lehrwerke für die Mittelstufenarbeit – oder das Problem mit der Heterogenität. In: *Deutsch als Fremdsprache* (1999), 36/4, 230 – 235.
- Hirtenlehner, M.** (1999): Das Lehrwerk ist tot – Es lebe das Lehrwerk!?. In: *ÖdaF Mitteilungen* (1999), Heft 1, 74 – 78.
- Hufeisen, B.** (2001): Deutsch als zweite und weitere Fremdsprache. Brauchen wir dafür eigene Lehrwerke?. In: Funk, H. / Koenig, M. (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner, München: iudicium, 312 – 323.
- Károlyi, A.** (1997): Was spricht für länderspezifische DaF-Lehrwerke?. In: Györgyi, K. (Hrsg.) (1997): *Kétnyelvűség a nyelvvizsgáztatásban 1967-1997*. Budapest: ITK, 152 – 158.
- Krumm, H.-J. / Ohms-Duszenko, M.** (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 19.1. / 19.2., 1029 – 1041.
- Legutke, M.K.** (1999): Neue Medien und die Produktion komplexer Lernwelten: Gründe, warum es sich lohnt, neu über Lehrwerke nachzudenken. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Morvai, E.** (1998): Az általános iskolai nyelvoktatás. In: Einhorn, Á. (Hrsg.) (1998): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*. Budapest: OKI, 41 – 55.
- Neuner, G.** (1996): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittsprache Deutsch“. In: *Deutsch als Fremdsprache* (1996), 33/4, 211 – 217.
- Neuner, G.** (1997): Warum gibt es von DaF-Lehrwerken so viele Neubearbeitungen?. In: *Deutsch als Fremdsprache* (1997), 34/1, 46 – 52.
- N.N.** (1996): *Kérdőíves felmérés az általános iskolákban a német nyelv tanításának helyzetéről. Összefoglaló értékelés*. Budapest: Pannon-Klett Kiadó.
- Nodari, C.** (1995): *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur*. Aarau / Frankfurt a. M. / Salzburg: Verlag Sauerländer.
- Ortmann, W.D.** (2000): Lehrwerkverwendung in Ungarn. In: *Das schwarze Brett* 20, Dezember 2000, 8ff.

- Ortmann, W.D.** (2002): *Lehrwerkverwendung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Ungarn. Auswertung einer Fragebogenaktion aus den Jahren 2001 und 2002* (Stand Juni 2002), PMDF Mailserv V6.1.
- Petneki, K. / Szablyár A.** (1998): *Lehrbücher und Lehrwerke des Deutschen im ungarischen Kontext. Hochschullehrbuch für Deutschlehrerstudenten*. Budapest: Germanistisches Institut.
- Petneki, K.** (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. In: *Új Pedagógiai Szemle 2002. július-augusztus*, 147 – 160.
- Petneki, K. / Varga, A.** (2002): *Általános iskolai kérdőív kiértékelése. Élő idegen nyelvek*. Manuskript.
- Reisener, H.** (1995): Lehrwerke heute: Neue Fragen braucht das Land. In: *Fremdsprachenunterricht 39 / 48* (1995), 118 – 122.
- Rösler, D.** (1999): 21 Anmerkungen zur Entwicklung von Lehrmaterialien im Kontext der Neuen Medien. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Szablyár, A. / Petneki, K.** (1997): *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere* (= Soros Oktatási füzetek) (Auf der Suche nach dem passenden Sprachbuch.) Budapest: Stiftung Soros.
- Szablyár, A. et al.** (2001): *Deutsch mit Grips. Ein Lehrwerk für Jugendliche*. 2 Bände mit Arbeitsbuch, Audiokomponenten und Lehrerhandbuch. Budapest: Ernst Klett International GmbH / Klett Kiadó.



**Landeskunde und Literatur – was ist Mittel, was ist Ziel?  
Landeskunde und Literatur – wer erklärt wen?  
Landeskunde und Literatur – Vermittler oder  
Forschungsobjekt?**

Über einen integrativen Kurs „Landeskunde + Literatur“

Olga Sobolewa

(Staatliche Pädagogische Universität Jaroslawl)

Unsere Entwicklung eines integrativen Kurses „Landeskunde + Literatur“ im Rahmen der Deutschlehrausbildung an der Pädagogischen Universität Jaroslawl wurde maßgeblich durch das LiKuTrOS-Konzept polnischer Kollegen aus Posen<sup>1</sup>, durch die Studieneinheit „Landeskunde und Literaturdidaktik“ des gemeinsamen Fernstudienprojektes der Universität Kassel und des Goethe-Instituts<sup>2</sup> sowie durch die langjährige Kooperation mit dem DaF-Fachgebiet der Universität Kassel, besonders mit Dr. Marlis Wilder-Stockmeyer, inspiriert.

Das Posener Konzept ist der Versuch einer Zusammenstellung und schöpferischen Verarbeitung von Erkenntnissen aus den Bereichen Landeskunde, Musikerziehung, Literatur-, Sprach-, Allgemein- und Mediendidaktik. Das übergeordnete Lehrziel des Konzeptes ist das persönliche Erleben der Kultur der Zielsprachenländer und die Herausbildung von Haltungen gegenüber diesen Kulturen in ihrer komplexen – sprachlichen wie außersprachlichen – Erscheinungsform.

Im Fernstudienbrief „Landeskunde und Literaturdidaktik“ wird an konkreten und sehr überzeugenden Beispielen gezeigt, inwiefern literarische Texte Zugänge zu landeskundlichem Material bieten und welches landeskundliche Hintergrundwissen literarische Texte beim Leser voraussetzen. Stichwörter der Landeskundearbeit mit Marlis Wilder-Stockmeyer an unserer Hochschule waren die Diskussion verschiedener Landeskunde-

---

<sup>1</sup> Ausführliche Informationen darüber in: Watrowski, R. (2002): „Kulturkunde oder Sprachunterricht? Zu ausgewählten Grundlagen eines neuen Konzepts“, in: *Info DaF* 29, 1 (2002), S. 50 – 58.

<sup>2</sup> Bischof, M. / Kessling, V. / Krechsel, R. (1998): Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3. Berlin / München: Langenscheidt.

Methoden, Infragestellung universaler Ansätze, Fragen der „Objektivität“, Lernerorientierung, Interkulturelle Landeskunde, Verschränkung von Landeskunde und Literatur und damit verbunden Überlegungen zur didaktischen Umsetzung und Materialentwicklung.

Einen gewaltigen Impuls zur Revision der früheren Curricula in den Fachbereichen Germanistik und DaF in Russland nach 1989 stellt der Durchbruch der westeuropäischen Nachkriegsliteratur dar, der dem russischen Leser eine neue Wahrnehmungsperspektive auf die deutsche Kultur und die deutsche Nachkriegsgeschichte eröffnet und einen Einblick in die deutsche Nachkriegsgesellschaft in der ganzen Vielfalt ihrer Erscheinungsformen ermöglicht hat. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen für den russischen Leser neuen Texten im Unterricht führte ihn unvermeidlich zu einer eingehenderen Behandlung der sozial-historischen und politischen Situation in Deutschland nach 1945. Neu und sogar überraschend kommt den russischen Studierenden oft auch die künstlerische Form dieser Literatur vor. Das in der Ex-Sowjetunion vorherrschende Misstrauen gegenüber modernen literarischen Formen, die sich erfolgreich und praktisch ungehindert in der westeuropäischen Literatur des 20. Jahrhunderts entfalten und vervollkommen konnten, ist leider bis heute in der russischen Gesellschaft und insbesondere in den Mittelschulen im wesentlichen zu beobachten, was offensichtlich ein ernstes Hindernis auf dem Wege der großflächigen geistigen Integration der russischen Bevölkerung in die westeuropäische Kultur darstellt. So wird der Prozess des „Ken-nenlernens“ dieser „neuen“ Literatur für die Studenten selbst zu einem landeskundlichen Erlebnis. Genau in diesen Punkten sehen wir die methodologische und didaktische Basis für einen integrativen Kurs „Landeskunde + Literatur“.

Nun möchte ich auf den ersten wichtigen Aspekt einer curricularen Ausgestaltung dieses Kurses genauer eingehen: *die Bestimmung des Umfangs und der Struktur des im Rahmen des Kurses anzubietenden Lehrmaterials.*

Die Analyse der Berichte des Arbeitsforums „Landeskunde“ der Internationalen Germanistentagung des DAAD 1995 in Kassel<sup>3</sup> zeugt ganz deutlich davon, dass die landeskundliche Komponente im DaF-Unterricht in verschiedenen Ländern der Welt ganz unterschiedlich gewichtet und illustriert wird, was durch die intrakulturellen Beson-

---

<sup>3</sup> Vgl.: *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik.* Internationale Germanistentagung, Kassel 1995. DAAD 1995.

derheiten der Wahrnehmung der deutschen Geschichte, Realität und Kultur in diesem oder jenem Lande bedingt ist.

Der japanische Kollege sprach z. B. von dem großen Interesse in seinem Land an dem Problem der deutschen Vergangenheitsbewältigung nach 1945; der tschechische Kollege betonte die Wichtigkeit für sein Land heute, die Berührungspunkte der deutschen und tschechischen Geschichte und Kultur genauer zu definieren; für den chinesischen Teilnehmer des Forums schienen die Merkmale der europäischen Etikette und insbesondere der deutschen Alltagskommunikation von besonderer Bedeutung zu sein; die Vertreter der asiatischen Länder stellten den Vergleich der islamischen und christlichen Wertesysteme in den Vordergrund; der Kollege aus Großbritannien interessierte sich durch den Vergleich der deutschen und englischen Kulturen eher für die kulturelle Identität seines eigenen Landes im Kontext der modernen europäischen Gemeinschaft u. ä.

Hieraus kann man schließen, dass die inhaltliche Struktur eines Landeskundekurses an einem regionalen und nicht an einem universalen Schema ausgerichtet werden sollte. Dasselbe gilt auch für die Behandlung der deutschsprachigen Literatur, die in ihren Einzelercheinungen den heutigen Vertretern der verschiedenen nationalen Kulturen mehr oder weniger fremd, exotisch, abstoßend oder auch nah, verständlich und anziehend erscheint.

Die offensichtliche Schiefelage in der Germanisten- und Deutschlehrausbildung in der Ex-Sowjetunion zugunsten des Studiums der Realität und der Literatur der DDR und der Behandlung historischer Ereignisse aus der Perspektive der kommunistischen Ideologie haben zum Verschweigen bzw. zur einseitigen Deutung vieler Tatsachen und Namen geführt. Auch heute, nach 13 Jahren der Freiheit des Wortes und des Denkens, bedeuten die Kulturgeschichte und mithin richtungweisende Kulturbegriffe Westeuropas nach 1945 für die meisten Russen eine unbekannt Variable. Das Fortbildungsprojekt für Germanisten aus Russland „Modell Bochum“ an der dortigen Ruhruniversität von 1995 bis 2000, an dem 6 Dozentinnen unseres Lehrstuhls teilgenommen haben, hat auch eine unzureichende Versiertheit vieler russischer Hochschuldozenten, die in der Germanisten- bzw. Fremdsprachenlehrausbildung beschäftigt sind, auf diesem Gebiet aufgedeckt.

Genau diese Epoche in der westeuropäischen Kulturgeschichte und insbesondere in der Geschichte Westdeutschlands aber ist für das moderne Russland angesichts seiner Bemühungen um Integration in die Weltgemeinschaft und gleichzeitig auch in die europäische Gemeinschaft von besonderem Interesse und großer Bedeutung. Für Deutschland war die Zeit nach 1945 „das Ende von etwas Schlechtem und der Anfang von etwas Besserem: nämlich die Möglichkeit, der totalitären Massenexistenz zu entfliehen und zu kultureller Selbstachtung zurückzufinden, sich als denkendes, fühlendes und kreatives Individuum endlich verwirklichen zu können“<sup>4</sup>, was mit der Situation im heutigen Russland im wesentlichen korrespondiert.

Daher spielt in unserem experimentellen Curriculum die Auseinandersetzung mit der deutschen Kulturgeschichte (inkl. Literaturgeschichte) nach 1945 die zentrale Rolle und erstreckt sich zeitlich gesehen über eine Hälfte des Kurses. Die zweite Hälfte ist dem allgemeinen Überblick des kulturhistorischen Ablaufs vor 1945 gewidmet, was von uns als eine Art Vorbereitung auf das Hauptthema „Deutschland nach 1945“ betrachtet wird. Diese scheinbare zeitliche Asymmetrie bei der Behandlung der deutschen Geschichte spiegelt unsere allgemeindidaktischen Strategien wider, die letztendlich aus den Zielen und Aufgaben der Fremdsprachenlehrerausbildung resultieren, in der Geschichte und Literaturwissenschaft keine Schlüsselqualifikationen bilden, sondern für das Grundfach „Fremdsprachen“ unterstützende Studienfächer sind. Die Auseinandersetzung mit historischen, geografischen, kulturellen u.a. Realien, dem Bedeutungswandel von Wörtern, die Vermittlung von Übersetzungs-, Referats- bzw. Interpretationstechniken aller Arten von Texten, die Lösung von allgemeinbildenden und erzieherischen Aufgaben – kurz: alles, was den Kern der Fremdsprachenlehrerausbildung in Russland bildet, gehört in die Bereiche Linguistik, Sprachdidaktik und Pädagogik und nicht in die Bereiche Geschichte und Literaturwissenschaft. Da es bei der Fremdsprachenlehrerausbildung in erster Linie um die Vermittlung der modernen Fremdsprachen geht, soll sich auch der genannte Hintergrund auf die moderne Realität des Landes der Zielsprache beziehen. Solch eine konkrete Prioritätensetzung ist auch unbedingte Voraussetzung dafür, die schwierige Aufgabe zu lösen, die Rafal Watrowski unübertroffen präzise „das Monster der Landeskunde zu bändigen“<sup>5</sup> genannt hat.

---

<sup>4</sup> Glaser, H. (1997): Deutsche Kultur. Ein historischer Überblick von 1945 bis zur Gegenwart. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

<sup>5</sup> Watrowski 2002, S. 51.

Eine gute Voraussetzung für eine mögliche Strukturierung des anzubietenden landeskundlichen und literarischen Materials ist die Existenz von zwei Hauptwegen zur Vermittlung von Kenntnissen aus den Bereichen Landeskunde und deutschsprachige Literatur in den gültigen Lehrplänen der Fakultäten für Fremdsprachen der pädagogischen Universitäten und Hochschulen in Russland: dem praktischen Fremdsprachenkurs und den zwei praktisch-theoretischen Kursen „Landeskunde“ und „Literatur der Zielsprache“, die in der Regel parallel im 6., 7. und 8. Semester angeboten werden und zeitlich den gleichen Umfang (ca. 80 Unterrichtsstunden) aufweisen.

Die Beispiele, die im Fernstudienbrief „Landeskunde und Literaturdidaktik“ angeführt sind, veranschaulichen sehr gut die Heterogenität des angesprochenen landeskundlichen Materials. Als Quellen werden hier neben belletristischen Texten auch Sachtexte und Zeitungsartikel verwendet. Begriffe aus der Alltagskommunikation werden gleichberechtigt neben historischen, sozial-politischen und kulturpolitischen Realien behandelt. Die Interpretation der Texte wird dadurch zu einem sorgfältigen Durchsieben des Lesestoffes mit dem Ziel der quantitativ größtmöglichen Entdeckung von landeskundlichen Inhalten jeder Art, was neben vielen Vorteilen in sich aber auch die Gefahr birgt, dem Lerner ein buntes, flüchtiges und dadurch eher oberflächliches Bild der deutschen Realität zu vermitteln. Solch ein Herangehen könnte noch im Schulunterricht bzw. in praktischen Sprachkursen u. ä. toleriert werden. Für die Germanisten- und Fremdsprachenlehrausbildung braucht man eine geeignetere Strukturierung des anzubietenden Lehrmaterials und eine tiefergehende theoretische Behandlung desselben. Die Integration der trivialen Kulturbegriffe (Großbrituale, Familienleben, Volkstraditionen u. ä. Dinge, die für die alltägliche Kommunikation von Bedeutung sind) in den praktischen Sprachunterricht hat es uns ermöglicht, den integrativen Kurs gänzlich der Auseinandersetzung mit der deutschen Kulturgeschichte zu widmen.

Nun komme ich auf einen zweiten wichtigen Aspekt zu sprechen, der mit der didaktischen Gestaltung des neuen Kurses, d. h. mit *der Wahl der didaktischen Methode zur Optimierung des Unterrichts* verbunden ist. Hierbei muss betont werden, dass die inhaltliche Korrespondenz nicht die einzige Voraussetzung zur Entwicklung eines integrativen Kurses „Landeskunde + Literatur“ ist. Ausschlaggebend für diesen Kurs ist der



Den ersten Schritt zur Verwirklichung der Idee eines integrativen Kurses „Landeskunde + Literatur“ haben wir bereits im vorherigen Studienjahr getan. Als literarische Quelle wurde der Roman von Bernhard Schlink „*Der Vorleser*“ behandelt, und als landeskundliche Komponente wurde dementsprechend die Situation um den Auschwitz-Prozess in Deutschland besprochen. Das Buch von Schlink ist eine Art Selbstbekenntnis der Hauptfigur vor dem Leser, wo in einer sinnlichen und spannenden Form am Beispiel einer konkreten Lebens- und Liebesgeschichte das Thema der Bewältigung der nationalsozialistischen Vergangenheit im Nachkriegsdeutschland angesprochen wird. Im Unterricht erfolgt die Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Inhalt des Buches, unterstützt durch die sachliche Behandlung von Dokumenten / Quellen. Durch die Mischung von verschiedenen Arbeitsformen – Vorlesung, Kurzbericht, Diskussion im Plenum und in Kleingruppen, Reflexion von Video- und Audiomaterialien u. ä. – haben wir versucht, die Studierenden aktiv mitdenken, mitfühlen und mitwirken zu lassen. Nach und nach haben wir die Evaluation des Ganzen auf die interkulturelle Ebene gebracht, und zwar auf die Konfrontation mit dem Problem der Bewältigung von bürokratisch-sozialistischer Vergangenheit im heutigen Russland und auf das Thema der kollektiven und persönlichen Haftung für das Schicksal des eigenen Heimatlandes. Die ungewöhnlich hohe positive Aktivität der Studierenden in diesem Unterricht regte uns zur Fortsetzung des Experimentes mit weiterem literarischem Material („*Der fremde Freund*“ von Christoph Hain, „*Stille Zeile sechs*“ von Monika Maron und „*Ansichten eines Clowns*“ von Heinrich Böll) an.

Die ausführliche Ausarbeitung des Kurses wird von uns als ein kontinuierlich zu betreibender Prozess betrachtet, wo exemplarische Unterrichtsvorschläge, die auch als Alternativen angeboten werden können, Schritt für Schritt zu einem Ganzen werden sollten. So eine Modulstruktur des Kurses kann ihn ziemlich flexibel machen, d. h. bei der Gestaltung dieses Kurses kann aus einzelnen Bausteinen jedes Mal eine neue Komposition, ein neues „Muster“ aus bestimmten Inhalten vorkommen, wo die Akzente immer neu gesetzt und die Schwerpunkte auch unterschiedlich gewählt werden können, wie sich das aus den konkreten Unterrichtsbedingungen (den Besonderheiten der Studentengruppe, den persönlichen Interessen des Lehrers u. ä.) ergibt.

So wird von dem eingebrachten Projekt des neuen Kurses nicht nur ein konkretes Resultat in Form einer möglichst genauen Beschreibung von allen inhaltlichen Bausteinen,

Arbeitsschritten, didaktischen Ansätzen, primärer und sekundärer Literatur u. ä., sondern auch eine neue Perspektive für eine langfristige wissenschaftliche interne Teamarbeit am Lehrstuhl erwartet. Dabei sind wir für jede Art der Zusammenarbeit mit unseren Kollegen an anderen Hochschulen und Universitäten in Russland und im Ausland aufgeschlossen.

Das Ganze sehen wir als einen wichtigen Schritt in Richtung der Modernisierung und einer qualitativen Verbesserung der gültigen Curricula im Bereich der Germanisten- bzw. Fremdsprachenlehrerausbildung in unserem Land an.

# **Bericht aus dem Themenschwerpunkt 1: Lehrerausbildung / Curriculumentwicklung**

Verfasserin: Annette Berndt

## **Ergebnisse vom 29.11.2002:**

Vorschläge für ein Kerncurriculum

Vorgehen: Wer soll der Fremdsprachenlehrer sein?

Zielgruppe: Schullehrer

Modulidee, in die unterschiedliche Berufsgruppen eingefüllt werden können

Vorschlag: Das Y-Modell ist sinnvoll.

Funktion des Propädeutikums: auch Sprachsensibilisierung im muttersprachlichen Bereich

## **Grundlage der Diskussion: Studienordnung der Universität Fribourg**

### **Zielsetzungen:**

Das Studium soll den Studierenden unter Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen in der Gesellschaft und der Berufswelt die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden bezüglich der Prozesse des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache vermitteln.

### **Ziele des Studiums sind im einzelnen:**

1. Sichere Beherrschung der Fremdsprache Deutsch (Mindestniveau B 2) und grundlegende Kenntnisse des Englischen.
2. Kenntnisse und Fähigkeiten zur kritischen Reflexion von Theorien und Methoden der Fremdsprachendidaktik und ihrer relevanten Bezugswissenschaften
3. Die Fähigkeit, fremdsprachlichen Unterricht selbständig zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.

## **Studieninhalte**

### Fachpraktischer Bereich

1. Sprachpraxis
2. Sprachlehrpraxis (Praktikum)
3. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts (Vermittlung der Bedingungen, der Gegenstände und Prozesse des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache)

Empfehlungen in dieser Sparte (siehe Liste nach Neuner unter Verzicht auf die Kategorisierung Lehren/Lernen)

- Fachübergreifende und fachspezifische Leitvorstellungen / Lehrziele
- Lerninhalte
- Lehrmethoden
- Unterrichtsmedien
- Lernkontrollen
- Erst-, Zweit- und Fremdsprachenerwerb
- Zielgruppenspezifische Aspekte
- Aspekte des Lernprozesses

Die genannten Punkte beziehen sich auf die Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts in ihrem soziokulturellen Kontext in Geschichte und Gegenwart.

### **Ausformulierung des Moduls zu „Lerninhalten“**

- Linguistische Grundlagen (oder: Grammatik)
- Literaturwissenschaftliche Grundlagen (oder: Vermittlung von literarischen Kurzformen)

### **Ausformulierung des Moduls „Zielgruppenspezifik“:**

- Altersfaktor (oder: Frühbeginn)

## **Ergebnisse vom 30.11.2002**

**Was soll auf die Homepage gestellt werden? Bitte alle Ihre Curricula an Prof. Neuner schicken, incl. einer kurzen Beschreibung der eigenen Fakultät mit den folgenden Infos:**

- Zulassungsbedingungen
- Zielgruppenbeschreibung
- Dauer des Studiums
- Schwerpunkte des Curriculums
- Modell
- Abschlussarten
- Ungefähre Studierendenzahlen
- Anzahl der Lehrkräfte
- Verweise auf Links, wo weiterführende Informationen zur eigenen Fakultät zu finden sind

### **Beispiele zur Ausformulierung des Moduls „Zielgruppenspezifische Aspekte“**

- Altersfaktor (oder: frühes Fremdsprachenlernen)
- Berufsbezug (Deutsch für die Wirtschaft, Tourismus)
- Weiterbildung
- Tertiärsprachenbezug im regionalen Kontext
- Intralinguale Niveauspezifik (oder: Anfängerunterricht)
- Genderaspekte

### **Modul „Aspekte des Lernprozesses“**

- Motivation (oder: Lernstrategien)
- Lerntraditionen
- Kognitive Aspekte

**Modul „Lernkontrollen“**

- Portfolio
- Prüfen und Testen (z. B.: Das Zertifikat DaF)
- Selbstevaluation
- Fehler und Fehlerkorrektur

**Modul „Erst-, Zweit- und Fremdsprachenerwerb“**

- Psycho- und soziolinguistische Aspekte
- Fremdsprachenerwerbstheorien (Differenz Erst- und Zweitsprachenerwerb)

**Modul „Arbeits- und Forschungsmethoden für den Fremdsprachenunterricht“**

- Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten
- Qualitative und quantitative Forschung (eng: Aktionsforschung)

**Modul „Unterrichtsmedien“**

- Lehrwerkanalyse, Begutachtung und Kritik
- Neue Medien und alte Medien
- Computergestütztes FSL
- Kleine Medien
- Selbstentwicklung von Medien
- Lehrmaterialentwicklung

**Modul „Lehrmethoden“**

- Methodengeschichte
- Alternative Lehrmethoden (LdL, Suggestopädie)
- Die Methoden in Bezug auf die zugrunde liegenden Lerntheorien und Sprachtheorien

**Modul: „Fachübergreifende und fachspezifische Leitvorstellungen / Lehrziele“  
(synchronisch / diachronisch)**

- Wandel der Zielsetzungen (Beschreibung von Lehr- und Lernzielen, deskriptiv oder normativ)
- Entwicklung des Faches DaF
- DaF im auslandsgermanistischen Kontext
- Regionale Rahmenbedingungen
- Curriculumentwicklung

**Frage eines sinnvollen Studienaufbaus**

Weitere Entwicklungen des Themenschwerpunktes können Sie auf der Projekthomepage unter: <http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn/index.htm> verfolgen.



## **Bericht aus dem Themenschwerpunkt 2: Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrenden**

Verfasserin: Monika Asche

Ausgangspunkt der Diskussionen war die provokante These, dass Fort-/Weiterbildung möglicherweise „Unsinn“ sei, i.e. in vielen Fällen, wie von Gruppenmitgliedern immer wieder beobachtet wurde, ohne Nachhaltigkeit im Sinne von Veränderungen der Lehrsituation, des Lehrerverhaltens, der Unterrichtsorganisation, der Formen und Inhalte des Unterrichts etc. In der Folge beschäftigten wir uns daher mit den Bedingungen, unter denen Fortbildungen in unseren Herkunftsländern stattfindet bzw. als erfolgreich bezeichnet werden kann.

Fort- und Weiterbildung werden immer dann als problematisch empfunden, wenn sie von Lehrkräften als von außen / von oben herab / als „fremd“ im Sinne von „eigentlich nicht unsere Probleme“ und z. B. durch Mittlerorganisationen vorgegeben betrachtet werden. Häufig wird dies von den Teilnehmern gar als Geldverschwendung und Überbelastung / Überforderung der geförderten Lehrer empfunden.

Grundsätzlich waren wir uns über folgende Punkte einig (Anmerkung: Alle aufgeführten Punkte sind nur Beispiele und sind daher zu ergänzen):

Lehrerfortbildung (LFB) erfolgt nach der Lehrerausbildung (LAB). Diese Bereiche sind zu trennen. LFB bedeutet LAB

- ausbauen
- fortsetzen
- ergänzen
- aktualisieren

LFB erfolgt vor einem jeweils sehr landespezifischen Hintergrund und unter sehr landesspezifischen Bedingungen. Faktoren sind dabei:

- historisch
- bildungspolitisch
- Beziehung zum deutschsprachigen Gebiet
- Zielgruppen:
  - Lehrer von 1. / 2. FS
  - Bildungsunternehmen
  - fachsprachlicher Unterricht
  - etc.
- Motivation zur Fortbildung  
[wer bezahlt?!]

LFB hat bestimmte Inhalte, z. B.:

- Lehrwerkanwendungen (neue Lehrwerke)
- Erstellen von Lehrmaterial
- landeskundliche Informationen
- Nachholen fehlender / mangelnder LAB
- auf Wunsch der Lehrer ⇒ ideell
- von oben / außen ⇒ problematisch

Lehrerfort- und -weiterbildung findet auf 2 Ebenen bzw. in 2 Formen statt:

- a) internationale, landesweite, regionale, schulinterne
- b) freie Arbeitsgruppen, Blockseminare, Fernstudienkurse, Auslandsaufenthalte, LK-Austausch, freie Foren im Internet

bzw.

- 1) institutionalisiert (Ministerien → Bescheinigungen)
- 2) Eigeninitiative / selbst gefundene, ggf. selbstfinanzierte Lösungen

Besonders betont wurde von den Teilnehmerinnen, dass Fortbildung von den Lehrern selbst nachgefragt werden muss. Diese müssen ein Problembewusstsein entwickeln. Der reflektierende Lehrer ist zugleich Ausgang und Ziel von LFB. Wichtig wäre z. B., vor Ort „Problem- bzw. Themenlisten“ anzulegen, die in Fortbildungen bearbeitet werden sollten. Als ein Basisthema auf einer solchen Liste wurde in der Arbeitsgruppe z. B. „Präsentationstechniken“ genannt.

Die Arbeitsgruppe beschäftigte sich des weiteren mit Schritten, die zu unternehmen wären, um LFB nachhaltiger zu gestalten (auch die folgende Liste ist selbstverständlich zu ergänzen):

- www-Kommunikation, z. B.
  - 1) unter Fortbildern
  - 2) unter Lehrern
  - 3) unter Lehrern und Fortbildern
  - 4) Lehrmails
  
- Begegnungen / Seminare mit „Musterstunde“ – Unterrichtsbeobachtung und anschließender Diskussion
  
- Hospitation
  
- Problem der Aus- und Fortbildung von Hochschullehrenden  
integrierte Didaktik und Methodik in der Ausbildung der Hochschullehrenden  
„Der Lehrer lehrt wie er gelehrt wurde“ – dieses Prinzip muss durchbrochen werden.

In der Gruppe bestand Einigkeit über die Notwendigkeit einer Aus- und Weiterbildung in der Hochschuldidaktik für Lehrende des Faches Deutsch als Fremdsprache, die nur in einigen Ländern (z. B. in der Ukraine) in Ansätzen besteht.

Ergänzt bzw. konkretisiert wurden einige der bereits thematisierten Aspekte durch ein Referat von Tatjana Kirina (Linguistische Universität Moskau), die über die Erfahrun-

gen mit einem veränderten Konzept der Lehrerfortbildung auf der Basis der Fernstudieneinheiten Deutsch als Fremdsprache berichtete.

In der sich anschließenden Diskussion im Plenum wurden folgende Aspekte ergänzt: Fortbildung ist etwas Punktuell, Weiterbildung bezeichnet dagegen lebenslanges Lernen. Wichtig seien außerdem der Aspekt der Nachhaltigkeit sowie die Anerkennung der Fortbildungsbestrebungen von Lehrenden durch die Institution, an der sie tätig sind. Es sei notwendig, die Effizienz des in der Fortbildung Angeeigneten / Erprobten zu prüfen.

Ein weiteres Thema innerhalb der Arbeitsgruppe waren die Ziele, welche die Teilnehmer mit der Nutzung des IQN verbinden:

### **Ebene der Hochschulen**

- Austausch über das Netz. Ziel: Kooperationsgruppen bilden, sich Einblicke verschaffen, gemeinsam arbeiten
  - Personen, Strukturen, Schwerpunkte und Themen sollen genannt werden
  - distance teaching (z. B. computerbasierte Ausbildung) – wo realisiert? Wie / Was zu verwenden?
  - Konferenzen / Kontakte / persönlicher Austausch
  - Finanzierung? Andere Programme nutzbar?
  
- Hochschuldidaktik
  
- Szenarien für Fort- und Weiterbildung
  - Gemeinsamkeiten (z. B. Fernstudienkurse)
  - fremde / neue Konzepte vorstellen / prüfen / weiter entwickeln
  
- Aktionsforschung integrieren in Lehrerfortbildung
  - Publikationsliste
  - Beispiele
  - Evaluierung

## **Bericht aus dem Themenschwerpunkt 3: Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial**

Verfasserin: Ute Koithan

In einer ersten Runde berichteten alle Mitglieder der Arbeitsgruppe über ihre momentanen Arbeitsfelder im Bereich „Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial für Deutsch als Fremdsprache“.

Daraus leitete sich eine Sammlung von Kooperationsinteressen im Rahmen des Projektverbundes ab:

- Themen, zu denen aktuelle Anfragen und Bitten um Unterstützung von Projektpartnern an Projektpartner im IQN-Netz formuliert wurden (Lehrmaterialerstellung, Beschaffung von Unterrichtsmaterialien für spezielle Zielgruppen, ...)
- Bereiche, in denen langfristige Kooperationen im IQN-Projekt gewünscht werden.

Die aktuellen Anfragen konnten bereits in den ersten Sitzungen der Arbeitsgruppe geklärt werden. Kooperationen werden z. B. angestrebt in den Bereichen:

- Erfahrungsaustausch zur Materialerstellung, v. a. im Bereich Video
- Materialaustausch für spezielle Zielgruppen, z. B. für Literaturkurse

In einem zweiten Schritt legte die Gruppe fest, wie eine längerfristige Kooperation im Bereich der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial gestaltet werden kann.

Besonders sinnvoll erschien hierbei, die bereits bestehende Homepage des IQN-Projektes als Kommunikations- und Informationsmedium zu nutzen (siehe auch Vortrag von Prof. R. Kussler in diesem Band).

Das Medium Internet bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Themenbereiche zu vernetzen und diese auf einer öffentlichen Plattform für Interessierte innerhalb und außerhalb des IQN-Projektes zugänglich zu machen. Als mögliche Themenbereiche wurden festgelegt:

## a) Zusatzmaterialien:

Zugriff auf zusätzliches Material zu deutschen und regionalen Lehrwerken im Bereich Deutsch als Fremdsprache, z. B. direkter Zugriff auf konkretes Material, kommentierte Links mit Materialien, Linklisten etc. Darüber hinaus sind Hinweise auf Materialien für die Lehreraus- und -weiterbildung von großem Interesse.

## b) PartnerInnen im Netz:

Die TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe stellen sich und ihre Arbeitsgebiete vor. Hier ist ggf. auch ein Zugriff über ein thematisches Register zu den Arbeitsgebieten denkbar.

## c) Fragen ans Netz:

Möglichkeiten für Studierende / Doktoranten u. a., Experten im Netz anzusprechen, z. B. für inhaltliche Diskussionen / Fragen zu speziellen Fachthemen oder für die Betreuung von Arbeiten.

## d) Zeitschriften und Veröffentlichungen:

Die IQN-Homepage sollte als Plattform zur Veröffentlichung und Diskussion von Fachartikeln, Aufsätzen u. ä. genutzt werden.

## Praktika:

Angebote für Praktika in Deutschland und im Ausland sollten hier gebündelt zur Verfügung gestellt werden. Hierzu wurde auch die Frage diskutiert, wie ausländische Studierende nicht nur für einen Aufenthalt in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern finanziell gefördert werden können.

## Evaluation von Lehrwerken:

Hier wurde eine erste gemeinsame Projektidee mit einer Beteiligung der gesamten Arbeitsgruppe skizziert. Frau Prof. Szablyár schlug eine Zusammenarbeit bei der Evaluation nationaler wie internationaler Unterrichtsmaterialien bzw. Lehrwerke vor. Das IQN-Netz bietet durch die internationale Struktur der teilnehmenden Partner eine optimale Basis für eine Erhebung zur Wirksamkeit der zu untersuchenden Materialien bei unterschiedlichsten Lernergruppen an.

Die weitere Entwicklung der Kooperation in der Arbeitsgruppe „Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial“ können Sie auf der IQN-Homepage unter

<http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn> verfolgen.

## **Bericht aus dem Themenschwerpunkt 4: Landeskunde / Interkulturelle Kommunikation**

Verfasserin: Marlis Wilde-Stockmeyer

### **Beteiligte ProjektpartnerInnen:**

- Olga Sobolewa (Jaroslawl / Russland)
- Marlis Wilde-Stockmeyer (Kassel)
- Klaus Boeckmann (Wien / Österreich)
- Jürgen Ott (Strassbourg / Frankreich)
- Norbert Ndong (Jaounde / Kamerun)

### **Olga Sobolewa hielt einen einleitenden Vortrag mit dem Titel:**

Landeskunde und Literatur – was ist Mittel, was ist Ziel?

Landeskunde und Literatur – wer erklärt wen?

Landeskunde und Literatur – Vermittler oder Forschungsobjekt?

Über einen integrativen Kurs „Landeskunde + Literatur“

Der Vortrag thematisiert die Umbruchsituation im Rahmen der DeutschlehrerInnen-ausbildung an russischen Hochschulen – konkret an der Pädagogischen Universität in Jaroslawl – am Beispiel der Veränderungen für die Bereiche Landeskunde und Literatur (vgl. abgedruckten Vortrag in diesem Band)

### **Zur Arbeitsgruppe:**

**Als Einstieg erfolgte die Darstellung der Thematik aus verschiedenen Perspektiven:**

Jürgen Ott (Universität Strassbourg) stellte die Auswirkungen der neuen Lehrpläne auf die 3 Kompetenzen: *Linguistik, Kulturelle Kompetenz, Methodik* vor. Auffallend ist eine veränderte Gewichtung der drei Kompetenzen: Zurücknahme des linguistischen Anteils, verbunden mit der Stärkung der Kulturellen Kompetenz mit interkulturellem Aspekt.

Bei der Lernzielkompetenz wird verstärkt die multikulturelle Situation in den Schulen berücksichtigt. Zur Illustration wurde ein mit SchülerInnengruppen durchgeführtes Projekt zum Thema „Familie“ vorgestellt, mit der Betonung der Multiperspektivität.

Klaus Boeckmann (Universität Wien) skizzierte den Verlauf eines Interkulturellen Praktikums als Modul für DaF-Studierende und Studienkollegiaten, vom Kennenlernen und der Gruppenfindung bis zur Projektpräsentation und Evaluation. Stichwörter sind: Erlebte Landeskunde am Beispiel der Stadt Wien und Projektarbeit. Wichtig sind dabei auch die im festen Wechsel integrierten Reflexionsebenen.

Norbert Ndong (Kamerun) beschrieb am Beispiel der Interkulturellen Germanistik das aus afrikanischer Sicht bestehende Problem der Asymmetrie der Darstellung, die oft zu kritiklos und idealisiert ist und in der die Eigenperspektive fehlt. Verbunden damit entstanden Fragen nach der Zielsetzung und den Kriterien für die Themen- und Materialauswahl.

Olga Sobolewa (Universität Jaroslawl) betonte nochmals die an russischen Hochschulen z. Zt. vorherrschenden Praktiken für die Landeskunde: Delegation an Fachhistoriker / Ausbreitung zufälliger, sehr subjektiver Eindrücke mit der Gefahr der Verallgemeinerung durch die Lernenden / Faktenüberblick über die Geschichte mit jeweils subjektiver Schwerpunktsetzung, z. B. Literatur. Als Problem werden fehlende Grundlagen für ein eigenständiges Landeskundefach angesehen. Analoges gilt für das Literaturfach. Diskutiert wird die konzeptuelle Verbindung von Landeskunde und Literatur.

Marlis Wilde-Stockmeyer (Universität Kassel) stellte konzeptuelle Überlegungen für Landeskunde / Literatur / Interkulturelle Kommunikation / Interkulturelles Lernen mit multikulturellen Gruppen und für multikulturelle Gruppen im Bereich DaF + DaZ vor. Konkretisiert wurde dies anhand durchgeführter Projekte sowohl für DaF als auch für DaZ.

**Stichwörter in der Arbeitsgruppen-Diskussion** waren vor allem Fragen nach der Relation von deklarativem und prozeduralem Wissen, Beliebigkeit von Fakten, Metaebene, Sensibilisierung, weg vom „Typischen“ (Beispiel: „typische“ Familien in Lehrwerken), Unterrichtsentwürfe, Entwicklung von interkulturellen Lehrmaterialien, Kul-

turabhängigkeit von Lehr- und Lernformen, praktische Möglichkeiten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz, Ambiguitätstoleranz, Betonung des Prozesscharakters.

**Das Zwischenergebnis** zeigte eine Fokussierung auf das komplexe Thema „Eigenes + Fremdes“. Als Ziele wurden diskutiert: die Förderung des Fremdkulturverstehens, die Erhöhung der Interkulturellen Kompetenz mit den Komponenten Erkennen der Komplexität, Kulturelle Empathie, Ambiguitätstoleranz, Sensibilisierung (auch: Selbstsensibilisierung), Lehr- und Lernformen in interkulturellen Arbeitskontexten ...

### **Zusammenfassung der Ideen und Zielsetzungen zur Umsetzung im Rahmen von IQN (Ergebnis der Arbeitsgruppen):**

#### **1. Betonung verschiedener Kontexte:**

Deutsch als 1. Fremdsprache (Strassbourg)

Interkulturelle Begegnungen (Wien)

Multikulturelle Gruppen (Kassel)

Literatur und Landeskunde (Jaroslavl)

#### **2. Stichwörter für angestrebte Zusammenarbeit:**

- **Darstellung des eigenen Argumentationshintergrunds** (Metaebene – Theoretische Basistexte – „Lieblingstheorien“)
- **Glossar zentraler Begriffe der Interkulturellen Kommunikation** (> Aus- und Fortbildung)
- **„Typologie“ von Situationen / Kontexten** (monokultureller Kontext >> multikulturelle Gesellschaft >>> Migration)
- **Lernzielbestimmungen** (präzise, auf konkrete Arbeits-, Lehr- und Lernsituationen und Zielgruppen bezogen)
- **Projektdarstellungen**
- **Unterrichtsentwürfe, Lehr- und Lernmaterial**

**Für die weitere Zusammenarbeit ist es notwendig, möglichst schnell aus den angeführten Bereichen die Schwerpunkte für eine konkrete Arbeit auszuwählen.**



## **Bericht aus dem Themenschwerpunkt 5: Innovative Lehr- und Lernverfahren**

Verfasser: Michael Koenig

### **TeilnehmerInnen:**

Herr Koenig (Kassel), Frau Borisko (Kiew / Ukraine), Herr Bimmel (Amsterdam / Niederlande), Herr Serra Borneto (Rom / Italien), Herr Kassem (Kairo / Ägypten), Frau du Toit (Stellenbosch / Südafrika), Frau Vilar Sánchez (Granada / Spanien).

Das Thema der Arbeitsgruppe war „Innovative Lehr und Lernverfahren“. Es dürfte selbstverständlich sein, dass, wie z. B. in der Wirtschaft, auch der Fremdsprachenunterricht ständig neuer Impulse bedarf. Generell lassen sich dabei Prozesse der Innovation in unterschiedliche Teilprozesse gliedern:

- das Hervorbringen neuer Ideen
- das Verwalten aller neuen Ideen
- das konzeptionelle Umsetzen der Ideen in Handlungen (oder Produkte)
- die Realisierung der Innovation
- das Verbreiten der Innovation
- die Rückmeldung auf die Innovation (vgl. Ruggels 1999)

Die genannten Teilprozesse und die relative Schwierigkeit ihrer Umsetzung lassen sich auch in der Entwicklung neuerer Ansätze im Fremdsprachenunterricht verfolgen. So ging es auch in der Arbeitsgruppe nach einer anfänglichen Diskussion über die Frage, was eigentlich im Fremdsprachenunterricht mit „innovativ“ gemeint sein könnte, eher um die Frage, inwieweit bestehende innovative Konzepte und Ideen überhaupt „umgesetzt“ / „verbreitet“ sind und wie es mit Rückmeldungen auf die Realisierung aussieht.

Folgende Trends in der aktuellen Diskussion wurden dabei festgestellt:

**Stichwörter:**

Aufgabenorientiertes Lernen (reicher input – forced output)

Lernerautonomie mit den Bausteinen:

- Motivation
- Lernstrategien
- Selbststeuerung
- Zusammenarbeit

(stufenweiser Aufbau der Autonomie der Lerner)

Kooperatives Lernen

Neue Medien

...

Festgestellt wurde, dass bisher diese Aspekte weitgehend Versprechen geblieben sind und eine Umsetzung in den Unterrichtsalltag eher selten zu beobachten ist.

Dies führt immer wieder zu beobachtbaren Enttäuschungen auf Seiten der Forscher und der Lehrenden.

Einen möglichen Ausweg sieht die Arbeitsgruppe im Ansatz der Aktionsforschung, der in einem Zirkel Unterrichtsprobleme benennt, daraus Hypothesen und Handlungsstrategien entwickelt und den Prozess kontinuierlich reflektiert.

Ideen für Aktionsforschungsansätze im IQN-Projekt (webbasiert) wären z. B.:

- Die Erstellung von Handreichungen und Kriterienkatalogen für:  
Lehrwerkerstellung und Unterrichtsbeobachtung

...

und die Reflexion und Sozialisierung praktischer Erfahrungen mit den anderen Teilnehmerinstitutionen.

- Diskussionsforen zu Problemthemen des Unterrichts:

Beispiele:

- Ideen für die erste Lektion
- Aha-Erlebnisse (Artikel oder Ansätze, die besonders relevant oder effektiv erscheinen)
- Lernen durch Lehren

Weitere Vorschläge:

- Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie als Grundlage für die Diskussion über Inhalte (Wer versteht z. B. was unter Autonomie), vielleicht in Form eines internationalen Glossars der FS-Didaktik).
- Als wichtig erachtete Aufsätze sollten (vielleicht kommentiert) ins Netz gestellt werden und zu einer gemeinsamen Diskussion anregen.
- Aktionsforschungsprojekte (z. B. von Studierenden) sollten in der Planung und mit den Resultaten allen zugänglich gemacht werden. Modelle dazu existieren bereits, z. B. in Amsterdam (Herr Bimmel).
- Projektvorschlag: Zu ausgewählten Fragestellungen könnten sich Entwicklungsteams bilden.
- Ein konkretes Vorhaben könnte z. B. sein zu untersuchen, inwieweit Studierende in der Lage sind, ihre eigenen Lernmaterialien zu entwickeln und zu evaluieren und wie dies den Lernfortschritt unterstützt.

Alles hängt natürlich auch bei diesen „innovativen“ Vorschlägen davon ab, ob die Prozesse der Umsetzung etc. (siehe oben) ausreichend beachtet und verwirklicht werden.

Weitere Entwicklungen des Themenschwerpunktes „Innovative Lehr- und Lernverfahren“ können Sie auf <http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn/index.htm> verfolgen.

## **Bibliographie**

**Ruggels, R.** (1999): „Comment stimuler l’innovation“, in: *Les Echos*. Dossier spécial : L’art du management de l’information. 1999, S. X-XI.



## Die Autorinnen und Autoren

**Herr Prof. Gerhard Neuner**

Universität Kassel  
FB 09 – Deutsch als Fremdsprache  
Georg-Forster-Str. 3  
34109 Kassel  
GERMANY  
Tel.: ++49/(0)561-804-3310  
Fax: ++49/(0)561-804-2772  
E-Mail: [gneuner@uni-kassel.de](mailto:gneuner@uni-kassel.de)

**Herr Michael König**

Universität Kassel  
FB 09 – Deutsch als Fremdsprache  
Georg-Forster-Str. 3  
34109 Kassel  
GERMANY  
Tel.: ++49/(0)561-804-3305  
Fax: ++49/(0)561-804-2772  
E-Mail: [koenig@uni-kassel.de](mailto:koenig@uni-kassel.de)

**Herr Prof. Rainer Kussler**

Universität Kassel  
FB 09 – Deutsch als Fremdsprache  
Georg-Forster-Str. 3  
34109 Kassel  
GERMANY  
Tel.: ++49/(0)561-804-3767  
Fax: ++49/(0)561-804-2772  
E-Mail: [kussler@uni-kassel.de](mailto:kussler@uni-kassel.de)

**Frau Prof. Natalia Borisko**

Kyiv State Linguistic University  
Deutsch-Abteilung  
03680 GSP, Kyiv – 150  
UKRAINE  
Tel.: ++38/044-419-2492  
Fax: ++38/044-419-2492  
E-Mail: [nborisko@carrier.kiev.ua](mailto:nborisko@carrier.kiev.ua)

**Frau Herta Orešič**

Univerza V Mariboru  
Pedagoska Fakulteta  
Oddelek za Germanistiko  
Koroska C. 160  
2000 Maribor  
SLOWENIEN  
Tel.: ++022293600  
Fax: ++022518180  
E-Mail: [herta.oresic@uni-nb.si](mailto:herta.oresic@uni-nb.si)

**Frau Prof. Tülin Polat**

I.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Besim Ömer Pasa Caddesi No. 11  
Vezncciler / Istanbul  
TÜRKEI  
Tel.: ++90/2112526-2265  
Fax: ++90/2125130561  
E-Mail: [ntpolat@yahoo.com](mailto:ntpolat@yahoo.com) oder [ntapan@turk.net](mailto:ntapan@turk.net)

**Frau Prof. Nilüfer Tapan**

I.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Besim Ömer Pasa Caddesi No. 11  
Vezncciler / Istanbul  
TÜRKEI  
Tel.: ++90/2112526-2265  
Fax: ++90/2125130561  
E-Mail: [ntpolat@yahoo.com](mailto:ntpolat@yahoo.com) oder [ntapan@turk.net](mailto:ntapan@turk.net)

**Frau Prof. Anna Szablyár**

Bereich Fachdidaktik  
Eötvös-Loránd-Universität  
Ajtosi Duerer sor 19-21  
1146 Budapest  
UNGARN  
Tel.: ++361/2510155  
Fax: ++361/33432311  
E-Mail: [szabzal@hu.inter.net](mailto:szabzal@hu.inter.net)

**Frau Olga Sobolewa**

Jaroslavskij Gosudarstvennyj Pedagogiceskij Universitet

uliza Nekrasovo

dom 44 b, kvartira 20

150064 Jaroslawl

RUSSLAND

Tel.: -

Fax: -

E-Mail: [po24@yaroslavl.ru](mailto:po24@yaroslavl.ru)

**Frau Prof. Halina Stasiak**

Uniersytet Gdanski

Kolegium Kształcenia Nauczycieli Jezykow Obcych

Ul. Grunwaldska 238 A

80-266 Gdansk

POLEN

Tel.: ++48/58341-5584

Fax: ++48/58341-6073

E-Mail: [stasiakh@poczta.onet.pl](mailto:stasiakh@poczta.onet.pl)



## Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung

Nr.	Name (Stadt/Land)	E-Mail
1	Berthele, Raphael (Freiburg/Schweiz)	<a href="mailto:Raphael.berthele@unifr.ch">Raphael.berthele@unifr.ch</a>
2	Bimmel, Peter (Amsterdam/Niederlande)	<a href="mailto:pbimmel@wxs.nl">pbimmel@wxs.nl</a>
3	Boeckmann, Klaus (Wien/Österreich)	<a href="mailto:kbb@24on.cc">kbb@24on.cc</a>
4	Borisko, Natalia (Kiew/Ukraine)	<a href="mailto:nborisko@carrier.kiev.ua">nborisko@carrier.kiev.ua</a>
5	Du Toit (Stellenbosch/South Africa)	<a href="mailto:rdt@sun.ac.za">rdt@sun.ac.za</a>
6	Galter, Subhild (Bukarest/Rumänien)	<a href="mailto:hhschuller@brasovia.ro">hhschuller@brasovia.ro</a>
7	Harden, Theo (Dublin/Irland)	<a href="mailto:theo.harden@ucd.ie">theo.harden@ucd.ie</a>
8	Joo, So-Jung (Seoul/Korea), vertrat Prof. Lie	<a href="mailto:jromana@hotmail.com">jromana@hotmail.com</a>
9	Kassem, Nabil (Kairo/Ägypten)	<a href="mailto:kashalab@intouch.com">kashalab@intouch.com</a>
10	Kiliari, A. (Thessaloniki/Griechenland)	<a href="mailto:angelkil@del.auth.gr">angelkil@del.auth.gr</a>
11	Kirina, Tatiana (Moskau/Russland)	<a href="mailto:takirina@mtu-net.ru">takirina@mtu-net.ru</a>
12	Möller-Runge, Julia (Granada/Spanien)	<a href="mailto:jmoller@ugr.es">jmoller@ugr.es</a>
13	Ndong, Norbert (Jaounde/Kamerun)	<a href="mailto:nndong@uycdcuninet.cm">nndong@uycdcuninet.cm</a>
14	Oresic, Herta (Maribor/Slowenien)	<a href="mailto:herta.oresic@uni-mb.si">herta.oresic@uni-mb.si</a>
15	Ott, Jürgen (Strasbourg/Frankreich)	<a href="mailto:ott@umb.u-strasbg.fr">ott@umb.u-strasbg.fr</a>
16	Polat, Tülin (Istanbul/Türkei)	<a href="mailto:htpolat@yahoo.com">htpolat@yahoo.com</a>
17	Saenggamruang, Wanna (Bangkok/Thailand)	<a href="mailto:Wanna.Sa@Chula.ac.th">Wanna.Sa@Chula.ac.th</a>
18	Serra Borneto, Carlo (Rom/Italien)	<a href="mailto:carlo.serraborneto@uniroma1.it">carlo.serraborneto@uniroma1.it</a>
19	Shaverdashvili, Ekaterine (Tbilisi/Georgien)	<a href="mailto:shaverdashvili@yahoo.de">shaverdashvili@yahoo.de</a>
20	Sobolewa, Olga (Jaroslawl/Russland)	<a href="mailto:inyaz@history.yar.ru">inyaz@history.yar.ru</a>
21	Stanescu, Speranta (Bukarest/Rumänien)	<a href="mailto:Skyr@pcnet.pcnnet.ro">Skyr@pcnet.pcnnet.ro</a>
22	Stasiak, Halina (Danzig/Polen)	<a href="mailto:stasiakh@poczta.onet.pl">stasiakh@poczta.onet.pl</a>
23	Szablyar, Anna (Budapest/Ungarn)	<a href="mailto:szabzal@hu.inter.net">szabzal@hu.inter.net</a>
24	Tapan, Nilüfer (Istanbul/Türkei)	<a href="mailto:tapan@itu.edu.tr">tapan@itu.edu.tr</a>
25	Thang, Duong Thi Viet (Hanoi/Vietnam)	<a href="mailto:unthanh@hn.vnn.vn">unthanh@hn.vnn.vn</a>
26	Tschirner, Erwin (Herder-Institut Leipzig)	<a href="mailto:erwin.tschirner@t-online.de">erwin.tschirner@t-online.de</a>
27	Vilar Sánchez, Karin (Granada/Spanien)	<a href="mailto:Kvilars@ugr.es">Kvilars@ugr.es</a>
28	Wilke, Valeria (Córdoba/Argentinien), vertrat Dr. Lopez Barrios	<a href="mailto:valewilke@yahoo.com.ar">valewilke@yahoo.com.ar</a>

<b>Nr.</b>	<b>Name der Teilnehmer der Universität Kassel</b>	<b>E-Mail</b>
1	Asche, Monika	<a href="mailto:fernkurs@uni-kassel.de">fernkurs@uni-kassel.de</a>
2	Berndt, Annette	<a href="mailto:aberndt@uni-kassel.de">aberndt@uni-kassel.de</a>
3	Biermann, Magdalena	<a href="mailto:neuner@hrz.uni-kassel.de">neuner@hrz.uni-kassel.de</a>
4	Koenig, Michael	<a href="mailto:koenig@uni-kassel.de">koenig@uni-kassel.de</a>
5	Koithan, Ute	<a href="mailto:iqn@uni-kassel.de">iqn@uni-kassel.de</a>
6	Kussler, Rainer	<a href="mailto:kussler@uni-kassel.de">kussler@uni-kassel.de</a>
7	Muster, Marika	<a href="mailto:iqn@uni-kassel.de">iqn@uni-kassel.de</a>
8	Neuner, Gerhard	<a href="mailto:gneuner@uni-kassel.de">gneuner@uni-kassel.de</a>
9	Wilde-Stockmeyer, Marlies	<a href="mailto:Wilde-st@uni-kassel.de">Wilde-st@uni-kassel.de</a>

<b>Nr.</b>	<b>Name (Stadt/Land) der Stipendiaten</b>	<b>E-Mail</b>
1	Boonchim, Maneerat (Bangkok/Thailand)	<a href="mailto:mboonchim@yahoo.de">mboonchim@yahoo.de</a>
2	Ha, Mac Thanh (Hanoi/Vietnam)	<a href="mailto:macthanhha@yahoo.de">macthanhha@yahoo.de</a>
3	Ivanova, Nadeshda (Moskau/Russland)	<a href="mailto:tayoni@comail.ru">tayoni@comail.ru</a>
4	Joo, So-Jung (Seoul/Korea)	<a href="mailto:jromana@hotmail.com">jromana@hotmail.com</a>
5	Lebedeva, Tatiana (Jaroslawl/Russland)	<a href="mailto:tanjalebedeva@yahoo.de">tanjalebedeva@yahoo.de</a>
6	Liu, Mei (Tianjin/China)	<a href="mailto:liu_mei@hotmail.com">liu_mei@hotmail.com</a>
7	Szakaly, Erna (Budapest/Ungarn)	<a href="mailto:eszakaly@yahoo.de">eszakaly@yahoo.de</a>
8	Sereda, Oksana (Kiew/Ukraine)	<a href="mailto:ssereda29@yandex.ru">ssereda29@yandex.ru</a>
9	Slupczewska-Biernat, Beata (Danzig/Polen)	<a href="mailto:beatasl@yahoo.de">beatasl@yahoo.de</a>
10	Warneke, Dagmara (Danzig/Polen)	<a href="mailto:dwarneke@web.de">dwarneke@web.de</a>
11	Wilke, Valeria (Córdoba/Argentinien)	<a href="mailto:valewilke@yahoo.com.ar">valewilke@yahoo.com.ar</a>
12	Wilkon, Malgorzata Ewa (Danzig/Polen)	<a href="mailto:wilkon@student.uni-kassel.de">wilkon@student.uni-kassel.de</a>
13	Zerodse, Anna (Tbilisi/Georgien)	<a href="mailto:anichen17@hotmail.com">anichen17@hotmail.com</a>