

NICOLE HARTUNG | KERSTIN ZIMMERMANN (Hrsg.)

Facetten des Deutschen – didaktisch, linguistisch, interkulturell

Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag



Nicole Hartung | Kerstin Zimmermann (Hrsg.)

**Facetten des Deutschen –
didaktisch, linguistisch, interkulturell**
Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag

**Facetten des Deutschen –
didaktisch, linguistisch, interkulturell**

Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag

Herausgegeben von
Nicole Hartung
Kerstin Zimmermann

Universitätsverlag der TU Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universitätsverlag der TU Berlin, 2017

<http://verlag.tu-berlin.de>

Fasanenstr. 88, 10623 Berlin

Tel.: +49 (0)30 314 76131 / Fax: -76133

E-Mail: publikationen@ub.tu-berlin.de

Alle Texte dieser Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und Umschlagfoto – sind unter der CC-Lizenz CC BY lizenziert.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Umschlagfoto:

Gang WU | Kirschblüte in Hangzhou | CC BY-NC-ND 4.0

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Foto Seite 7:

Jianpei YANG | Ulrich Steinmüller | CC BY-NC-ND 4.0

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Druck: docupoint GmbH

Satz/Layout: Georg Frein & Kerstin Zimmermann

ISBN 978-3-7983-2828-0 (print)

ISBN 978-3-7983-2829-7 (online)

Zugleich online veröffentlicht auf dem institutionellen Repositorium der Technischen Universität Berlin:

DOI 10.14279/depositonce-5130

<http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-5130>

Zur Qualitätssicherung wurden die Beiträge der vorliegenden Publikation durch ein Team internationaler Gutachter im Doppelblindverfahren geprüft und anschließend von den Autoren überarbeitet. Dabei ist der Autor des Beitrags dem von den Herausgeberinnen ernannten Gutachter während der Begutachtung namentlich nicht bekannt; die Gutachter bleiben anonym.

Das Typoskript wurde mit LibreOffice unter GNU/Linux erstellt.



Inhalt

- 13 Vorwort der Herausgeber
Nicole Hartung & Kerstin Zimmermann
- 19 Ein persönliches Vorwort
Sylvia Seydler
- 23 Wissenschaftlicher Werdegang von Ulrich Steinmüller
- 27 Schriftenverzeichnis von Ulrich Steinmüller

Beiträge

- 39 **Von den frühen Beiträgen der 1990er Jahre zur alltäglichen Telekollaboration**
Die deutschsprachige Befassung mit DaF und chinesischen Lernenden im Wandel der Zeit
Dietmar Rösler
- 55 **Strukturell-semantische Beziehungen als didaktischer Ansatz für den fachsprachlichen Anfängerunterricht.**
Am Beispiel des Projekts zur Fachsprache der Biologie
„Strukturen ermitteln – Inhalte erschließen“
Olga Averina
- 77 **Zur aktuellen Situation des fachsprachlichen DaF-Unterrichts für Flüchtlinge**
Anneliese Fearn
- 93 **Förderung der Sprechfertigkeit für chinesische Projektstudierende am Beispiel eines studienbegleitenden Deutschunterrichts in Shanghai**
Jianpei Yang

-
- 123 **Den Dingen die richtigen Namen geben**
Fachlexik vom *Programmierten Lernen* zum *Blended Learning*
Haymo Mitschian
- 151 ***Faux amis* als Interferenzquelle im DaF-Unterricht**
Svitlana Kiyko
- 173 **Zur Relevanz der Sprachlerneignung in kommunikativen und ungesteuerten Erwerbskontexten**
Kerstin Zimmermann
- 193 **Sprachliche Variationskompetenz in verkaufsorientierten Berufen**
Karl-Hubert Kiefer
- 213 **Deutsch als fachsprachliches Handlungsfeld im Tourismus**
Grundlegende Anforderungen an die fachsprachliche und interkulturelle Ausbildung
Antje Dohrn
- 235 **Topoi im Diskurs der chinesischen Atomenergie in der Chinaberichterstattung der FAZ im Zeitraum von 2000 bis 2015**
Yuan Li & Yin Zhang
- 253 **Zur Fachsprache der Mathematik**
Maria Steinmetz
- 267 **Reflexivität in interkulturellen Begegnungen im Rahmen der Hochschuldidaktik**
Maria Marchwacka
- 287 **Interkulturelle Kommunikation in Deutschland und China**
Ein Vergleich in der Hochschullehre
Chunchun Qian & Viktoria Ilse
- 305 **Sprachlernbedürfnisse von geflüchteten Gasthörern an der TU Berlin**
Nicole Hartung

- 329 **Synonyme in der deutschen Fachsprache der Luftfahrt**
Nassima Scharafutdinowa
- 345 **Zum Kulturbegriff im Fach Chinesisch als Fremdsprache**
Yan Xu-Lackner
- 365 **Sprachtypologische Kommunikationseffizienz.**
Fachsprachen und Fachkommunikation des Deutschen
Thorsten Roelcke
- 387 **Die Q-Methode: Subjektive Meinungsbilder und ihr Nutzen
für Deutsch als Fremdsprache**
Andreas Kraft
- 403 **Werteausprägung der jüngeren Generation im chinesisch-
deutschen Vergleich und Tendenzen der Kulturspezifika**
Yue Liu

Anhang

- 423 Autorenregister

Nicole Hartung & Kerstin Zimmermann

Vorwort der Herausgeber

Mit dieser Festschrift wollen wir Prof. Dr. Ulrich Steinmüller an seinem 75. Geburtstag ehren. An diesem Tag kann er auf einen langen Lebensweg zurückblicken, der sehr viele Früchte getragen hat – für ihn selbst, aber auch für viele andere Menschen. An einem 75. Geburtstag kann ein Mensch sich zurücklehnen, seinen Lebensabend genießen und sich vollkommen seinen privaten Interessen widmen – oder er kann weiter an dem gestalten, was er sein Lebenswerk nennt und das ihm noch immer am Herzen liegt:

Ulrich Steinmüller ist noch immer an dem von ihm selbst aufgebauten Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Fachsprache an der Technischen Universität Berlin aktiv. Dort betreut er noch immer Doktoranden, Stipendiaten, wissenschaftliche Mitarbeiter. Noch immer fährt er nach China, um die von ihm ins Leben gerufene wissenschaftliche Zusammenarbeit und den Austausch mit der Zhejiang Universität in Hangzhou und der Tonji Universität in Shanghai zu fördern.

Dass Ulrich Steinmüller wissenschaftlich, bildungspolitisch, didaktisch und interkulturell ausgesprochen innovativ und seiner Zeit stets voraus war, dass er Herausragendes und Nachhaltiges auf seinen Forschungsgebieten rund um Deutsch als Fremd-, Zweit- und Fachsprache geleistet hat, und dass er einen sehr breiten und international orientierten Wirkungskreis hat, zeigen nicht zuletzt sein wissenschaftlicher Werdegang und seine Publikationsliste.

Um jedoch ein möglichst umfassendes Bild seines Schaffens und seiner Persönlichkeit zu zeichnen, haben wir einige Stimmen eingefangen:

Ein charmanter Gentleman, der so gut wie nie die Nerven verliert. Er ist wirklich an Menschen interessiert und hat ein feines Gespür dafür, ob jemand gute Ideen hat und verlässlich arbeiten kann. Dann findet er diese Gedanken immer „spannend“ und unterstützt auch unkonventionelle Vorhaben, wenn sie überzeugend oder zumindest zukunftsfähig sind. Er besitzt das Gedächtnis eines Elefanten und vergisst nichts – sowohl Gutes als auch Schlechtes. Man kann bei ihm lernen, wie man andere Menschen an der langen Leine in eine gute, aber auch realistische Richtung führen kann.

Maria Steinmetz

Ich kenne Herrn Professor Steinmüller als weltoffenen, hilfsbereiten, toleranten, warmherzigen, souveränen, verständnisvollen und zielorientierten Vorgesetzten, Kollegen und Ratgeber. Herr Steinmüller ist jederzeit ansprechbar und stets eine Quelle der Inspiration. Insbesondere habe ich Herrn Steinmüller als Vertreter und Repräsentanten der TU Berlin in China kennengelernt und war einerseits tief beeindruckt von seiner Kompetenz sowie seinem souveränen Auftreten und andererseits von seiner kollegialen und freundlichen Art und Weise, Menschen und Wissenschaftler in gegenseitig bereichernder Form zusammenzubringen. Es ist immer eine Freude, für und mit Herrn Steinmüller zusammenzuarbeiten.

Sabine Prudent

Prof. Steinmüller wird durch sein ausgezeichnetes Talent beschrieben, international zusammengesetzte Gruppen von Wissenschaftlern in Verbindung zu setzen, alle möglichen kulturellen Missverständnisse zu bewältigen und die Leute dazu zu animieren, ihre aus der Forschung gewonnenen Kenntnisse auf sinnvollste Art zu präsentieren und einzusetzen: Herr Steinmüller ist ein Manager internationaler Qualität!

Nikolaos Katsaounis

Prof. Dr. Steinmüller ist sehr freundlich, hilfsbereit, tolerant und immer gut gelaunt. Das lässt ihn allein vom Äußeren schon sympathisch erscheinen. Im Kolloquium verhält er sich gegenüber den Doktoranden sehr aufgeschlossen, jedoch anspruchsvoll. Er setzt vor allem auf gründliche und konsequente Mitarbeit und ist für neue Ideen offen. Herr Steinmüller zeichnet sich durch Kultiviertheit, Erfahrung, Scharfsinn und Ideenreichtum aus. Als Mensch ist er meiner Meinung nach eine offene und sehr natürliche Person.

Svitlana Kiyko

Ich kenne Herrn Steinmüller seit nunmehr fast drei Jahrzehnten. Wir haben zahlreiche gemeinsame Gutachten zu Magister- und Masterarbeiten verfasst und viele mündliche Prüfungen (von damals noch möglichen „Zwischenprüfungen“ bis hin zu Disputationen von Doktorarbeiten) miteinander bestritten. Unsere Beurteilungen waren stets einheitlich. Herr Steinmüller ist wie ich auf Harmonie bedacht, aber auch streitbar in der Sache. Im Akademischen Senat befanden wir uns in derselben Fraktion – der Reformfraktion. Als Vizepräsident hat Herr Steinmüller viel für die TU Berlin bewirken können. Er etablierte unser Fachgebiet „Deutsch als Fremdsprache“ – dies ist sein „Kind“, und dafür sind wir ihm stets dankbar.

Felicitas Tesch

Prof. Dr. Ulrich Steinmüller ist ein brillanter Wissenschaftler und Forscher, der für Nachwuchsforscherinnen und -forscher eine Inspiration ist. Mit seinen Anregungen, Ratschlägen und seiner Ermutigung verhilft er dem wissenschaftlichen Nachwuchs zum Erfolg und zur Weiterentwicklung als Persönlichkeit.

Daniela Hartmann

Herrn Prof. Dr. Ulrich Steinmüller habe ich als einen sehr hilfsbereiten, liebenswürdigen und kollegialen Menschen kennengelernt, der seine Studenten, Doktoranden, Mitarbeiter und Kollegen auf ihrem wissenschaftlichen und beruflichen Weg mit voller Hingabe unterstützt. Die Kommunikation erfolgt stets auf Augenhöhe; er sieht den Menschen im Menschen, fordert und fördert die individuelle Entfaltung in professionell-pädagogischer Manier, begleitet mit Charme und einer Prise Humor. Als „Alt-68er“ kennt er sich mit Umbrüchen und Protesten aus und weiß, wie man erfolgreich gegen den Strom schwimmt; so ist es eine seiner Tugenden, dass er dem freien und kritischen Denken einen wertvollen Platz einräumt.

Andreas Kraft

Persönlich habe ich Herrn Steinmüller vor ca. einem Jahr am Fachgebiet DaFF kennen gelernt. Abgesehen davon, dass er ein herausragender Hochschullehrer der „alten“ Schule – auf den diese Bezeichnung tatsächlich auch zutrifft – ist, habe ich ihn in problematischen Situationen als eine Persönlichkeit wahrgenommen, die im Interesse aller Beteiligten immer das „richtige“ Verhalten unterstützte und kritische Bemerkungen, die aber nie verletzend waren und sind, konstruktiv zur Diskussion stellte und dadurch einvernehmliche Lösungen zuließ.

Perturbant homines non res ipsae, sed de rebus decreta. (Epiktet)

Maria Langer

Für die Autoren dieses Sammelbandes war und/oder ist Ulrich Steinmüller Betreuer, Mentor, Vorgesetzter, Berater und Vorbild. Sie haben Beiträge rund um den Schaffensbereich des Jubilars verfasst, der sich linguistisch, didaktisch und interkulturell mit dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit über 50 Jahren auseinandersetzt.

Im Namen aller Beteiligten gratulieren wir herzlich zum Geburtstag und wünschen alles Gute für die kommenden Jahre.

Nicole Hartung und Kerstin Zimmermann

Berlin, im November 2017

Sylvia Seydler

Ein persönliches Vorwort

Lieber Herr Professor Steinmüller,

an dieser Stelle möchte ich etwas zu Ihrer menschlichen Seite sagen und mich im Namen zahlreicher ehemaliger Mitarbeiter, Doktoranden und Studenten bedanken. In den fast 20 Jahren, die ich im Sekretariat Ihres Lehrstuhls gearbeitet habe, sah ich sie kommen und gehen. Für alle haben Sie sich eingesetzt, ein jeder konnte Sie bei Problemen um Hilfe bitten. Sie werden von allen sehr geschätzt, weil Sie jedem respektvoll und unvoreingenommen entgegenkommen und jedem auf Augenhöhe begegnen.

Als Fachgebietsleiter hatten Sie immer ein offenes Ohr für die Anliegen Ihrer Mitarbeiter und standen selbst dann für sie ein, wenn sie mal einen Fehler gemacht hatten. Zahlreichen Gastwissenschaftlern aus anderen Ländern gaben Sie die Gelegenheit, an der Technischen Universität Berlin zu forschen und zu lehren und bereicherten damit das Curriculum des Fachgebietes und erweiterten so auch den Blick der Studenten. Es entstanden Partnerschaften mit ausländischen Universitäten wie zum Beispiel mit der Zhejiang Universität in Hangzhou/China, mit der Sie ein Doppelmaster-Programm für Deutsch als Fremdsprache aufbauten.

Ihre Doktoranden haben Sie nicht nur fachlich betreut, sondern ihnen auch Mut zugesprochen, wenn sie mal scheinbar in einer Sackgasse landeten mit ihrer Dissertation. Und Sie haben sich, wenn möglich, darüber hinaus auch noch nach abgeschlossener Promotion um die Zukunft Ihrer ehemaligen Doktoranden gekümmert.

Sie waren für neue Ideen immer aufgeschlossen, und als 1989 Studenten das Projekt Sprach- und Kulturbörse planten und dafür als wissenschaftlichen Leiter einen Professor suchten, waren Sie im Gegensatz zu anderen sofort bereit, dieses Projekt zu unterstützen. Heute ist die Sprach- und Kulturbörse dank Ihrer Hilfe an der Technischen Universität Berlin etabliert und sehr erfolgreich mit ihrem ständig wachsenden Angebot an vielen verschiedenen Sprachkursen – auch Sprachen, die sonst nur selten oder gar nicht angeboten werden – abgehalten von Muttersprachlern, aber auch mit ihren vielfältigen kulturellen Veranstaltungen.

Als Vizepräsident der Technischen Universität Berlin, der Sie zehn Jahre lang waren, lösten Sie auch schwierige Probleme im Dialog, wie 1996 bei der polizeilichen Räumung eines der letzten seit 1989 besetzten Häuser in der Marchstraße auf TU-Gelände. Ein Teil der nun wohnungslosen Hausbesetzer ließ sich auf dem TU-Campus gegenüber nieder. Sie redeten mit den Besetzern und handelten mit ihnen aus, dass sie noch einige Tage auf dem Gelände bleiben könnten, bis sie eine neue Unterkunft gefunden hätten.

Aber auch ungewöhnlichen Anliegen schenkten Sie Gehör, wie einem TU-Absolventen, der Sie als Vizepräsident immer wieder auf vermeintliche politische Missstände aufmerksam machen wollte.

Nun sind Sie schon seit neun Jahren Emeritus, haben zwischenzeitlich das Fachgebiet noch einmal kommissarisch geleitet, betreuen noch immer Doktoranden und holen Stipendiaten der Alexander von Humboldt-Stiftung und andere ans Fachgebiet. Ihre Tür steht nach wie vor offen für die Doktoranden und Mitarbeiter, für die Sie sich einsetzen.

Ich möchte mit einem Zitat einer ehemaligen Wissenschaftlichen Mitarbeiterin enden, das sie mir in einer E-Mail schrieb und das sicher vielen aus dem Herzen spricht:

„Und grüßen Sie schön Herrn Steinmüller, den besten Chef der Welt.“

Sylvia Seydler

Berlin, im November 2017

Wissenschaftlicher Werdegang von Ulrich Steinmüller

- geboren am 10. November 1942 in Gießen
- Schulbesuch in Braunfels (Kreis Wetzlar) und Gießen von 1949 bis 1962
- Abitur 1962 in Gießen
- Studium der Germanistik und der Anglistik vom Sommersemester 1962 bis zum Sommersemester 1968 an der Justus-Liebig-Universität Gießen und an der Freien Universität Berlin
- Erstes Staatsexamen für das Amt des Studienrats an Gymnasien am 17. Mai 1968 in Gießen
- Promotion zum Dr. phil. am 18. Juli 1974 am Fachgebiet Germanistik der Freien Universität Berlin
- Habilitation und Verleihung der *venia legendi* für das Fach Linguistik (Deutsche Sprache und ihre Didaktik) am 9. Juli 1980 am Fachbereich Germanistik der Freien Universität Berlin
- Berufung auf eine Professur für Fachdidaktik Deutsch/Deutsch als Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin am 1. November 1983
- Gründung der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle des Fachbereichs Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der TU Berlin zum Wintersemester 1984/1985
- Berufung in den „Arbeitskreis technologieorientiertes Deutsch“ der Technischen Universität Berlin zur Etablierung, Entwicklung und kontinuierlichen Beratung der Deutschen Sprachzentren am

Beijing Institute of Technology (Peking, VR China) und der Zhejiang Universität (Hangzhou, VR China) im November 1984

- von 1985 bis 1987 und von 1999 bis 2001 Mitglied des Akademischen Senats der Technischen Universität Berlin
- von 1987 bis 1997 Vizepräsident der Technischen Universität Berlin
- Berufung in die Fakultätskommission (= Gründungsfakultät) für Geistes- und Sozialwissenschaften der neugegründeten Technischen Universität Cottbus im Dezember 1991
- Ernennung zum „Beratenden Professor“ der Zhejiang Universität in Hangzhou (VR China) im Januar 1992 in Würdigung der Bemühungen um die Verbesserung des dortigen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache sowie die Etablierung eines Diplom-Teilstudienganges „Fachdeutsch Technik“
- Ernennung zum Berater des „Forschungszentrums für die Aspirantenbildung und -weiterentwicklung der Zhejiang Universität“ in Hangzhou (VR China) im Februar 1994
- als Vertreter der Hochschulrektorenkonferenz Teilnehmer und Vortragender des *First Joint Symposium on Science Management and Research Funding in Beijing* vom 29./30. Mai 1995
- Mitglied der Arbeitsgruppe der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Vorbereitung eines Vorvertrages mit der *National Science Foundation of China* (NSFC) im Anschluss an das Symposium vom Mai 1995
- von 1996 bis 2000 im Auftrag der Deutschen Forschungsgemeinschaft der Deutsche Koordinator für die Errichtung des Chinesisch-Deutschen Zentrums für wissenschaftliche Zusammenarbeit in Peking in Zusammenarbeit mit der *National Science Foundation of China* (NSFC)

- von 1996 bis 2000 Vorsitzender des Unterausschusses des DFG-Senats für die Verhandlungen mit der *National Science Foundation of China* (NSFC)
- Mitwirkung in zahlreichen Beiräten und Gremien der Politikberatung zu Fragen der Lehrerbildung, der Lehrplanentwicklung sowie der interkulturellen Erziehung und der zweisprachigen Erziehung
- Mitherausgeber der Reihe „Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität“ sowie der „Werkstattberichte der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle der TU Berlin“, beide im Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/Main
- vielfältige Vortragstätigkeit auf Tagungen und Kongressen bis 2000 in Brasilien, Deutschland, Schweden, England, USA, Türkei, VR China, Niederlande, Russland, Mongolei
- von April 2003 bis Oktober 2007 Dekan der Fakultät für Fremdsprachen der Zhejiang-Universität Hangzhou (VR China)
- seit August 2006 Prof. h. c. der Tongji-Universität Shanghai (VR China)
- seit 1. April 2008 im Ruhestand
- vom 1. Juni 2012 bis zum 30. September 2014 wieder im aktiven Dienst als Professor und kommissarischer Leiter des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Berlin

Schriftenverzeichnis von Ulrich Steinmüller

Monographien

- 1977 *Kriterien effektiver Kommunikation. Eine Untersuchung gesellschaftlich bedingter Varianten im kommunikativen Verhalten von Schülern.* Köln, Wien: Böhlau.
- 1977 *Kommunikationstheorie. Eine Einführung für Literatur- und Sprachwissenschaftler.* Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- 1977 mit Klaus, Rainer W.: *Monemvasia. Geschichte und Stadtbeschreibung.* Berlin: Agia Paraskevi (9. Auflage Athen 1999, mehrere englische, französische, griechische und italienische Auflagen seit 1980).
- 1978 Institut für Zukunftsforschung/Cooperative Arbeitsdidaktik: *Lernstatt im Wohnbezirk. Kommunikationsprojekt mit Ausländern in Berlin-Wedding.* Frankfurt/Main, New York: Campus (mit Ü. Akpınar, W. Andritzky, H. Cloyd, R. Dügeroglu, A. Hartung, B. Pätzold).
- 1983 mit Bruche-Schulz, Gisela & Hess, Hans-Werner: *Sprachstandserhebungen im Grundschulalter. Ein projektives linguistisches Analyseverfahren (PLAV).* Berlin; Neufassung Berlin 1985.
- 1993 (Hrsg.) *Deutsch international und interkulturell. Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache.* Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation. (Werkstattberichte Nr. 5 der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle der TUB).
- 1997 mit Monteiro, Maria/Rieger, Simone/Skiba, Romuald: *Deutsch als Fremdsprache: Fachsprache im Ingenieurstudium.* Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation. (Werkstattberichte Nr. 10 der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle der TUB).

- 2001 mit Alavi, Bettina/Bergmann, Katja/Sens, Carsten & Steinmetz, Maria: *Wissenschaftsfilm-Festival 2001: Unterrichtsbausteine zu den Filmen. 3000*. Bonn: Wissenschaftsrat, 2001. CD-ROM.
- 2004 mit Engin, Havva/Müller-Boehm, Eva & Terhechte Mermeroglu, Friederike: *Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- 2013 mit SU, Fu (Hrsg.): *Chinesisch-deutsche Kulturbeziehungen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- 2017 mit Liang, Shanshan (Hrsg.): *Fremdheit in der deutschen Sprache. Linguistische und kulturwissenschaftliche Betrachtungen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Zeitschriftenaufsätze

- 1978 „Sprachveränderung – politisch motiviert. Ein Beitrag zur Begriffsklärung im Bereich der Theorien sprachlichen Wandels und zu einigen Aspekten der Sprachlenkung“. In: *Linguistische Arbeiten und Berichte Berlin*, Heft 10. 1–47.
- 1979 „Sprachunterricht für ausländische Arbeiter? Überlegungen zu Kommunikationsfähigkeit und Sprachvermittlung“. In: *Linguistische Berichte – Papier Nr. 56*.
- 1979 „Grammatik im Deutschunterricht. Zum Verhältnis von wissenschaftlicher und didaktischer Grammatik“. In: *Diskussion Deutsch*, Heft 46. 183–193.
- 1979 „Lernziele des Deutschunterrichts. Ein historischer Überblick über ihre Entwicklung“. In: *Linguistik und Didaktik* 40. 269–285.
- 1979 „Lernstatt im Wohnbezirk. Die Theorie der kommunikativen Tätigkeit als Fundierung eines didaktischen Konzepts in der Arbeit mit Ausländern“. In: *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*, Heft 3. 45–59.
- 1981 „Asumans Grammatik. Zum Problem von Normverstoß und Regularität im Zweitspracherwerb.“ In: *Diskussion Deutsch* 60. 369–382.

- 1981 „Rückwandererkinder in Griechenland. Bericht über einen Forschungsaufenthalt“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 3. 47–51.
- 1982 „Normprobleme im Sprachunterricht ausländischer Schüler“. In: *Zielsprache Deutsch*, Heft 2. 11–18.
- 1983 „Förderung des Zweitspracherwerbs ausländischer Kinder. Konzepte und Erfahrungen an der 2. O. (Gesamtschule) in Berlin-Kreuzberg“. In: *Zielsprache Deutsch* 3. 37–47.
- 1984 „Sprachstandserhebungen in Berlin. Bericht über zwei Projekte“. In: *Sprachstandserhebungen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen. Tagungsbericht II*. Zusammengestellt von Schlotmann, Barbara. Hrsg. von der Wissenschaftlichen Begleitung Regionaler Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher. Essen.
- 1984 „Sprachstandserhebungen und Sprachförderung bei ausländischen Schülern der Sekundarstufe“. In: *Diskussion Deutsch* 75. 77–90.
- 1985 mit Scharnhorst, Ulrich: „Fachsprachen als Lehr- und Lernhindernisse im Unterricht mit ausländischen Schülern“. In: *Info zur Pädagogischen Arbeit mit Ausländischen Kindern*, Nr. 12. 57–78.
- 1985 „Muttersprachlicher Unterricht ausländischer Schüler“. In: *Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik*, Heft 23. 5–17.
- 1987 mit Scharnhorst, Ulrich: „Sprache im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern“. In: *Zielsprache Deutsch* 4. 3–12.
- 1988 „Sprache im Unterricht“. In: *Interkulturell. Forum für Interkulturelles Lernen in Schule und Sozialpädagogik*, Heft 1/2. 125–146.
- 1988 „Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch ‚Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen‘“. In: *Gesamtschulinformationen. Sonderheft 1: Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen (1982–1986)“*. 207–315.
- 1989 „Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler in Berlin (West)“. In: *Diskussion Deutsch* 106. 136–145.

- 1990 „Deutsch als Fremdsprache: Didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht“. In: *Zielsprache Deutsch* 2. 16–23.
- 1992 mit Isgören, Havva: „Spracherwerbsbiographien. Türkische Schüler mit Zweitsprache Deutsch“. In: *Sprachreport* 2–3.
- 1992 „Spracherwerbsbiografie und Zweisprachigkeit“. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Reihe Geistes- und Sozialwissenschaften* 41 (5). 25–40.
- 1995 „Deutsch als Fremdsprache im Ingenieurstudium“. In: *Zielsprache Deutsch* 26, 3. 143–147.
- 1998 mit Han, Zhonggao: „Nominalisierung von Verben in der deutschen Fachsprache der Naturwissenschaften“. In: *Journal of Xi'an Foreign Language University*. 6.2.: 58–64.
- 1998 „Sprachausbildung und Technologietransfer“. In: *TU-international* Nr. 40/41. 44–47.
- 1999 *Das Neue an den neuen Medien: Digitalisiertes Lernen. Gesprächsreihe „Multimedia Gestalten! Aber wie?“* Kooperationsstelle Wissenschaft/Arbeitswelt der TU Berlin“.
- 2001 „Fehler und Fehlerkorrektur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: *Cadernos de Letras*. 16.17. Cadernos de letras: revista do Departamento de Letras Anglo-Germanicas. Rio de Janeiro. 11–23.
- 2001 „Der kommunikative Ansatz in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache unter interkultureller Perspektive.“ In: *Cadernos de Letras*. 16.17. Cadernos de letras: Revista do Departamento Anglo-Germanicas. Rio de Janeiro. 70–79.
- 2008 „Fachsprachen und Fremdsprachenunterricht“. In: *Informationsblatt der Staatlichen Universität Iwanowo, Wissenschaftliche Zeitschrift der Geisteswissenschaften*. Heft 3. 13–18.
- 2010 „Vielschichtig und leistungsfähig. Universitäre Bildung in der Volksrepublik China“. In: *Forschung und Lehre* 12. 890–892.

Beiträge in Sammelbänden

- 1978 „Einige programmatische Bemerkungen zu Funktion und Aufgabenstellung einer sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaft“. In: Hartmann, Dietrich/Linke, Hansjürgen & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Sprache in Gegenwart und Geschichte. Festschrift für H. M. Heinrichs*. Köln, Wien: Böhlau. 270–280.
- 1979 mit Haberland, Hartmut/Eisenberg, Peter/Schulz, Gisela & Voigt, Gerhard: „Gegenstand und Aufgaben des Linguistikstudiums“. In: *Argument Studienhefte SH 27*. Berlin: Argument.
- 1981 „Akzeptabilität und Verständlichkeit. Zum Partikelgebrauch von Ausländern“. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg: J. Groos. 137–148.
- 1981 „Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. Ein Argument für den muttersprachlichen Unterricht“. In: Essinger, Helmut/Hoff, Gerd & Hellmich, Achim (Hrsg.): *Ausländerkinder im Konflikt*. Königstein/Tausnus: Athenäum. 83–97.
- 1981 Pfaff, Caroll & Portz, Renate: *Soziolinguistisches Erhebungsinstrument zur Sprachentwicklung (SES)*. Mit einem Erfahrungsbericht von Ulrich Steinmüller. Herausgegeben vom Pädagogischem Zentrum Berlin.
- 1982 „Ein Argument für den muttersprachlichen Unterricht“. In: GEW Berlin (Hrsg.): *Ausländische Schüler an Berliner Schulen*. 37–52.
- 1982 „Promoting Second Language Acquisition of Foreign Children. Concepts and Experiences in the 2nd O. (Gesamtschule) Kreuzberg“. In: Batelaan, Peter (Hrsg.): *The Practice of Intercultural Education*. Nijnerode/Breukelen.
- 1984 „Muttersprache“. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Handwörterbuch Ausländerarbeit*. Weinheim, Basel: Beltz. 241–244.
- 1984 „Sprachstand (Sprachstandsanalyse)“. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Handwörterbuch Ausländerarbeit*. Weinheim, Basel: Beltz. 314–316.
- 1986 „Ausländische Schüler – Auswirkungen auf die Curriculumgestaltung“. In: Hendricks, Wilfried/Keitel, Christine & Schuster, Peter (Hrsg.):

- Fachdidaktik und Lehrplanentwicklung*. TUB Materialien zur Weiterbildung, Bd. 23. 165–173.
- 1986 „Probleme der schulischen Integration und des Spracherwerbs“. In: Sozialpädagogisches Institut Berlin – Walter May – (Hrsg.): *Türken in Berlin – Mexikaner in Los Angeles. Was können beide Städte voneinander lernen?* In Zusammenarbeit mit der Ausländerbeauftragten des Senats von Berlin. 37–41 (deutsch), 35–40 (englisch).
- 1987 „Zweitspracherwerb und die Bedeutung der Erstsprache“. In: Bahner, Werner/Schildt, Joachim & Viehweger, Dieter (Hrsg.): *Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguists, Berlin/GDR, August 10 – August 15, 1987*, Band 3, Section 11: Language Acquisition. 1856–1859.
- 1988 „Integration – Begriffe, Determinanten und Möglichkeiten ihrer Messung“. In: Schweikert, Klaus (Hrsg.): *Integration als Untersuchungskonzept*. (Arbeitspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung). 56–61.
- 1991 „Ikidillilik“. In: Keleş, Ruşsen/Nowak, Jürgen & Tomanbay, İlhan (Hrsg.): *Türkiye'de ve Almanya'da SOSYAL HİZMETLER. Ansiklopedik Sözlük*. Ankara. (Selvi Yayınları) (= „Zweisprachigkeit“. In: Keleş, Ruşsen/Nowak, Jürgen & Tomanbay, İlhan (Hrsg.): *Deutsch-Türkisches Wörterbuch der Sozialarbeit*. Ankara)
- 1991 „Sprachunterricht und Interkulturelle Erziehung: das Tandem-Prinzip“. In: *Sprachen lernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990*. Hrsg. von Tandem e. V. Frankfurt/Main 1991 (Verlag für interkulturelle Kommunikation) (= Werkstattberichte Nr. 2 der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle der TUB) 9–17.
- 1991 „Deutsch als Fremdsprache – Didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht“. In: Der Präsident der Technischen Universität Berlin (Hrsg.): *Fremdsprachen und ihre Vermittlung. Workshop an der Technischen Universität Berlin gemeinsam mit der Humboldt-Universität zu Berlin 21.–22. Juni 1990*. Berlin.
- 1992 „Zweisprachigkeit im interkulturellen Kontext“. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*. (Werkstattberichte Nr. 3 der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle der TUB). Frankfurt/Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation. 114–131.

- 1993 „Sprachkontrast im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Decke-Cornill, Helene (Hrsg.): *Begegnung mit Texten. Berliner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Gerhard Probst*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft. 201–210.
- 1993 „Dilemma und didaktische Herausforderung: Zweisprachigkeit in der Migrationssituation“. In: Paefgen, Elisabeth Katharina & Wolff, Gerhart (Hrsg.): *Pragmatik in Sprache und Literatur. Festschrift zur Emeritierung von Detlef C. Kochan*. Tübingen: Gunter Narr. 157–169.
- 1994 „Technik und Sprache – Kommunikation. Information. Dokumentation“. In: Bock, Gabriele (Hrsg.): *Weiterbildung zum Technikautor. 1. Internationales Symposium zur Technikdokumentation, Berlin und Gotha 1992*. Frankfurt/Main: Peter Lang. (= Technical Writing 3). 51–60.
- 1994 „Migration and Bilingualism“. In: Blackshire-Belay, Carol Aisha (Hrsg.): *The Germanic Mosaic. Cultural and Linguistic Diversity in Society*. Westport (Conn.), London: Greenwood Press. (= Contributions in Ethnic Studies 33). 105–118.
- 1994 „Language Acquisition, Biography and Bilingualism“. In: Blackshire-Belay, Carol Aisha (Hrsg.): *Current issues in second language acquisition and development*. Lanham, New York, London: University Press of America. 95–118.
- 1995 mit Skiba, Romuald: „Pragmatics of compositional word formation in technical languages“. In: Pishwa, Hanna & Maroldt, Karl (Hrsg.): *The Development of Morphological Systematicity. A Cross-linguistic Perspective*. Tübingen: Gunter Narr. 305–321.
- 1995 „Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache: Unterschiede und Gemeinsamkeiten – vor allem jedoch Unterschiede“. In: Dittmar, Norbert & Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt/Main: Peter Lang. (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 52). 161–164.
- 1997 „Sprachkontrast im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Zhou, Yahong & Zhou, Zhengan (Hrsg.): *Chinesisch und Deutsch im Kontrast. Vorträge der internationalen Jahrestagungen der Gesellschaft für*

- kontrastive Linguistik Chinesisch-Deutsch*. Zhangsha: (= Verlag der Hunan Universität).
- 1998 „Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Partnersprache“. In: Göhlich, Michael (Hrsg.): *Europaschule – Das Berliner Modell*. Neuwied: Luchterhand. 77–86.
- 1999 „Rahmenbedingungen und konkrete Erfahrungen des wissenschaftlichen Austauschs zwischen China und Deutschland – ein interkulturelles Praxisfeld“. In: Rösch, Olga (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation mit chinesischen Partnern in Wirtschaft und Wissenschaft. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis zum 3. Wildauer Workshop „Interkulturelle Kommunikation“ (21. Oktober 1998 an der TFH Wildau)*. Berlin: News and Media. 113–121.
- 2000 „Interkulturelle Kommunikation und Wissenschaftskooperation zwischen Deutschland und China“. In: Zhu, Jianhua & Gu, Shiyuan (Hrsg.): *Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation Chinesisch-Deutsch*. Shanghai: Wissenschaftlicher Verlag der Tongji-Universität.
- 2000 „Deutsch als Fremdsprache im Technologietransfer: Zur Bedeutung von Deutsch und anderen Fremdsprachen für die Qualifikation von Ingenieuren und die internationale wissenschaftliche Kooperation“. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. & Schmitz, H. Walter (Hrsg.): *Botschaften verstehen. Kommunikationstheorie und Zeichenpraxis. Festschrift für Helmut Richter*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- 2001 „Fachsprache der Ingenieurwissenschaften“. In: Wolff, Armin & Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. 311–322.
- 2002 „Fachsprache im Ingenieurstudium – eine Aufgabe für Deutsch als Fremdsprache“. In: Kück, Brigitte & Loeser, Kristiane (Hrsg.): *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt/Main: Peter Lang. 93–104.
- 2006 „Deutsch als Zweitsprache“. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 340–343.

- 2006 „Deutsch als Zweitsprache – ein Politikum“. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 322–331.
- 2007 „Teaching Foreign Languages in the 21st Century – Perspectives and Challenges“. In: Göbel, Constanze/Katsaounis, Nikolaos/Merkelbach, Chris/Theuerkauf, Judith & Yang, Jianpei (Hrsg.): *DaF-Didaktik aus internationaler Perspektive*. Frankfurt/Main: IKO-Verlag. 15–26.
- 2008 „Die Mutter ist die Schnecke, und die ist hier zur Hälfte aufgeschnitten. Gesprochene Fachsprache im akademischen Unterricht“. In: Ahrenholz, Bernt/Bredel, Ursula/Klein, Wolfgang/Rost-Roth, Martina & Skiba, Romuald: *Empirische Forschung und Theoriebildung. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag*. Frankfurt/Main: Peter Lang). 312–329.
- 2009 „Deutsch als Fremdsprache in der internationalen Kooperation: Interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikation und Fachsprache“. In: Bauer, Gerd Ulrich (Hrsg.): *Standpunkte und Sichtwechsel*. München: iudicium. 73–84.
- 2009 „Deutsch als Zweitsprache“. In: Arnold, Karl-Heinz Arnold/Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht*. 2. aktualisierte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt UTB. 340–343.
- 2009 „Prüfen und Testen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: YU, Xuemei (Hrsg.): *TestDaF-Training und Studienvorbereitung. Beiträge zur chinesisch-deutschen Fachkonferenz ‚TestDaF-Training und Studienvorbereitung‘ vom 11. bis 12. Oktober 2008 am Deutschkolleg der Tongji-Universität Shanghai*. München: iudicium. 35–46.
- 2011 „Vom Kulturkontrast zur interkulturellen Kompetenz: Deutsch als Fremdsprache in China“. In: Schmenk, Barbara & Würffel, Nicola (Hrsg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück*. Tübingen: Narr Francke Attempo. 217–230.
- 2013 „Lernziele für Deutsch als Fremdsprache in China: Kulturkontrast oder interkulturelle Kompetenz?“. In: Steinmüller, Ulrich & SU, Fu (Hrsg.): *Chinesisch-deutsche Kulturbeziehungen*. Frankfurt/Main: Peter Lang. 23–36.

- 2013 „Technik und Sprachverwendung“. In: von der Lühe, Barbara/Dittmer, Jakob & Bronner, Frieder (Hrsg.): *Grenzgänge zwischen Literatur und Medien. Festschrift für Friedrich Knilli*. Baden-Baden: Media Consult Buscher. 94–106.
- 2013 „Deutsche Sprache in China“. In: Oomen-Welke, Ingelore & Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* Bd. 10. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 467–473.
- 2017 „Mehrsprachigkeit als Beitrag zur Überwindung von Fremdheit?“. In: Liang, Shanshan & Steinmüller, Ulrich (Hrsg.): *Fremdheit in der deutschen Sprache. Linguistische und kulturwissenschaftliche Betrachtungen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- 2017 „Die Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache in Berlin in politisch-historischer Perspektive“. In: Jostes, Brigitte/Börsel, Anke/Caspari, Daniela & Lütke, Beate; *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in der Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.

Beiträge

Von den frühen Beiträgen der 1990er Jahre zur alltäglichen Telekollaboration

Die deutschsprachige Befassung mit DaF und chinesischen Lernenden im Wandel der Zeit

Mit der Entsendung von Lektoren nach China begann im bundesdeutschen DaF-Kontext eine intensive Erforschung des Deutschlernens von chinesischen Lernenden, zunächst am Lernort chinesische Universitäten. KLEPPIN (1987), HESS (1992a, 1992b) und MITSCHIAN (1991) nahmen sich kritisch der chinesischen Lerngewohnheiten und des Deutschunterrichts an chinesischen Universitäten an, GÜNTNER (1993) analysierte die deutsch-chinesische Kommunikation an Hochschulen. Diese Arbeiten waren nicht auf die Beschreibung des DaF-Alltags in China und dessen Veränderung¹ beschränkt, sie mischten sich in die damals aktuellen theoretischen Diskussionen der Sprachlehrforschung in Deutschland ein².

Ausdifferenzierung der Forschungsgegenstände

Seither hat es eine Vielzahl von Beiträgen zum Deutschlernen von chinesischen Lernenden mit einer Vielfalt an Themen gegeben; zu den

1 vgl. NI (1991) zum Einfluss der ausländischen Fremdsprachenforschung auf China.

2 So identifiziert HESS das Ausgehen von Kultur als eigenständiger didaktischer Kategorie und die damit verbundene Fokussierung auf Anderssein und problematische Kommunikation als Grund dafür, dass Unterricht anfällig wird für Stereotypisierungen und nicht von konkreten lebensweltlichen Bezügen ausgeht. (vgl. zur Einordnung dieser Arbeit in die Diskussion um interkulturelle Kommunikation HARDEN (2002)).

ersten aus dem deutschsprachigen Raum kommenden Verfassern, die in China unterrichteten, gesellten sich chinesische, auf Deutsch schreibende Autoren hinzu. Die Diskussion um auf kulturelle Räume bezogene Lernweisen wurde fortgeführt, z. B. durch WANG (2014) zu chinesischen und deutschen Kulturstandard- und Verhaltensunterschieden und durch LIU (2012), eine Arbeit mit Fokus auf Wortschatzarbeit, die schon im Titel emphatisch festhält: „Chinesen lernen anders!“.

Die Beiträge, die sich wie die der ersten bundesdeutschen Lektoren mit dem Deutschlernen an chinesischen Lernorten befassen, unterscheiden sich von diesen z. T. dadurch, dass sie sich stärker auf einzelne Aspekte des Lernens und Lehrens beziehen. Hierunter fallen Arbeiten zum Schreiben (vgl. ZHAO 2005), zum Leseverstehen (vgl. HU 2013), zur Grammatikvermittlung an Universitäten in Taiwan (vgl. CHOU 2015), zur Arbeit mit kurzen literarischen Texten (vgl. LÜ 2011), zum Hörverstehen, bezogen auf die TestDaF-Prüfung, (vgl. Geist 2009), zu kontrastiven und interkulturellen Aspekten (vgl. STEINMÜLLER 2013), zur besonderen Lage von DaF im zweisprachigen englisch-chinesischen Umfeld in Hongkong (vgl. CHONG 2012), zu Reiseführern (vgl. WANG 2003) und zu der als besondere Herausforderung verstandenen Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit (vgl. WANG 2007, 2009; YANG 2007). Auch ein Phänomen wie die Großgruppendidaktik, das in der westeuropäischen Diskussion eher ignoriert oder als rückständig abgelehnt wird, findet im asiatischen Kontext eine produktive akademische Reflexion (vgl. YANG & LOO 2007).

Parallel zur Ausdifferenzierung der Diskussion in der Fremdsprachenforschung ist eine Vielzahl von geistes- und sozialwissenschaftlichen chinabezogenen Analysen zu verzeichnen, die als wertvolle ‚Zulieferer‘ für die Arbeiten in der Fremdsprachenforschung und den DaF-Unterricht betrachtet werden können, besonders da, wo dieser berufsbezogen oder studienvorbereitend und –begleitend ist. So liegen kontrastive Analysen wie z. B. die zur Rolle des Mediators in deutschen

und chinesischen Konfliktgesprächen (vgl. POTSCH-RINGEISEN 2012) oder zur gemeinsamen Planung in deutsch-chinesischen Besprechungen (vgl. JANDOK 2010) vor. In der Linguistik finden sich kontrastive Analysen auf der Ebene des allgemeinen Sprachvergleichs Mandarin–Deutsch (vgl. ZHAO 2010), bezogen auf einzelne Teildisziplinen wie Phraseologie (vgl. KIRSCHNICK 2006) oder Textlinguistik (vgl. LEHKER & WANG 2006), bezogen auf einzelne kommunikative Situationen wie das Kantinegespräch (vgl. CHEN 2016) oder auf besonders herausfordernde Einzelphänomene wie das erweiterte Partizipialattribut (vgl. ZHU & BEST 1991). Im Rahmen der kontrastiven Pragmatik ist die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Bereich der Höflichkeit besonders intensiv (vgl. DING & FLUCK 2001; LIANG 2009), wobei vor allem durch den asiatischen Blick auf die Höflichkeitsdiskussion ein Gegenpol zu den früher eher universalistischen Annahmen der nordamerikanischen Höflichkeitsforschung etabliert wurde (vgl. z. B. den Überblick in LIANG 2003)³.

Eine starke Veränderung in der Fremdsprachenforschung gegenüber den frühen 1990er Jahren mit ihrem Fokus auf den Lernort Universitäten in China zeigt sich in den vielen Arbeiten, die sich mit dem Deutschlernen chinesischer Lernender im deutschsprachigen Raum befassen, eine Reaktion auf das seither erfolgte starke Anwachsen von chinesischen Studierenden an Hochschulen im deutschsprachigen Raum⁴. Auch hier werden Aspekte der Fremdwahrnehmung und interkultureller Kommunikationsfähigkeit behandelt (vgl. SUN 2010; ZHAO & STORK 2007). Auch hier bildet wie bereits zuvor beim Lernort Universitäten in China die Diskussion um die Verbesserung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit einen Schwerpunkt (vgl. CHEN 2012).

3 vgl. zum in den letzten Jahren stark gestiegenen Interesse am Thema Höflichkeit in der DaF-Diskussion den kurzen Überblick in RÖSLER (2012: 220–223).

4 vgl. als eine längere zeitliche Perspektive einnehmende Untersuchung zum Auslandsstudium von Chinesen in Deutschland MENG (2005).

Und auch hier findet das Thema wissenschaftliches Schreiben, das in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung in den letzten 10 Jahren zum intensiv diskutierten Thema wurde, eine kontrastive Erweiterung, da dieses nun für die chinesischen Studierenden von elementarer Bedeutung für ihren Erfolg an deutschen Universitäten ist (vgl. FREUDENBERG-FINDEISEN & SCHRÖDER 2012). Neben Arbeiten, die sich eindeutig den Lernorten innerhalb oder außerhalb des deutschsprachigen Raums zuordnen lassen, finden sich in den letzten zwanzig Jahren telekollaborative Projekte, bei denen bei physischer Anwesenheit der Lernenden in China eine Kommunikation mit physisch im deutschsprachigen Raum anwesenden Personen stattfindet. Darauf wird im letzten Abschnitt dieses Beitrags eingegangen, zunächst soll noch ein Blick auf die Situation im Bereich Lehrwerke geworfen werden.

Lehrmaterialanalyse

Zur Ausdifferenzierung der Diskussion um das Deutschlernen an chinesischen Lernorten gehört auch eine Beschäftigung mit den dort verwendeten Lehrwerken. Als Schwerpunkt der Analyse von chinesischen DaF-Lehrwerken scheint sich dabei eine Befassung mit dem Deutschlandbild, dem Umgang mit Stereotypen und generell den Möglichkeiten einer interkulturellen Vorgehensweise herausgebildet zu haben (vgl. MIAO 2013; WANG 2011, 2013; YU 2004, 2009). Auch interessant ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf das Vorkommen von China und Chinesen in einsprachigen DaF-Lehrwerken. In diesen ist im Vergleich zu für eine bestimmte, sprachlich und kulturell festgelegte, Lernergruppe produzierten Lehrwerken die Übernahme einer konkreten Lernerperspektive nicht möglich: Wollen derartige Lehrwerke überhaupt einen Blick von außen auf den deutschsprachigen Raum transportieren, müssen sie entweder mit fiktionalen Fremden wie dem *Lilaland* des

Lehrwerks *Sprachbrücke* aus den 1980er Jahren oder mit ausgewählten konkreten Fremden arbeiten⁵.

In RÖSLER 2004 habe ich versucht, die verschiedenen Funktionen des Vorkommens konkreter Fremder in einsprachigen Lehrwerken anhand einer Typologie der Vorkommensweisen von Asiaten und Asiatischem zu erfassen. Man findet

- Erwähnungen, z. B. wenn bei den beliebten multikulturellen Begrüßungssituationen in den Anfangskapiteln von einsprachigen Lehrwerken einer der eingeführten Teilnehmer am Sprachkurs ein Chinese ist, dessen Chinesischsein jedoch beliebig ist, er hätte ebenso Chilene oder Inder sein können,
- konkrete Informationen über China als Anstoß, um über Unterschiede zu reden oder nachzudenken, z. B. wenn die chinesische Fingerhaltung beim Zählen oder das chinesische Frühstück als Kontrast sowohl zum deutschen als auch zum Zählen bzw. Frühstück im Land der Lernenden dienen, und man hofft, dass die Lernenden für ihre Kontexte Vergleiche anstellen. Mit diesem Typ verwandt, aber doch zu unterscheiden sind
- ‚authentische‘ Chinesen und China als landeskundlicher Vergleichsgegenstand. Hier dient die Versprachlichung der unterschiedlichen Einschätzungen der chinesischen und der sonstigen Lehrwerkspersonen, deren Fotos Authentizität suggerieren, dazu, Versprachlichungen unterschiedlicher Perspektiven zu transportieren,

5 Zur aktuellen Diskussion zu den Vor- und Nachteilen der Arbeit mit einsprachigen im deutschsprachigen Raum produzierten und im Land der Lernenden produzierten, eine kontrastive Komponente enthaltenden, Lehrwerken vgl. die Beiträge in den Heften 5 und 6 (2016) der Zeitschrift *InfoDaF* und die Einführung dort von RÖSLER & SCHAT (2016).

- konkrete asiatische Fremdheit als Anlass zur interkulturellen Reflexion bei der Darstellung von Situationen, in denen das Verhalten eines Asiaten in Deutschland zu einem Missverständnis führt, das thematisiert wird, so dass sprachliches Material für die Bewältigung ähnlicher Situationen bereitgestellt wird,
- die Anwesenheit von Chinesen im deutschsprachigen Raum als landeskundlich relevante Information über den deutschsprachigen Raum, z. B. das Vorkommen chinesischer Medizin, und⁶
- den Transfer chinesischer Weisheiten auf das Sprachenlernen, z. B. dadurch, dass die Aussagen einer chinesischen Volleyball- und Tai Chi-Lehrerin zu ihren Sportarten und zum Sprachenlernen zur Reflexion von möglichen Vorgehensweisen beim Sprachenlernen verwendet werden.

Wie gut oder schlecht konkrete Fremde in einsprachigen Lehrwerken zu den jeweiligen konkreten Lernenden am Einsatzort passen, ist nicht vorhersagbar. Verglichen mit Lehrwerken, die einen sprachlichen und/oder kulturellen Kontrast bei der Konzeption mitdenken können, sind sie in dieser Hinsicht⁷ im Nachteil. Ein für Lernende in Taiwan geschriebenes Lehrwerk wie von CHANG et al. (2000) kann diesen mitteilen, dass man in Deutschland meistens seine Schuhe beim Betreten einer Wohnung nicht auszieht, dass man Deutsche nicht bedrängen muss, beim Essen mehr zu nehmen, dass es nicht problematisch ist, wenn man sich beim Essen schneuzt und dass die Deutschen erhaltene

6 Nur in einem Fall belegt war der Typ der Exotisierung: „Es wird also ein beliebtes literarisches Verfremdungselement, die exotisierte Perspektive auf das Eigene, im Sprachunterricht dazu verwendet, Lernende, die mit einer eigenen Fremdperspektive ausgestattet sind, mit einem fremden Blick auf das Deutsche zu konfrontieren“ (RÖSLER 2004: 469).

7 Was sie nicht generell besser oder schlechter als einsprachige Lehrwerke macht, da die Aufnahme kontrastiver Elemente nur ein Aspekt unter vielen ist, die die Qualität und die Angemessenheit für die jeweilige Zielgruppe bestimmen (vgl. RÖSLER & WÜRFFEL 2014: 17–81).

Geschenke direkt auspacken und ihre Freude darüber ausdrücken. In einem für Engländer geschriebenen DaF-Werk würde man derartige Hinweise wahrscheinlich nicht finden, sinnvoll ist diese Auswahl landeskundlicher Informationen nur durch den Kontrast zwischen dem, was die Verfasser als ‚die‘ chinesische und ‚die‘ Kultur des deutschsprachigen Raums konstruieren. Interessant ist in diesem Lehrwerk unter dem Gesichtspunkt des produktiven Umgangs mit Kontrastivität auch eine Darstellung des Wortschatzes zum Thema Frühstück. Eigentlich ist es nur eine simple Liste mit 1:1 Entsprechungen, die jedoch durch die kontrastive Anordnung und die Farbwahl⁸ landeskundliche Informationen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden deutscher und chinesischer Frühstücke mitliefert (vgl. Abb. 1).

2. Frühstück (早點)



Abb. 1: Wortschatz kontrastiv präsentiert aus CHANG et al. (2000: 24)

8 Deutsches Frühstück gelb, chinesisches blau, gemischtes (in beiden Kontexten vorhandenes) grün.

Dass ein Ausgehen von Kultur als eigenständiger Kategorie nicht ohne Probleme ist, hatte schon HESS (1992b) kritisiert (vgl. Fußnote 2). Während die einfachen landeskundlichen Informationen sicher die Gefahr von Stereotypisierungen mit sich bringen, sind Visualisierungen von Zuordnungen wie in Abb.1 ein gutes Mittel, den kontrastiven ‚Vorteil‘ in Lehrmaterial umzusetzen.

Der mediale Wandel von Telekollaborationen am Beispiel der Kooperation der Baptist University Hongkong und der Justus-Liebig-Universität Gießen⁹

Seit Ende der 1990er Jahre ist das Thema Online-Tutorierung Teil der DaF-Studiengänge der JLU Gießen. Gießener DaF-Studierende betreuen chinesische Deutschlernende der Baptist University Hongkong¹⁰ und reflektieren diese Erfahrungen in einem Begleitseminar. Dieses Grundkonzept, das im Hinblick auf von den Lehrenden eingeführte obligatorische Elemente variierte, wurde seit den 1990er Jahren konstant gehalten, stark geändert haben sich jedoch die dabei zum Einsatz kommenden Medien.

In der ersten Phase der Kooperation war Kommunikation lediglich per E-Mail möglich. Bei der ersten Kohorte mussten noch Modems in den Wohnheimen der Studierenden installiert werden, die E-Mails wurden vorsichtshalber ohne Anhänge verschickt. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte hauptsächlich durch eine explorative Studie von TAMME (2001)¹¹. Diese ersten medialen Begegnungen von Gießener und Hongkonger Studierenden kamen fast vollständig ohne Vorgaben aus,

9 Diese Abschnitt bietet eine kurze Zusammenfassung der in RÖSLER (2014) ausführlicher beschriebenen Kooperation.

10 Kurzfristig unterbrochen wurde diese Kooperation durch eine mit der Deutschabteilung der Universität Wisconsin, auf die hier nicht weiter eingegangen wird (vgl. dazu WÜRFEL (2004) und RÖSLER & WÜRFEL (2010)).

11 vgl. als kurzen Überblick auch TAMME & RÖSLER (1999).

das vorgegebene Kommunikationsmodell war eher an das von Brief-freunden angelehnt. TAMMES Begleitforschung konzentrierte sich zum einen auf die Rollen – als Tutor, Lehrer, Brieffreund – die die Gießener DaF-Studierenden einnahmen, und zum anderen auf Frage, wie der für chinesische DaF-Lernende zum Erhebungszeitpunkt der Daten recht neue Freiraum zur Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers genutzt wurde.

Beeindruckend waren in manchen der Tandems die Ausführlichkeit der Interaktion und der Versuch, sich auch mit sprachlich beschränkten Mitteln so auszudrücken, dass das deutschsprachige Gegenüber in eine inhaltlich interessante Diskussion verstrickt wurde. (RÖSLER 2014: 598)

Weitere Schwerpunkte waren die Fragen, wie die ‚personalisierte‘ Landeskunde, die in den 1:1 Interaktionen vermittelt wurde und die natürlich faktische Fehler enthalten konnte, einzuschätzen sei, und wie die Gießener DaF-Studierenden und Hongkonger DaF-Lernenden mit dem Thema Korrektur umgingen. Diese explorative Studie nahm sich vieler Fragen an, die sich im Laufe der Forschung zur Telekollaboration im Fremdsprachenunterricht als häufig diskutiert erweisen sollten:

Ausgezählt und analysiert wurden die gewählten Themen, diskutiert wurde, was für eine Rolle diese Art von personalisierter narrativer Landeskunde durch direkten medial vermittelten Kontakt in der Fremdsprachendidaktik spielen sollte. Intensiv analysiert wurden die Reaktionen der Tutorinnen bzw. Tutoren auf die Aktivitäten der Tutees: verhielten sie sich eher als Freunde oder Lehrer, wie korrigierten sie, wodurch unterschieden sich erfolgreiche intensive Kontakte von eher knappen Aufrechterhaltungen der Kommunikation. Beschrieben wurden dafür die emotionale Dimension des Austausches und die Bedeutung von Schreibrhythmus und Maillänge ebenso wie das Korrekturverhalten der Tutorinnen und die Aufnahme der Korrekturen durch die Tutees. Versucht wurde sogar, eine Indikatorenliste für die Wirksamkeit von Korrekturen in Online-Tutorien zu ermitteln. (ebd.: 598)

Ein Blick auf die folgenden Online-Tutorien zeigt das Tempo der technologischen Entwicklung: Aus der in der ersten Phase vorgegebenen E-Mail wurde die ‚gute, alte E-Mail‘, mit der sich Studierende nicht mehr befassten (falls sie nicht gerade mit älteren Dozenten kommunizieren mussten). Stattdessen wurde aus dem sich nun ausdifferenzierenden Angebot an Medien¹² aus der Perspektive der Studierenden das verwendet, was sie für nützlich für ihre kommunikativen Zwecke erachteten, sei es die Lernplattform Moodle, seien es Blogs, Software für Videokonferenzen oder soziale Netzwerke¹³. Auch die visuelle Ebene der Kommunikation, die in der ersten Phase keine Rolle spielen konnte, wurde immer wichtiger¹⁴. Eine weitere Veränderung: Befanden sich die Interaktionen der ersten Kohorten per Mail quasi immer noch in einer Art didaktischem Schutzraum, auch wenn sie nicht mehr im Klassenzimmer stattfanden, wurden sie nun öffentlich vgl. URL 1).

Dass medial kommuniziert wurde, bei der ersten Kohorte durchaus noch ein Motivationsfaktor, war inzwischen selbstverständlich. Dies

12 „So Web 2.0 based telecollaboration in the context of foreign language pedagogy must first and foremost provide as many channels of communication as possible. It should be based on a diverse set of tasks within one collaboration“. (CHAUDHURI 2011: 134 f.).

13 Was u. a. dazu führt, dass die Teilnehmer mit anderen Medien arbeiten, als es die Projektanbieter vorgesehen hatten: „Während dieses hohe Maß an Autonomie bei der Gestaltung der Kommunikation unseres Erachtens dem eigenen web-basierten Kommunikationsalltag der Teilnehmenden entspricht, führt es neben frustrierenden Erfahrungen unvermeidlich auch zum Kontrollverlust der Lehrenden. Für uns waren die Endprodukte des Projekts [...], nämlich die gemeinsamen Online-Präsentationen, letztendlich der konkrete Nachweis einer gelungenen oder ggf. nicht gelungenen Online Kommunikation [...]. Nur von denjenigen Gruppen, die den gemeinsamen Projektblog als Kommunikationsplattform benutzt haben, haben wir einen Nachweis für den Kommunikationsverlauf. Aus Feedback-Runden wussten wir, dass die Kommunikationsmittel von E-Mail über Skype bis hin zu *Google Groups* und *Facebook*-Freundschaften reichten.“ (CHAUDHURI & PUSKÁS: 2011: 13)

14 Analysiert wurden diese Interaktionen u. a. in HESS & CHAUDHURI (2010); CHAUDHURI (2011); CHAUDHURI & PUSKÁS (2011) und PUSKÁS & KAMAROUSKAYA (2011).

hatte Auswirkungen auf das Design der Kooperation. Nicht nur wurde es stärker multimedial und multimodal, zur Asynchronizität der ersten Kohorten traten trotz des Zeitunterschiedes synchrone Phasen, vor allem das didaktische Design änderte sich bei Beibehaltung des oben beschriebenen Grundprinzips: In den Vordergrund rückte „die Arbeit an gemeinsamen Projekten, die aus den Bedürfnissen der Hongkonger Lernenden hergeleitet werden“ (RÖSLER 2014: 601).

Die Verwendung unterschiedlicher Medien in telekollaborativen Projekten ist Alltag geworden, der Medieneinsatz ist keine motivierende Neuheit mehr sondern Selbstverständlichkeit. Eine erfreuliche Nebenwirkung dieser Entwicklung ist, dass sich die Fremdsprachenforschung auf Lernprozesse konzentrieren kann und nicht mehr, wie manchmal in ihren Anfangsphasen, ihren Blick zu stark auf den Medienanteil lenkt. Und dass der Blick auf chinesische Lernende in digitalen telekollaborativen Projekten nur einer von vielen Blicken auf chinesische Lernende ist, zeigt, dass sich die Beschäftigung mit dieser Lernergruppe, die an der Spitze der Statistiken zu ausländischen Studierenden in Deutschland steht, in den letzten Dekaden erfreulich ausdifferenziert hat.

Literatur

- Chang, San-lii/Yeh, Lien-chuan/Pahn, Katja/Jahr, Dai-shan/Lin, Mei-mei & Shi, Su-qing (2000): *Deutsch für Schulen in Taiwan*. Lehrbuch 2. Taipeh.
- Chaudhuri, Tushar (2011): „Designing Web 2.0-telecollaborations for university students. The eExchange Giessen-Hong Kong“. In: *German as a Foreign Language 2*. 126–141.
- Chaudhuri, Tushar & Puskás, Csilla (2011): „Interkulturelle Lernaktivitäten im Zeitalter des Web 2.0. – Erkenntnisse eines telekollaborativen Projektes zwischen der Hong Kong Baptist University und der Justus-Liebig-Universität Gießen“. In: *InfoDaF 1*. 3–25.
- Chen, Jieying (2016): *Interkulturelle Kommunikation im Betrieb: Gattungsanalyse deutsch-chinesischer Kantinegespräche*. München: iudicium.

- Chen, Yu (2012): *Verbessern chinesische Studierende ihre Sprachfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland? Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung sozialer Aspekte*. Frankfurt/Main: Lang.
- Chong, Li (2012): „Deutsch als Fremdsprache in einem englisch-chinesischen Umfeld. Heutige Situation und Förderung in Hongkong“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 49 (1). 27–37.
- Chou, Mei-Wu (2015): *Grammatiklernen und -lehren im universitären DaF-Unterricht Taiwans: eine empirische Studie zu didaktischen, sprachlichen und kulturellen Aspekten*. Tübingen: Narr.
- Ding, Yingchun & Fluck, Hans-Rüdiger (2001): „Höflichkeitsprinzipien im Chinesischen und Deutschen“. In: Lüger, Heinz- Helmut (Hrsg.): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt/Main: Lang. 91–110.
- Freudenberg-Findeisen, Renate & Schröder, Jörg (2012): „Aber wie soll man Theorie in einer Arbeit einsetzen und mit seiner eigenen Argumentation verbinden. Beobachtungen zum Schreibwissen chinesischer Studierender in der fremden Sprache Deutsch“. In: *Info DaF* 5. 540–560.
- Geist, Beate (2009): „Schwierigkeiten und typische Fehler chinesischer TestDaF-Teilnehmer – am Beispiel des Prüfungsteils Hörverstehen“. In: Yu, Xuemei (Hrsg.): *TestDaF-Training und Studienvorbereitung*. München: iudicium. 47–62.
- Günthner, Susanne (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer.
- Harden, Theo (2002): „'Verstehen' heißt nicht 'mögen'“. In: *Linguistik Online* 10, (1/02). 7–19.
- Hess, Hans Werner (1992a): „Studienbegleitender Deutschunterricht an technischen Hochschulen. Didaktische Überlegungen zu einem chinesischen Fallbeispiel“. In: *Info DaF* 19 (3). 350–370.
- Hess, Hans Werner (1992b): *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium.
- Hess, Hans Werner & Chaudhuri, Tushar (2010): „Prinzip Vernetzung: Stabilisierung und Dynamisierung beim Fremdsprachenlernen“. In: *Fremdsprache Deutsch* 42. 23–28.
- Hu, Feng (2013): *Lesestrategien im chinesischen DaF-Unterricht: Entwicklung eines Konzepts zur Verbesserung des Leseverstehens chinesischer Deutschlerner*. Hamburg: Disserta.

- Jandok, Peter (2010): *Gemeinsam planen in deutsch-chinesischen Besprechungen*. München: Iudicum.
- Kirschnick, Stephanie (2006): *In China wirft man keine Perlen vor die Säue. Probleme bei der Übersetzung von Phraseologismen in deutschsprachigen literarischen Werken ins Chinesische*. München: iudicium.
- Kleppin, Karin (1987): „Chinesische Lerner – Deutsche Lehrer. Zur Unterrichtssituation in der Volksrepublik China“. In: *Info DaF* 3. 252–260.
- Lehker, Marianne & Wang, Yi (2006): „Welche Unterschiede gibt es zwischen deutschen und chinesischen Aufsatzsorten aus Sicht der westlichen Textlinguistik?“. In: *Info DaF* 33 (4). 366–372.
- Liang, Yong (2003): „Höflichkeit“. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar. 244–253.
- Liang, Yong (2009): „Wie höflich ist die chinesische Höflichkeit?“. In: Ehrhardt, Claus & Neuland, Eva (Hrsg.): *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht*. Frankfurt/Main: Lang. 131–151.
- Liu, Liang (2012): *Chinesen lernen anders! – Lernkulturstandards chinesischer Deutschlerner unter besonderer Berücksichtigung der Wortschatzarbeit*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Lü, Jingzhu (2011): *Literarische Kurztexte im DaF-Unterricht des chinesischen Germanistikstudiums. Ein Unterrichtsmodell für interkulturelle Lernziele*. Frankfurt/Main: Lang.
- Meng, Hong (2005): *Das Auslandsstudium von Chinesen in Deutschland (1861-2001). Ein Beispiel internationaler Studentenmobilität im Rahmen der chinesischen Modernisierung*. Frankfurt/Main: Lang.
- Miao, Yulu (2013): „Das Deutschlandbild im DaF-Lehrwerk“. In: Steinmüller, Ulrich & Su, Fu (Hrsg.): *Chinesisch-deutsche Kulturbeziehungen*. Frankfurt/Main: Lang. 153–165.
- Mitschian, Haymo (1991): *Chinesische Lerngewohnheiten: Evaluierung für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China*. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Ni, Jenfu (1991): „Einflüsse der ausländischen Fremdsprachenforschung auf China. Ein fachdidaktischer Rück- und Ausblick auf die chinesische Fremdsprachenforschung, mit dem Akzent der gegenwärtigen DaF-Forschung“. In: *Info DaF* 18 (2). 208–214.

- Potsch-Ringeisen, Stefanie (2012): *Die Rolle des Mediators in deutschen und chinesischen Konfliktgesprächen. Ein Vergleich der Interventionsstrategien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Puskás, Csilla & Kamarouskaya, Olga (2011): „Elektronischer Austausch in dritter Generation. Synchrone Kommunikation in einem internationalen Projekt zwischen der JLU Gießen und der HKBU“. In: Schmenk, Barbara & Würffel, Nicola (Hrsg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück*. Tübingen: Narr. 301–313.
- Rösler, Dietmar (2004): „Der Chinese unter Anderen. Repräsentationen konkreter Fremde und konkreter Fremder in einsprachigen Lehrwerken“. In: *InfoDaF* 31 (4). 462–474.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar (2014): „Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen“. In: *InfoDaF* 6. 489–501
- Rösler, Dietmar & Schart, Michael (2016): „Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte“. In: *InfoDaF* 5. 483–493.
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2010): *Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr.
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2014): *Lernmaterialien und Medien*. Stuttgart: Klett Langenscheidt
- Steinmüller, Ulrich (2013): „Lernziele für Deutsch als Fremdsprache in China: Kulturkontrast oder interkulturelle Kompetenz?“. In: Steinmüller, Ulrich & Su, Fu (Hrsg.): *Chinesisch-deutsche Kulturbeziehungen*. Frankfurt/Main: Lang. 23–36.
- Sun, Jin (2010): *Die Universität als Raum kultureller Differenzenerfahrung. Chinesische Studenten an einer deutschen Hochschule*. Frankfurt/Main: Lang.
- Tamme, Claudia (2001): „E-Mail-Tutorien. Eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikation von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung“. Online verfügbar: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/> (zuletzt aufgerufen am 13.04.2017).
- Tamme, Claudia & Rösler, Dietmar (1999): „Heranführung an den autonomen Umgang mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrer-

- ausbildung am Beispiel von E-Mail Tutorien“. In: Fremdsprachen lehren und lernen 28. 80–98.
- Wang, Yingpin (2009): „Verwendung kommunikativer Strategien bei der mündlichen Kommunikation chinesischer Deutschlerner“. In: Jieping, Fan & Li, Yuan (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: iudicium. 478–487.
- Wang, Yingpin (2007): *Mündliche kommunikative Fähigkeiten chinesischer Deutschlerner: Probleme und Perspektive*. München: iudicium.
- Wang, Zhiqiang (2003): „Reiseführer und Reiseführerforschung“. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: Metzler. 581–586.
- Wang, Zhiqiang (2014): „Zu chinesischen und deutschen Kulturstandard- und Verhaltensunterschieden aus interkultureller Sicht“. In: Burkhardt, Armin/Zhao, Jin & Zhu, Jianhua (Hrsg.): *Alltags- und Fachkommunikation in der globalisierten Welt*. Frankfurt/Main: Lang. 55–69.
- Wang, Zhongxin (2011): *Auf dem Weg zum Fremdsehen. Das Bild von Deutschland und den Deutschen in drei chinesischen DaF-Lehrwerken Deutsch für Studenten (1956–1958), Deutsch (1979–1983) und Studienweg Deutsch (2004–2009)*. Frankfurt/Main: Lang.
- Wang, Zhongxin (2013): „Umgang mit Stereotypen in Studienweg Deutsch“. In: Steinmüller, Ulrich & Su, Fu (Hrsg.): *Chinesisch-deutsche Kulturbeziehungen*. Frankfurt/Main: Lang. 135–151.
- Würffel, Nicola (2004): „Und wenn die Wellenlänge nicht stimmt?“. Zum Einfluss affektiver Faktoren auf Verstehensprozesse in elektronischen Lehr-Lernsituationen (Elektronisches Praktikum).“ In: *Fremdsprache und Hochschule* 72. 7–25.
- Yang, Jianpei & Loo, Angelika (2007): „Vom Notfall zur Innovation? Zur Großgruppendidaktik im chinesischen DaF-Unterricht“. In: *gfl-journal* 3. 72–90.
- Yang, Jianpei (2007): *Möglichkeiten einer Integration der Vermittlung interkultureller Kompetenz in den chinesischen DaF-Unterricht*. München: iudicium.
- Yu, Xuemei (2004): *Interkulturelle Orientierung in DaF-Lehrwerken für China. Eine inhaltsbezogene Analyse*. München: iudicium.
- Yu, Xuemei (2009): „Kulturspezifisch oder international? Eine Analyse des Lehrwerks ‘TestDaF und Studienvorbereitung‘“. In: Yu, Xuemei (Hrsg.): *TestDaF-Training und Studienvorbereitung*. München: iudicium. 125–143.

- Zhao, Jin (2005): „Probleme chinesischer Deutschlerner im Schreiben – Analyse der Schreibaufgaben im TestDaF-Modellsatz.“ In: *Info DaF* 32 (1). 14–27.
- Zhao, Jin (2010): „Kontrastive Analyse Mandarin-Deutsch“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin, New York: de Gruyter. 627–634.
- Zhao, Jin & Stork, Antje (2007): „Hauptprobleme chinesischer Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer Vorstudie zur Entwicklung interkultureller Kompetenz“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 44 (3). 166–173.
- Zhu, Jinyang & Best, Karl-Heinz (1991): „Die Stellung der Elemente des erweiterten Partizipialattributs im Deutschen und des analogen Verbalattributs im Chinesischen.“ In: *Info DaF* 18 (2). 169–179.

Internetquellen

URL 1: <http://gepblog.wordpress.com/> (zuletzt aufgerufen am 17.04.2017)

Strukturell-semantische Beziehungen als didaktischer Ansatz für den fachsprachlichen Anfängerunterricht *Am Beispiel des Projekts zur Fachsprache der Biologie „Strukturen ermitteln – Inhalte erschließen“*

Die Förderung des verständigen Lesens von Fachtexten ist eines der Hauptziele des fachsprachlichen Deutschunterrichts im akademischen Kontext. Die Studierenden sollen befähigt werden, strukturell komplexe Texte zu konkreten und abstrakten Themen aus dem jeweiligen Fachgebiet zu verstehen und implizite Bedeutungen zu erfassen (vgl. TRIM et al. 2001: 35, 74).

Für die Ausbildung des Leseverständnisses ist es unerlässlich, dass die wesentlichen Lernschwierigkeiten bei Studierenden erkannt und behoben werden. Diese Schwierigkeiten sind durch morphologische und syntaktische Merkmale der deutschen Fachsprachen bedingt, die sich sowohl auf den Aufbau einzelner Wörter als auch auf den Satzbau beziehen (vgl. FLUCK 1997: 35 f.; BUHLMANN & FEARNES 2000: 24 f.; ROELCKE 2010: 78–91). Dazu zählen lange, verschachtelte Sätze, ausgeweitete Präpositionalgruppen, umfangreiche Attribut- und Partizipialkonstruktionen (vgl. LEISEN 2011; GOGOLIN et. al. 2011: 201; LANGE 2013: 81; WEIS 2013: 40–41).

Wenn ungeübte Leser mit komplexen Fachtexten konfrontiert werden, erarbeiten sie die Sätze oft linear Wort für Wort und übersetzen diese in die Muttersprache (vgl. LUTJEHARMS 2004: 12; OHM et al. 2007: 119). Dabei können sie die strukturell-semantischen Zusammenhänge

auf der Satz- und Textebene nicht erkennen, was zu Blockaden beim Lesen führt und eine demotivierende Wirkung auf den Lernprozess ausübt.

Damit die Studierenden die erwähnten Schwierigkeiten sowie ungünstige Lesegewohnheiten überwinden, sollen ihnen Verstehensstrategien vermittelt werden, die sie an deutschsprachige Texte ihres Fachgebiets systematisch heranführen. Im Hinblick auf den russischen universitären Bereich ergibt sich diese Notwendigkeit auch aus dem Umstand, dass die Studierenden laut den curricularen Vorgaben gleich zu Studienbeginn am fachbezogenen DaF-Unterricht teilnehmen und innerhalb von vier Semestern auf eine Fachsprachprüfung vorbereitet werden müssen. Ihre Ausgangssprachkenntnisse sind aber in der Regel nicht ausreichend und liegen unter dem Niveau B2.

Anschließend werden die didaktischen Möglichkeiten des valenzbasierten strukturell-semantischen Ansatzes am Beispiel des Projekts „Strukturen ermitteln – Inhalte erschließen“ zur Vermittlung von Verstehensstrategien für russische Biologiestudierende aufgezeigt. Die Didaktisierung wurde als Bestandteil des Fachsprachenlesekurses Deutsch für Anfänger „Einfach Biologie“ erarbeitet und an der Fakultät für Biologie und Chemie der Staatlichen Universität Ivanovo erprobt (vgl. AVERINA 2013a, 2013b).

Der inhaltlichen Dekodierung von Texten und Sätzen dient ein 7-schrittiges Analysemodell, das auf Prinzipien der Valenztheorie beruht und auf das Hervorbringen der fachsprachenspezifischen semantischen und grammatischen Strukturen abzielt (vgl. ТОРОПОВА 1993; AVERINA 2017). Bei der Bestimmung der Zusammenhänge im Satz geht dieses Modell von der Verbvalenz aus, unter der die Fähigkeit des Verbs verstanden wird, eine bestimmte Anzahl von Leerstellen um sich zu eröffnen, die durch Aktanten gefüllt werden (vgl. HELBIG & BUSCHA 2001: 517; ENGEL 2004: 16). Das Verb und dessen obligatorische Aktan-

ten (Komplemente) bilden das Satzminimum, das das „Gerüst“ eines Satzes bildet und als Grundlage für die Sinnerfassung gilt.

In diesem Aufsatz werden die Übungen zu jedem Schritt aus Platzgründen in einer gekürzten Fassung präsentiert.

Schritt 1: Überblick über die gesamte Satzstruktur

Bei der Auseinandersetzung mit deutschen Sätzen sind die gesamte Satzstruktur und die ihr zu Grunde liegenden inhaltlichen Zusammenhänge vorerst zu erfassen. Diese werden durch grammatische Verbindungen der Koordination und Subordination ausgedrückt, die sich in ihrer kommunikativen Leistung unterscheiden. Im Unterschied zu Nebensätzen verfügen Hauptsätze über eine illokutionäre Kraft, sind aber sprachlich nicht markiert. Zu deren Abgrenzung sind folgende Merkmale der Nebensätze zu beachten (vgl. HERINGER 1989: 242):

- Komma vor dem Konnektor,
- die Endstellung des finiten Verbs,
- einleitende Konnektoren (Subjunktionen (*dass, ob* etc.), *w*-Wörter, Relativpronomen (*der, denen, unter der* etc.)).

Die meisten Subjunktionen markieren explizit den inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Sätzen und leiten Supplementsätze ein (ebd.: 252):

als, bevor, bis, ehe, nachdem, seit, während	temporal
weil, da	kausal
obwohl, obgleich, wenngleich	konzessiv
falls, wenn, insofern	konditional
so dass	konsekutiv
damit	final

Anders als andere Nebensätze werden Relativsätze von Relativpronomen eingeleitet, die eine syntaktische Funktion haben (z. B. Subjekt, Akkusativ- bzw. Dativobjekt) und dementsprechend dekliniert werden. Formal sind die einleitenden Relativpronomen *der*, *die*, *das* dem bestimmten Artikel ähnlich. Diese Ähnlichkeit kann bei der Identifizierung der Relativsätze Schwierigkeiten bereiten, daher sind die Markierung durch Kommas und die Endstellung des finiten Verbs entscheidend. Es ist zu berücksichtigen, dass Relativsätze nach dem Hauptsatz oder innerhalb des Hauptsatzes stehen können:

- (1) _____, [der Vf].
- (2) _____, [der Vf], _____.

Die Übungsbeispiele 1 bis 3 zielen auf das Erkennen der Satzstruktur mithilfe der obigen Merkmale sowie auf die schematische Darstellung der komplexen Sätze ab.

Übungsbeispiel 1

Wie viele Nebensätze enthalten die folgenden Satzgefüge?

Während der Botanik oder Phytologie („Pflanzenkunde“) früher auch die Bakteriologie, die Mykologie („Pilzkunde“) und die Phycologie („Algenkunde“) zugeordnet wurden, werden diese Organismengruppen heute nicht mehr zu den Pflanzen gerechnet, obwohl sie oft auch heute noch in „Lehrbüchern der Botanik“ mitbehandelt werden.

Ein wichtiger Fachbereich der Biologie ist die Humanbiologie, die sich mit der Funktion der menschlichen Organismen, das heißt mit der biochemischen und physikalischen Funktion des menschlichen Körpers auseinandersetzt.

Übungsbeispiel 2

- a) Finden Sie Satzgefüge. Begründen Sie Ihre Meinung.
- b) Stellen Sie den Aufbau dieser Sätze nach dem Muster dar.

Muster: _____, dass ... ist. (_____ - Hauptsatz)

Die Biologie ist eine Naturwissenschaft wie Physik und Chemie, und doch ist sie in vieler Hinsicht anders als diese so genannten exakten Wissenschaften.

Die Gentechnik, mittels derer die genetische Information von Organismen gezielt verändert werden kann, entwickelt sich rasch weiter und umfasst immer mehr Anwendungsgebiete.

Die Zellbiologie ist keine morphologisch-beschreibende Wissenschaft, sondern begreift die Zelle als ein dynamisches System.

Übungsbeispiel 3

- a) Klammern Sie in den folgenden Satzgefügen Nebensätze ein. Markieren Sie die Konnektoren und das finite Verb in jedem Nebensatz.

Da auf dem Gebiet der Physiologie auch medizinische Grundlagenforschung intensiv betrieben wird, haben hier Biologen ein weites Feld.

Bevor man Pflanzen, Tiere und Pilze oder Teile von ihnen sammelt oder fängt, muss man prüfen, ob ein Foto, eine Zeichnung oder ein Film nicht das gleiche Ergebnis bringen.

Auf dem Gebiet der Pharmazie werden Medikamente, wie beispielsweise Insulin oder zahlreiche Antibiotika, aus genetisch veränderten Mikroorganismen statt aus ihrer natürlichen biologischen Quelle gewonnen, weil diese Verfahren preisgünstiger und um ein Vielfaches produktiver sind.

b) Welche Satzgefüge entsprechen den folgenden Modellen? Notieren Sie sich die Satznummer.

Modell 1: _____, K ... Vf.

Modell 2: K ... Vf, _____.

Modell 3: K ... Vf, _____, K ... Vf.

(_____ - Hauptsatz, K – Konnektor, Vf – das finite Verb)

Es ist zu beachten, dass die Lerner die Subjunktionen von den gleichnamigen Präpositionen unterscheiden und mit den letzteren nicht verwechseln. Zu diesen Zwecken bietet es sich an, Übungen aus Satzpaaren aufzugeben.

Übungsbeispiel 4

In welchen Sätzen sind die kursiv gedruckten Wörter Nebensatzkonnektoren? Begründen Sie Ihre Meinung.

- (1) *Die Biologie in ihrer Gesamtheit betreibt auch interdisziplinäre Wissenschaftszweige, wie die Biophysik, die Ökologie, Biochemie, Bioinformatik, Molekularbiologie und die Physiologie.*
- (2) *Wie klinisch und industriell relevante Bakterien auf Stress reagieren, untersucht das Team von Dr. Jörg Overhage vom Karlsruher Institut für Technologie.*

Schritt 2: Außerhalb des Satzminimums

Nach der Identifizierung der Nebensätze soll sich der Rezipient auf den *Hauptsatz* konzentrieren. Seine Aufgabe ist es, nicht valenzbestimmte Elemente darin zu entdecken und diese aus der weiteren Analyse vorerst auszuklammern. Zu solchen Elementen zählen freie Erweiterungen,

die in Fachtexten oft durch Attribute unterschiedlicher Art und durch eingeleitete Infinitivklauseln mit *um, ohne, (an)statt* realisiert werden.

Attribute rufen besonders viele Identifikations- und Dekodierungsschwierigkeiten hervor. In der Nominalphrase mit Substantiv als Kern können sie in zwei Leerbereiche eintreten – links und rechts vom Bezugswort (vgl. GRANZOW-EMDEN 2013: 200):

ARTIKEL SUBSTANTIV

Die linke Leerstelle füllen einfache adjektivische bzw. partizipiale Attribute aus, die unmittelbar vor dem Substantiv stehen und damit kongruent sind.

Für Fachtexte ist typisch, dass ein adjektivisches oder partizipiales Attribut durch mehrere bestimmende Begleitwörter erweitert wird. Das erweiterte Attribut wird in der Literatur als eine der schwersten grammatischen Erscheinungen angesehen und erfordert von Rezipienten große Mühe. Daher ist es wichtig, diesem Phänomen relativ frühzeitig Aufmerksamkeit zu schenken und den Lernern formale Merkmale zu dessen Ermittlung zur Verfügung zu stellen (vgl. BERNSTEIN 1990: 85 f.):

- zwei nebeneinander stehende Artikel;
- „Inkongruenz“ zwischen dem Artikel und dem darauffolgenden Substantiv;
- der vor einer Präposition stehende Artikel;
- ein unmittelbar nach einem Artikel folgendes Adverb oder adverbiales Attribut;
- ein unmittelbar nach einem Artikel folgendes Personalpronomen;
- zwei nebeneinander stehende Präpositionen;
- einem Adverbial folgende Partizipien;
- Artikel, Demonstrativ-, Interrogativ-, Possessivpronomen, Zahlwörter, denen unmittelbar kein Substantiv folgt.

Im nächsten Übungsbeispiel sind die Nominalphrasen mit erweiterten Attributen vorgegeben, deren linke Grenze durch Artikel markiert ist. Die Lerner sollen das Bezugswort und somit die rechte Grenze der Nominalphrasen bestimmen.

Übungsbeispiel 5

Unterstreichen Sie Substantive, zu denen die kursiv gedruckten Artikelwörter gehören. Welche formalen Merkmale haben Ihnen dabei geholfen?

- (1) *Die Biologie ist eine äußerst umfassende Wissenschaft.*
- (2) *Zu den auf Allgemeinheit ausgerichteten Teilgebieten der Biologie gehören insbesondere die Theoretische Biologie, allgemeine Zoologie, allgemeine Botanik.*
- (3) *In neuerer Zeit haben sich infolge des vielfach stark interdisziplinären Charakters der Forschung auch die Begriffe Biowissenschaften, Life Sciences und Lebenswissenschaften etabliert.*

Die Übung lässt sich variieren und auf die Identifikation der erweiterten Partizipialattribute und deren Bezugswörter abzielen. Die Lerner werden dann aufgefordert, die Verben zu bestimmen, von denen die einschlägigen Partizipien gebildet sind, sowie die Bedeutungen von Strukturen „Partizip + Bezugswort“ festzustellen. Dabei können sie auf ihre Muttersprache zugreifen.

Besondere Schwierigkeiten bereiten erweiterte Attribute, bei denen das Substantiv ohne Artikel erscheint. Für deren Identifikation ist es empfehlenswert, zuerst Attribute und dann die erläuternden und ergänzenden Wörter zu ermitteln.

Übungsbeispiel 6

Finden Sie in den folgenden Sätzen die Stellen des fehlenden Artikels vor erweiterten Attributen.

- (1) *Lebende Organismen folgen außerdem noch den Anweisungen des genetischen Programms und bilden eine Hierarchie von immer komplexeren Systemen.*
- (2) *Nach der Promotion kann das Studium an mittlerweile zahlreichen, auf Theoretische Biologie spezialisierten Forschungsinstituten im In- und Ausland fortgesetzt werden.*
- (3) *Derzeit haben Mikrobiologen und molekularbiologisch/biochemisch ausgebildete Biologen die besten Berufschancen.*

In den rechten Leerbereich einer Nominalphrase mit Substantiv als Kern gehören Genitivattribute. Als charakteristische Merkmale der Genitivattribute gelten die Stellung unmittelbar nach dem Bezugswort und das Fehlen der Präposition davor. Außerdem ist der Genitiv Singular durch die Endung -s (-es) bei den meisten Maskulina und Neutra markiert.

Übungsbeispiel 7

Unterstreichen Sie die Genitivattribute in der folgenden Passage.

Die Studierenden erwerben grundlegende Kenntnisse über die Baupläne der wichtigsten Taxa des Tierreichs in einem zugleich evolutionären und funktionsmorphologischen Zusammenhang und erlernen die zoologische Fachterminologie. Sie verstehen Prozesse der Begriffs-, Modell- und Theoriebildung in der Zoologie und können die Strukturen zoologischer Systematiken erläutern. [...]

Neben den behandelten Attributen fungieren als freie Erweiterungen auch eingeleitete Infinitivklauseln, deren Erkennungszeichen sind:

- die Einleitung durch *um, ohne, (an)statt,*
- das abtrennende Komma vor dem einschlägigen Bindewort,
- die Endstellung des Infinitivs mit *zu* davor.

Die Identifikation von Infinitivklauseln kann erschwert werden, wenn sie trennbare Verben oder komplexere infinite Strukturen (z. B. „Vollverb + Modalverb“) enthalten. Die Infinitivpartikel *zu* wird in solche Infinitive eingebaut (auszuschließen, gewinnen *zu* können). Darüber hinaus ist zu beachten, dass die eingeleiteten Infinitivklauseln nicht nur am Ende des Satzes stehen können, sondern auch im Mittelfeld oder am Satzanfang.

Der folgende Übungsvorschlag hat die Identifikation von Infinitivklauseln zum Ziel, die verschiedene Positionen im Satz einnehmen und Infinitive unterschiedlicher Art enthalten.

Übungsbeispiel 8

Klammern Sie in den folgenden Sätzen eingeleitete Infinitivklauseln ein. Markieren Sie ihre strukturellen Merkmale.

- (1) *Um Lebensvorgänge in lebenden Zellen besser verstehen zu können, sind Forschende weltweit bemüht, einzelne Biomoleküle in möglichst hoher Auflösung in ihrer natürlichen Umgebung darzustellen.*
- (2) *Man kann viele Probleme nicht lösen, ohne die komplexeren physiologischen Systeme in ihre Bestandteile zu zerlegen.*
- (3) *Die Erkenntnis, dass es der gemeinsamen Anstrengung von Biologie und Chemie bedarf, um die Vorgänge des Lebens zu verstehen, ist eigentlich nicht neu.*

Schritt 3: Subjekt + Prädikat im Hauptsatz

Um die inhaltlichen Zusammenhänge in einem Satz nachzuvollziehen, soll der Rezipient vor allem das Prädikat und das Subjekt erkennen und deren Bedeutungen feststellen.

Das Prädikat besteht zumindest aus einem finiten Verb, das für jeden deutschen Satz ein strukturelles und semantisches Zentrum und ein wichtiges Instrument zur Inhaltserschließung ist (vgl. EISENBERG 1986: 218; BERNSTEIN 1990: 68). Als finites Verb kann ein Voll-, Hilfs-, Modal- oder Funktionsverb fungieren, das im einfachen Aussagesatz sowie im Hauptsatz, der einem Nebensatz vorangeht, immer an der zweiten Stelle steht.

Prädikate können auch aus komplexeren Verbalphrasen (finites Verb + infinite Verbalteile/Adjektivphrasen/Nominalphrasen) bestehen. Dabei handelt es sich um die Satzklammer, in der beide Teile des Prädikats oft entfernt voneinander stehen (die zweite und die letzte Stelle im Satz). Diese Eigenschaft der mehrteiligen Prädikate bereitet große Verstehensschwierigkeiten. Daher ist es für die Lerner wichtig, eine Art Sprungtechnik einzuüben: zuerst das finite Verb finden und dann nach dem hinteren Prädikatsteil suchen. Dabei sind die folgenden Signale hilfreich (vgl. HERINGER 1989: 89):

- Hilfsverben zur Tempusbildung (haben, sein, werden),
- Modalverben (können, müssen, dürfen, sollen, mögen, wollen),
- Funktionsverben (kommen, bringen, setzen etc.),
- Kopulaverben (sein, scheinen).

Da das Verb in den Fachsprachen eine Reduktion in Bezug auf die Kategorien Person, Modus und Tempus aufweist, müssen in erster Linie die Formen der 3. Person Singular/Plural Indikativ Aktiv/Passiv behandelt werden.

Übungsbeispiel 9

- a) Markieren Sie finite Verben im folgenden Text.
- b) Welche Prädikate sind komplex? Finden Sie die weiteren Prädikatsteile.

Ergänzen Sie die Tabelle.

Prädikat	Genus	Zeit
begründeten	Aktiv	Präteritum

[...] *Im 19. Jahrhundert wurden die Grundsteine für zwei große neue Wissenschaftszweige der Naturforschung gelegt: Gregor Mendels Arbeiten an Pflanzenkreuzungen begründeten die Vererbungslehre und spätere Genetik und Werke von Jean-Baptiste de Lamarck, Charles Darwin und Alfred Russel Wallace beschrieben die Evolutionstheorie.*

Im 20. Jahrhundert kamen die Teilgebiete Physiologie und Molekularbiologie zur Entfaltung. Grundlegende Strukturen wie die DNA, Enzyme, Membransysteme können seitdem in ihrer Funktion genauer untersucht werden. [...]

Nachdem das Prädikat identifiziert worden ist, soll das Subjekt bestimmt werden. Meistens treten als Subjekte Nominalphrasen mit einem Substantiv oder Pronomen als Kern auf, die immer im Nominativ und dementsprechend ohne Präposition stehen.

Bei pronominalen Subjekten ist der Nominativ meist gut erkennbar (Personalpronomen *ich, du, er, wir*, Interrogativpronomen *wer*, Indefinitpronomen *man, niemand*). Nominalphrasen mit Substantiv als Kern rufen mehr Probleme hervor, da es bei den Artikelformen keine eindeutige Nominativform gibt. Wenn das Subjekt aufgrund formaler Merkmale nicht zu ermitteln ist, hilft die Kongruenz des Subjekts mit den Morphemen des finiten Verbs, die sich auf Person und Numerus erstreckt. Dabei sind die folgenden Regeln zu befolgen (vgl. HERINGER 1989: 75–76, 80):

S im Singular – Vf im Singular
S im Plural – Vf im Plural
S und S – Vf im Plural
S oder S – Vf im Singular
(S – Subjekt, Vf – das finite Verb)

Übungsbeispiel 10

Sind die hervorgehobenen Substantive Satzsubjekte? Begründen Sie Ihre Meinung.

*1865 hielt der Augustinerpater Johann Gregor Mendel (1822–1884) in Brünn (Brno, heutiges Tschechien) zwei **Vorträge** mit dem Titel „Versuche über Pflanzen-Hybride“ (Kreuzungsexperimente mit Pflanzen). Im Jahre darauf (1866) erschien die **Abhandlung** gedruckt in den „**Verhandlungen** des Naturforschenden **Vereins** in Brünn für das Jahr 1865“. Niemand realisierte, dass damit ein Konzept von genetischen Informationseinheiten (Mendel nannte sie „Faktoren“, heute nennt man sie **Erbanlagen** oder Gene) entdeckt worden war.*

Übungsbeispiel 11

Schreiben Sie aus jedem Hauptsatz die Struktur „Subjekt + das finite Verb“ heraus. Beachten Sie dabei die Regeln der Kongruenz.

- (1) *Vor mehr als 300 Jahren hat der englische Wissenschaftler und Erfinder Robert Hooke mit einem primitiven Mikroskop erstmals winzige, schachtelförmige Höhlungen in Schnitten durch Kork und Blätter beobachtet. Er nannte diese Kompartimente „kleine Kästchen oder Zellen“.*
- (2) *Bei der Tagung werden unter anderem das Potential, aber auch die Risiken beim Ersatz von geschädigtem Gewebe des Herzens nach einem Herzinfarkt oder von Nervenzellen bei einer Querschnittslähmung diskutiert.*

Schritt 4: Hauptsatzminimum

Wenn das Subjekt und das Prädikat im Hauptsatz ermittelt sind, soll festgestellt werden, ob diese Struktur bereits das Satzminimum bildet oder ob weitere Komplemente erforderlich sind. Dabei kommt der Rektion des Verbs eine wichtige Rolle zu, auf Grund derer das Verb ein bestimmtes Satzmuster evoziert. Dieses Satzmuster bietet dem Rezipienten ein Schema zum Aufbau der grammatischen Satzstruktur. Die durch die Verbvalenz bestimmten Leerstellen werden durch Elemente im Hauptsatz (Nominalphrasen mit Substantiv bzw. Pronomen als Kern), Infinitivklauseln ohne Einleitung und Nebensätze gefüllt (vgl. HERINGER 1989: 122).

Die Übungsbeispiele 12 und 13 beziehen sich auf die Ermittlung der Akkusativ-, Dativ- und Präpositionalobjekte, die als Komplemente im Hauptsatz auftreten.

Übungsbeispiel 12

a) Bestimmen Sie mit Hilfe des Wörterbuches die Rektion der kursiv gedruckten Verben.

b) Schreiben Sie aus jedem Satz die Struktur „Prädikat + Objekt“ heraus.

- (1) *Die Zellwand umgibt die Zelle und verleiht dem Pflanzenkörper Festigkeit.*
- (2) *Die Chloroplasten enthalten den grünen Farbstoff Chlorophyll und betreiben die Photosynthese.*
- (3) *Der Zellzyklus wird in die Interphase und die Teilungsphase, die eigentliche Mitose, gegliedert.*

Übungsbeispiel 13

- a) Schreiben Sie aus jedem Satz die Struktur „Subjekt + Prädikat“ heraus.
- b) Sind diese Strukturen vollständig? Wenn nicht, stellen Sie eine Frage, z. B.: Der Zellkern enthält – Was? Finden Sie diese inhaltlich obligatorischen Elemente.

Das Endomembransystem besteht aus Endoplasmatischem Reticulum (ER), Golgi-Apparat sowie Lysosomen und Cytosomen (Microbodies). Die Zisternen genannten Hohlräume zwischen den beiden Membranen des ERs dienen als Speicher- und Transportsystem. Außen kann das ER von Ribosomen besetzt sein (granuläres ER). Der Golgi-Apparat mit Dycytiosomen übt sekretorische Funktionen in der Zelle aus. [...]

Als Komplemente treten auch uneingeleitete Infinitivklauseln auf, die bei der Rezeption grammatisch und inhaltlich in den Trägersatz eingepasst werden sollen. Sie sind durch die Einrahmung durch Kommas und die Endstellung des Infinitivs gekennzeichnet (vgl. HERINGER 1989: 280).

Es ist zu beachten, dass *zu* als ein polyfunktionales Strukturwort (Infinitivpartikel, Präposition, Gradpartikel, Verbpräfix) fungiert und unter anderem in eingeleiteten Infinitivklauseln (siehe Schritt 2) sowie in der Konstruktion „sein + zu + Infinitiv“ anzutreffen ist. Die folgende Übung hat die Bewusstmachung dieser Differenzen zum Ziel.

Übungsbeispiel 14

Welche Sätze enthalten die Infinitivklausel „zu + Infinitiv“? Begründen Sie Ihre Meinung.

- (1) *Die Zellbiologie ist nicht isoliert innerhalb der verschiedenen biologischen Disziplinen zu betrachten.*
- (2) *Optische Instrumente sind aber für Atome und Details einzelner Moleküle blind, da diese Objekte einfach zu klein sind, um sie mit sichtbarem Licht aufzulösen.*

- (3) *Mit Hilfe neuer Technologien in der Stammzellbiologie erhofft sich die Wissenschaft, einen besseren Einblick in die Entstehungsmechanismen von Krankheiten und deren Therapie gewinnen zu können.*

Wie bereits erwähnt, sind uneingeleitete Infinitivklauseln durch die Verbvalenz bestimmt. Daher muss für deren Einpassung geprüft werden, in welche Valenzstelle sie gehören. Sie können die Funktion des Subjekts, des akkusativischen oder präpositionalen Komplements übernehmen, wofür die Lerner im Übungsbeispiel 15 sensibilisiert werden.

Übungsbeispiel 15

- a) Markieren Sie in den folgenden Sätzen das Subjekt und das Prädikat.
- b) Klammern Sie die Infinitivklauseln „zu + Infinitiv“ ein. Auf welche Frage antworten sie?
- c) Unterstreichen Sie die Infinitive. Finden Sie die obligatorischen Elemente, die zu diesen Infinitiven inhaltlich gehören.
- d) Bestimmen Sie in jedem Satz das Satzminimum.

- (1) *Durch die Verwendung derartiger standardisierter DNA-Marker für dieselbe Art wird es möglich sein, naturschutzrelevante Populationsparameter (z. B. Grad der Heterozygotie einer Population oder die effektive Populationsgröße) zwischen Regionen und sogar Ländern zu vergleichen.*
- (2) *Dieses ermöglicht uns, viele der Experimente nicht nur an Mais, sondern auch an Modellorganismen wie z. B. der Ackerschmalwand (*Arabidopsis thaliana*) durchzuführen.*

Schritt 5: Nebensatz als Komplement und dessen Satzminimum

Auf die Erkennungszeichen der Nebensätze wurde bereits im Schritt 1 eingegangen. In dieser Phase geht es nur um die Nebensätze, die vom

Hauptsatz her stark bestimmt sind und als dessen Komplemente fungieren. Diese Nebensätze treten in die Leerstellen ein, die das Prädikat im Hauptsatz mit seiner Valenz eröffnet und wo das entsprechende Komplement in nominaler Form stünde.

Die Komplementsätze werden durch die *w*-Wörter (Indefinitpronomen *wer*, *was*, *wo* etc., Pronominaladverbien *woraus*, *wonach* etc.) sowie durch die Subjunktionen *dass* und *ob* eingeleitet, wobei die letzteren besonders häufig sind.

Übungsbeispiel 16

- a) Suchen Sie in den folgenden Passagen Nebensätze, die inhaltlich obligatorisch sind.
- b) Bestimmen Sie in diesen Nebensätzen das Subjekt und das Prädikat.
- c) Sind diese Strukturen vollständig? Wenn nicht, finden Sie die erforderlichen Elemente.

- (1) *Ein Kuckuck legt seine Eier in fremde Nester. Woher soll dann ein geschlüpfter Kuckuck wissen, von wem er abstammt, wenn er nie einen seiner Artgenossen gesehen hat? Er ist auf sich allein gestellt und braucht bestimmte angeborene Fertigkeiten, die seinen Vorfahren schon sehr hilfreich waren.*
- (2) *Die Triebtheorie der Aggression von Konrad Lorenz aus der Verhaltensforschung (1963) geht davon aus, dass Aggressivität zur Instinkt-Triebausstattung des Menschen gehört. Aus den Beobachtungen an Tieren schloss Lorenz, dass die innerliche Aggression beim Menschen ebenfalls ein echter Instinkt mit eigener innerlicher Erregungsproduktion ist und zu einem gefährlichen aggressiven Verhalten führen kann.*

Als Grundregel gilt, dass die meisten *dass*-Sätze akkusativische Komplemente sind (vgl. HERINGER 1989: 245). Bei der Ermittlung der Komplementsätze ist aber zu berücksichtigen, dass die Subjunktion *dass* nicht eindeutig ist und ebenso Relativsätze einleiten kann. Die Funktion der einschlägigen Nebensätze wird durch Fragen dazu ermittelt.

Übungsbeispiel 17

In welchen Satzgefügen sind die Nebensätze mit „dass“ inhaltlich obligatorisch? Begründen Sie Ihre Meinung.

*Angeborene und erworbene Auslösemechanismen sorgen dafür, dass bestimmte Verhalten immer nach einem Programm ablaufen.
Dass Hooke das Mikroskop entwickelte, leitete eine neue Phase ein.
Erlerntes Verhalten hat allerdings auch den Nachteil, dass es, wird es nicht wiederholt, vergessen werden kann.*

Schritt 6: Satzminimum des Satzgefüges

Nachdem der Komplementsatz und dessen „Gerüst“ ermittelt worden sind, ist das Satzminimum des ganzen Satzgefüges herauszufiltern.

Übungsbeispiel 18

- a) Finden Sie im folgenden Text Satzgefüge.
- b) Schreiben Sie aus jedem Hauptsatz die Struktur „Subjekt + Prädikat“ heraus.
- c) Welche Nebensätze sind inhaltlich obligatorisch? Bestimmen Sie in diesen Nebensätzen die Struktur „Konnektor +Subjekt + Prädikat“.
- d) Finden Sie in den Nebensätzen weitere inhaltlich obligatorische Elemente.

Freilandbeobachtungen an Menschenaffen

Bereits 1956 hatten Fred G. Merfield und Harry Miller vermerkt, dass Merfield in den 1920er-Jahren Schimpansen dabei beobachtet hatte, wie diese ein Stöckchen in ein Bienennest steckten und nach dem Herausziehen den daran klebenden Honig ablutschten. Die erste Studie in einer Fachzeitschrift erschien aber erst 1964: Jane Goodall berichtete darin, dass Schimpansen im Gombe Stream National Park in Tansania dünne Stöckchen benutzen, um damit Termiten aus Erdlöchern zu fischen. [...]

Schritt 7: Sinnerfassung des Satzes

Im letzten Schritt werden Satzelemente ergänzt, die keine Valenzstelle besetzen und vorher weggelassen wurden. Es handelt sich um einfache/erweiterte Attribute und Genitivattribute im Haupt-/Nebensatz sowie eingeleitete Infinitivklauseln (siehe Schritt 2). Dazu gehören auch Relativsätze, die eine attributive Funktion ausüben, und Supplementsätze, deren Verhältnis zum Hauptsatz vorrangig semantisch (final, konditional, temporal, kausal, konzessiv bzw. konsekutiv) bestimmt ist (siehe Schritt 1).

Schlussbemerkung

Das vorgestellte Projekt „Strukturen ermitteln – Inhalte erschließen“ basiert auf einem systematischen Einbezug der Grammatik in den Fachsprachenunterricht, wobei das Hauptaugenmerk auf die Aktivierung der Schemata zur Bedeutungserschließung textueller Sinnzusammenhänge gerichtet ist. Die dargelegten didaktischen Vorschläge dienen der Identifikation und Bewusstmachung von syntaktischen Strukturregularitäten und zeichnen explizit den Weg von der sprachlichen Form zum Sinn nach, den die Studierenden bei der Rezeption deutschsprachiger biologischer Fachtexte später routinisiert und automatisch gehen müssen.

Literatur

Averina, Olga (2013a): „Fachsprache der Biologie: Sprachmaterial zur Förderung der kommunikativen Fachkompetenz der russischen Deutschlerner im universitären Bereich“. In: Grucza, Franciszek (Hrsg.): *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010 „Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit“*. Bd. 18. Frankfurt/Main. 83–87.

Averina, Olga (2013b): *Einfach Biologie · Informationen sammeln. Fachsprachenlesekurs Deutsch für Anfänger*. Ivanovo: IvSu.

- Averina, Olga (2017): „Strukturen ermitteln – Inhalte erschließen“: Zur Vermittlung der rezeptiven Grammatik im fachsprachlichen Deutschunterricht“. In: Zhu, Jianhua/Zhao, Jin & Szurawitzki, Michael (Hrsg.): *Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Frankfurt/Main: Lang. 265–270.
- Bernstein, Wolf Z. (1990): *Leseverständnis als Unterrichtsziel*. Heidelberg: Groos.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Eisenberg, Peter (1986): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler.
- Engel, Ulrich (2004): *Deutsche Grammatik*. Neubearbeitung. München: iudicium.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1997): *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik: Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des Fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Heidelberg: Groos.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyuel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Granzow-Emden, Matthias (2013): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Heringer, Hans J. (1989): *Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Lange, Ulrike (2013): *Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn: Schöningh.

- Leisen, Josef (2011): „Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht“. In: https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf (zuletzt aufgerufen am 22.12.2016).
- Lutjeharms, Madeline (2004): „Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33. 10–26.
- Ohm, Udo/Kuhn, Christina & Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt. 3. Auflage.
- Торопова, Нина А. (1993): *Структурно-смысловый анализ сложноподчиненного немецкого предложения*. Иваново: ИВГУ.
- Weis, Ingrid (2013): *DaZ im Fachunterricht: Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Anneliese Fearn

Zur aktuellen Situation des fachsprachlichen DaF-Unterrichts für Flüchtlinge

Selten stand die Vermittlung der deutschen Sprache als Fremdsprache derart im Fokus der gesellschaftlichen und politischen Diskussion wie heute. Die Integration junger Flüchtlinge in die Gesellschaft und damit die Vermittlung der deutschen Sprache sind zu einer zentralen Herausforderung geworden. In der Anfangsphase stellte die in zahlreichen Fällen notwendige Alphabetisierung aufgrund fehlender Materialien und nur einer kleinen Zahl von Experten vorübergehend eine schwierige Aufgabe dar. Was jedoch die allgemeinsprachlichen DaF-Lehrwerke betraf, konnten die Verlage relativ schnell entsprechende Mengen auf den Markt bringen. Diese waren zwar in der Regel nicht genau auf die neuen und in vieler Hinsicht fremden Zielgruppen ausgerichtet, erfüllten aber ihren Zweck. Nun verändert sich diese Situation zunehmend: Zahlreiche Flüchtlinge haben bereits ihre ersten Kurse und Prüfungen der Niveaustufe A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) erfolgreich absolviert und befinden sich nach ihrer Selbsteinschätzung in einer zweiten Phase ihres Lern- und Integrationsprozesses, die einerseits auf eine Erweiterung ihrer allgemeinen Deutschkenntnisse ausgerichtet ist, andererseits aus ihrer Sicht aber auch der Ergänzungen bedarf, um sie ihren Zielen in Ausbildung, Studium oder Beruf näher zu bringen. Konkret fordert das einen frühen Einstieg in fachsprachliche Lehr-/Lernmaterialien.

Wenn man nun die heute auf dem Markt angebotenen Lehr-/Lernmaterialien wie beispielsweise *Wirtschaftskommunikation Deutsch* (EISMANN 2008) oder *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf* (FEARNS & BUHLMANN 2013) betrachtet, stellt man fest, dass es sich um berufsbezogene, fachsprachliche Lehr-/Lernmaterialien handelt, die Deutschkenntnisse der Niveaustufe B2 des GER voraussetzen. Dies ist verständlich, da sie Fachkenntnisse vermitteln und „sprachliches Handeln im beruflichen Leben trainieren“ (EISMANN 2008: 4).

Diese Lehrwerke bieten die Grundlage für einen Unterricht mit dem Ziel, sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach, in Ausbildung und Beruf aufzubauen. Das heißt, sie steuern Prozesse, in deren Rahmen fachliche, sprachliche, strategische, soziale und interkulturelle Lernziele gleichermaßen zu realisieren sind. Das fordert einen ganzheitlichen Ansatz, der fachliche Korrektheit und Bezug zur beruflichen Realität mit aktueller fremd- und fachsprachlicher Didaktik verbindet, um sowohl fachliches Wissen zusammen mit fachsprachlichen Kenntnissen zu vermitteln, als auch durch die Realisierung eines kommunikativen Unterrichts zur gesellschaftlichen Integration durch den Aufbau der sozialen und interkulturellen Kompetenzen beizutragen. Damit entsprechen sie zwar den Wünschen heutiger Zielgruppen, möglichst schnell in ein Praktikum einzusteigen, an einem der Ausbildungsgänge teilzunehmen oder berufliche Tätigkeiten annehmen zu können. Doch sie verfügen noch nicht über die sprachlichen und oft auch fachlichen Voraussetzungen dafür und fachsprachliche Zusatzmaterialien, die auf diese berufsbezogenen, fachsprachlichen Lehrwerke vorbereiten, sucht man vergeblich. Das bedeutet für diese Zielgruppen einen erschwerten Zugang zu den für sie unerlässlichen berufsbezogenen, fachsprachlichen Lehrwerken.

Die Notwendigkeit einer schnellen Reaktion auf die gegenwärtige Situation wird nicht nur in den Wünschen der Lernenden deutlich, sondern auch in den Gesprächen mit Lehrenden und Integrationsbeauftrag-

ten, die den Bedarf an fachsprachlichen Zusatzmaterialien erkennen. Nur wenige der Lehrenden kommen aus dem Bereich DaF/DaZ und unter diesen verfügt lediglich eine kleine Zahl über Erfahrungen mit fachsprachlichem Unterricht. Eine weit größere Gruppe bilden Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Fächer und Stufen, Studierende und Schüler aus der Oberstufe, vor allem aber auch Experten und Ausbilder aus technischen Berufen und unterschiedlichen Branchen der Wirtschaft. Was sie alle vereint, ist ihr Engagement zu unterrichten und ihre Einstellung, die Bedürfnisse der Lernenden kennen zu lernen, gezielt auf sie einzugehen und dabei eigene berufliche Kenntnisse und Erfahrungen einzubringen. Die Bereitschaft, Anregungen zur Unterrichtsgestaltung aufzunehmen und sich in neue Bereiche des Lehrens und Lernens einzuarbeiten, ist groß. In dieser Situation bedarf es fachsprachlicher Lehr-/Lernmaterialien mit klar *nachvollziehbaren Strukturen*, begleitet von ausführlichen *Lehrerhandreichungen*.

Unter diesem Aspekt möchte ich zwei Möglichkeiten eines frühen Einstiegs in fachsprachliche Lehr-/Lernmaterialien vorstellen:

- (1) *Ein fachsprachlich interdisziplinärer Ansatz, der die Lesekursdidaktik nutzt, um Lernende mit geringen Deutschkenntnissen unter Einsatz der Muttersprache oder einer Lingua franca zur Rezeption spezifischer Fachtexte eines fächerübergreifenden Themas zu befähigen.* Hier geht es um die Vorstellung und kritische Auseinandersetzung mit einem Lehrwerk, das zur Verfügung steht. 2016 hat das Goethe Institut im Rahmen seiner internationalen Projekte von *CLIL Content and Language Integrated Learning* (vgl. HAATAJA 2009) zu *CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German)* den Lesekurs *ÖKOM Ökologische Kommunikation International* (FEARNS et al. 2005) auf seine Website gestellt. Ergänzt wurde dieses öffentliche Angebot durch ausführliche *Hinweise für den Lehrer* (vgl. FEARNS & BUHLMANN

2016). Auch hier gilt es zu überprüfen, inwieweit ein Einsatz dieses Lehrwerkes für die beschriebenen Zielgruppen möglich ist.

Der fachsprachliche Ansatz

Die berufsbezogenen, fachsprachlichen Lehrwerke von heute sind das Ergebnis einer längeren Entwicklung. Vor allem waren und sind es neue Zielgruppen, die eine Reflexion der Lehr-/Lernmaterialien erzwingen und zur Erstellung neuer bzw. Weiterentwicklung vorhandener fachsprachlicher Lehrwerke führen (vgl. FEARN 2015: 87–105). Heute haben wir es wieder mit Zielgruppen zu tun, die – selbst wenn sie nun in Bezug auf die nachgewiesenen Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 eine homogene Gruppe bilden – in Bezug auf ihre schulische Ausbildung große Unterschiede aufweisen. Diese Zielgruppen sind nicht zu vergleichen mit den uns vertrauten Lernern der letzten Jahrzehnte, die als Studierende oder Auszubildende im Rahmen europäischer Förderprogramme nach Deutschland kamen und kommen, um zu studieren oder auf Initiative der Kammern ein Praktikum in einer Werkstatt zu absolvieren. Sie verfügen aufgrund ihrer schulischen Bildung über solide Grundkenntnisse in den Fächern Mathematik, Physik und Chemie. Auch sind sie i. d. R. mit gewissen Formen des Fremdsprachenunterrichts vertraut und haben u. U. auch eine mehr oder weniger konkrete Vorstellung von den Formen der Kommunikation am Arbeitsplatz z. B. durch Ferienjobs erworben. Die heute am Markt erhältlichen berufsbezogenen, fachsprachlichen Lehrwerke sind für diese Jugendlichen eine Herausforderung, aber zu bewältigen. Vorbereitende fachsprachliche Materialien sind für sie nicht erforderlich. Die große Mehrheit heutiger Zielgruppen hingegen ist aufgrund ihrer oft unterbrochenen oder abgebrochenen schulischen Ausbildung mit diesen berufsbezogenen, fachsprachlichen Lehr-/Lernmaterialien, mit ihrem direkten Einstieg in Fachbereiche wie Fertigungstechnik oder Elektrotechnik und der Vielzahl der Lernziele insbesondere im soziokulturellen

Bereich überfordert. Ihr Wunsch nach fachsprachlichen Lehr-/Lernmaterialien ist deshalb nicht nur aus ihrer Sicht verständlich, sondern auch eine didaktische Notwendigkeit: Unter bestimmten konzeptionellen Bedingungen kann der Einsatz fachsprachlicher Zusatzmaterialien in den Grundlagenbereichen Mathematik, Physik und Chemie den Erfolg der Lernenden in den für sie notwendigen, weiterführenden, berufsbezogenen, fachsprachlichen Kursen absichern.

- (1) *Ein fachsprachlicher Ansatz*, der der Vermittlung fachsprachlicher Grundkenntnisse in den Fächern Mathematik, Physik und Chemie dient und die Funktion hat, Lernende mit geringen Deutschkenntnissen, die ein Studium, eine Ausbildung oder berufliche Tätigkeit in naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen anstreben, auf berufsbezogene, fachsprachliche Lehrbücher vorzubereiten und diese zu entlasten. Dieser Ansatz wurde in der Reihe *MNF Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache* mit den Bänden *Mathematik, Physik und Chemie* (vgl. BINDER & BUHLMANN 1977 ff.) umgesetzt, indem man die fachsprachlichen Lernziele – der vorbereitenden Funktion entsprechend – auf die Vermittlung der Fachlexik, der fachspezifischer Strukturen und den Aufbau von Lesestrategien begrenzte. Damit wurde eine grundlegende terminologische Basis für kontinuierliche Weiterarbeit mit fachsprachlichen Lehrwerken spezifischer Fachgebiete, wie beispielsweise Werkstoffkunde oder Elektrotechnik geschaffen, da die Kommunikation in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern aller Spezialisierungsebenen durch eine Mischterminologie aus Mathematik, Physik und Chemie bestimmt ist (vgl. BUHLMANN & FEARNES 2000: 38 f.). Im Folgenden soll das Konzept dieser nicht mehr verfügbaren Lehrwerke vorgestellt und ihre Einsatzmöglichkeiten diskutiert werden.

Die Konzeption der Lehrwerke von *MNF* ist in mehrfacher Hinsicht ein Beispiel dafür, wie diese Probleme angegangen werden können. Sie ist durch folgende Entscheidungen bestimmt:

- (1) Die auffallendste und folgenreichste Entscheidung besteht in der Reduktion der Lehr-/Lernziele auf die „Vermittlung der grundlegenden fachspezifischen Lexik, der entsprechenden fachspezifischen Strukturen und die Vermittlung von Lesestrategien in Bezug auf Fachtexte“ (BINDER & BUHLMANN 1977: 7).
- (2) *MNF* arbeitet mit authentischen Fachtexten niederer Spezialisierung, mehrheitlich mit Schulbuchtexten.
- (3) Sprachliche Voraussetzungen sind Deutschkenntnisse vergleichbar mit der Niveaustufe A2 des GER.
- (4) Fachliche Kenntnisse werden nicht vorausgesetzt, sondern mit der Fachsprache vermittelt.
- (5) *MNF* kann als kursbegleitendes oder kurstragendes Material eingesetzt werden, dient aber auch als Selbstlernprogramm, d. h. Lösungen sind angegeben.
- (6) Die Vermittlung der fachspezifischen Lexik erfolgt mithilfe einer damals üblichen Programmierung, die Einführung, Einübung und Kontrolle der Fachterminologie umfasst.
- (7) Die inhaltliche Abfolge entspricht der Systematik des Faches.
- (8) Die Struktur der Kapitel ist gekennzeichnet durch die Abfolge: Erwerb der fachspezifischen Lexik, Kennenlernen und Einübung spezifischer fachsprachlicher Strukturen und die Vermittlung und Anwendung von Lesestrategien.

Auf diesen nachvollziehbaren Entscheidungen beruhte der Erfolg von *MNF* als ein zeitsparender Weg zu fachsprachlichen Lehrwerken der Reihe *NTF Einführung zur naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache* mit den Bänden *Werkstoffkunde*, *Maschinenbau*, *Baustoffkunde* und *Elektronik/Informatik*, die sowohl rezeptive als auch produktive Fer-

tigkeiten fördern und mit Texten hoher Spezialisierung arbeiten (vgl. BUHLMANN & FEARNIS 1980 ff.). Inwieweit können sie in dieser Funktion auch heute eingesetzt werden?

Ein probeweiser Einsatz der ersten Kapitel von *MNF Mathematik* im Rahmen von freiwilligen Arbeitsgruppen zeigte Vorteile und Nachteile auf. Die Lehrenden schätzten die Struktur und inhaltliche Abfolge in der Systematik des jeweiligen Faches verbunden mit dem Einsatz authentischer Texte, die für sie nachvollziehbar, für Lernende hilfreich seien. Die hohe Zahl von Interessenten bestätigte die Relevanz der Lerninhalte. Sie waren sich bewusst, dass Kenntnisse mathematischer Grundbegriffe bereits sehr früh im Alltag von Bedeutung sind und dass diese Bedeutung wächst – welche Fachrichtung man auch immer später wählen wird. Das gilt im Falle der Mathematik nicht nur für technische Berufe sondern auch für Tätigkeiten im Handel, in der Gastronomie oder in den Pflegeberufen, um nur einige Beispiele zu nennen. Als den heutigen Zielgruppen angemessen erweist sich auch die Entscheidung, fachliche Kenntnisse nicht vorauszusetzen sondern mit der Fachsprache zu vermitteln. Jugendliche mit unterbrochener oder abgebrochener Schulbildung profitieren davon ebenso wie Schulpflichtige ohne Fachkenntnisse in Förderklassen. Fachlich teilkompetente Lerner können verschüttetes Wissen wieder auffrischen und ergänzen, fachkompetente Lerner sind nicht unterfordert, solange der Erwerb der Terminologie in eine Phase des Selbststudiums vor dem Unterricht verlagert wird und das sollte die Regel sein. Die Auslagerung des Terminologieerwerbs entlastet den Unterricht für Lehrer und Lerner. Heute kann die „veraltete“ programmierte Form der Vermittlung von Fachlexik ohne großen Aufwand ins Netz gestellt und damit für Blended Learning genutzt werden (vgl. auch ROELCKE 2010: 175). Aber auch das Ausfüllen von Arbeitsblättern fand überraschenderweise Zustimmung als zusätzliche Chance, die Schreibfähigkeit zu verbessern. Der zunächst langsame, aber kontinuierliche Aufbau der Lesekompetenz mit *MNF Mathematik* erwies sich

als für die meisten Lernenden notwendig, da die Anwendung von Strategien bei vielen nur zögerlich erfolgte. Der Auf- und Ausbau der Kommunikation im Unterricht musste jedoch von den Lehrenden gesteuert und gefördert werden, d. h. der kommunikative Ansatz muss in den Lehrwerken realisiert werden. Denn die Realisierung kommunikativer und soziokultureller Lernziele ist zur Vorbereitung auf berufsbezogene, fachsprachliche Lehrwerke unverzichtbar. Eine Neubearbeitung ist demnach unvermeidlich. Sie auf der Grundlage der Konzeption von *MNF* zu gestalten, ist aber durchaus zu rechtfertigen. (Eine Neubearbeitung für das Netz ist in Arbeit, ebenso wie entsprechende Lehrerhandreichungen.)

Als ein eindrucksvolles und einfaches Beispiel für die notwendigen Anpassungen früher fachsprachlicher Materialien an die heutigen Standards erweist sich die Gestaltung von Aufgabenstellungen. In den Anfängen fachsprachlicher Lehrwerke begnügte man sich mit quasi „technisch neutralen“ Formen. Anstelle einer formulierten Aufgabenstellung wurde ein Beispiel mit Lösung vorgegeben. Das sah dann so aus:

Beispiel

„*Rechenzeichen und Vorzeichen lassen sich vertauschen*“.

Umformung: „*Man kann Rechenzeichen und Vorzeichen vertauschen.*“

Die erste Aufgabe beginnt dann mit der Vorgabe:

„*Eine Differenz lässt sich als Summe schreiben.*“

Als Aufforderung folgt dann ein unvollständiger Satz:

„*Man kann _____*“

(vgl. z. B. BINDER & BUHLMANN 1979: 49).

In der nachfolgenden Generation *NTF Hinführung zur naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache* gibt es dann Aufforderungen an den Lerner wie: „Bitte ergänzen Sie!“ oder „Bitte teilen Sie den obenstehenden Text in fünf Abschnitte ein!“ (vgl. BUHLMANN & FEARNES 1980: 47, 61). Heute findet man in den entsprechenden Lehr-/Lernmaterialien (vgl. FEARNES et al. 2005: 3 ff.) vor allem folgende Aufgabenstellung: „Ergänzen Sie den folgenden Text mithilfe der Abbildungen. Arbeiten Sie mit Ihrem Nachbarn zusammen und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Plenum.“ (FEARNES & BUHLMANN 2013: 78). Die stereotype Ergänzung der jeweils konkreten Aufgabenstellung mit dem Zusatz „Arbeiten Sie mit Ihrem Nachbarn zusammen und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Plenum“ führt zu „selbstständigen Lernprozessen der Lernenden, die große Anteile an kritischem Vergleich und Reflexion enthalten“ und dient der „Überprüfung der eigenen Arbeitsergebnisse, auch dem Vergleich der eigenen Ergebnisse mit denen anderer und dem Nachdenken über Alternativen und ggf. der Korrektur eigenen Arbeitsergebnisse“ (FEARNES & BUHLMANN 2016: 10 f.). Mit dieser Form der Aufgabenstellung wird nicht nur der Lernprozess des Einzelnen gesteuert, sondern gleichzeitig ein kommunikativer fachsprachlicher Unterricht mit den Lernenden als verantwortlich handelnden Akteuren initiiert und strukturiert. Das bedingt, dass der Lehrer den Vergleich der Ergebnisse im Plenum nicht steuern sollte, sondern die Leitung der Diskussion der Ergebnisse im Plenum bereits kurz nach den ersten Stunden des Kurses an die Lerner übergibt, nachdem gesichert ist, dass sie über die entsprechenden Redemittel verfügen (vgl. FEARNES & BUHLMANN 2013: 8, 16 f.). Wenn es unterschiedliche Lösungen gibt, kommt es dann zu einem Prozess des gemeinsamen Aushandelns der optimalen Lösung, der von Sprachhandlungen wie Vergleichen, Begründen, Beschreiben, Verweisen auf Texte, Zustimmung, Ablehnen bestimmt ist.

Der fachsprachlich interdisziplinäre Ansatz

Der interdisziplinär ausgerichtete fachsprachliche Lesekurs *ÖKOM Ökologische Kommunikation International* (FEARNS et al. 2005) wurde für russische Studierende konzipiert, die über keine Deutschkenntnisse verfügen. Die Wahl des Themas entsprach und entspricht seiner Bedeutung, wie es beispielsweise Lehrpläne von Studiengängen, aber auch Oberstufenlehrpläne von Schulen und Ausbildungspläne von Betrieben zeigen. Bei *ÖKOM* handelt sich um Lehr-/Lernmaterialien, auf die direkt zugegriffen werden kann und deren Konzeption und Realisierung den heute einzufordernden Standards für fachsprachliche Lehrwerke entsprechen. Lehrende können anhand des Lehrwerks und der *Hinweise für den Lehrer* überprüfen, ob und wenn ja, wie der Einsatz für ihre Zielgruppe gestaltet werden kann. Für den einen oder anderen mögen sich daraus auch Anregungen für die Gestaltung von fachsprachlichem Unterricht selbst oder bereits vorhandener Materialien ergeben, insbesondere was die Vielfalt der zu nutzenden Textsorten und die Übungsformen betrifft.

Der *Lesekurs* ist ursprünglich ein – allerdings geschätzter und von den Lernern geliebter – Exot unter den fachsprachlichen Lehr-/Lernmaterialien. Als „graue“, d. h. nicht publizierte Literatur geriet er immer wieder in Vergessenheit, tauchte aber seit den 80er Jahren in anderer, weiterentwickelter Form auch immer wieder auf, so dass man sehr wohl von einer ausgefeilten Lesekursdidaktik sprechen kann, was beispielsweise die Auswahl und Progression grammatikalischer Phänomene unter dem Aspekt der Rezeption, als *Lesegrammatik*, verdeutlichen (vgl. FEARNS & BUHLMANN 2016: 7 f.). Lesekurse wurden bisher vor allem von Studierenden oder Fachleuten im Ausland genutzt, um gezielt Informationen beispielsweise über Forschungsprojekte sammeln zu können. Nicht selten entstanden Lesekurse im Rahmen von Kooperationen von deutschen Hochschulen mit ausländischen Universitäten wie

z. B. der TU Berlin oder der HTWG Konstanz mit brasilianischen Universitäten. Die Ansprüche der Lernenden an solche Kurse können variieren. Studierende des Fachbereichs Philosophie in Rio beispielsweise hatten sich das Ziel gesetzt, Texte deutscher Philosophen parallel zu den vorliegenden Übersetzungstexten im Original lesen und in ihren Arbeiten das Original zitieren zu können. Sie wollten aber auch über den Charakter der Rezeption, der sich in der Übersetzung offenbart, diskutieren. Unterrichtssprache war die Muttersprache, also Brasilianisch, unterbrochen durch Zitate aus den Originaltexten und das Einflechten der deutschen Begriffe. Die Lesekurse waren und sind i. d. R. *fachspezifisch* ausgerichtet und nutzen die Muttersprache zum Einstieg in bestimmte Themenbereiche und als Unterrichtssprache. So auch *Einfach Biologie. Informationen sammeln* (AVERINA 2013), ein Lesekurs, der sich an russische Studierende wendet.

Der Lesekurs *ÖKOM Ökologische Kommunikation International* (FEARNS et al. 2005) ist dem Thema entsprechend *interdisziplinär* ausgerichtet. Er „vermittelt die Komplexität von Ökologie und Umweltschutz, zeigt aber auch konkrete Problemfelder und Lösungsansätze unterschiedlicher Fachdisziplinen auf. Fakten und Entwicklungen werden in unterschiedlichen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen dargestellt. Dem entsprechend stammt das Textangebot und die vermittelte Fachlexik hauptsächlich aus naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen und aus der Betriebswirtschaft“ (FEARNS & BUHLMANN 2016: 3). *ÖKOM* ist als Lesekurs konzipiert und nutzt die russische Sprache als Unterrichtssprache und v. a. in den ersten Kapiteln als Vermittlungssprache. Das 2016 ins Netz gestellte Lehrwerk entspricht der ursprünglichen Fassung von 2005. Eine Bearbeitung beispielsweise in arabischer Sprache ist nicht vorgesehen, was bedauerlich ist, da der intensive und faszinierende Sprachvergleich damit entfällt. Der Einsatz von *ÖKOM* ist jedoch nicht an russische Sprachkenntnisse der Lerner und Lehrer gebunden, da alle Übungen, Arbeitsanweisungen und Gram-

matikerklärungen in deutscher Formulierung vorliegen. In den *Handreichungen für den Lehrer* wird als übergeordnetes Lernziel des Lehrwerks „der Auf- bzw. Ausbau kommunikativer Kompetenz bei der Rezeption von Fachtexten aus Ökologie und Umweltschutz“ genannt (FEARNS & BUHLMANN 2016: 3). Mit der Formulierung *Auf- bzw. Ausbau kommunikativer Kompetenz bei der Rezeption von Fachtexten* wird eine Änderung gegenüber dem Einsatz von ÖKOM an russischen Universitäten signalisiert. Unter bestimmten Bedingungen, nämlich je nach Grad der vorhandenen Deutschkenntnisse der Lerner, kann dieser „Lesekurs“ bei Lernern ohne Russischkenntnisse eingesetzt und zum *Auf- und Ausbau mündlicher Kompetenz in der Zielsprache Deutsch* genutzt werden. Damit ist eine Öffnung für einen flexiblen Einsatz bei nicht russisch-sprechenden Zielgruppen geschaffen (vgl. FEARNS & BUHLMANN 2016: 13 ff.). Dies ist nicht zuletzt der wachsenden Bedeutung von CLILLiG Projekten für den DaF-Unterricht an ausländischen Schulen geschuldet, in deren Rahmen ÖKOM bei Lernenden mit unterschiedlichen Fach- und Deutschkenntnissen erfolgreich eingesetzt wurde und wird. Schwerpunkt beim Auf- und Ausbau der mündlichen Kompetenz ist die aktive Teilnahme am Unterricht, beispielhaft charakterisiert durch die bereits mehrfach erwähnte Aufgabenstellung: „Arbeiten Sie mit Ihrem Nachbarn zusammen und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Plenum!“ Wobei für „unsere“ Zielgruppen zu betonen ist, dass bei den so initiierten Lernprozessen kommunikative Lernziele ebenso verfolgt werden wie der Aufbau von Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Problemlösefähigkeit und Methodenkompetenz.

Das Lehrwerk ÖKOM besteht aus fünf Kapiteln, die inhaltlich, sprachlich und strategisch aufeinander aufbauen. Die ersten Kapitel sind den Themen *Ökologie und Umweltschutz in Medien* und *Ökologie und Umweltschutz in der Bildung* gewidmet (vgl. FEARNS & BUHLMANN 2016: 4 ff.) gewidmet. Der Aufbau jedes Kapitels orientiert sich, was Auswahl und Anordnung der Inhalte betrifft, an der Systematik der

Fächer Ökologie und Umweltschutz. Die Fachtexte sind authentisch. Die sprachliche Progression ist durch das Lernziel der Rezeption von Fachtexten bestimmt und führt von Wörtern und Syntagmen zu zunehmend komplexen Sätzen, Satzgefügen und Textstrukturen. Jedes Kapitel ist in drei Abschnitte gegliedert: *Informationen sammeln*, *Entdecken und Reflektieren* und *Umwelt und Kultur*. Diese Einteilung verdeutlicht die Breite der Funktionen und Perspektiven dieses Lehrwerkes. *Informationen sammeln* bietet Fachtexte der unterschiedlichen Disziplinen an, „denen die Lernenden gesteuert durch handlungs- und entscheidungsorientierte Aufgabenstellungen, ihrem jeweiligen Sprachstand entsprechend, Informationen entnehmen können“ (FEARNS et al. 2005: VII). In *Entdecken und Reflektieren* werden die eingeführten und praktizierten Entschlüsselungs- und Lesestrategien, Lesestile und Arbeitstechniken bewusst gemacht. Die zur Erschließung der Texte erforderliche Grammatik wird induktiv über den Prozess des entdeckenden Lernens vermittelt. *Umwelt und Kultur* „steht im Zeichen der Beziehungen zwischen Umwelt und Kulturen und eröffnet den Lernenden neue Perspektiven“ (FEARNS et al. 2005: VIII). Hier finden sich Beispiele von Ausstellungen, Gedichten oder Präsentationen von Projekten in unterschiedlichen Kulturen. Diese Angebote können unter Berücksichtigung des jeweiligen Sprachstands auf Vorschlag der Lerner oder Lehrer durch aktuelle regionale Beispiele ergänzt werden.

Der fachsprachlich-interdisziplinäre Ansatz hat den Vorteil, dass Zielgruppen unterschiedlicher fachlicher Ausrichtung angesprochen werden können. Das gilt beispielsweise für Lernende, die später mit *Wirtschaftskommunikation Deutsch* arbeiten wollen. Sie können von einem ÖKOM Lesekurs nur profitieren. Aber inwieweit entspricht dieses Lehr-/Lernmaterial den persönlichen Vorstellungen und Zielen unterschiedlicher Lernertypen?

Sicher sind Lesekurse – fachspezifisch oder interdisziplinär – zunächst und v. a. für Studierende und Schüler von Oberstufen oder

Fachleute konzipiert, doch nicht nur für sie. Zu ihnen tritt die Gruppe von Lernern, die zielstrebig eigene persönliche Wege zum Erfolg suchen und beschreiten. Diese fühlen sich i. d. R. unterfordert, Inhalte und Progression des allgemeinsprachlichen Unterrichts entsprechen weder ihren Fähigkeiten und ihrem Niveau. Für sie sind zusätzliche Angebote motivierend. Ein Blick auf Erfahrungen beim Einsatz von *ÖKOM* im Unterricht an technischen Universitäten in Petersburg und Donezk oder an Schulen in der Türkei, aber auch in Fortbildungsveranstaltungen des Goethe-Instituts für italienische DaF Lehrer zeigt: Lerner, die sich auf das Experiment eingelassen haben, sind überrascht über ihre Fortschritte. Durch die steile Progression bei der Realisierung der sprachlichen, fachsprachlichen, fachlichen und strategischen Lernziele vermittelt ihnen der Lesekurs schnelle Erfolgserlebnisse und eröffnet ihnen Wege und Methoden zu entdeckendem Lernen, Wissens- und Spracherwerb. Die sprachlichen Fortschritte werden dokumentiert durch die Tatsache, dass die Texte und Aufgaben der letzten Einheiten von *ÖKOM*, was die Rezeption betrifft, der Niveaustufe B2 des GER entsprechen. Ein entscheidendes Kriterium für Einstieg und Erfolg jedoch ist das Erkennen bzw. Vermitteln der *Transfermöglichkeit* der Kenntnissen und Kompetenzen auf andere Bereiche. In zahlreichen Fällen ist hier ein Unterrichtsgespräch angebracht. Dazu heißt es in dem russischen und deutschen Vorwort *An den Lerner*:

ÖKOM vermittelt Ihnen Informationen und Strategien, die Sie zum Lesen von Texten bzw. zu einer gezielten Informationsentnahme benötigen. Sie lernen Entschlüsselungsstrategien in Bezug auf Wörter, Sätze und Texte kennen und wenden sie an. Sie reflektieren Ihr Leseverhalten und erwerben die Fähigkeit, Fremdsprachentexte gemäß Ihren Informationsbedürfnissen zu lesen und zu verstehen. Damit erweitern Sie Ihre Methodenkompetenz. Diese erlaubt es Ihnen, auch über den Kurs hinaus, sich Inhalte deutscher Texte zu erschließen und generell Texte in anderen Fremdsprachen zu lesen. (FEARNS et al. 2005: III)

Fazit

Ein Vergleich zwischen den beiden hier vorgestellten Ansätzen unter dem Aspekt der Lernenden und Lehrenden führt zu differenzierten Ergebnissen. *MNF* (überarbeitet) ist aufgrund der fachlichen Inhalte der drei Lehrwerke auf Zielgruppen beschränkt, die ein Studium, eine Ausbildung oder berufliche Tätigkeit in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen anstreben. Sie bieten Lehrenden und Lernenden einen stark gesteuerten, sicheren, nachvollziehbaren Einstieg in weiterführende, berufsbezogene, fachsprachliche Lehrwerke. Bei der Neubearbeitung der *Mathematik* ist darüber hinaus zu beachten, dass ihr Einsatz auch für eine größere Zahl von Lernern unterschiedlicher Fachrichtungen Berücksichtigung findet. *ÖKOM* fordert zunächst die Lehrenden zu einer Entscheidung heraus. Dabei geht es weniger um die Frage des Inhaltes als darum, inwiefern sich eine Gruppe auf diese „unkonventionelle Art des Deutschlernens“ einlässt. Hier bietet sich ein Kompromiss an, nämlich eine Lektion einzusetzen und mit den Lernenden zu diskutieren. An Anregungen mangelt es bei diesem Lehrwerk nicht.

Literatur

- Averina, Olga (2013): *Einfach Biologie · Informationen sammeln. Fachsprachenlesekurs Deutsch für Anfänger*. Ivanovo: IvSu.
- Buhlmann, Rosemarie & Binder, Hellmut (1977): *Hinführung zur mathematisch naturwissenschaftlichen Fachsprache. Teil 1: Mathematik*. Ismaning: Hueber.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (1979): *Hinführung zur naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache. Teil 1 Werkstoffkunde*. München: Hueber. (vgl. <http://w3.htwg-konstanz.de/stk/Werkstoffkunde>) (zuletzt aufgerufen am 03.02.2017)
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. (Neuaufgabe 2017: Berlin: Frank und Timme)
- Eismann, Volker (2008): *Wirtschafts-Kommunikation Deutsch*. Berlin, München: Langenscheidt.

- Fearn, Anneliese (2015): „Zur Konzeption fachsprachlicher Lehr-/Lernmaterialien für den DaF-/DaZ-Unterricht am Beispiel der Ingenieurwissenschaften – ein Bericht aus der Praxis“. In: Dohrn, Antje & Kraft, Andreas (Hrsg.): *Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär*. Hamburg: Dr. Kovač. 87–115.
- Fearn, Anneliese & Buhlmann, Rosemarie (2013a): *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf. Lehr- und Arbeitsbuch*. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel.
- Fearn, Anneliese & Buhlmann, Rosemarie (2013b): *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf. Lehrhandreichungen*. www.europa-lehrmittel.de (zuletzt aufgerufen am 03.02.2017)
- Fearn, Anneliese & Buhlmann, Rosemarie (2016): *ÖKOM Ökologische Kommunikation International. Hinweise für den Lehrer*.
https://www.goethe.de/resouces/files/pfd83/KOM_Lehrerhandreichungen1.pdf (zuletzt aufgerufen am 03.02.2017)
- Fearn, Anneliese/Buhlmann, Rosemarie/Baumer, Ingeborg & Nemtschenko, Antonina (2005): *ÖKOM. Ökologische Kommunikation International. Fachsprachenlesekurs Deutsch für Anfänger*. Petersburg: Zlatoust.
- Fearn, Anneliese/Buhlmann, Rosemarie/Baumer, Ingeborg & Nemtschenko, Antonina (2016): *ÖKOM. Ökologische Kommunikation International. Fachsprachenlesekurs Deutsch für Anfänger*.
(<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/bei.html>) (zuletzt aufgerufen am 03.02.2017)
- Haataja, Kim (2009): *CLIL. Content and Language Integrated Learning. Eine europäische Erhebungsstudie zum „state-of-the-art“ und Entwicklungspotential des integrierten Sprach- und Fachlernens. Hintergründe, Methoden, Ergebnisse*. Goethe Institut London (<http://www.goethede/ins/gb>) (zuletzt aufgerufen am 03.02.2017)
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt. 3. Auflage.

Jianpei Yang

Förderung der Sprechfertigkeit für chinesische Projektstudierende am Beispiel eines studienbegleitenden Deutschunterrichts in Shanghai

1. Einleitung

Seit Anfang des 21. Jahrhunderts gibt es immer mehr Hochschulkooperationen zwischen China und Deutschland, die verschiedene Projekte auf Fakultäts Ebene an verschiedenen Hochschulen durchführen. Die meisten Projekte zielen auf einen Doppelstudienabschluss wie zum Beispiel „Doppelbachelor“, „Doppelmaster“ usw. ab. An chinesischen Hochschulen werden je nachdem unterschiedliche „Plus-Kooperationsmuster“ entwickelt: Unter einem „drei plus eins“-Projekt versteht man, dass chinesische Studierende drei Jahre in China und ein Jahr in Deutschland studieren; ein „zwei plus zwei“-Projekt ist äquivalent. Ob man am Ende einen „Doppelbachelor“ verliehen bekommt, hängt von vielen Faktoren ab, z. B. Der Erfüllung der Anforderungen, Leistungspunkte o. ä. Natürlich gibt es auch andere Kooperationsformen, die ebenfalls den wissenschaftlichen Austausch zwischen beiden Ländern fördern. Im Großen und Ganzen haben solche Kooperationen großen Erfolg erzielt und die Forschung in beiden Ländern vorangetrieben.

In der vorliegenden Arbeit wird auf solch ein Projekt eingegangen, aber mit dem Schwerpunkt auf der Förderung der Sprechfertigkeit der Projektstudierenden in der deutschen Sprache. Die Zielgruppe der Forschung sind die Studierenden an der Chinesisch-Deutschen Hochschule für Angewandte Wissenschaften (CDHAW) der Tongji-

Universität, die ein Paradebeispiel für die chinesisch-deutsche Hochschulkooperation darstellt. Diese Hochschule ist technisch orientiert und die Studierenden sollen hauptsächlich zukünftige Ingenieure in den Bereichen Fahrzeugtechnik, Mechatronik, Gebäudetechnik u. a. werden. Die Regelstudienzeit beschränkt sich auf acht Semester, und während des vierjährigen Studiums müssen Studierende im Vergleich zu anderen Studierenden vieles mehr lernen, vor allem Deutsch als zweite Fremdsprache und Fachsprache. Nach der Studienordnung studieren CDHAW-Studierende drei Jahre in China und ein Jahr an einer deutschen Partnerhochschule. Nach dem Erwerb des Doppelbachelors sollen sie auf dem Arbeitsmarkt viel wettbewerbsfähiger als andere Hochschulabsolventen sein. Zum Wintersemester 2016/17 haben sich 135 Bachelor-Studierende an 24 der 27 Partnerhochschulen eingeschrieben (CDHAW 2016).

Die Studierenden, die im Rahmen einer chinesisch-deutschen Hochschulkooperation einbezogen sind, werden in dieser Arbeit als Projektstudierende bezeichnet. Im Vergleich zu normalen Studierenden haben Projektstudierende andere Unterrichtssysteme und eine zweite Fremdsprache als Fachsprache zu erwerben. Diese Fremdsprache wird meist im studienbegleitenden Sprachkurs vermittelt, und der Erfolg des Spracherwerbs entscheidet in hohem Maße über die Entwicklung der Projekte. Nun stellt sich die Frage, wie der studienbegleitende Deutschkurs für chinesische Projektstudierende eigentlich aussehen soll. Die Erforschung der studienbegleitenden Sprachvermittlung befindet sich in China noch in der Anfangsphase, aber eins ist klar, dass sie anders konzipiert werden muss und wissenschaftlich fundiert sein soll.

Als Fallbeispiel wird hier der studienbegleitende Deutschkurs für CDAHAW-Studierende an der Tongji-Universität genommen, der bis jetzt gut funktioniert. Dabei wird auf die Sprechfertigkeit der Studierenden fokussiert, und es sollte herausgefunden werden, welche Probleme bei

der Sprachproduktion sie haben und wie man ihre Sprechfertigkeit fördern kann.

2. Studienbegleitender Deutschkurs für CDHAW-Studierende

2004 wurde die CDHAW gegründet und die Studierenden nehmen an dem „drei plus eins Programm“ teil, womit sie im vierten Jahr in Deutschland weiter studieren und einen Doppelabschluss erwerben sollen. Vom ersten Semester an wird Deutsch studienbegleitend vermittelt, und der Deutschkurs wird einheitlich in die Lehrveranstaltungsreihe integriert. Die Studierenden lernen mit demselben Stundenplan Deutsch. Der Deutschkurs teilt sich in drei Stufen, nämlich Grund-, Mittel- und Oberstufe auf. Im ersten Semester absolvieren Studierende die Grundstufen und im 3. Semester die Mittelstufen. Im vierten Semester bereiten sie sich auf die TestDaF-Prüfung vor und im fünften Semester haben sie noch Blockseminare von deutschen Professoren und Dozenten. Die folgende Tabelle stellt die Übersicht der Deutschkurse für CDHAW-Studierende dar.

Semester	Deutschkurse in Stufen	Semester- wochenstunden	Anteil der Deutschkurse an den Gesamt- lehrveranstaltungen
1	Grundstufe I und II (A1 & A2)	22	46 %
2	Mittelstufe I (B1)	14	30 %
3	Mittelstufe II (B2)	13	34 %
4	Oberstufe (B2+)	10	19 %

Tab. 1: Übersicht über die Deutschkurse

Wie Tabelle 1 zeigt, nimmt der studienbegleitende Deutschkurs im ersten Semester den größten Anteil an den Gesamtlehrveranstaltungen ein. Dies ist sinnvoll, weil eine solide sprachliche Basis für weiteres Sprachenlernen von Nöten ist. Aber es ist sehr anstrengend, wenn man

daran denkt, dass alle Studienanfänger jede Woche 22 Stunden eine neue Fremdsprache lernen müssen, hinzu kommen die Zeit für Übungen nach dem Unterricht und die hohe Zahl der Semesterwochenstunden (ca. 44 SWS im ersten Semester). Mit der Zeit verringert sich die Stundenzahl des Deutschkurses, denn noch haben die CDHAW-Studierenden im Vergleich zu anderen mehr Lernveranstaltungen in der Woche, durchschnittlich 46 Stunden Lehrveranstaltungen einschließlich fakultativer Lernveranstaltungen pro Woche. Innerhalb von zwei Jahren müssen sie insgesamt ca. 1.000 Stunden Deutschunterricht absolvieren.

Der dicht gefüllte Stundenplan an der CDHAW stellt nicht nur die Studierenden, sondern auch den studienbegleitenden Deutschkurs vor Herausforderungen. Für Studierende des Jahrgangs 2014, um ein Beispiel zu nennen, gibt es im vierten Semester täglich durchschnittlich 10,8 Stunden Unterricht. Es ist schwer sich vorzustellen, dass sie nach dem Unterricht genügend Zeit haben, um Deutsch zu üben. Dabei stellt sich die Frage, ob die jetzige Form des Deutschunterrichts optimal geeignet ist. Bis jetzt wird der Deutschunterricht in Form von Intensivkursen gestaltet. Gemäß der Sprachlehrforschung verfolgt Intensivunterricht generell das Ziel, mit einem Mehr an zeitlichem und/oder methodischem (und somit auch finanziellem) Aufwand einen Effizienzgewinn zu erreichen (vgl. PLEINES 2003: 190). Im Fall der CDHAW-Studierenden ist es schwer möglich, mehr Zeit nach dem Unterricht in Spracherwerb zu investieren. Es ist zu bedenken, wie man in Verbindung mit dem Curriculum der CDHAW den Deutschunterricht wissenschaftlich konzipieren und gestalten kann, damit die Studierenden in begrenzter Lernzeit effektiver lernen.

3. Exemplarische Untersuchung zur Sprechfertigkeit der CDHAW-Studierenden

Deutsch sprechen wird seit langem von chinesischen Deutschlernenden als schwer beurteilt und bei CDHAW-Studierenden bildet dies auch keine Ausnahme. Außerdem spielt die Sprechfertigkeit während ihres Studienaufenthalts in Deutschland eine entscheidende Rolle, vom Alltagsleben in Deutschland über Diskussionen in Seminaren bis hin zur Arbeitspraxis in Unternehmen müssen sie gut sprechen können. Bis jetzt gibt es wenig Untersuchungen, insbesondere in Bezug auf die Sprechfertigkeiten der Studierenden der „Doppelabschlussprogramme“ zwischen China und Deutschland. CHEN (2012) hat unter sozialen Aspekten untersucht, ob chinesische Studierende ihre Sprechfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland verbesserten. Die Ergebnisse der Untersuchung sind „recht Besorgnis erregend“ (CHEN 2012: 175), denn nur 25 Prozent der Untersuchungsteilnehmer haben ihre Sprechfertigkeit im Deutschen verbessert, während 17 Prozent der Teilnehmer eine Stagnation aufwiesen und 58 Prozent sogar eine Verschlechterung (ebd.: 174). Angesichts der o. g. Forschungsergebnisse ist es sinnvoll, schon vor dem Studium in Deutschland zu wissen, worin die Sprechprobleme der Studierenden bestehen und wie die Probleme zu lösen sind.

Darauf basierend wurde die folgende Untersuchung konzipiert und Probanden sollten einen Fragebogen ausfüllen. Dabei wurden die Selbsteinschätzung des Ist-Standes der Sprechfertigkeit sowie der Deutschunterricht in puncto Förderung der Sprechfertigkeit anvisiert.

Der Fragebogen besteht aus vier Teilen. Im ersten Teil sollten Probanden allgemeine Informationen liefern, nämlich Geschlecht, besuchte Deutschkurse, gewünschtes Studienziel, Semesterstundenzahl und ob sie in Deutschland studieren wollen. Im zweiten Teil handelt es sich um die Selbsteinschätzung der Sprechfertigkeit. Im dritten Teil geht es um

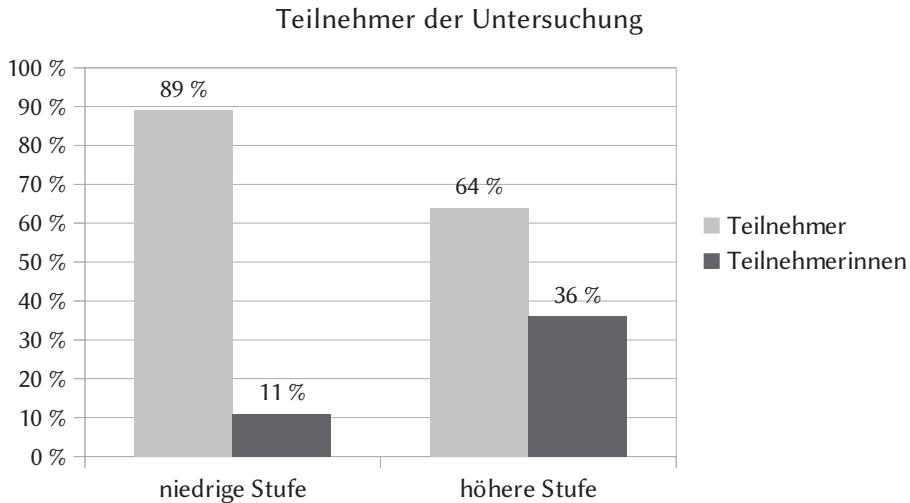
ihren Deutschunterricht hinsichtlich der Förderung der Sprechfertigkeit. Der letzte Teil umfasst ihre Wünsche zur Verbesserung der Sprechfertigkeit. Die vorliegende Arbeit basiert auf den Antworten zu den Fragen in den ersten drei Teilen.

3.1 Probanden

Die Untersuchung fand im Sommersemester 2016 statt, und dazu wurden insgesamt 7 Klassen der CDHAW eingeladen. Drei Klassen kommen aus dem Jahrgang 2015, die die Grundstufenkurse schon absolviert haben und den Deutschkurs Mittelstufe I besuchen. Diese Gruppe wurde in der Untersuchung als die Gruppe der niedrigen Stufe – der Niveaustufe zwischen A2 und B1 – kategorisiert. Die weiteren vier Klassen gehören zum Jahrgang 2014, die die Mittelstufenkurse bereits abgeschlossen haben und sich jetzt in den Oberstufenkursen (vgl. Tabelle 1) befinden. Ihrem Sprachniveau entsprechend wurde diese Gruppe als Gruppe höherer Stufe bezeichnet. Die Anzahl der Studierenden beläuft sich im Durchschnitt auf ca. 26 Studierende, und bis jetzt gibt es für jeden Jahrgang sieben Klassen. Da sich die Studierenden nach einem Semester selbst entscheiden können, bei welchem Dozenten oder welcher Dozentin sie Deutsch weiter lernen, gibt es fast in jeder Stufe neue Zusammensetzungen, und die Untersuchung ist in diesem Sinne repräsentativ. Außerdem studieren sie in verschiedenen Fachbereichen, z. B. Fahrzeugtechnik, Gebäudetechnik, Mechatronik, Betriebswirtschaft usw. Aus ihren Antworten ist zu ermitteln, wie sie ihre Sprechfertigkeit beurteilen.

Insgesamt haben 138 Studierende den Fragebogen ausgefüllt. Im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis haben Studenten in beiden Gruppen einen überwiegenden Anteil ausgemacht, was typisch für technische und naturwissenschaftliche Hochschulen in China ist.

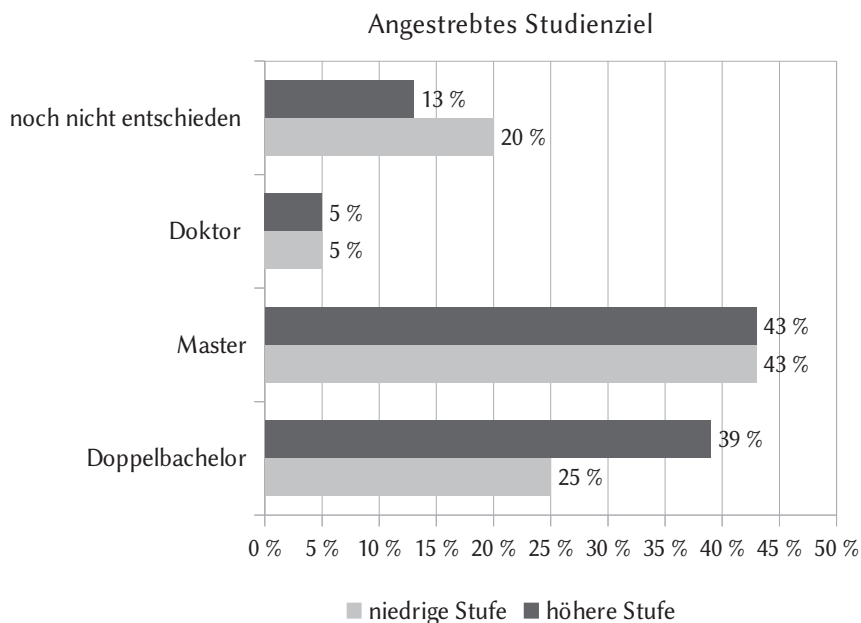
Nach Angaben der Befragten wollten die meisten in Deutschland weiter studieren. In der niedrigen Stufe wollten 92 Prozent ein Studium



Dia. 1: Geschlechterverhältnis der Untersuchungsteilnehmer

in Deutschland abschließen und in der höheren Stufe 99 Prozent. Auf die Frage, was für ein Studienziel sie anstreben, bekam man verschiedene Antworten, wie Diagramm 2 zeigt.

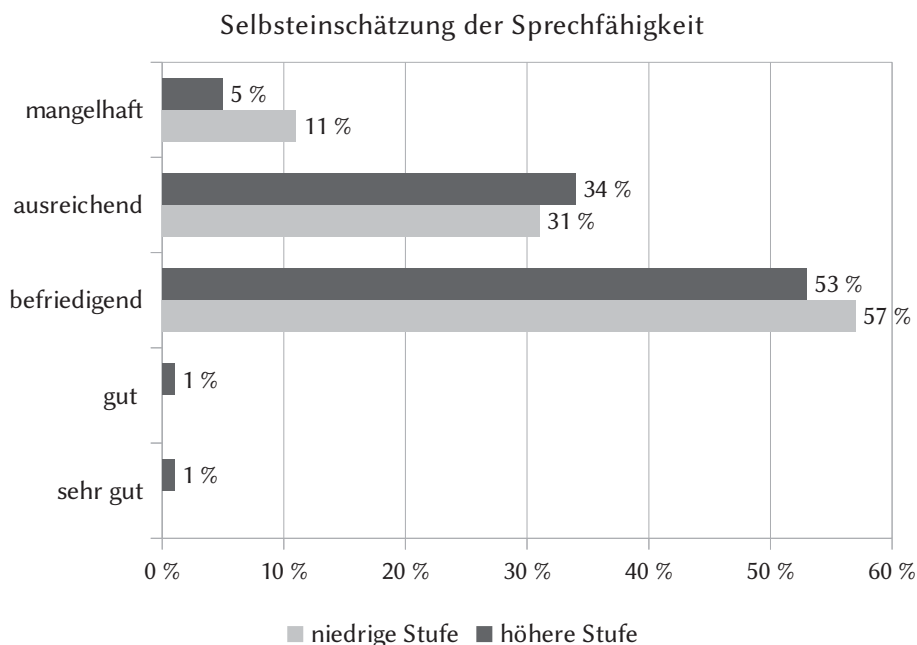
Auffallend ist, dass in beiden Stufen meistens ein Doppelmaster angestrebt wurde und der Anteil jeweils bei 43 Prozent lag, was wohl die Projektleitung überrascht hat. Denn das Hochschulprojekt sollte darauf abzielen, in technischen Bereichen qualifizierte Ingenieure auf der Ebene Doppelbachelor auszubilden. Zufälligerweise machten diejenigen, die einen Dokortitel erwerben wollten, den gleichen Anteil aus, mit jeweils 5 Prozent. Aus dem obigen Diagramm ergibt sich noch, dass die Studierenden um so besser wissen, was sie wollen, je länger sie studieren. Während 20 Prozent der Studierenden in der niedrigen Stufe kein klares Studienziel hatten, sank dieser Anteil bei älteren Studierenden auf 13 Prozent.



Dia. 2: Angestrebtes Studienziel

3.2 Selbsteinschätzung der Sprechfertigkeit im Deutschen

Im zweiten Teil sollten sich Teilnehmer über ihre Sprechfertigkeit im Deutschen äußern. Bei der Selbsteinschätzung der Sprechfertigkeit fällt auf, dass keiner in der Gruppe der niedrigen Stufe seine Sprechfertigkeit als gut oder sehr gut beurteilte. Bei der Gruppe der höheren Stufe war es ähnlich. Für „sehr gut“ und „gut“ hielten sich nur jeweils 1 Prozent der Teilnehmer, wie Diagramm 3 zeigt. Daraus geht hervor, dass die Teilnehmer in den beiden Gruppen ihre Sprechfertigkeit hauptsächlich als befriedigend einstufen, und mit der Lernzeit sinkt auch der Anteil derjenigen, die ihre Sprechfertigkeit als mangelhaft betrachten. Die Antworten auf die Frage „Wollen Sie ihre Sprechfertigkeit verbessern?“ drückten fast alle den Wunsch zur Verbesserung der Sprechfer-

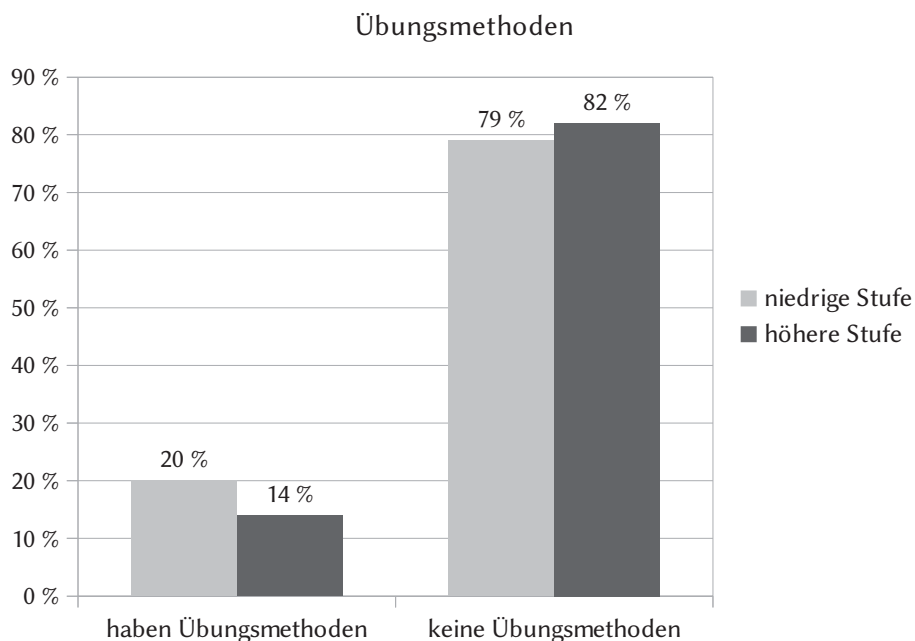


Dia. 3: Selbsteinschätzung der Sprechfertigkeit im Deutschen

tigkeiten aus. Bei der niedrigeren Stufe sagten 98 Prozent „ja“ und bei der höheren Stufe 99 Prozent.

Bei der Frage, „ob Sie regelmäßig Sprechen im Deutschen üben können?“ sagten 82 Prozent der Teilnehmer der höheren Stufe „nein“ und bei der niedrigen Stufe 41 Prozent. Die Gründe dafür waren meistens „keine Übungsmethoden zur Verbesserung der Sprechfertigkeit haben“, und ein anderer Grund lautete „keine Zeit zum Üben haben“.

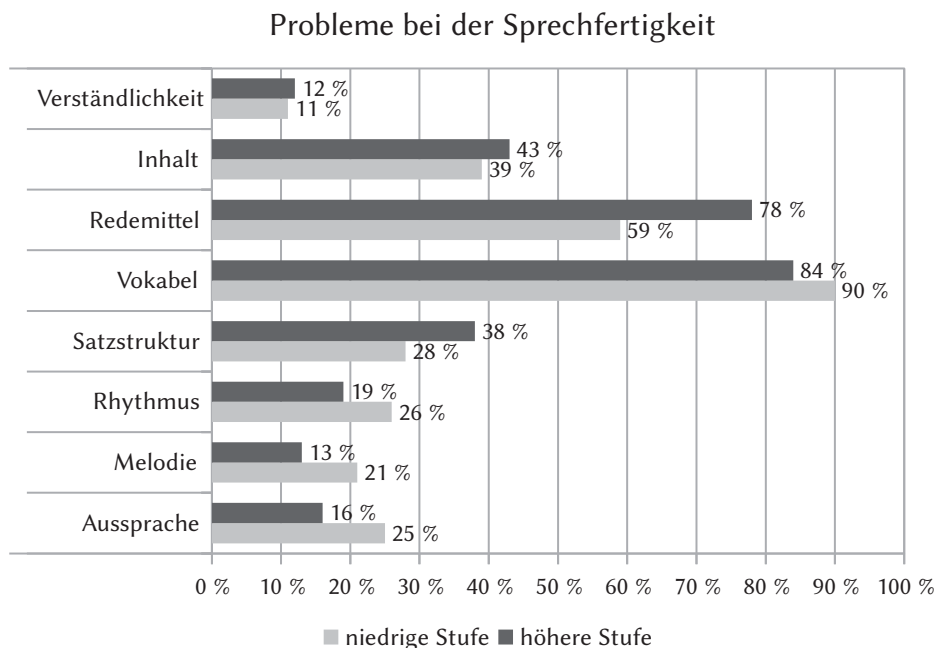
Dem Diagramm 4 ist zu entnehmen, dass diejenigen, die keine Übungsmethoden hatten, einen viel höheren Anteil ausmachten – mit 79 Prozent bei der niedrigen und 82 Prozent bei der höheren Stufe – als diejenigen, die Übungsmethoden hatten. Dabei ist dringend zu raten, dass man im Deutschunterricht mehrere Übungsmöglichkeiten anbieten sollte.



Dia. 4: Übungsmethoden

Mit weiteren Untersuchungsfragen sollte in diesem Teil herausgefunden werden, was für Probleme die Probanden bei der Sprechfertigkeit haben und wo die Gründe ihrer Meinung nach liegen. Diagramm 5 zeigt die Probleme, die für Teilnehmer dringend zu lösen sind. Wie das Diagramm darstellt, hatten die Teilnehmer bei Vokabeln, Redemitteln und Sprechinhalt mehr Probleme. Nach ihren Angaben hatten sie nicht genug Vokabeln, keine passenden Redemittel und wussten oft nicht, was sie sagen sollten. Bei Verständlichkeit hatten sie die wenigsten Probleme, und deren Anteil betrug 11 Prozent bzw. 12 Prozent. Hier bezieht sich die Verständlichkeit darauf, ob das Gesagte von einem Muttersprachler verstanden wird.

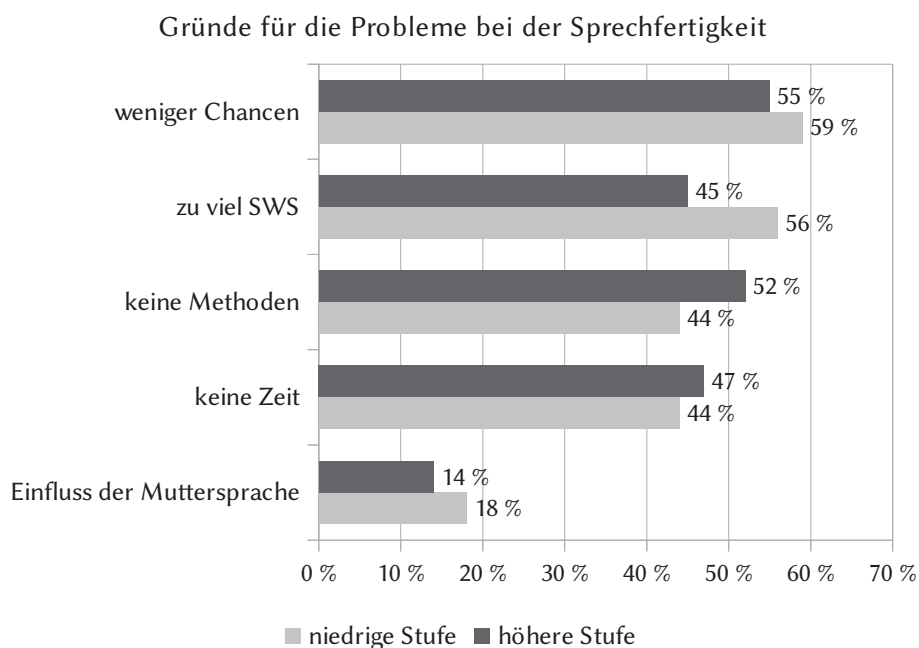
Was die Gründe für die Probleme bei der Sprechfertigkeit betrifft, gibt es keine großen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Der



Dia. 5: Probleme bei der Sprechfertigkeit (mehrfache Nennungen möglich)

Einfluss der Muttersprache bereitet den Befragten keine Schwierigkeiten. Im Vergleich zur Gruppe der höheren Stufe sahen die Teilnehmer der niedrigen Stufe ihre Sprechprobleme eher in „weniger Übungschancen“ (59 Prozent) und „zu viele SWS“ (56 Prozent). Für die Gruppe der höheren Stufe lagen die Gründe darin, dass sie „weniger Übungschancen“ (55 Prozent) und „keine Übungsmethoden haben“ (52 Prozent). Bei Übungschancen handelt es sich sowohl um Situationen im Deutschunterricht als auch nach dem Deutschunterricht. Nicht wenige Studierende sprechen im Unterricht nur, wenn sie zum Sprechen aufgefordert sind. Wenn es nicht der Fall ist, dann schweigen sie lieber. Es ist für Lehrende nicht möglich, im Unterricht jedes Mal alle Studierende gleichberechtigt zum Sprechen zu bitten. Nach dem Unterricht gibt es tatsächlich weniger Chancen, Deutsch miteinander zu reden. Auch den-

jenigen, die gerne nach dem Unterricht Sprechen üben wollten, fielen neben Auswendiglernen o. ä. keine effektiven Übungsmethoden ein. Diagramm 6 zeigt die genannten Gründe für ihre Sprechprobleme.



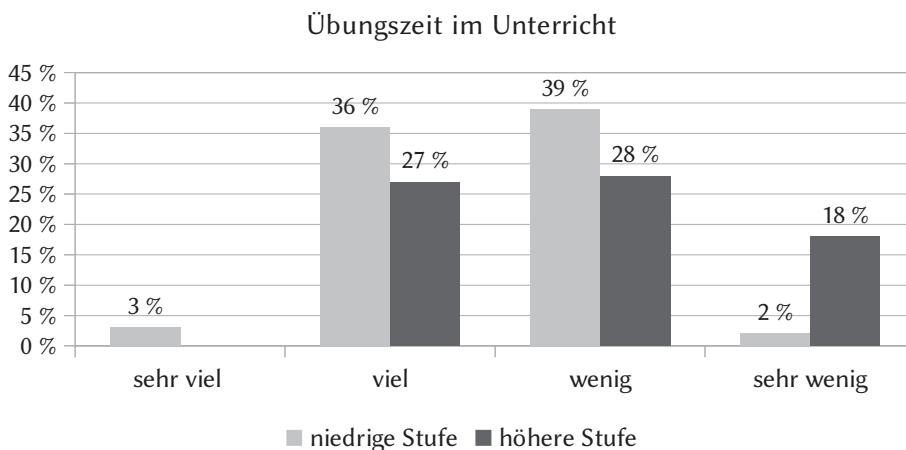
Dia. 6: Gründe für die Probleme bei der Sprechfertigkeit (mehrfache Nennungen möglich)

Trotz der Unterschiede bei den Antworten ist festzustellen, dass die Studierenden in der Woche zu viele Lehrveranstaltungen und keine Chancen zum Üben haben. Sie haben um so mehr Methoden- und Zeitprobleme, je mehr sie lernen. Die Ergebnisse aus Diagramm 5 und 6 weisen auf die Sprechprobleme und deren Gründe hin, denen man entgegenarbeiten muss.

3.3 Deutschunterricht unter dem Aspekt der Förderung der Sprechfertigkeit

Im Untersuchungsteil des Deutschunterrichts sollte herausgefunden werden, inwieweit der Deutschunterricht den Studierenden bei der Verbesserung der Sprechfertigkeit geholfen hat. Es ging dabei v. a. um Übungszeit im Unterricht und mündliche Hausaufgaben nach dem Unterricht. Aufgrund der passiven Lerngewohnheiten können chinesische Studierende die Lernanforderungen im Bereich „mündlicher Ausdruck“ erfüllen, wenn sie im Unterricht genug Sprechzeit haben und nach dem Unterricht regelmäßig mündliche Hausaufgaben machen. Des Weiteren sollte ermittelt werden, ob sie effektive Lerntipps bekommen und von den deutschen Lehrern viel gelernt haben.

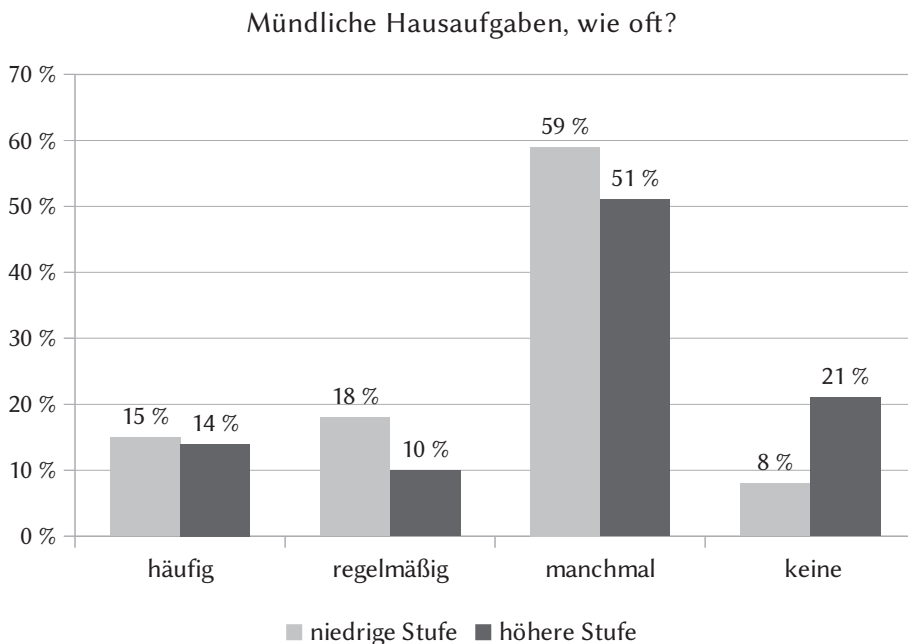
Diagramm 7 zeigt die Übungszeit für das Sprechen in den beiden Gruppen. Man kann deutlich sehen, dass die Studierenden der niedrigen Stufe mehr Sprechübungen machten als die der höheren Stufe. Während 18 Prozent der letzten Gruppe meinten, dass sie sehr wenig Sprechübungen im Unterricht gemacht haben, betrug der Anteil der Studierenden der niedrigen Stufe nur 2 Prozent. Insgesamt lässt dies den Schluss



Dia. 7: Übungszeit für Sprechen im Unterricht

zu, dass die Sprechzeit im Unterricht nicht gleichberechtigt an die Lernenden verteilt ist.

Zur Förderung der Sprechfertigkeit sind mündliche Hausaufgaben für chinesische Projektstudierende von Nöten, weil es schwer möglich ist, unter jetzigen Rahmenbedingungen – innerhalb von vier Jahren mehr als normale Studierende lernen zu müssen– extra noch Sprechunterricht für CDHAW-Studierende anzubieten. Daher ist es notwendig für sie, durch Hausaufgaben ihre Sprechfertigkeit weiter zu verbessern. Anhand von Diagramm 8 kann man sehen, wie oft die Befragten mündliche Hausaufgaben hatten. Es ist ersichtlich, dass die beiden Gruppen nicht oft Hausaufgaben haben. Die meisten Befragten, jeweils 59 Prozent der niedrigen Stufe und 51 Prozent der höheren Stufe, gaben an, dass sie nur manchmal mündliche Hausaufgaben hatten. Die Studierenden, die regelmäßig mündliche Hausaufgaben bekamen, betragen bei



Dia. 8: Häufigkeit mündlicher Hausaufgaben

der niedrigen Gruppe 18 Prozent und bei der höheren Gruppe 10 Prozent.

In diesem Teil wurden noch weitere vier Fragen gestellt, die sich auf Lerntipps und Hilfe der deutschen Lehrenden bezogen. Was die Lerntipps betrifft, meinten 39 Prozent der Lernenden in der niedrigen Gruppe und 41 Prozent in der höheren Gruppe, dass sie häufig Lerntipps zur Verbesserung der Sprechfertigkeit bekamen und über die Hälfte, jeweils 66 Prozent und 65 Prozent, fand diese Tipps lernfördernd und machten danach Sprechübungen, jeweils 67 Prozent und 71 Prozent. In jeder CDHAW-Klasse unterrichtet ein deutscher Lehrender wöchentlich vier Stunden. Bezüglich ihrer Hilfe bei der Förderung der Sprechfertigkeit beurteilten die Studierenden in beiden Gruppen ihren Unterricht generell als lernfördernd. Jedoch gibt es einen großen Unterschied zwischen den beiden Gruppen: In der niedrigen Stufe profitierten 74 Prozent der Befragten vom Unterricht der deutschen Lehrenden. Im Gegensatz dazu meinten 47 Prozent der Lernenden in höherer Stufe, dass sie diesbezüglich Lernzuwachs erlebten.

4. Konsequenz für den Deutschunterricht

Anhand der obigen Untersuchungsergebnisse lässt sich der Schluss ziehen, dass die Projektstudierenden ihre Sprechfertigkeit verbessern und ein hohes Niveau erreichen wollen. Leider haben sie weniger Übungszeit, weniger Übungschancen im Unterricht, um Sprechen zu üben und wissen nicht genau, wie sie besser sprechen können. Zur Förderung der Sprechfertigkeit für CDHAW-Studierende sind konkrete Maßnahmen zu treffen, z. B. Lernberatung anzubieten, effektive Übungsmethoden zu vermitteln, mehrere Sprechchancen im Unterricht zu gewähren, mündliche Hausaufgaben zu erteilen usw. Im Grunde genommen sollte m. E. auf zwei Aspekte eingegangen werden, nämlich die Umorientierung des Deutschunterrichts und die Entwicklung der Förderungsmethoden.

4.1 Umorientierung des Deutschunterrichts

Trotz lernfördernder Forschungsergebnisse im DaF-Bereich (vgl. CHEN 2012; YANG & LOO 2015; YANG 2007; MU 2008) und dem Einsatz moderner technischer Ausstattungen gelten heute in China immer noch die traditionellen Lehr- und Lernkonzeptionen. Die Bezeichnungen für chinatypisches Lernen wie Passivität, Frontalunterricht, Lehrer als Allwissender usw. sind in der Unterrichtspraxis fast überall erkennbar. Angesichts der chinesischen Lerngewohnheiten (vgl. MITSCHIAN 1991) tendiert die heutige Lernergeneration immer überwiegend dahin, unter Anweisungen der Lehrenden Deutsch zu lernen. Denn sie sind zum einen durch andere Aufgaben belastet, und dies lässt ihnen keinen Raum, in Ruhe über das Lernen zu reflektieren, und zum anderen gilt immer die Faustregel, „Macht das, was von dem Lehrer verlangt wird.“ Dies trifft meistens auf die CDHAW-Studierenden zu.

Tendenziell unterscheidet sich der studienbegleitende Deutschunterricht so gut wie gar nicht von dem normalen Deutschunterricht, der prüfungsorientiert und hauptsächlich in Form von Frontalunterricht gestaltet wird. In diesem traditionellen Deutschunterricht spielen die Institution und der Lehrende eine zentrale Rolle und die jetzige Lernsituation bleibt wie immer besorgniserregend, wie FREIRE (1973: 58) beschreibt:

Der Lehrer lehrt, und die Schüler werden belehrt.

Der Lehrer weiß alles, und die Schüler wissen nichts.

Der Lehrer denkt, und über die Schüler wird gedacht.

Der Lehrer redet, und die Schüler hören brav zu.

Der Lehrer züchtigt, und die Schüler werden gezüchtigt.

Der Lehrer wählt den Lehrplan aus, und die Schüler (die nicht gefragt werden) passen sich ihm an.

Der Lehrer ist das Subjekt des Lernprozesses, während die Schüler bloße Objekte sind.

Obwohl es Anstrengungen zur Veränderung der obigen Lernsituationen gibt und mit der Digitalisierung das Wissensmonopol der Lehrenden durchbrochen wird, ist die Abwendung vom Belehren und abhängigen Lernen der Studierenden nicht gelungen, weil Lehrbuch- und Lehrerzentrierter Deutschunterricht von den meisten Institutionen und Lehrenden als gut funktionierend bewertet wird. Für die jetzige Situation, an der sich bisher wenig verändert hat, findet man schon in den 1990er Jahren die Antworten bei MITSCHIAN (1991, 1992, 1999). Glücklicherweise haben viele chinesische Verlage dies erkannt und wollten durch die Einführung deutscher Lehrwerke, die eigentlich für Lernende aus aller Welt gedacht sind, den Deutschunterricht verbessern. Aber die Rahmenbedingungen sind schwer zu ändern. Eine Möglichkeit wäre es, den Unterricht innerhalb des Curriculums der jeweiligen Institution umzugestalten und die Lehrkraft zu qualifizieren, auch wenn es schwer ist. Davon ausgehend ist meinen Überlegungen nach ein lerner- und lernprozessorientierter Deutschunterricht für Projektstudierende eher passend als traditioneller Deutschunterricht. Denn nur ein lernerorientierter Deutschunterricht ist in der Lage, die Sprachkompetenz der Lernenden zu fördern.

Unter lernerorientiertem Deutschunterricht in diesem Fall ist zu verstehen, dass Lerner ins Zentrum des Unterrichts rücken und selbst das Lernen organisieren können. Vom Curriculumentwurf über Unterrichtsplanung bis hin zur Bewertung sollen sie stets an die erste Stelle gestellt werden. Der Leitgedanke für diese Umorientierung ist ohne Zweifel die Förderung der Lernerautonomie, wobei das Endziel – selbständiges, selbstverantwortliches Lernen – als allgemeines Erziehungsziel, als didaktisch-methodischer Ansatz, als Fähigkeit und auch als Prozess betrachtet werden (vgl. WOLFF 2003: 322). Beim Deutschlernen sind die Studierenden diejenigen, die über Lerninhalt, Lernprozesse usw. mitentscheiden können, und sie sind lernende Individuen, handeln konkret, konstruieren ihre Welt und lernen autonom (vgl. FRITZ 2008). Ein

kooperatives, autonomes und entdeckendes Lernen (vgl. ebd.) soll gefördert werden. Aufgrund des „sozialen Konstruktivismus“ von VYGOTSKIJ (2002) und des Konzepts eines sich verändernden Lernens von FREIRE (1973) plädiert FRITZ (2008) für autonomes Lernen im Rahmen eines sozialen Lernens, wobei Unterrichtende einen Teil ihrer Kontrolle an die Lernenden abgeben und Lernende Verantwortung für ihr Lernen übernehmen müssen (vgl. FRITZ 2008: 20). Für CDHAW-Studierende erscheint dies jedoch wenig geeignet, da ihnen wegen der vielfältigen Belastungen (hohe SWS-Zahl) die Zeit fehlt, ihr Deutschlernen vollkommen selbst zu steuern. Die angeleitete Selbstlernsteuerung (vgl. YANG & LOO 2015), die explizit für den chinesischen Lernkontext entwickelt wurde, bietet eine treffende Perspektive zur Umorientierung des Deutschunterrichts.

Lernerorientiert heißt bei Weitem nicht, dass Lehrende keine Rolle mehr spielen. Sie sind stets dabei und bieten verschiedene Lernhilfen an. Sie sind von Allwissenden zu Lernberatern, Lernpartnern und Mitbewertern geworden. Für viele chinesische Lehrer ist dies eine unheimlich große Herausforderung, weil sie selbst noch nie erlebt haben, wie man als Lernende kooperativ und autonom mit seinen Lehrenden lernt.

Ein weiterer Aspekt der Umorientierung des Deutschunterrichts ist die lernprozessorientierte Gestaltung des Deutschunterrichts, wobei die Kompetenzentwicklung im Zentrum steht. Während des Lernprozesses sollten verschiedene Kompetenzen gefördert werden, z. B. Sprechfertigkeit, Kooperationsfähigkeit, Teamgeist usw. Zur Bewertung gehören nicht nur die Leistung bei der Semesterprüfung, sondern auch die Stationen, die während des Lernprozesses vollendet werden. Leider werden die Leistungen bei der Prüfung höher bewertet als im Lernprozess. Viele Studierende haben z. B. schon die TestDaF-Prüfung bestanden, legen die Prüfung aber ein zweites oder drittes Mal ab, weil sie mit einer höheren Punktzahl einen Studienpreis erhalten könnten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Bewertung des Instituts hauptsächlich

noch leistungsorientiert ist. Die Studierenden sind gezwungen, sich viel mehr auf die Prüfungen zu konzentrieren als auf die Entwicklung relevanter Kompetenzen.

Für einen lernprozessorientierten Deutschunterricht ist deswegen wichtig, die Bewertungsmodalitäten zu verändern. Statt produktorientierter Leistungsüberprüfungen soll die Bewertung in den Lernprozess integriert werden, wobei die Selbstevaluation als ein wichtiges Förderungslernziel zu betrachten ist. Bis dahin gibt es nach OSKARSSON (1994) abhängige, kooperative und unabhängige Phasen, was Fremdbewertung, mitbestimmender Bewertung und selbständiger Bewertung entspricht. Für die chinesische Unterrichtssituation ist die zweite Phase als Lernziel erstrebenswert.

Dem lernprozessorientierten Unterricht entsprechend ist der Deutschunterricht didaktisch auf der einen und methodisch auf der anderen Seite zu verbessern. Auf der didaktischen Ebene soll herausgearbeitet werden, welche Fertigkeiten schwer zu entwickeln sind, welche Kriterien bei der Bewertung einbezogen werden sollen und wie man diese Fertigkeiten in verschiedenen Entwicklungsphasen beurteilen kann u. Ä. Auf der methodischen Ebene sollten verschiedene Lernstrategien und -techniken vermittelt werden, die einen Lernprozess von Einsetzen-Reflexion-Entwicklung durchläuft. Schließlich sollen die Lernenden in der Lage sein, unabhängig und autonom zu lernen. Dazu haben BENSON & VOLLER (1997) fünf Merkmale herausgearbeitet:

- die Fähigkeit, lernen zu können
- Situationen, in denen die Lernenden alleine lernen
- Fertigkeiten, die die Lernenden benötigen, um alleine lernen zu können
- die Eigenverantwortung der Lernenden
- das Recht der Lernenden auf Mitbestimmung (vgl. BENSON & VOLLER 1997: 1)

Mit dieser Umorientierung sollten neue Module für den studienbegleitenden Deutschunterricht entwickelt werden. Kennzeichnend für diesen Unterricht sind die Lernerzentrierung, Lernprozessorientierung und angeleitete Selbstlernsteuerung.

4.2 Entwicklung der Förderungsmethoden

Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, sind die chinesischen Projektstudierenden mit ihrer Sprechfertigkeit unzufrieden. Sie wollen besser sprechen, können aber nicht. Sie möchten ihre Sprechfertigkeit verbessern, wissen aber nicht wie. Neben der Umorientierung des Unterrichtskonzepts soll der Unterricht lernerzentriert gestaltet werden. Die Aufgaben der Lehrenden bestehen v. a. in der Entwicklung der Übungsmethoden sowie deren Vermittlung in der Lehrpraxis.

Die Vermittlung effektiver Übungsmethoden setzt klare Lernziele der Projektstudierenden voraus. Für sie ist die deutsche Sprache ein Instrument, womit sie hauptsächlich im Fachbereich Wissen erwerben und sich mit deutschen Kollegen austauschen können. Davon ausgehend heißt dann das Lernziel nicht mehr eine zweite Fremdsprache zu lernen, sondern sich mit der Sprache aktiv an wissenschaftlichen Tätigkeiten zu beteiligen, wobei die Sprachproduktion besonders gefördert wird. Die Förderung der Sprechfertigkeit besteht dann aus folgenden drei Bereichen, die aber in der Sprachpraxis nicht zu trennen sind:

- (1) alltägliche Situationen zu bewältigen
- (2) studienbezogene Situationen zu bewältigen
- (3) fachbezogene mündliche Kommunikation zu bewältigen

Diesbezüglich sind relevante wissenschaftliche Ansätze einzubeziehen, z. B. linguistische, lernpsychologische, didaktisch-methodische und kommunikative etc. Dabei sind die Diskussionen über Sprachproduktion hervorzuheben, weil sie den Lehrenden helfen, den Produktionsprozess der Lernenden besser zu verstehen und entsprechend didak-

tische Konzepte zu entwerfen. In diesem Bereich gibt es jede Menge theoretische Ansätze. HERRMANN & GRABOWSKI (1994) unterscheiden bei der Sprachproduktion drei zentrale Bereiche, die jeweils als zentrale Kontrolle, Hilfssysteme und Enkodiermechanismus bezeichnet werden. Nach Huneke und Steinig sind für Fremdsprachenlerner die Probleme im Bereich der Hilfssysteme und des Enkodiermechanismus und nicht selten sogar der Artikulationsgenerierung viel größer (vgl. HUNEKE & STEINIG 2005: 130). Anschließend sollten Fremdsprachenlerner ihr Sprechen je nach Situation in drei Modalitäten steuern können (vgl. ebd.). Mit den drei Modalitäten sind die drei verschiedenen Arten der Steuerung des Sprachproduktionsprozesses gemeint, die von HERRMANN & GRABOWSKI (1994: 278–281) als Schema-, Reiz- und ad-hoc-Steuerung unterschieden werden. Der Zugriff auf die ersten zwei Steuerungen entlastet den Fremdsprachenlerner auf dem Niveau der zentralen Kontrolle (vgl. HUNEKE & STEINIG 2005: 130). Darauf basierend kann man den Lernenden helfen, sowohl bei der Weiterverarbeitung des Inputs, der Wahl grammatischer Strukturen, als auch beim Verketteten von Einzeläußerungen und der Artikulation harmonisierter Aussagen. Angesichts der Zeitknappheit der Projektstudierenden sind die Lernstrategien aus dem Konzept „angeleitete Selbstlernsteuerung“ (YANG & LOO 2015) zu entwickeln. Dieser Ansatz geht von chinesischen Lerngewohnheiten aus und zielt darauf ab, den Lernfortschritt zu verbessern, Selbstlernkompetenz aufzubauen sowie Selbstlernsteuerung zu erhöhen (ebd.: 27). Selbstverständlich gibt es noch weitere Forschungsansätze, die sich mit der Sprachproduktion beschäftigen. Für Lehrende ist es von zentraler Bedeutung, wie man den Unterricht für die Lerngruppen diesen Ansätzen entsprechend in der Praxis umsetzt und einen Lernerfolg ermöglicht.

In Bezug auf die Vermittlung effektiver Übungsmethoden zur Förderung der Sprechfertigkeiten sollten die Methoden so entwickelt werden, dass sie leicht zu verstehen und zu beherrschen sind. Vor allem

sind Übungsmethoden für Wortschatzarbeit und Redemittel zu entwickeln, die den chinesischen Lernenden sehr am Herzen liegen. Freilich geht es bei der Förderung der Sprechfertigkeit nicht nur um Wortschatz und Redemittel. Es gibt noch vieles mehr: Von Einzelwörtern über Redewendungen bis zu Texten sollten verschiedene effektive Lernmethoden entwickelt werden, damit Lernende nicht nur Drillübungen machen, sondern auch andere mögliche Übungen kombinieren und ausprobieren. Dazu gibt es ebenfalls viele Vorschläge, die wissenschaftlich fundiert sind, z. B. RAMPILLON (1996) hat etliche Techniken zur Förderung der Sprechfertigkeit vorgestellt, die verschiedene Trainingsschwerpunkte haben. Durch Gedächtnistraining und Strukturierungsarbeit kommt man schließlich zum freien Sprechen. Die Lernmethoden sind heute für chinesische Studierende immer noch beispielhaft, z. B. Visualisieren, *Outlining*, *Note-Taking Practice* usw. (ebd.: 93 ff.). Trotz solcher einsetzbaren Übungsmethoden muss man noch neue Übungsmethoden erfinden, denn chinesische Lernende lernen angesichts der speziellen Lerngewohnheiten (vgl. MITSCHIAN 1991) doch nicht immer wie gedacht.

Zur Förderung der Sprechfertigkeiten der Projektstudierenden sind m. E. folgende Prinzipien zu beachten:

- Die Lernmaterialien sollten authentisch sein und verschiedene Übungsmöglichkeiten ermöglichen.
- Die Lernmaterialien sollten die Entwicklung organisatorischer, sozialer und metakognitiver Lernstrategien ermöglichen.
- Die Unterrichtsgestaltung sollte vielfältig sein und Studierende unterschiedlichen Niveaus ansprechen.
- Durch Förderung der Sprechproduktion sollten nicht nur die sprachliche Handlungsfähigkeit, sondern auch weitere Kompetenzen wie autonomes Lernen, Selbstbewertung, Teamfähigkeit usw. gefördert werden.

Nicht zuletzt sei betont, dass Übungszeit für chinesische Projektstudierende im Unterricht zu gewährleisten ist und jedem Studierenden Sprechchancen anzubieten sind. Wenn dies nicht möglich ist, könnten auch regelmäßig mündliche Hausaufgaben erteilt werden. Eine weitere Möglichkeit wäre, Lernberatungen durchzuführen, damit die Studierenden rechtzeitig Rückmeldungen von Beratern bekommen können.

5. Schluss und Ausblick

Beim Doppelabschlussprogramm geht es darum, international orientierte, hochqualifizierte Fachkräfte auszubilden. Seitens der Tongji-Universität, die den Rang einer internationalen Eliteuniversität anstrebt, sollen CDHAW-Studierende „zukünftige hervorragende Ingenieure mit chinesischem und deutschem Bildungshintergrund“ sein. Ein Schlüssel dazu ist die sprachliche Handlungskompetenz, die sowohl allgemeinsprachliche, als auch fachsprachliche Komponenten einbezieht. Allein im Bereich der Förderung solcher Kompetenz gibt es noch viele Zuwachspotenziale, die noch nicht ausgeschöpft sind. Angesichts der Entwicklung der Hochschulkooperationen heißt es:

[...] we have to teach foreign language for special purposes. The orientation of foreign language teaching on the requirements of being able to read foreign literature and to talk about it, or on everyday communicative skills is no longer sufficient. (STEINMÜLLER 2006: 18)

Für Projektstudierende sind folgende Lerninhalte auch anvisiert: „a specialized vocabulary, a differentiated use of grammatical structures, a special way of argumentation, a special kind of text types and structures according to different topics and occupational activities is necessary.“ (ebd.) Diese spezifische Lernorientierung für die Vermittlung einer Fremdsprache ist auch eine neue Perspektive.

Wie die Ergebnisse zeigen, haben die Befragten nach dem Deutschunterricht keine Zeit, ihre Sprechfertigkeit zu verbessern. Im

Unterricht haben sie wenig Chancen und Zeit, sprachlich produktiv zu handeln. Dementsprechend ist der Unterricht zu verändern, nämlich mehr Übungschancen im Unterricht anzubieten und genug Zeit zum Sprechen einzuplanen. Zur Förderung der Sprechfertigkeit der Projektstudierenden ist noch zu bedenken, was man unter bisherigen Bedingungen tun kann. Neben Lernberatungen können evtl. Tandempartner vermittelt und mehr internationale Veranstaltungen organisiert werden, wobei chinesische Studierende Gelegenheiten haben, in realen Kommunikationen eigene Sprechfertigkeit zu verbessern.

Auf lange Sicht ist es von Nöten, im Rahmen des Doppelabschlussprogramms mehr Spielraum für den studienbegleitenden Deutschunterricht zu gewährleisten und vom Curriculum her ein wissenschaftliches und strategisches Unterrichtssystem aufzubauen. Beim Spracherwerb geht es nicht nur darum, eine Fremdsprache zu lernen, sondern auch darum, die Persönlichkeit und verschiedene Kompetenzen zu entwickeln, um im internationalen Arbeitsumfeld sicherer, selbstbewusster und interkulturell sowie fachlich kompetenter agieren zu können (vgl. YANG 2007). Erst dann ist vom Erfolg des Doppelabschlussprogramms die Rede.

Anhang

Übersetzung des Fragebogens zum Deutschlernen der CDHAW-Studierenden:

I. Allgemeine Angaben

1. Folgende Deutschkurse haben Sie schon absolviert:

- Grundstufenkurs
- Mittelstufenkurs
- TestDaF-Übergangskurs
- TestDaF-Vorbereitungskurs

2. Sie sind

- Studentin
- Student

3. Wollen Sie in Deutschland studieren?

- Ja
- Nein

4. Welchen Abschluss streben Sie an?

- Doppelbachelor
- Master
- Doktor
- Keine Ahnung

II. Selbsteinschätzung der Sprechfertigkeit im Deutschen

1. Ich halte meine Sprechfertigkeit in Deutsch für

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- ausreichend
- mangelhaft

2. Wollen Sie Ihre Sprechfertigkeit verbessern?

- Ja
 Nein

3. Können Sie regelmäßig Sprechen im Deutschen üben?

- Ja
 Nein. Gründe: _____

4. Wo sind Ihre Probleme bei der Sprechfertigkeit?

- Aussprache
 Melodie
 Rhythmus
 Satzstruktur
 Vokabeln
 Redemittel
 Inhalt
 Verständlichkeit

Andere Probleme: _____

5. Wo liegen die Gründe für diese Probleme?

- Einfluss der Muttersprache
 keine Zeit
 keine Übungsmethoden
 zu viel SWS
 weniger Übungschancen

Andere Gründe: _____

III. Deutschunterricht hinsichtlich der Förderung der Sprechfertigkeit

1. Wie viele Stunden Unterricht (einschließlich Deutschunterricht) haben Sie?

im 1. Semester: _____

im 2. Semester: _____

im 3. Semester: _____

im 4. Semester: _____

2. Wie viel Übungszeit haben Sie im Deutschunterricht?

- sehr wenig
- wenig
- viel
- sehr viel

3. Haben Sie nach dem Unterricht mündliche Hausaufgaben?

- häufig
- regelmäßig
- manchmal
- keine

4. Erhalten Sie im Unterricht Lerntipps zur Verbesserung der Sprechfertigkeit?

- häufig
- regelmäßig
- manchmal
- keine

5. Sind diese Lerntipps bezüglich der Verbesserung der Sprechfertigkeit fördernd?

- sehr
- einigermaßen
- kaum

6. Haben Sie nach diesen Lerntipps mündliche Übungen gemacht?

- ja
- nein

7. Haben sie bezüglich der Entwicklung mündlicher Fertigkeit von deutschen Lehrern profitiert?

- viel
- nicht viel
- nicht

Literatur

- Benson, Phil & Voller, Peter (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Chen, Yu (2012): *Verbessern chinesische Studierende ihre Sprechfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland?* Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fritz, Thomas (2008): „Autonomie und Lernen: Einige kritische Überlegungen“. In: Mu, Lan (Hrsg.): *Lernautonomie und Lernstrategien: Beiträge auf der 1. Internationalen Didaktikkonferenz Deutsch als Fremdsprache*. Beijing: Verlag für Fremdsprachenlehren – und Forschung. 9–21.
- Herrmann, Theo & Grabowski, Joachim (1994): *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 4., aktualisierte und ergänzte Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Mitschian, Haymo (1991): *Chinesische Lerngewohnheiten: Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Mitschian, Haymo (1992): „Traditionen im DaF-Unterricht der VR China: Chinitatisches Lernen nach deutscher Methodik?“ In: *Info DaF* 19, 1. 3–21.
- Mitschian, Haymo (1999): „Passivität asiatischer Lerner. Analyse einer Verhaltensbeschreibung“. In: Fluck, Hans-Rüdiger & Gerbig, Jürgen (Hrsg.) *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien*. Tübingen: Stauffenburg. 45–59.
- Mu, Lan (2008) (Hrsg.): *Lernautonomie und Lernstrategien – Beiträge auf der 1. Internationalen Didaktikkonferenz Deutsch als Fremdsprache an der Fremdsprachenuniversität Beijing*. Beijing: Verlag für Fremdsprachenlehren und –forschung.
- Oskarsson, Mats (1994): *Self-assessment of Foreign Language Skills: A Survey of Research and Development Work*. Strasbourg: CDCC.
- Pleines, Jochen (2003): „Intensivunterricht“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen und Basel: Francke. 190–192.

- Rampillon, Ute (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Handbuch, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Hueber.
- Steinmüller, Ulrich (2006): „Teaching Foreign Languages in the 21st Century – Perspectives and Challenges.“ In: Göbel, Constanze/Katsaounis, Nikolaos/Merkelbach, Chris/Theuerkauf, Judith & Yang, Jianpei (Hrsg.): *DaF-Didaktik aus internationaler Perspektive*. Frankfurt/Main & London: IKO-Verlag, 15–26.
- Vygotskij, Lem S. (2002): *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Wolff, Dieter (2003): „Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen und Basel, 321–326.
- Yang, Jianpei (2007): *Möglichkeiten einer Integration der Vermittlung interkultureller Kompetenz in den chinesischen DaF-Unterricht*. München: iudicium.
- Yang, Jianpei & Loo, Angelika (2015): „Angeleitete Selbstlernsteuerung zur Förderung der Lerneffizienz. Ein didaktisches Konzept für chinesische DaF-Intensivkurse“. In: *German as a foreign Language*. No. 1/2005, 27–43.
<http://www.gfl-journal.de> (zuletzt aufgerufen am 09.12.2016)

Internetquellen

- CDHAW (2016): „135 chinesische Studierende an 24 Partnerhochschulen“
http://cdhaw.tongji.edu.cn/de/show.aspx?info_lb=7&flag=7&info_id=389.
(zuletzt aufgerufen am 09.12.2016)

Haymo Mitschian

Den Dingen die richtigen Namen geben

*Fachlexik vom Programmieren Lernen
zum Blended Learning*

*Wenn die Begriffe nicht stimmen, so stimmen die Worte nicht;
stimmen die Worte nicht, so kommen die Werke nicht zustande [...]*

KONFUZIUS „Gespräche“ (2010: 155 f.)

Die Feststellung Konfuzius' klingt fast wie eine Beschreibung der Anforderungen an Fachsprachen. Gemeinhin gelten als „gewünschte Eigenschaften einer solchen Sprache [...] Exaktheit und Präzision, Ökonomie und leichte Handhabbarkeit (Schreibung, Aussprache)“ (FLUCK 1996: 35). In seiner Staats- und Sittenlehre rekurriert Konfuzius jedoch nicht auf einen Ist-Zustand, sondern formuliert Forderungen, die einzuhalten die Grundlage einer gut und harmonisch funktionierenden Gesellschaft wären. Ein ähnliches Verhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit scheint auch bei den Fachsprachen vorzuliegen. Denn die Vorstellung, darin nur oder auch nur überwiegend sprachliche Mittel zu finden, deren Bedeutungsgehalt eindeutig bestimmt ist und die zumindest von den Fachleuten in unmissverständlicher Weise gebraucht und verstanden würden, erweist sich bei näherer Betrachtung als unzutreffend. Auch Fachwörter werden häufig vage, mehrdeutig und kontextabhängig verwendet und die Forderungen nach Exaktheit, Eindeutigkeit und Kontextunabhängigkeit sind als „systemlinguistische Idealisierungen von Fachworteigenschaften“ (ROELCKE 1995: 407) einzustufen.

Neues verlangt nach neuen Bezeichnungen. Als besonders produktiv im Hervorbringen bis dahin nicht vorhandener Artefakte, Konzepte oder Vorstellungen zeigt sich die vergleichsweise junge und sich äußerst dynamisch entwickelnde Informationstechnologie einschließlich peripherer Anwendungsgebiete wie dem computerunterstützten Lernen. Auch in der Fremdsprachendidaktik entsteht permanent Neues, wobei sich der medienbezogene Bereich in den letzten Jahrzehnten besonders stark verändert hat. Auf diesem Gebiet überschneiden sich die Zuständigkeiten der Informationstechnologie mit denjenigen der Didaktik, beeinflussen sich damit auch wechselseitig bei der Benennung der Innovationen, die für beide von Bedeutung sind. Die neuen Fachbegriffe, die dabei entstehen, widersprechen den naiven Vorstellungen von Eindeutigkeit und Bestimmtheit von Fachvokabular zum Teil in beeindruckender Weise, allerdings ohne in dieser Hinsicht viel Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Erfüllt eine Fachsprache mithin ihre Aufgaben auch dann, wenn das Fachvokabular vage definiert bleibt?

Obwohl sich Fachsprachen nicht auf den Bereich des Lexikons beschränken lassen (vgl. STEINMÜLLER 1990: 22), kennzeichnen Fachwörter die sprachliche Bewältigung eines Fachgebiets in erheblicher Weise (vgl. WEINRICH 2006: 224). Rein äußerlich vermitteln gegenwärtig aus dem Englischen hergeleitete Bezeichnungen im Vergleich zu Fachwörtern mit lateinischen oder altgriechischen Wurzeln den Eindruck von Modernität oder von besonderer Dynamik. Gleichzeitig können derartige Benennungen als Effekthascherei empfunden werden. Denn nicht immer geht es bei diesen Übernahmen darum, eine Bezeichnungslücke zu füllen (SØRENSEN 1995: 15; Hervorhebung im Original):

Das Prestige, das eine Fremdsprache aufgrund der kulturellen Vorbildrolle ihrer Träger genießt, kann dazu führen, dass es auch zu Übernahmen kommt, für die strenggenommen keine Notwendigkeit besteht, weil bereits einheimische Äquivalente existieren. Die

Gründe dafür sind psychologischer Natur: Man folgt einer internationalen Mode und will beweisen, dass man **in** ist.

Gravierender als fachlich unmotivierter Übernahmen wären Ungenauigkeiten in der Fachterminologie, die sich als Ursachen innerfachlicher Probleme identifizieren ließen oder Zweifel an der Wissenschaftlichkeit einer Disziplin hervorriefen. Diese Vermutungen rechtfertigen einen kritischen Blick auf die Entwicklung der Fachterminologie des medien-gestützten Fremdsprachenlernens, die zunehmend auf englischbasierte Ausdrücke zurückgreift. Das mittlerweile nicht mehr eingrenzbar Bedeutungsspektrum des zentralen Begriffs ‚Medium‘ (s. u.), wozu nicht zuletzt die Vertreter der Medienwissenschaft entscheidend beigetragen haben, liefert einen Ausgangspunkt dafür, die inhaltlichen Qualitäten davon abhängiger Fachtermini auf die Probe zu stellen.

Anhand einiger Begriffsschöpfungen aus dem Bereich des computerunterstützten Fremdsprachenlernens soll deshalb nachfolgend beispielhaft den Fragen nachgegangen werden, woher diese Wörter kommen, wer bestimmt oder beeinflusst, wie sich bei diesen Bedeutung und Gebrauch entwickeln und welche Veränderungen in der Art der Zuordnung von Benennungen im Laufe der Zeit zu erkennen sind. Die getroffene Auswahl erhebt dabei weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf eine bestimmte Systematik. Beachtung findet lediglich die chronologische Abfolge ihres Auftretens, um Tendenzen aufzeigen zu können. Die Fremdsprachendidaktik wird dabei als eine Wissenschaft betrachtet, die über eine eigenständige wissenschaftliche Fachsprache verfügt.

1. Grundlagen

1.1 Fachwort und Bedeutung

Weinrich stellt bei seiner Analyse von „Wort- und Wörterprobleme[n] der wissenschaftlichen Fachsprachen“ die These auf, nach der die „Fach-

wörter der Wissenschaftssprachen [...] prinzipiell randscharf“ (WEINRICH 2006: 224) sind. Sie unterscheiden sich dadurch von den Wörtern der Gemeinsprache, die „kernprägnant“ (ebd.: 225) verwendet werden. Kernprägnanz liegt dann vor, wenn der zentrale Gehalt eines Worts für dessen Verwendung ausschlaggebend ist, der genaue Umfang der Bedeutung dagegen nur eine kleine oder keine Rolle spielt. Für die Termini wissenschaftlicher Fachsprachen reicht nach WEINRICH (ebd.: 226) Kernprägnanz nicht aus, vielmehr erfordern diese zusätzlich Randschärfe, also genaue Bestimmungen des Bedeutungsumfangs. Die Bedeutungsgrenzen legen Wissenschaftler fest, wobei die Akzeptanz dieser Festlegung darüber entscheidet, ob sie sich etablieren kann oder nicht.

WEINRICH nennt neben dem Akzeptanzkriterium noch zwei weitere Einschränkungen, die sich abschwächend auf die Randschärfe von Fachbegriffen auswirken. Zum einen erfolgt der Benennungsakt durch eine Definition, die schon zu Beginn des Forschungsprozesses benötigt wird, die aber eigentlich erst am Ende eines solchen eindeutig erstellt werden kann. Alle Festlegungen die vorher getroffen werden, bleiben demnach mehr oder weniger offene Bedeutungszuschreibungen (vgl. ebd.: 225). Zum anderen wird auch die Gemeinsprache immer stärker fachsprachlich beeinflusst und nimmt dadurch Wörter mit randscharfen Bedeutungen auf, während viele Wissenschaften auf Wörter mit kernprägnanten Bedeutungen angewiesen sind (vgl. ebd. 226). Mit hin handelt es sich bei dieser Unterscheidung von kernprägnanten und randscharfen Wörtern lediglich um eine Tendenz, nicht jedoch um eine Bestandsbeschreibung. Trotzdem eignen sich die Merkmale der Kernprägnanz und der Randschärfe als Kriterien zur Einordnung von Fachwörtern.

Eine andere Unterscheidung trifft ROELCKE (1995). Nach seinem Verständnis kennzeichnen Fachbezogenheit und Definiiertheit ein Fachwort als solches: „Trifft allein das Merkmal der Fachbezogenheit zu,

kann von Fachwörtern im weiteren Sinn gesprochen werden; sind diese lexikalischen Einheiten darüber hinaus definiert, handelt es sich um Fachwörter oder Termini im engeren Sinn“ (1995: 395). Über diese Bestimmung wird es möglich, nicht nur Termini mit den Eigenschaften Exaktheit, Eindeutigkeit und Kontextunabhängigkeit dem lexikalischen Inventar einer Fachsprache zuzuordnen, sondern auch Wörter, die durch die gegensätzlichen Eigenschaften Vagheit, Mehrdeutigkeit und Kontextabhängigkeit charakterisiert sind. ROELCKE weist das Vorhandensein beider Arten von Fachvokabular seit dem Einsetzen der Aufklärung nach und sieht in ihrer anhaltenden Co-Existenz den Beleg dafür, dass auch die Fachwörter im weiteren Sinn „einen wichtigen Beitrag zur fachlichen Kommunikation leisten“ (ebd.: 408). Welcher dies sein könnte, ist noch weitgehend unerforscht. Roelcke vermutet, dass ein vager Fachwortgebrauch als „Approximation“ und ein mehrdeutiger als „Assoziation der fachsprachlichen Kommunikation hinsichtlich ihrer Gegenstände und Sachverhalte“ Aufgaben erfüllt. Seine Aufteilung des Fachwortschatzes erlaubt es, auch weitgehend unbestimmt verwendete Wörter der Fachsprache einer Wissenschaft zuzuordnen und darüber nachzudenken, welchen Wert bzw. welche Leistung sie für die jeweilige Wissenschaft besitzen bzw. erbringen könnten.

Gemeinhin wird den Natur- und den Ingenieurwissenschaften ein größeres Bestreben nach einem randscharf festgelegtem Fachvokabular unterstellt als den Geistes- und Sozialwissenschaften (vgl. KRETZENBACHER 2010: 496). Aber auch dort wird das Ideal einer exakten, eindeutig fixierten Lexik „durch die Polysemie vieler Ausgangswörter nicht in jedem Fall“ (FLUCK 2010: 480) erreicht. Traditionell bildeten das Latein und Griechische die lexikalische Basis in diesen Wissenschaften, daneben fand und findet allgemeinwissenschaftliches Vokabular seinen Platz, während ansonsten in neuerer Zeit häufig auf das Englische zurückgegriffen wird (ebd. 496). Mit diesen Tendenzen unterscheiden sie sich kaum von den Fachsprachen in den Geistes- und Sozialwissen-

schaften. Kennzeichnend ist vielmehr der Gebrauch nichtsprachlicher Zeichen vor allem in den Ingenieurwissenschaften (vgl. HEINE 2010: 488), sowie die Versuche, durch explizite Normung und der Erstellung von Nomenklaturen Mehrdeutigkeiten zu verhindern (vgl. FLUCK 2010: 480).

Zur Polysemie kommt häufig das Problem der Synonymie hinzu, verursacht durch die nicht deckungsgleiche Verwendung von Wörtern in verschiedenen Disziplinen, z. B. das Wort ‚Strom‘ in der Physik und der Geographie. Letztendlich beruhen die Schwierigkeiten bei der Definition von Fachwortbedeutungen und -grenzen darauf, dass dabei auf allgemeinsprachliche Ausdrücke zurückgegriffen wird, womit „jedes Verständnis schließlich auf der gewöhnlichen Sprache beruhen muss“ (Werner Heisenberg 1978: 194, zit. n. KRETZENBACHER 2010: 496). In dieser Konstellation spiegelt sich ein weiteres Grundproblem fachsprachlicher Kommunikation wider, die nicht nur zwischen Fachexperten erfolgt, sondern auch mit „Teilexperten“ wie Studierenden oder technischem oder administrativem Personal stattfindet, und die im Zuge interdisziplinärer Zusammenarbeit oder im Rahmen der Mitteleinwerbung mit Experten anderer Fächer ablaufen muss (ebd.: 494). Dies trägt dann ebenfalls in allen Wissenschaften zur Aufweichung von Bedeutungsgrenzen des Fachvokabulars bei.

1.2 Fachsprache Computer und Gesellschaft

Für die Fachsprache der Computerwissenschaft gilt dies alles in noch besonderem Maße. Zum einen deshalb, weil es sich bei der Informatik um ein relativ junges Fach handelt, das zudem eine ganze Reihe, in ihrer Zusammensetzung heterogene Fachgebiete umfasst. Nach LEHR (1999: 2045 f.) folgt daraus für das Fachvokabular, dass der „fachsprachliche Status“ der

[...] sprachlichen Ausdrücke [...] sich nicht durch die Zuordnung dieser Ausdrücke zu einem bestimmten Fachgebiet [ergibt], sondern

durch die zu einem Sachgebiet, für das mehrerlei gilt: (a) Es hat für eine ganze Reihe von Fachgebieten Relevanz. (b) Eine ganze Reihe von Fachgebieten steuern Unterschiedliches zu diesem bei. (c) Es weist ein großes Umfeld, bestehend aus Hersteller- und Softwarefirmen, Computerhändlern usw., auf. (d) Laien partizipieren an ihm in immer stärkerem Maße.

Den letzten Aspekt arbeitet Busch in seiner Untersuchung zur Sprachgeschichte der Computertechnologie stärker heraus, in der er eine sich wechselseitig beeinflussende Entwicklung aufzeigt, die für den Bereich der Informationstechnologie zu einer Vermengung von Allgemein- und Fachsprache führt:

So ist dem vorgängigen Prozess der Entfachlichung informatorischer Lexik ein komplementärer Prozess der Informatisierung gemeinsprachlichen Wortschatzes zur Seite getreten. (BUSCH 2004: 374)

Als treibende Kraft hinter diesen Prozessen sieht er die anhaltend schnelle Entwicklung der Computertechnologie und ihre zunehmende Bedeutung für die Allgemeinheit. Als Reaktion darauf veränderte sich der „Computerdiskurs“, also die Art und Weise, wie inner- und außerhalb der Fachwissenschaft über dieses Gerät und seine Verwendung kommuniziert wird. Busch sammelt Belege dafür, dass in den einzelnen Phasen der Entwicklung auf unterschiedliche sprachliche Mittel zur Benennung der neuen Technologie und ihrer Erzeugnisse zurückgegriffen wurde, mit der Folge der Gegenläufigkeit der erwähnten Entfachlichung und Informatisierung (ebd.: 219):

Ihren kommunikativen Bedürfnissen entsprechend haben sich bei der Versprachlichung der Computertechnologie in der Gemeinsprache Wortschatzniveaus herausgebildet, die inhaltlich und zeitlich der Technologieentwicklung nachfolgen. Im Computerdiskurs sind Technologiegeschichte und Diskursgeschichte in klarer Reihenfolge aufeinander verwiesen: Diskurs- und Sprachgeschichte folgen der Sachgeschichte.

1.3 Merkmale des Fachwortschatz ‚Computertechnologie‘

Obwohl durch den weitgehenden Zusammenfall der Fachsprache der Computerwissenschaft mit der Allgemeinsprache, bedingt und begünstigt durch die massenhafte Verbreitung der Computertechnologie, Postulate, die an eine Fachsprache zu richten sind, in der Verwendungspraxis kaum noch berücksichtigt werden, sollten die damit verbundenen Ansprüche nicht vollständig aufgegeben werden. Denn mit der Forderung nach Exaktheit, Eindeutigkeit und Kontextunabhängigkeit sind Intentionen verbunden, die eine möglichst effiziente, reibungsverlustarme Kommunikation von Fachexperten untereinander und mit anderen begünstigen sollen. Weinrichs Bestimmung von Kernprägnanz und Randschärfe von Wörtern liefert ein Orientierungsmuster zur Einordnung von Fachvokabular zu den von Roelcke herausgearbeiteten Gruppen der Fachwörter im engeren und im weiteren Sinn. Diese Aufteilung erlaubt es, auch schlecht definierte Ausdrücke, also solche ohne Randschärfe, der Fachlexik zuzuordnen und auf ihr Leistungspotenzial hin zu analysieren.

Die Fachlexik im Umfeld der Computertechnologie kennzeichnet zunächst die Nähe zum bzw. die Abhängigkeit vom Englischen. Neben den erwähnten kulturellen und psychologischen Faktoren, die den Zugriff auf die gegenwärtige globale *lingua franca* rechtfertigen, kommt hier die Führungsrolle der USA in nahezu allen Bereichen dieser die Informationsgesellschaft prägenden Technologie zum Tragen. Wie Busch nachweist (s. o.), wird die schrittweise Angleichung von Fach- und Gemeinsprache für diesen Sektor durch den nachhaltigen Erfolg der Technologie angetrieben, wobei deren Omnipräsenz durch die Verbreitung von WLAN-Einrichtungen und den darauf zugreifenden mobilen Geräten vom Smartphone bis zum Laptop mittlerweile eine weitere Steigerung erfahren hat. Allein schon die beiden Gerätebezeichnungen belegen die weit verbreitete Metaphernverwendung in der Fachlexik, die wiederum günstige Voraussetzungen für deren anhaltendes Vor-

dringen in die Allgemeinsprache schafft. Vermutlich ist es die Breite dieser Rezeptionsbasis, die dafür sorgt, dass nur in seltenen Fällen die die Bedeutung setzenden Instanzen oder Personen erkennbar werden. Weitaus häufiger bestimmen *invisible-hand*-Prozesse die Etablierung von Benennungen für neue Gegenstände, Verfahren oder Konzepte. Der Frage, inwieweit sich diese Entwicklungen in der Terminologie im Umfeld des mediengestützten Fremdsprachenlernens niederschlagen, wird in den folgenden Abschnitten anhand einiger Beispiele nachgegangen.

2. Beispiele

2.1 ‚Medium‘

In den Artikeln des *Fachlexikons Deutsch als Fremdsprache* (BARKOWSKI & KRUMM 2010), taucht das Wort *Medium* an vielen Stellen und mit unterschiedlicher Bedeutungszuschreibung auf (vgl. MITSCHIAN 2010: 211). Zunächst wird darin die Sprache in ihrer Funktion als Übermittlerin von Informationen als Medium bezeichnet, wobei sich im Sprachunterricht die Situation ergibt, dass sie gleichzeitig zum Mittel und zum Gegenstand des Lehrens und Lernens wird. Mit beiden Funktionen befasst sich die – angewandte – Linguistik, woraus sich für diese Wissenschaftsdisziplin eine Kernbedeutung des Begriffs ableiten lässt, zudem ein vergleichsweise hoher Grad an Randschärfe, abhängig von der Definitionsklarheit des Begriffs ‚Sprache‘.

Ähnlich eindeutig bestimmen lässt sich in der Kommunikationswissenschaft die Vorstellung von Kanälen als Medien der Informationsübertragung, die zwischen Kommunikationspartnern bestehen müssen, um den Austausch informationstragender Signale zu ermöglichen. Bleibt man beim Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation, kann die Benennung der Verbindung zwischen beiden als Medium als ein

Fachbegriff mit hinreichender Kernprägnanz und Randschärfe angesehen werden.

Den Kerngehalt des Medienbegriffs in der gleichnamigen Wissenschaft bilden traditionell die so genannten Massenmedien, also die Institutionen der Medienindustrie einschließlich ihrer Produkte, wobei das Internet mit seinen den Individuen zugänglichen, breitenwirksamen Publikationsformen hier Verunsicherungen hervorruft. Allerdings waren es auch Medienwissenschaftler, allen voran Marshall McLuhan, die für eine Popularisierung des Medienbegriffs und gleichzeitig für eine Bedeutungsausdehnung nahezu ins Unendliche gesorgt haben. Seine im beginnenden Fernsehzeitalter in Büchern mit publikumswirksamen Titeln – *The Gutenberg Galaxy* (1962), *Understanding Media. The Extensions of Man* (1964) – und einprägsamen Statements – *The medium is the message/the massage* (1964/1967) – entwickelten Medienbetrachtungen machten aus dem vornehmlich nur in der Sprachwissenschaft und in eher obskuren Bereichen wie dem Spiritismus üblichen Wort *Medium* ein Element der Allgemeinsprache.

Nachverfolgen lässt sich diese Entwicklung gut in den Einträgen in Ausgaben des Großen Brockhaus von den 50er Jahren bis zu seiner Einstellung mit der Ausgabe von 1998. Stellt die 16. Auflage von 1958 unter dem Stichwort *Medium* (siehe Seite 631 f.) lediglich Angaben zur Verwendung in der *Grammatik*, der *Physik*, der *Parapsychologie* und im *Spiritismus* zur Verfügung, unter Medien den Hinweis auf eine Landschaft in Persien, findet sich in der 17. Ausgabe von 1971 (siehe Seite 320/322) bereits ein längerer Artikel zum Verständnis des Begriffs in der Kommunikationswissenschaft sowie unter *Medien* die Zuordnung als Pluralform des Kommunikationsmittels und ein eigener Eintrag zu *Multi-Media* (s. u.). In der letzten reinen Druckausgabe von 1998 wird unter der Singularform im Abschnitt zur Kommunikationswissenschaft auf den Eintrag zur Pluralform verwiesen, wobei sich dort die vereinfach-

chende, leider unzutreffende Differenzierung findet (Große Brockhaus 201998: 401):

[...] im Singular Bez. für jede Art eines Trägers oder Übermittlers von Bedeutungen, Informationen und Botschaften (z. B. Tafel, Buch oder Folie als Unterrichts- bzw. Anschauungs-M.), im Plural Bez. für gesellschaftl. Träger bzw. Vermittlungssysteme für Informationen aller Art. Der kommunikationswiss. M.-Begriff ist eng an den Begriff der → Massenmedien gekoppelt und in Verbindung mit ihm popularisiert worden. Der Begriff → neue Medien bezieht sich dagegen auf die techn. M. der Individualkommunikation.

Auf längere Sicht haben die Medienwissenschaftler nicht zu einer Klärung und Verfestigung des Gehalts des Medienbegriffs gesorgt und ihn damit zu einem Fachbegriff im Weinrichschen Verständnis gemacht, sondern nahezu alles zu einem Medium erklärt, McLuhan etwa *Eisenbahn, Licht, Geld, Schriftzeichen, Stein, Rad, Presse, Sprache, Druck, Straße, Wort, Papier, Kleidung* oder *Wohnung* (vgl. FAULSTICH 2002: 21). Diese Bedeutungsausweitung deckt sich allerdings mit dem ursprünglichen Wortgehalt im Lateinischen, wo ein Medium als *das Mittlere* ein *Mittel* für jeden Zweck sein konnte, was sich dann auch im Wortgebrauch in der Fremdsprachendidaktik bemerkbar macht.

2.2 Programmieretes Lernen, Neue Medien und Multimedia

In die Anfangs- und in die Publikumsphase nach Busch (s. o.) fallen die Zeiten, in denen die beiden Kollokationen *Programmieretes Lernen* bzw. *Programmierter Unterricht* und *Neue Medien* in Fachpublikationen der Fremdsprachendidaktik häufig zu finden sind. Bei ersterem handelt es sich um eine Übersetzung des englischen *programmed learning*, auch beim letzteren dürften die *new media* eine Rolle gespielt haben. Anders als im Englischen, wo zwischen *program* für den Maschinencode, also die Algorithmensequenzen, die in Computern abgearbeitet werden, und *programme* unterschieden wird, womit lediglich die Abfolge von Einzelschritten bezeichnet wird, fallen im Deutschen beide Bedeutungen in

einer Wortform zusammen. Dadurch ergab sich im Deutschen eine nicht ungewollte Nähe zu Computern, die dem Ganzen zusätzliche Modernität verlieh. Tatsächlich basiert das *Programmierte Lernen* auf Erkenntnissen der Kybernetik, die ihrerseits wieder stark vom Behaviorismus abhängt (vgl. MITSCHIAN 1999: 15 ff.), und lief in seiner Hochphase in den 60er Jahren weitgehend ohne elektronische Hilfsmittel ab.

Den Kern bildet die Aufteilung von Lernstoffen in kleinste Informationsschritte, die in festgelegter Reihenfolge abzuarbeiten sind, wobei nach jeder Informationsphase eine Überprüfung des abrufbaren Wissens erfolgt, die je nach Ergebnis zum nächsten Schritt, in eine zusätzliche Erklärungs- oder in eine Wiederholungsschleife führt. Aufgrund dieser Anordnung wird der Lernstoff maschinentauglich, könnte also ohne die unmittelbare Beteiligung eines Lehrers gelernt werden. Von Ausnahmen in Forschungslabors von Universitäten abgesehen, standen damals Rechner für solche Zwecke schon allein aus Kostengründen nicht zur Verfügung, weshalb das *Programmierte Lernen* fast ausschließlich unter dem Einsatz von Büchern stattfand. Treibende Motive hinter den Bemühungen, das Lernen, auch das von Fremdsprachen, auf diese Weise zu ermöglichen, waren zunächst die Nähe zum Behaviorismus, zur Kybernetik und zur aufkommenden Informatik, Wissenschaftsbereiche, die in den 60er Jahren alle mit dem Prädikat *modern* versehen waren. Daneben handelte es sich um Versuche, das Lernen ohne eine dabei anwesende Lehrkraft zu ermöglichen, um einem prognostizierbaren Bildungsnotstand zu entgehen, der durch steigende Bevölkerungszahlen und permanent zunehmende Wissensbestände bei nicht im selben Maße steigerungsfähigen Lehr-Lernressourcen unvermeidlich erschien. Weder diese Befürchtungen noch die mit dem *Programmierten Lernen* verknüpften Hoffnungen haben sich realisiert, wobei die Versuche, auf diese Weise speziell Sprachkenntnisse zu vermitteln, nie den Sprung in die Lehrpraxis schafften.

Als Terminus technicus kann der Benennung dagegen ein gutes Zeugnis ausgestellt werden. Was damit bezeichnet wird, lässt sich klar bestimmen und relativ scharf abgrenzen. Aufgeweicht wurden die Bedeutungsränder jedoch durch die frühe Erkenntnis, dass sich komplexere Lerngegenstände, wie zum Beispiel eine Fremdsprache, nicht ausschließlich programmgestützt vermitteln ließen, weshalb Konzepte dafür immer einen Wechsel zwischen medien- und personengestützten Lernphasen vorsahen (vgl. ebd.: 24), wobei die Konzepte insgesamt dennoch zum *Programmierten Lernen* gezählt wurden. Die Doppeldeutigkeit, die aus der Vermischung von Lern- und Computerprogramm resultiert, führt nicht unbedingt zu einem falschen, von den Verwendern des Ausdrucks nicht beabsichtigten Verständnis. Mit der Kombination von personen- und materialgestützten Lernphasen erweist er sich als Vorläufer des späteren *Blended Learning* (s. u.).

Im Gegensatz dazu überrascht es beim Ausdruck *Neue Medien* nicht, wenn wieder mehr Vagheit ins Spiel kommt. Dabei macht sich sowohl die Unbestimmtheit des Bezugsworts *Medien* als auch der relativierende Charakter des Adjektivs bemerkbar. Nachdem es das Wort *Medien* im Laufe der 60er Jahre in den Wortschatz der Allgemesprache geschafft hatte, wurden die damals neuen Medien unter dieser Bezeichnung zu einer eigenen Gruppe zusammengefasst. Gemeint waren damit die nunmehr leichter verfügbaren auditiven und audiovisuellen Medien, die auf elektromagnetischen Bändern gespeichert wurden, sowie das Fernsehen, den Bildschirmtext eingeschlossen. Nachdem die erste Euphorie mit diesen analogen Medien als Lehr-Lernhelfer aufgrund ernüchternder Erfahrung verklungen war, brachte die Digitalisierung von Videos und Audios, die in den 90er Jahren zu massentauglichen Ergebnissen führte, eine Wiederbelebung des Ausdrucks, bezogen auf diese dann neuen Medien. Zumindest verengte sich das Bedeutungsspektrum in beiden Phasen insofern, als die Massenmedien ausgespart blieben. Für die Festlegung im Brockhaus (s. o.), wonach sich der Begriff

auf die „techn[ischen] M[edien] der Individualkommunikation“ beziehe, fehlt dagegen jegliche Grundlage.

Als dann in den 90er Jahren die Personal-Computer die Leistungsfähigkeit erreicht hatten, um neben dem bis dahin dominierenden Text, ergänzt um mehr oder weniger ansehnliche Bilder, zusätzlich qualitativ hochwertige Fotografien und Grafiken sowie die dynamischen Medien Audio und Video zu verarbeiten und auszugeben, hob die Werbung dafür lediglich auf das gleichzeitige Präsentieren der Medien ab, ohne dass sich daraus ein anderer Mehrwert ergeben musste, als diese nun wegen ihrer einheitlich digitalisierten Form auf einem einzigen technischen Gerät vorhalten zu können. Der Gebrauch in der Mediendidaktik schwankte zwischen beiden Polen hin und her. Vor allem kommerzielle Lernprodukte nutzten das Etikett *multimedia* schon dann, wenn die Lerntexte in les- und in hörbarer Form zur Verfügung vorlagen. In der Didaktik tendierte man dazu, solchen „bi-medialen“ Produkten die Multimedialität abzusprechen und stattdessen eine Integration von mehr als zwei Medien mit deutlichem Bezug aufeinander zu fordern (MITSCHIAN 2004: 40). Zu dieser Unsicherheit trat noch eine Vermischung bis hin zur Gleichsetzung mit interaktiven Medien, wobei auch dieser Terminus weitgehend ungeklärt blieb. Als sich dann durch die zunehmende Vernetzung der Computer über das Internet neue Optionen für den Einsatz von Einzel- und Verbundmedien auftaten, fehlte der Bezeichnung *Neue Medien* die Kraft, diese Modernisierung in ähnlicher Weise mit aufzunehmen, wie es beim Übergang von den analogen zu den digitalen Medien gelungen war, und sie musste ihren Platz für das *eLearning* freigeben.

2.3 Buchstabenwörter: CALL und CALI, TELL/WELL u. a.

Der Gebrauch von Abkürzungen und Buchstabenwörtern für Computeranwendungen ist früh belegt. Vor allem an US-amerikanischen Universitäten wurden CAI-Modelle entwickelt und experimentell

erprobt, also *computer assisted instruction*, die methodisch eine große Nähe zum *Programmierten Lernen* besaßen. Speziell für das Fremdsprachenlernen entstanden CALI-Projekte – *computer assisted language instruction* –, eine der aufwändigsten ihrer Art waren PLATO – *programmed logic for automated teaching operations* – oder TICCIT – *time-shared interactive computer controlled information television* (vgl. MITSCHIAN 1999: 50–54). Geblieben sind von diesen heute noch in vielen Trainingslehrgängen eingesetzte CBT-Programme – *computer based training*. Der Übergang von *instruction* oder *teaching* zu *training* reflektiert die im Laufe der Experimente gewonnene Erkenntnis, dass sich maschinengestütztes Lernen gut für übende oder wiederholende Lernaktivitäten eignet, weniger dagegen für die Vermittlung neuer Wissensbestände oder für das Initiieren von Verstehensprozessen. In den in Europa üblicheren Bezeichnungen CA(L)L – *computer assisted (language) learning* – bzw. auf Deutsch CUL – *computerunterstütztes Lernen* – stand zumindest nominell das Lernen im Fokus und weniger das Lehren. Die damit betonte Ausrichtung machte sich mehr in den Konzeptionen als in den Produkten der diesbezüglichen Aktivitäten bemerkbar. Vermutlich wegen der mit dem Bezeichneten korrespondierenden Bedeutung des Kurzwortes CALL konnte es sich bis in die Zeit der zunehmenden Vernetzung der Personal-Computer behaupten. An den Versuchen, es durch TELL – *technology enhanced language learning* – und WELL – *web enhanced language learning* – zu ersetzen, ist interessant zu beobachten, dass die Computer aus den Bezeichnungen verschwinden und das *Assistieren/Unterstützen* zu *Fördern/Begünstigen* abgeschwächt wird. Zum einen reduzieren sich dadurch die Ansprüche in Bezug auf das Ersetzen von Lehrpersonen, was zu Beginn das erklärte Ziel des computerunterstützten Lehrens oder Lernens war, und zum anderen entspricht dies einer Tendenz, die häufig bei der Einführung einer neuen Technologie zu beobachten ist, dass nämlich zu

Beginn eher die Technik, später dann die Anwendung in den Mittelpunkt rückt.

Als Sammelbezeichnungen für Aktivitäten, die unter dem Einsatz von Computern das Lernen von Fremdsprachen entwickeln oder zumindest propagieren wollen, werden sie ihren Funktionen als fachliche Ausdrücke gerecht. Als Abkürzungen sind sie „ausdrucksökonomisch“ (FLUCK 2010: 482), da sie den an sie gerichteten inhaltlichen Anforderungen genügen, dafür aber nur wenige sprachliche Mittel verwenden. Dem von W. SCHMIDT (1969: 12) vor längerer Zeit erhobenen Anspruch, wonach Fachwörter auch über „ästhetische Neutralität“ verfügen sollten, also nicht wegen des schöneren Klangs anderen vorgezogen werden, erfüllen zumindest sprechende Abkürzungen wie CALL oder WELL nicht. Unter den Aspekten der Rezipientenfreundlichkeit oder von fachlicher Attraktivität scheint dieses Kriterium inzwischen überholt zu sein. Auf diesen Gebieten könnten auch die Gründe für das weitgehende Verschwinden von Abkürzungen im Umfeld des computerunterstützten Lernens zu finden sein. Denn jüngere Termini versuchen eher, die Verstehensschwellen und damit die Distanz abzubauen, die durch technizistisch wirkende Bezeichnungen erzeugt wird, und stattdessen einen möglichst intuitiven Zugang zu den Bedeutungen zu eröffnen. Damit verlieren aber auch die Fachwissenschaftler zunehmend die Hoheit über die Begriffsbildung, die sie in Bezug auf die Kurzwörter noch besaßen.

2.4 Anglizismen: *eLearning, Podcast, Blended Learning*

Die Wirkung nach außen scheint bei vielen der aktuell verwendeten Bezeichnungen auf dem Sektor des computerbasierten (Fremdsprachen-)Lernens wichtiger zu sein als Präzision nach innen. Weniger die Wissenschaftler als die Marketingexperten einschlägiger Firmen geben die Wörter vor, wobei dann erstere versuchen, diese mit genaueren Bedeutungen und schärferen Bedeutungsgrenzen auszustatten.

Diese Termini entstehen also nicht in der Fachsprache und dringen danach in die Allgemeinsprache vor. Vielmehr suchen Hersteller nach eingängigen Benennungen für ihre Produkte oder für die zu deren kommerziellen Erfolg notwendigen Konzepte, der immer dann, wenn er auch eintritt, die Verbreitung der Benennung vorantreibt. Da im heutigen Wissenschaftsbetrieb auch Wissenschaftler für sich werben müssen, greifen auch sie gerne auf solche populären Ausdrücke zu und etikettieren damit ihre Erzeugnisse. Aufgrund dieser Genese entstehen fast nur mehr Fachwörter im weiteren Sinn, also solche mit nur schwach ausgeprägter Randschärfe, aber auch solche, denen es zusätzlich an Kernprägnanz mangelt.

2.4.1 *eLearning*

Verglichen mit den Vorgängern fällt bei der Bezeichnung *eLearning* auf, dass die Technikkomponente auf ein oft klein geschriebenes *e* reduziert ist, das auf *electronic* bzw. *elektronisch* referiert. Es setzt sich damit die Tendenz fort, die Technik in den Hintergrund zu verlagern, entsprechend gewinnt das *Learning* an Bedeutung. Das Adjektiv *elektronisch* übernimmt nach BUSCH (2004: 267 ff., s. o.) seit der von ihm identifizierten Anfangsphase fachsprachliche wie allgemeinsprachliche Funktionen. Ausgangspunkt sind die „wohl frühesten und stabilsten Kollokationen im Computerdiskurs“ (ebd.) *elektronische Datenverarbeitung* und *elektronische Datenverarbeitungsanlage*. Sie bringen die beiden Wortfamilien *Elektronik* und *Daten* zusammen, legen damit die Basis für weitere Wortschöpfungen.

Der ursprüngliche Kerngehalt des Adjektivs dürfte dabei noch den wenigsten bewusst sein. In Abgrenzung von *elektrisch*, womit alles bezeichnet wird, was elektrischen Strom benötigt, bezieht sich *elektronisch* auf alle Funktionen, die über den Einsatz von Elektronenröhren, Transistoren oder anderen aktiven Halbleitern erzeugt werden (vgl. <http://www.dwds.de/wb/elektronisch>). Da nun aber beide mit einem E

beginnen, finden sich auch Kurzwörter wie *eBike*, was ein Fahrrad mit elektrischem Zusatzantrieb bezeichnet. Anzunehmen ist, dass gelegentlich auch das durch die Firma Apple popularisierte kleine *i* in Produktbezeichnungen mit dem gleich ausgesprochenem *e* interferiert. Ursprünglich fand sich das *i* als Kürzel in Namen von Derivaten aus der Forschung zur künstlichen Intelligenz (s. u.), worauf vermutlich auch Apple anspielt. Damit stellt sich die Frage, welche Vorstellungen – oder lediglich Assoziationen – mit dem *e* in *eLearning* verbunden sind. Unter der nicht ganz zutreffenden Voraussetzung, dass die Bedeutung von *Learning* bzw. *Lernen* sowohl fach- als auch allgemeinsprachlich zutreffend erfasst ist, konzentriert sich also die Bedeutungserfassung auf das involvierte Adjektiv.

RÖSLER setzt in seinem Definitionsversuch eine unmittelbare Verbindung zur Digitalität her (2004: 8):

In einem ganz umfassenden Sinn könnte man von E-Learning schon sprechen, wenn in den Lernprozess überhaupt irgendeine Art von digitalem Material oder eine Verwendung von digitalen Kommunikationskanälen eingebracht wird.

Diese Gleichsetzung von elektronisch mit digital bestätigt die frühere Feststellung von BUSCH (2004: 269, s. o.), wonach das erstgenannte Adjektiv sein Bezugswort mit dem Bereich der Computertechnologie verbindet, „ohne dass eine nähere fachliche Erläuterung notwendig wäre.“ In nicht abgekürzter Form scheint es mittlerweile aus der Mode gekommen zu sein. Hätte Rösler von „elektronischem Material“ oder von „elektronischen Kommunikationskanälen“ gesprochen, wäre die Bedeutung der Ausdrücke wohl dieselbe geblieben, sein Statement hätte aber einen leicht angestaubten, veralteten Eindruck vermittelt. Inhaltlich geht ihm jedoch diese Gleichsetzung zu weit:

Da in nicht allzu ferner Zukunft auch der letzte Fremdsprachenkurs ein paar Begleitübungen auf CD haben wird, wäre dann jedes Fremdsprachenlernen auch E-Learning [...].

Man wird also schon ein wenig darauf achten müssen, dass in eine Definition von E-Learning im Kontext des Fremdsprachenlernens eine tatsächliche Integration der Informations- und Telekommunikationstechnik in den Lernprozess eingeht [...]. (RÖSLER 2004: 8)

Der Ursprung des Terminus eLearning – auch e-Learning oder E-Learning – lässt sich nicht mehr fixieren. Es ist anzunehmen, dass er in der Tradition der von Busch identifizierten Kollokationen steht, die durch die Übertragung des „kollokativen Bildungsmusters“ von *elektronische Datenverarbeitung* auf „nichtfachliche Denotate“ gebildet werden (2004: 269). Sein Weg könnte damit aus der informatorischen Fachsprache über die Allgemeinsprache in die Fachsprache Didaktik geführt haben, inklusive der Begleiterscheinung, dass er nie ein geschärftes Profil hatte und folglich auch keines verlieren konnte. Gebraucht wird er dort als Oberbegriff für computerunterstützte Lehr- oder Lernverfahren, oder, um eine Formulierung von HESS (2006: 103) aufzugreifen, als „umbrella term“, der sich über alles spannt, was nicht mehr auf der Basis analoger Medien vermittelt wird. Die „tatsächliche Integration“, die Rösler fordert und auf die man „ein wenig [...] achten“ müsste, erinnert an ähnliche Ansprüche gegenüber *multimedia*, wonach die beteiligten Medien durch die Kombination einen Mehrwert zu erbringen hätten (s. o). Seine Forderung stellt Rösler nicht nur zu zögerlich, sie bleibt auch zu wenig konkret, um für eine Kernprägnanz mit Randschärfe zu sorgen. Tatsächlich erfasst er jedoch damit in etwa die Richtung, in der versucht wird, den Ausdruck als Fachbegriff zu retten. In vielen fachlichen Verwendungsweisen ist eine Verknüpfung mit Online-Unterstützung von Lehr-Lernvorgängen zu erkennen. Eine Bedeutungseingrenzung ist damit kaum noch möglich, da mit *online* lediglich die Verbindung zu einem anderen, per Datenleitung zugänglichen Computer betont wird, ein Merkmal, dass mit der zunehmenden Vernetzung aller Geräte selbst über nur wenig Prägnanz verfügt.

2.4.2 Podcast

Die wohl schwächste Verbindung zwischen ursprünglichem Wortgehalt und seiner Verwendung als fachsprachliches Element liegt beim Ausdruck *Podcast* vor. Der erste Wortteil wurde gewählt, um einem neuen Produkt einen möglichst verkaufsfördernden Namen zu geben, das zusammengesetzte ‚Kofferwort‘ ersetzte den bis dahin üblichen, sperrigeren Ausdruck ‚audioblogging‘. Außergewöhnlich ist, dass die Erfinder namentlich bekannt sind, denn Pate standen mit Vinnie Chieco ein Werbetexter (vgl. URL 1) sowie der Journalist Ben Hammersley (vgl. URL 2).

Zusammen mit seiner extrem schnellen Verbreitung der Bezeichnung Podcast ging eine beträchtliche Ausweitung des damit Bezeichneten einher. Durch die Einbeziehung visueller Medien entstanden zusätzlich *Videopodcasts*, mit den Kurzbezeichnungen *Videocast* oder *Vodcast*, und Mischformen wie *Screencasts*, Aufnahmen von Vorgängen auf Computerdisplays unterlegt mit Audiospuren, oder *Enhanced Podcasts* als Kombinationen von Ton mit Standbildern. Üblich wurden auch inhaltsbezogene Derivate wie *Sportcast* oder *Educast*, also solche mit bildungsrelevanten Inhalten. Ihrer Entstehungsgeschichte nach hatten Podcasts kaum etwas mit dem namensgebenden Gerät zu tun und haben sich spätestens durch die medialen Erweiterungen vollständig davon gelöst. Doch auch die Bedeutungskomponente, die auf das Broadcasting zurückgeht, ist in weiteren Verwendungszusammenhängen verloren gegangen. Neben den in Folgen publizierten Audiodateien, die in irgendeinem inhaltlichen oder formalen Bezug zueinander stehen und die über entsprechende Einstellungen im Abonnement bezogen werden konnten, wurden bald alle ins Netz gestellten Audiodateien als Podcasts bezeichnet. Vornehmlich in der Fremdsprachendidaktik findet man bei den von Lernenden produzierten Podcasts häufig nur isoliert stehende Einzelaufnahmen.

Bei den Podcasts, die im Kontext des Fremdsprachenlernens auftauchen, lassen sich zwei Gruppen unterscheiden. Zum einen sind dies tatsächlich von Rundfunk- und Fernsehsendern oder von Bloggern aus unterschiedlichen Motiven regulär ins Netz gestellte Video-, hauptsächlich jedoch Audiodateien, die zur Schulung des Hörverstehens und zur Übermittlung landeskundlicher Informationen genutzt werden. Als Lernmedium werden sie zum anderen propagiert, wenn Lehrende, vor allem jedoch Lernende selbst Audiodateien produzieren und diese dann über das Internet frei zugänglich machen. Bei Letzteren ist nicht das Endprodukt das Ziel, sondern der Weg dahin, der Lerneffekte generiert. Aus didaktischer Sicht erscheint es deshalb empfehlenswert zu sein, auf die in beiden Wortbestandteilen irreführende Bezeichnung als Podcast zu verzichten und stattdessen neutral von Audiodateien zu sprechen, wobei es mit Blick auf in Frage kommende Lernziele sekundär sein dürfte, auf welchem Kanal diese gegebenenfalls verbreitet werden (vgl. MITSCHIAN 2010: 117 f.).

2.4.3 *Blended Learning*

Auf der Suche nach einer Definition für *Blended Learning* stößt man immer wieder – so bei Wikipedia (vgl. URL 3) oder Stangl-Taller (vgl. URL 4) – auf eine von WIEPCKE 2006 publizierte Grafik (vgl. Abb. 1), die erklären soll, was sich dahinter verbirgt. Tatsächlich zeigt diese Veranschaulichung lediglich ein Sammelsurium scheinbar willkürlich ausgewählter und einander zugeordneter Ausdrücke aus dem Bereich des computerunterstützten Lernens ohne jegliche Erklärungskraft. Sie verdeutlicht dagegen gut die Unsicherheit, die mit dieser Kollokation verbunden ist. Näher kommt man ihrer Kernbedeutung mit der populärwissenschaftlichen Beschreibung, mit der RÖSLER & WÜRFEL ihren Basisartikel im Themenheft *Blended Learning* der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* einleiten (2010: 5):

Geben Sie Ihren Lernenden regelmäßig Hausaufgaben, bei denen sie im Internet recherchieren müssen? Senden Sie Ihnen Korrekturen

der Hausaufgaben per E-Mail zu? Dann haben Sie schon Blended Learning (BL) eingesetzt! Und Sie könnten sogar sagen, BL gab es bei Ihnen schon immer: Sie haben mit den Lernenden in der Gruppe gearbeitet, haben Stillarbeitsphasen gehabt, Hausaufgaben gegeben, die man allein am Schreibtisch, und solche, die man in der Kleingruppe bearbeiten muss etc.

Im Zentrum steht der didaktisch begründete Wechsel zwischen Phasen sozialen Lernens in der Gruppe und in Anwesenheit einer Lehrkraft mit Phasen des Einzellernens, auch in Kleingruppen, mit oder ohne Betreuung. Was Blended-Learning-Szenarien vom herkömmlichen Unterricht mit Hausaufgaben abhebt, ist lediglich das Auftauchen digitaler Medien oder Kommunikation, bevorzugt online:

Generell wird unter BL [...] eine Lernform verstanden, in der Präsenz-Lernphasen mit computerunterstützten Lernformen kombiniert werden. Bei den computerunterstützten Phasen kann, je nach Definition, ein internetgestütztes Online-Lernen gemeint sein [...] oder eine Verbindung Online und Offline. (RÖSLER & WÜRFEL 2010: 6)

Unabhängig davon, wie eine Verbindung offline zustande kommen mag, ergibt sich aus dieser Beschreibung wieder dasselbe Problem, das schon bei der Inhaltsbestimmung von eLearning auftrat, nur dieses Mal nicht bezogen auf digitalisierte Medien, sondern auf die Art des Medienabrufs. Heutzutage sind Computer standardmäßig mit dem Internet verbundene oder verbindbare Geräte, die die Daten, die sie verarbeiten, offline von Datenspeichern im oder am Gerät oder online von anderen, dauerhaft ans Internet angeschlossenen Computern holen, z. B. von Cloudservern. Damit taugt das Merkmal online/offline nicht mehr zur Abgrenzung verschiedener Betriebsmodi und schon gar nicht zur Kennzeichnung unterschiedlicher Lehr-Lernphasen, da mittlerweile auch in Präsenzphasen verstärkt Computer bei Lehrenden und Lernenden zum Einsatz kommen. Genauso wie das Lernen mit digitalisierten Medien dabei ist, zum Normalfall zu werden, wird der Internetzugriff auf Datenspeicher oder Kommunikationskanäle immer mehr zum üblichen Ver-

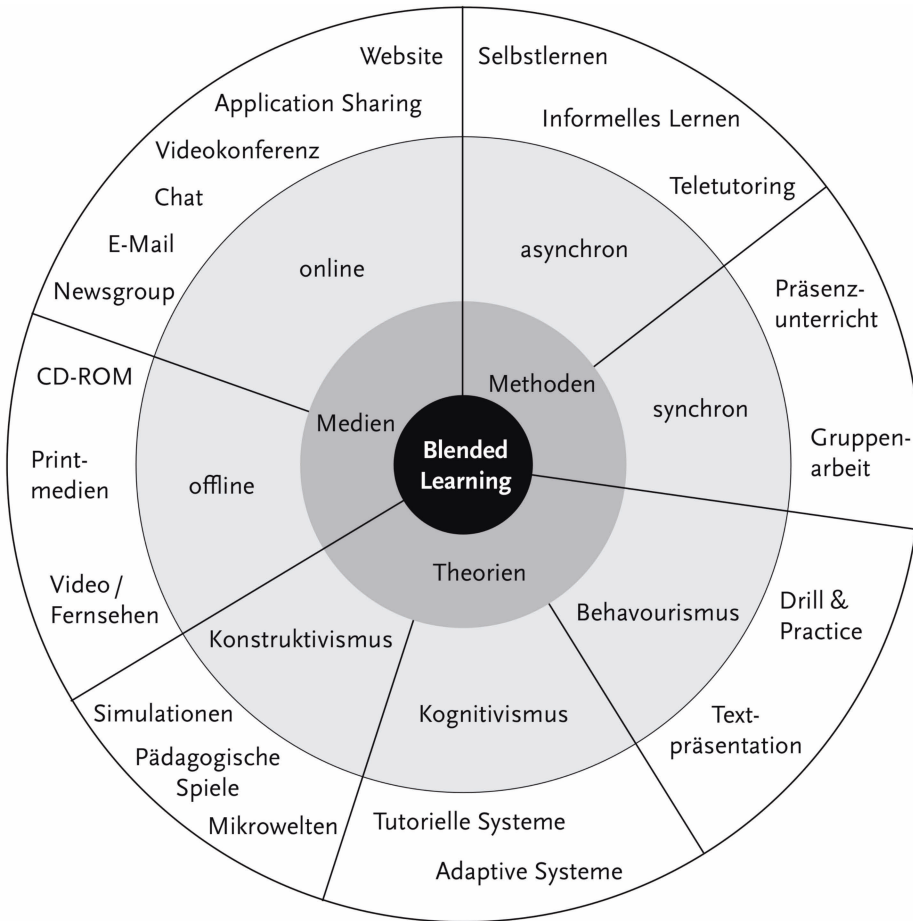


Abb. 1: Modell des Blended Learnings (WIEPCKE 2006: 69)

fahren. Wegen dieser Entwicklung lässt sich Blended Learning, wie Rösler und Würffel (s. o.) zutreffend anmerken, nicht mehr von anderen, seit langem üblichen Lehr-Lernszenarien unterscheiden.

Erklären lässt sich der Terminus nur mehr von seiner Genese her. Von Anfang an war das computerbeeinflusste Lehren und Lernen von der Idee getragen, Lehrende weitgehend überflüssig zu machen und den Lernenden Mittel an die Hand zu geben, mit denen sie selbstständig

und, da von vielen subjektiven Faktoren befreit, auch besser lernen könnten. Diese Vorstellungen standen schon hinter den Bemühungen des Programmierten Lernens, waren verknüpft mit den Neuen Medien und deren multimedialem und interaktivem Potenzial und wurden genährt von den Fortschritten im Bereich der Technologie sowie von Versprechungen aus der Forschung zur künstlichen Intelligenz. In der Lehr-Lernpraxis konnte sich jedoch keine der Konzeptionen in einer derart massiven Weise behaupten. Stattdessen traten sie von Beginn an in Kombinationen mit herkömmlichen Lehrverfahren auf, mal in mehr, mal in weniger dominanter Stellung. Mit der Bezeichnung Blended Learning wurde schließlich ein Ausdruck gefunden, der diesen Szenarien einen prägnanten, euphonisch wirkenden Namen verlieh, wobei die über die durchgängige Vernetzung der Computer im Internet und der sich daraus ergebenden Kommunikations- und damit Kooperationsoptionen als Initialzündung fungierten. Wie bereits erwähnt, führt die Omnipräsenz der Vernetzung sowie der digitalen Daten dazu, dass computerunterstützte Lehr-Lernverfahren an Alleinstellungsmerkmalen verlieren und sich in die vorhandene Praxis integrieren, allerdings nicht ohne diese entscheidend zu verändern. Trotzdem dürfte in absehbarer Zeit die Notwendigkeit entfallen, Lehr-Lernverfahren mit einer Online-Komponente von anderen zu unterscheiden und damit auch zu benennen.

3. Fazit

Die Untersuchungen von BUSCH (2004) beziehen sich auf die Entwicklung der computerbezogenen Terminologie im Zeitraum von 1949 bis 2000. Erweitert man diesen bis ins Jahr 2017, lässt sich ein weiterer Schritt in den sprachlichen Reaktionen darauf erkennen. Nach wie vor sorgt die Technologie für Anstöße. Die Bezeichnungen für neue Produkte oder Verfahren entstehen jedoch nicht mehr in der Informatik und finden dann ihren Weg in die Allgemeinsprache, sondern stammen

vermehrt aus dem Umfeld des Marketings der Hersteller computerbezogener Produkte. Auf Publikumswirksamkeit angelegt werden sie oft schnell Teil des allgemeinen Wortschatzes und von da aus von denjenigen Fachwissenschaften aufgegriffen, die von den Neuerungen tangiert werden. Zumindest für die medienbezogene Fremdsprachendidaktik lässt sich dieser Weg anhand der jüngeren Wortprägungen nachzeichnen.

Der Ausdruck Podcast ist auf zweifache Weise mit der Firma Apple verbunden, einmal über das Gerät iPod, zum anderen über die Verwendung des Ausdrucks auf der Medien-Vertriebsplattform iTunes. Nicht so eindeutig identifizieren lassen sich die Initiatoren der Bezeichnungen eLearning und Blended Learning, denen es sowohl an Kernprägnanz wie an Randschärfe fehlt, weshalb es sich kaum um genuin fachsprachliche Derivate handeln dürfte. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass Anbieter oder Vertreiber von Lehr-Lernkonzepten dahinter stehen, denen mehr an einem guten Klang denn an einer exakten Inhaltsbestimmung liegt. Allerdings erweisen sich auch Wissenschaftler nicht immun gegenüber ansprechenden Bezeichnungen, zumal auch sie öfter als Werbende um Mittel oder andere Arten von Unterstützung auftreten und deshalb für ein positives Image sorgen müssen. Zusätzlich kommen die eingängigeren Bezeichnungen den Bestrebungen entgegen, Interessierten inner- und außerhalb des Faches den Zugang zu Erkenntnissen aus den Fachwissenschaften nicht durch die Verwendung technizistischer Termini zu erschweren.

Tatsächlich könnten die neuen Entlehnungen aus dem Englischen trotz ihrer inhaltlichen Mängel dazu beitragen, dass innovative Lehr-Lernverfahren zügiger ihren Weg in die Lehr-Lernpraxis finden und dort einem Tauglichkeitstest unterzogen werden, der ihre wirklichen Stärken und Schwächen aufzeigt. Von daher dürfte die Bilanz der Entwicklung vom *Programmierten Unterricht* über CALL, TELL und *Neue Medien* hin zum eLearning durchaus positiv ausfallen. Diejenigen, die

als Fachtermini Bestand haben sollen, müssten jedoch von den Fachwissenschaftlern wenigstens mit Kernprägnanz, nach Möglichkeit natürlich auch mit möglichst großer Randschärfe ausgestattet werden.

Literatur

- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 8422).
- Busch, Albert (2004): *Diskurslexikologie und Sprachgeschichte der Computertechnologie*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 252).
- Der Große Brockhaus* (1958; 1971; 1998). Auflagen 16, 17, 20. Wiesbaden.
- Faulstich, Werner (2002): *Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme – Methoden – Domänen*. München: Fink.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): *Fachsprachen*. 5. Auflage. Stuttgart: Francke.
- Fluck, Hans-Rüdiger (2010): „Fach- und Wissenschaftssprachen in den Naturwissenschaften“. In: Hans-Jürgen Krumm,/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35). 477–486.
- Heine, Antje (2010): „Fach- und Wissenschaftssprachen in den Ingenieurwissenschaften“. In: Hans-Jürgen Krumm,/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35). 487–492.
- Hess, Hans Werner (2003): „Beyond the Rhetoric of the ‘Autonomous Learner’: Combining E-Learning and the Classroom“. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* (3,1). 102–120. Online verfügbar unter <http://e-flt.nus.edu.sg/v3n12006/hess.htm>.
- Konfuzius (2010): *论语 Gespräche*, hrsg. v. Lehr- und Forschungsv Verlag für Fremdsprachen, Beijing.
- Kretzenbacher, Heinz (2010): „Fach- und Wissenschaftssprachen in den Geistes- und Sozialwissenschaften“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter (Hand-

- bücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed). 493–501.
- Lehr, Andrea (1998–1999): „Die Fachlexikographie der Elektronischen Datenverarbeitung und der Informatik: eine Übersicht“. In: Hoffmann, Lothar (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: De Gruyter Reference Global (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 14). 2045–2063.
- Mitschian, Haymo (1999): *Neue Medien – neue Lernwerkzeuge. Fremdsprachenlernen mit Computern: Erfahrungen und Möglichkeiten für Deutsch als Fremdsprache*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mitschian, Haymo (2003): „Deutsch als Fremdsprache und Medienwissenschaft“. In: Altmayer, Claus & Forster, Roland (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftsanspruch, Teilbereiche, Bezugsdisziplinen*. Frankfurt/Main: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 73). 157–188.
- Mitschian, Haymo (2004): *Lernsoftware. Bewertung in Theorie und Praxis*. München: Kopaed (ELearning, 01).
- Mitschian, Haymo (2010): *M-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Niederhäuser, Jürg (1999): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung, Bd. 53).
- Roelcke, Thorsten (1995): „Fachwortkonzeption und Fachwortgebrauch. Hintergründe einer Diskrepanz zwischen Sprachwissenschaft und Sprachwirklichkeit“. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* (114). 394–409.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. 3., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (ESC basics, 37).
- Rösler, Dietmar (2004): *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg. (Stauffenburg-Einführungen, Bd. 18).
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2010): „Blended Learning im Fremdsprachenunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch* (42). 5–11.
- Schmidt, Wilhelm (1969): „Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen“. In: *Sprachpflege – Zeitschrift für gutes Deutsch* 18. 10–21.
- Sörensen, Inge (1995): *Englisch im deutschen Wortschatz. Lehn- und Fremdwörter in der deutschen Umgangssprache*. Berlin: Volk und Wissen.
- Steinmüller, Ulrich (1990): „Deutsch als Fremdsprache: Didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht“. In: *Zielsprache Deutsch* (2). 16–23.

Weinrich, Harald (2006): *Sprache, das heißt Sprachen. Mit einem vollständigen Schriftenverzeichnis des Autors 1956–2005*. 3., erg. Aufl. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung, 50).

Wiepcke, Claudia (2006): *Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung. Blended learning zur Förderung von Gender Mainstreaming*. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Studien zur Erwachsenenbildung, Bd. 23)

Internetquellen

URL 1: <http://creativepool.com/magazine/inspiration/vinnie-chieco--the-freelance-copywriter-who-named-the-ipod-.1550> (zuletzt aufgerufen am 23.11.2016)

URL 2: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Podcasting&oldid=156486343> (zuletzt aufgerufen am 23.11.2016)

URL 3: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Integriertes_Lernen&oldid=155926807 (zuletzt aufgerufen am 23.11.2016)

URL 4: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Elearning.shtml> (zuletzt aufgerufen am 23.11.2016)

URL 5: <http://www.dwds.de/wb/elektronisch> (zuletzt aufgerufen am 23.11.2016)

Svitlana Kiyko

Faux amis als Interferenzquelle im DaF-Unterricht¹

Im Laufe der letzten Jahrzehnte kann man ein reges Interesse am Phänomen *faux amis* beobachten (vgl. IONESCU 2014: 85 ff.; KIYKO 2013: 199 f.). *Faux amis* definiert man als formal ähnliche Wörter mit verschiedenem semantischem Inhalt und entsprechend mit Unterschieden in den lexikalischen und grammatischen Kontexten, in denen sie vorkommen. Diese intersprachlich-heterogene Referenz verursacht oft Interferenzfehler, weil man bei der ähnlichen Lautung der Wörter ihre semantischen Strukturen gleichzusetzen pflegt, die meistens wenig oder gar keine Entsprechungen aufweisen.

Faux amis werden üblicherweise zur Erstellung und Herausgabe spezieller Wörterbücher der „typischen Fehler“ für verschiedene Sprachenpaare erforscht (vgl. KIYKO 2013). Dabei handelt es sich um potentielle *faux amis*, deren reale Fehlerrelevanz zur Diskussion steht und im Einzelnen als sehr unterschiedlich eingeschätzt wird (vgl. MERTENS 2001: 14 f.). Daher erscheint die gängige Praxis, *faux amis* als potentielle Fehlerherde deskriptiv darzustellen, als nicht ausreichend, da sie adressatenspezifische Anforderungen außer Acht lässt. So plädieren Gorbahn-Orme und Hausmann im Hinblick auf die Aufnahme der *faux amis* in die Lernerwörterbücher für „careful selection of head-

1 *Acknowledgement.* Der vorliegende Beitrag entstand im Rahmen des Georg Forster-Forschungsstipendiums. Für die finanzielle Unterstützung des Projektes möchte ich mich bei der Alexander von Humboldt-Stiftung herzlich bedanken. Mein bester Dank gilt ferner Prof. Dr. Ulrich Steinmüller (TU Berlin) für intensive Betreuung und Unterstützung.

words: the selection should be based on frequency of error, supported by experience, not on fanciful conjecture” (GORBAHN-ORME & HAUSMANN 1991: 2883). Die für lexikographische Zwecke formulierte Aussage ist auch für die Optimierung des Fremdsprachenunterrichts von großer Bedeutung: Die Behandlung von *faux amis* auf der Basis von Fehlerkorpusanalysen würde es ermöglichen, neue Ansätze zur Beseitigung des durch formal ähnliche Wörter verschiedener Sprachen verursachten negativen Transfers auszuarbeiten.

Die fehleranalytische Darstellung von *faux amis* erfolgte bislang nur in einigen wenigen Monographien, darunter von VAN WEEREN (1977) zum Sprachenpaar Deutsch-Niederländisch, KROSCHEWSKI (2000) zum Sprachenpaar Deutsch-Englisch und MERTENS (2001) zum Sprachenpaar Deutsch-Französisch. Gerade auf die geringe Anzahl der empirisch angelegten Studien bezieht sich PARIANOU (2000: 34) mit ihrer Feststellung, dass „systematische Analysen, die sich explizit und in einem größeren Umfang mit dem Phänomen des FA [*faux amis*], d. h. seiner Entstehung, seiner Bedeutung und Verbreitung auseinandersetzen, noch immer dünn gesät (sind)“.

Ausgangspunkt für meine Forschung war die Beobachtung, dass *faux amis* den ukrainischen Lernern des Deutschen als Fremdsprache nicht nur in den Anfangsstadien, sondern auch auf fortgeschrittenen Niveaus erhebliche Schwierigkeiten bereiten. Studenten, die bereits über gute bis sehr gute DaF-Kenntnisse (Niveau B2/C1 GER) verfügen, kennen grammatische Regeln gut, machen aber oft Fehler, die u. a. auf *faux amis* zurückzuführen sind. Die Lerner sind nicht immer in der Lage, semantische, grammatische oder stilistische Einschränkungen für den Gebrauch formal ähnlicher Wörter im Deutschen zu erkennen.

Das Ziel des Beitrags ist es deswegen, das Korpus der aktuellen deutsch-ukrainischen *faux amis* zu analysieren, durch eine Beschreibung des Phänomens der intersprachlich-heterogenen Referenz die

Theorie des negativen Transfers zu erweitern sowie Faktoren für die Entstehung von *faux amis* in der schriftlichen Produktion der ukrainischen Lerner des Deutschen aufzudecken. Im Rahmen der Zielsetzung ergeben sich folgende Fragestellungen:

- (1) Auf welcher Stufe des L2-Erwerbs kommt der negative Transfer auf Grund von *faux amis* vor?
- (2) Auf welchen Sprachebenen treten *faux-amis*-Interferenzen auf?
- (3) Welche Kompensationsstrategien führen zur Entstehung von *faux amis*?
- (4) Handelt es sich bei *faux amis* um eine bewusst eingesetzte Strategie der Lerner, ein konkretes Ausdrucksproblem zu bewältigen oder sind *faux amis* eher ein Ausdruck von Lücken oder fehlender Systemhaftigkeit in L2-bezogenem mentalem Lexikon?
- (5) Welche psychologischen Ansätze erklären das Zustandekommen der *faux amis*?

Das Material der empirischen Untersuchung besteht aus 825 Übersetzungen aus dem Ukrainischen ins Deutsche, die von Studenten angefertigt wurden. Es handelt sich um Übersetzungen, die in den Kurs DaF integriert sind und als Abschlusskontrollarbeiten am Ende eines durchgenommenen Themas dienen, sowie eine zusätzliche Übersetzung in der Semesterklausur.

Die Durchführung der Datenerhebung vollzog sich im Laufe von fünf Jahren. Die untersuchten Personen waren 166 Studenten der ersten, fünften und neunten Semester der Fachrichtung „Germanistik/DaF“ von der Fakultät für Fremdsprachen an der Universität Czernowitz (Ukraine). Tabelle 1 vermittelt einen Überblick über die Anzahl der beteiligten Studenten.

Die Studenten des ersten Semesters haben zum Zeitpunkt der Untersuchung meistens ein sechsjähriges Schulprogramm hinter sich,

Jahr	1. Semester	5. Semester	9. Semester	gesamt
2010	14	12	11	37
2011	8	12	11	31
2012	12	13	10	35
2013	10	8	9	27
2014	12	13	11	36
gesamt	56	58	52	166

Tab. 1. Verteilung der Probanden pro Jahrgang

jedoch wird Deutsch in der Mittelschule in der Regel nur ein- bis zweimal pro Woche unterrichtet. Die meisten Studienbewerber haben somit das Niveau A2 abgeschlossen.

Im 1. Semester werden Studenten im Deutschunterricht intensiv mit fremdsprachlichen Input konfrontiert. Dafür findet aber der gesamte Unterricht – Vorlesungen und Seminare – auf Ukrainisch statt, was mit zu geringen Deutschkenntnissen zu tun hat. Die Zahl der Deutschstunden beläuft sich im 1. Semester auf 180 Stunden insgesamt, d. h. 12 Semesterwochenstunden.

Beide anderen Probandengruppen bestehen aus mehr oder weniger fortgeschrittenen Deutschlernern. Ab dem 5. Semester werden alle Vorlesungen zur Lexikologie, Textlinguistik, deutschen Landeskunde, Germanistik und Übersetzungswissenschaft auf Deutsch abgehalten. Die Zahl der Deutschstunden im 5. Semester verkürzt sich aber auf 90 Stunden (6 SWS).

Im 9. Semester nimmt die Zahl der Deutschstunden weiterhin ab bis 75 Stunden (5 SWS) bei Magisterstudenten, dafür steigt aber wesentlich der Input des Englischen als zweite Fremdsprache.

Die Lerner befinden sich fast ausschließlich in der Altersgruppe zwischen 18 und 24 Jahren. Sie haben Deutsch im Rahmen eines institu-

tionalisierten Unterrichts gelernt, so dass sich kein Vergleich zwischen dem gesteuerten und nicht gesteuerten Fremdsprachenerwerb anstellen lässt. Eine Differenzierung nach Geschlecht halte ich in Bezug auf mein Untersuchungsinteresse ebenfalls für wenig sinnvoll, da es in solchen Experimenten eine eher untergeordnete Rolle spielt (vgl. KROSCHEWSKI 2000: 221 ff.; MERTENS 2001: 101 ff.).

Zur Analyse wurden ausschließlich Übersetzungen herangezogen. Im Unterschied zu frei geschriebenen Texten, zum Beispiel Aufsätzen, eignen sie sich viel besser als Untersuchungsmaterial für die Entdeckung von Normabweichungen, die mehrmals vorkommen und eine gruppenspezifische Dynamik haben. Außerdem können Studenten auf die ihnen schon vertraute Lexik nicht ausweichen und im Zweifelsfall potentielle *faux amis* vermeiden. Diktate und Nacherzählungen kamen auch nicht in Frage, weil man hier in der Regel nur orthographische *faux amis* findet. Die Verteilung der analysierten Übersetzungen je nach Semester ist der Tabelle 2 zu entnehmen.

Jahr	1. Semester	5. Semester	9. Semester	gesamt
2010	70	60	55	185
2011	39	59	54	152
2012	60	64	50	174
2013	50	40	45	135
2014	59	65	55	179
gesamt	278	288	259	825

Tab. 2. Verteilung der analysierten Übersetzungen

Die im 1. Semester behandelten Themen waren „An der Schwelle des Studiums“ (Schule und Schultypen), „Guten Rutsch ins Studium“ (Hochschulwesen), „Ein Dach über dem Kopf“ (Wohnen und Haushalt), „Morgenstunde hat Gold im Munde“ (Tagesablauf). Der Unterricht erfolgte nach dem Lehrbuch „Login 1: Deutsch für Germanistikstudien-

ten“ (2009) von einem deutsch-ukrainischen Autorenkollektiv. Im 5. Semester arbeitete man mit dem Lehrbuch „Mittelstufe Deutsch“ (SCHUMANN et al. 2006) und nahm die Themen „Das Äußere und Charakterzüge des Menschen“, „Die Malerei“, „Krieg und Frieden“ sowie „Naturwissenschaft und Technik“ durch. Im 9. Semester standen die Themen „Politik“, „Die Vereinten Nationen“, „Wirtschaft“ und „Medien“ nach dem Lehrbuch „Deutsch für Oberstufe“ (ISTSCHENKO et al. 2001) auf dem Plan.

Die Methodik der empirischen Untersuchung schloss folgende Punkte ein:

- (1) Sammlung der Belege für die Interferenzfehler des Typs *faux amis*
- (2) Dokumentation der *faux amis* in Kollokationen
- (3) Unterteilung der *faux amis* nach Sprachebenen
- (4) Unterteilung der Fehler nach Kompetenzstufen (Anfänger/Fortgeschrittene)
- (5) Feststellung der Faktoren, die das Auftreten von Interferenz begünstigen oder verhindern

Aufgrund der empirischen Analyse von *faux-amis*-Fehlern habe ich die herkömmliche Definition der *faux amis*, die man bei MILAN & SÜNKEL (1990), HUNDERTMARK-SANTOS MARTINS (1995), PARIANOU (2000), IONESCU (2014) u. a. findet, erweitert, weil formal ähnliche Wörter, die sich nicht nur in der Bedeutung, sondern auch durch unterschiedliche Suffixe oder Endungen, grammatisches Geschlecht bei Substantiven oder Valenz bei Verben oder stilistische Markierungen in beiden Sprachen unterscheiden, eine häufige Interferenzquelle sind. Es handelt sich also um eine interferenzbezogene Definition der *faux amis*, die vor allem für die Fremdsprachenmethodik von Nutzen sein sollte.

Die ermittelte Zahl der *faux amis* in den Übersetzungen beläuft sich auf 4550 Fehler (es handelt sich jeweils um *tokens*), davon 1690 Fehler im 1. Semester, 1608 Fehler im 5. Semester und 1252 Fehler im 9. Semester.

Übersetzungen zum Thema (1. Semester)	Zahl der <i>faux amis</i>	Übersetzungen zum Thema (5. Semester)	Zahl der <i>faux amis</i>	Übersetzungen zum Thema (9. Semester)	Zahl der <i>faux amis</i>
An der Schwelle des Studiums	298	Das Äußere & Charakterzüge des Menschen	198	Politik	284
Guten Rutsch ins Studium	672	Malerei	507	Die UNO	455
Ein Dach über dem Kopf	207	Krieg und Frieden	394	Wirtschaft	233
Morgenstunde hat Gold im Munde	266	Naturwissenschaft und Technik	295	Medien	207
Semesterklausur	247	Semesterklausur	214	Semesterklausur	193
gesamt	1690		1608		1252

Tab. 3. Anzahl der *faux-amis*-Fehler im 1., 5. und 9. Semester (alle Jahrgänge)

Der Tabelle 3 lässt sich entnehmen, dass *faux amis* in einigen Themenbereichen überdurchschnittlich auftreten, etwa bei der Behandlung der Themen „Guten Rutsch ins Studium“ und „Feste“ im 1. Semester, „Malerei“ und „Krieg und Frieden“ im 5. Semester sowie „Die Vereinten Nationen“ im 9. Semester. Andere Themenbereiche weisen dagegen eine verhältnismäßig geringe Anzahl an *faux amis* auf.

Die ermittelten Daten zeugen davon, dass der negative Transfer aufgrund der *faux amis* auf allen Stufen des L2-Erwerbs vorkommt. Diese Ergebnisse widerlegen die Befunde von KRASHEN (1981: 64 ff.), der Interferenz nur als Krücke für die ersten Gehversuche in der L2

betrachtete. In der Tat aber erweist sich der L1-Transfer als Übergangsphänomen, das mit dem Umfang an Erfahrung in der L2 abnimmt.

Das Problem bei den ermittelten Daten ist aber, dass sie sich auf einen unterschiedlichen Umfang der Übersetzungen beziehen, der als Summe aller Wortformen gemessen werden. Darum wurde die Zahl der Fehler pro 100 Wörter je Semester berechnet, damit man entsprechende Datensätze vergleichen könnte. Dabei wurde von jeder Versuchsperson die Zahl geschriebener Wörter und die Gesamtzahl der Fehler gezählt. Das Verhältnis zwischen der Zahl der *Fehler* und der Zahl der *geschriebenen Wörter* stellt dann die *Fehlerdichte* dar, die in absoluten Zahlen ausgedrückt wird. Anschließend wurden aus der Gesamtzahl der Fehler die *faux amis* herausgefiltert. Das Verhältnis von der Zahl der *faux amis* zu der Gesamtzahl der Fehler wird in einem Prozentsatz ausgedrückt.

Semester	Durchschnittszahl der Wörter pro Arbeit	Fehlerdichte pro 100 Wörter	davon <i>faux amis</i> pro 100 Wörter	Anteil der <i>faux amis</i> an allen Fehlern
1. Semester	217	12,7	2,8	22,1 %
5. Semester	287	7,8	1,9	24,4 %
9. Semester	328	4,6	1,4	30 %

Tab. 4. Fehlerdichte pro 100 Wörter

Der Tabelle kann entnommen werden, dass der Anteil der *faux amis* an allen Fehlern von Anfang an ca. ein Fünftel ausmacht (22,1 %). Während aber die Fehlerdichte durch den Lernprozess hindurch ständig zurückgeht, bis sie ihren niedrigsten Wert von 4,6 Fehlern pro 100 Wörter erreicht, steigt der Anteil der *faux amis* in Bezug auf die Fehlerdichte fast auf ein Drittel (30 %). Die Erklärung dafür liegt m. E. darin, dass die Lerner lautähnliche Wörter in der Anfangsphase als Internationalismen wahrnehmen: Folglich wird aus dem Ukrainischen transferiert, was in vielen Fällen zu einem (fast) richtigen oder auf jeden Fall verständlichen Ergebnis führt. Nach und nach stellt der Lerner aber fest, dass dieser

Transfer nicht immer befriedigend ist, und es wird weniger transferiert. In einer weiteren Phase steigt der Anteil der *faux amis* aber wieder an: Bei fortgeschrittenen Lernern treten sie verhältnismäßig zahlreicher auf. Eine mögliche Erklärung dafür wäre die steigende Sprachkompetenz der Lerner: Studierende fühlen sich nach zwei bzw. vier Jahren intensiven Deutschunterrichts sicherer und demnach auch mutiger als bisher bei diversen lexikalischen Wendungen. Außerdem bestehen die Texte zur Übersetzung im 9. Semester aus viel mehr Internationalismen und *faux amis*, was durch behandelte Themen zu erklären sein könnte. Anscheinend sind *faux amis* hartnäckiger als andere Fehlertypen und lassen sich nur schwerer „ausmerzen“.

Alle *faux amis* wurden ausgehend von der Art der formalen, semantischen und morphologischen Unterschiede in sieben Untergruppen mit Abweichungen in der Orthographie, Wortbildung, Genus, Valenz von Substantiven/Verben, Semantik sowie Pseudowörter eingeteilt und in die Tabelle eingetragen:

Abweichungen	1. Semester	5. Semester	9. Semester	gesamt
Orthographie	844	715	535	2094
Wortbildung	176	126	134	436
Genus	345	286	226	857
Valenz	78	86	65	229
Semantik	103	288	187	578
Pseudowörter	144	107	105	356
gesamt	1690	1608	1252	4550

Tab. 5. Unterteilung der faux-amis-Fehler nach Bereichen (alle Jahrgänge)

Die am häufigsten vertretene Fehlergruppe betrifft die falsche Schreibweise der *faux amis* (46 %), etwa **Kolektiv*, **Chanse*, **Chamälion*, **religios*, **Baroko/Baroco*, **Syjet*, **Proekt*, **Imigration*, **Ressurcen*, **Lasarett/Lazaret*, **Komandant*, **apellieren* u. ä. Sie sind dadurch zu erklären, dass sich sowohl das Deutsche als auch das Ukrainische der

Alphabetschrift bedienen, der das phonographische Prinzip zugrunde liegt. Im Idealfall müsste jedem Laut ein Buchstabe entsprechen, jedoch sind von dieser Eins-zu-eins-Relation beide Sprachen weit entfernt. So wird Konsonantenverdoppelung im Deutschen regulär durch einen Buchstaben im Ukrainischen wiedergegeben, z. B. dt. *Masse* – ukr. *maca* /*masa*/, dt. *Kabriolett* – ukr. *кабриолет* /*kabriolet*/ usw. Orthographische Fehler stellen aber kaum Verständnisprobleme für Rezipienten dar, da es sich um geringfügige Abweichungen in der Schreibweise handelt, die die semantische Verarbeitung nicht beeinträchtigen (vgl. KROSCHEWSKI 2000: 74).

Am zweiter Stelle folgen mit Abstand *faux amis* mit abweichendem Genus (19 %). Sowohl Ukrainisch, als auch Deutsch haben drei grammatische Genera: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Genus ist in beiden Sprachen eine inhärente Eigenschaft des Substantivs, weil ein Substantiv nach Geschlechtern nicht abgewandelt werden kann. Demzufolge ist jedes Substantiv in seinem Lexikoneintrag für ein Genus spezifiziert, das die Realisierung der entsprechenden morphologischen Form der kongruierenden Wortarten in ihrer syntaktischen und morphologischen Ableitung regelt. Jedoch unterscheiden sich das Deutsche und das Ukrainische wesentlich in der Zuweisung der drei Genera zu ihren Nomina, so dass ukrainische Deutschlerner fast jedes Substantiv mit dem dazugehörigen Genus auswendig lernen müssen.

Die Analyse der Genusfehler im Korpus zeigt, dass die Schwierigkeiten bei der Genuszuweisung meistens Substantive mit unterschiedlichem Genus im Deutschen und Ukrainischen, aber ohne eindeutige morphologische Indikatoren betreffen, z. B.:

In der Sitzung hat man **einen* *genauen Protokoll* geführt.

**Diese Problem* beschäftigt mich schon seit langem.

Jeder muss **einen* *Dach* über dem Kopf haben.

An der zweiten Stelle kommen Nomina mit unterschiedlichem Genus vor, denen trotz der expliziten morphologischen Indikation ein muttersprachliches Genus im Deutschen zugeschrieben wird:

**Der Universität* publiziert pro Semester ein Vorlesungsverzeichnis.

Ich wollte gestern **meinen Referat* halten, aber der Unterricht fiel aus.

Besonders hartnäckig, obwohl nicht zahlreich, sind die Fälle, wenn bei unterschiedlichem Genus in beiden Sprachen ein muttersprachliches Genus in der Zielsprache zugeteilt wird, das von morphologischen Indizien im Deutschen unterstützt wird:

**Der Matrikelnummer* enthält die Universität und das Einschreibungsjahr (in Anlehnung an die typische Maskulina-Endung *-er*)

**Der künstlerische Talent* des Meisters entfaltet sich unter schwierigen Umständen (vgl. maskuline Fremdwörter mit dem Suffix *-ent*: *Student, Dirigent, Konkurrent* etc.)

Dabei werden manchmal die deutschen Endungen an die ukrainischen angepasst:

Die Hypnose ist **der Lieblingsmethod-ø* vieler Magier.

**Der viertägige Visit-ø* endete mit einem Abkommen über Zusammenarbeit.

Fremdländische Eigennamen werden in den Übersetzungen häufig mit ihrem ausgangssprachlichen Geschlecht übertragen:

**Der schöne Berlin* liegt an der Mündung der Spree in **den Havel*.

Die Geschichte **der modernen Europa* beginnt im Mittelalter.

Das liegt sowohl an der ähnlichen Lautung der Eigennamen, als auch an ihren referentiellen Besonderheiten: Eigennamen bezeichnen ein jeweils einzelnes außersprachliches Objekt (Referent), deshalb erkennt es der Lernende auch unbewusst nicht als grammatisches Problem der Fremdsprache.

Semantisch falsch gebrauchte Wörter (13 %) treten in mittlerer Häufigkeit auf. Unter Abweichungen in der Semantik werden Transferfehler zusammengefasst, bei denen dem deutschen Wort eine falsche semantische Struktur in Anlehnung an das ukrainische lautliche Äquivalent zugeschrieben wird. Hierzu gehören z. B. alle Fälle des Bedeutungstransfers, in denen einem existierenden deutschen Wort eine neue Bedeutung zugeteilt wird, deren Ursprung in der Bedeutungsstruktur des lautähnlichen ukrainischen Wortes zu finden ist. Es handelt sich meistens um eine falsche semantische Erweiterung des Bedeutungsumfanges des deutschen Wortes in Anlehnung an das ukrainische, z. B.:

Die Uni bildet Fachleute in 25 **Spezialisierungen* aus (=Fachrichtungen).

Das Studium an deutschen Universitäten dauert durchschnittlich fünf Jahre, in der **Spezialität* Medizin sieben Jahre (=Fachrichtung).

Die Aufnahmeprüfung werden 26 **Abiturienten* ablegen (=Studienbewerber).

Die Autos dieser Marke werden oft im Fernsehen **reklamiert* (=werben für).

Die ersten zwei Beispiele stellen eine direkte Übernahme des ukr. спеціальність /special'nist'/ „Fachrichtung“ dar. Den deutschen formal ähnlichen Substantiven *Spezialisierung* mit den Bedeutungen „das Sich-spezialisieren“ und *Spezialität* als „etwas Besonderes“ wird die Bedeutung „Zweig eines wissenschaftlichen Fachgebietes“ des ukrainischen Pendants zugeschrieben.

Das dritte Beispiel bezieht sich auf das *faux-amis*-Paar dt. *Abiturient* „ein Schüler der letzten Klasse des Gymnasiums kurz vor, im oder nach dem Abitur“ und ukr. абітурієнт „Studienbewerber“, die in beiden Sprachen nur bestimmte Merkmale gemeinsam haben: *ein Schüler nach dem Abitur*. Im Ukrainischen tritt dieses Merkmal implizit auf, weil für die Studienbewerbung ein Abitur potentiell präsuppositiv ist. Dem dt.

Abiturient wird demzufolge die ukrainische Bedeutung „Studienbewerber“ zugewiesen.

Das letzte Beispiel ist besonders interessant, weil es sich hier um Enantiosemie handelt, d. h. um Vorhandensein entgegengesetzter Bedeutungen in der semantischen Struktur formal ähnlicher Wörter. Es gibt insgesamt 158 *faux-amis*-Paare im Deutschen und Ukrainischen mit Bedeutungspolarität (vgl. KIYKO 2012/2013).

Die angeführten Beispiele zeigen, dass zwischen den involvierten Einheiten der beiden Sprachen eine semantische Teilidentität vorliegt, die als Grundlage für den Transfer dient. Es handelt sich hier um partielle *faux amis*, bei denen nur einige Bedeutungskomponenten (Sememe oder Seme) auf der interlingualen Ebene entsprechen. Die formale Ähnlichkeit der Lexeme führt hier zu der falschen Annahme, dass das deutsche Äquivalent genauso viele und gleiche Bedeutungen habe wie das ukrainische Wort, was Interferenzfehler verursacht.

Zu den semantischen Fehlern gehören auch Abweichungen in der stilistischen Markierung der *faux amis*, bei denen das ukrainische Wort geläufig, das deutsche aber veraltet, territorial begrenzt, sozial oder stilistisch markiert ist:

Auf die Reise nahm er zu viel **Bagage* mit (=Gepäck).

Mein Lieblingswerk ist das **Poem* „Waldlied“ (=die Dichtung, das Gedicht).

So gilt dt. *die Bagage* als veraltet und hat überdies noch eine abwertende Bedeutung „Gruppe von Menschen, über die sich jemand ärgert“. Das *Poem* ist im Duden Universalwörterbuch mit der Markierung „scherzhaft, sonst veraltet“ versehen.

Strukturelle Fehler kommen in 10 % aller *faux-amis*-Fehler vor, zum Beispiel:

Viele Studenten nahmen an dieser **Konferenzion* (=Konferenz) teil.

Bei Erkältung muss man den Rücken **massagieren* (=massieren).

Mein Bruder ist **Programmist* (=Programmierer).

Hier verstoßen Studierende gegen Wortbildungsnormen im Deutschen. Diese Fälle kommen dann vor, wenn lautähnliche Wörter im Deutschen und Ukrainischen zu den Wortbildungsparadigmen mit unterschiedlicher Struktur gehören. Außerdem werden in der Muttersprache oft Wörter mit Hilfe der fremden wortbildenden Elemente abgeleitet, die Lerner unbewusst auf die Fremdsprache übertragen, z. B.: *програмувати* /*prohramuvaty*/ → *програміст* /*prohramist*/, aber *programmieren* → *der Programmierer*. Studenten können auch Wörter nach der Analogie mit der Muttersprache ableiten: *конференція* /*konferencija*/ → **Konferenzion*, weil erfahrungsgemäß solche Ableitungen möglich sind, z. B.: *Information*, *Konzeption*, *Rezension* usw.

In den Übersetzungen finden sich auch mehrere Pseudowörter (8 % aller Fehler). Sie stellen eine Abfolge von Buchstaben oder Lauten dar, die den grapho- bzw. phonotaktischen Regeln des Deutschen folgen, ohne jedoch eine Bedeutung in dieser Sprache zu besitzen, etwa:

Die Aussprache fällt ihr schwer, darum muss sie im **Lingafonkabinett* (=Sprachlabor) arbeiten.

Man hat die Rebellen den **Torturen* unterworfen (= hat gefoltert/der Folter unterworfen).

In der Ukraine werden verschiedene **Agrokulturen* (=landwirtschaftliche Kulturen) angebaut.

Fehler dieser Art lassen sich dadurch erklären, dass fachspezifische Texte viele Internationalismen enthalten. Wörter ohne formal ähnliche deutsche Entsprechung, besonders, wenn sie inmitten von übertragbaren Internationalismen stehen, werden automatisch übernommen.

Das Schlusslicht bilden *faux amis*, die auf falsche Valenz (5 %) zurückzuführen sind. Hier lassen sich sechs Fälle unterscheiden: Kontrast der Präpositionen, der Subkategorisierungsregeln, der Kasus,

der Selektionsregeln, der Reflexivität sowie der gesättigten/ungesättigten Valenz (ausführlicher dazu siehe KIYKO 2016). Am häufigsten kommen Verstöße beim Gebrauch der Präpositionen vor, z. B.:

Sie duldet **keine Kritik wegen* ihres Benehmens (= Kritik *an* ihrem Benehmen).

Die Kritik in der Zeitung **auf sein letztes Konzert* (= Kritik *über* sein letztes Konzert) war vernichtend.

Subkategorisierungsregeln beschreiben die Zahl der obligatorischen und fakultativen Ergänzungen sowie deren Art. Selektionsregeln legen die Umgebung eines Substantivs oder eines Verbs in nichtkategorialen Begriffen fest (etwa *Anim, Hum, Abstr, Act, Loc* usw.). Abweichungen bei den Subkategorisierungs- und Selektionsregeln kommen vor allem bei den abstrakten Handlungsverben vor, etwa bei *spekulieren, fabrizieren, adaptieren, komponieren, konsultieren* etc.:

Ich hatte hohes Fieber, Gelenkschmerzen und **habe mich* beim Arzt *konsultiert* (=habe den Arzt konsultiert).

Aufgrund der Interferenzfehler wurden Kompensationsstrategien ermittelt, die zur Entstehung von *faux amis* führen. Hier handelt es sich vorwiegend um Strategien, mit denen die Lerner Ausdrucksdefizite in ihren Interimsprachen bewältigen, und zwar:

interlingualer Transfer aus der Muttersprache: *Kurator* (=Betreuer), *Konkurs* (=Wettbewerb), *Billett* (=Fahrkarte);

interlingualer Transfer aus der zweiten Fremdsprache: *Keks* (=Kuchen), *Faktur* (=Betrieb);

Kodewechsel: *Mobile* (=Handy), *downloaden/downloaded* (=herunterladen);

Generalisierung: *Kostüm* (=Herrenanzug), *Garderobe* (=Kleiderschrank);

Paraphrase: *eine Tabelle mit dem Namen* (=Namensschild);

Wortprägung: *Passport* (=Personalausweis);

hybride Bildungen, vor allem Mischkomposita: *Postkode* (=Postleitzahl) u. a.

Diese Strategien beziehen sich auf das Mobilisieren von Ressourcen und Herunterspielen der Schwächen in den schriftlichen Übersetzungen. Sie beruhen in der Regel auf einem vielschichtigen Zusammenspiel verschiedener Mittel, die zu unterschiedlichen linguistischen Ebenen gehören. Dabei berührt die Verwendung von *faux amis* die konzeptuelle Ebene nicht: es wird nur das Kodierungsmedium „manipuliert“, das Konzept bleibt jedoch erhalten.

Der Einsatz unterschiedlicher Kompensationsstrategien variiert je nach Semester. Der interlinguale Transfer aus der Muttersprache kommt verstärkt im 1. und 5. Semester vor. Dagegen dominiert der Transfer aus der zweiten Fremdsprache im 9. Semester: Erstens steigt der Umfang des Englischunterrichts wesentlich, zweitens sind die Wortformen zweier nah verwandter Sprachsysteme (Deutsch und Englisch) aufgrund ihrer phonologischen Ähnlichkeit stärker verbunden als die zweier formal unähnlicher Sprachen (Deutsch und Ukrainisch). Der Kodewechsel, die Generalisierung, die Paraphrase sowie die Wortprägung, mit denen die Lerner vor allem Ausdrucksdefizite in ihrer Interimsprache kompensieren, treten vorwiegend im 1. Semester auf.

Unklar scheint dabei der Grad der Bewusstheit, mit dem Lerner diese Strategien anwenden. KELLERMAN (1977) und SELINKER (1972) gehen davon aus, dass die Strategien sowohl bewusst, als auch unbewusst zum Einsatz kommen. Nach JORDENS (1977) laufen Strategien immer bewusst ab. LINDEMANN (1996: 145–146) unterscheidet zwischen *transfer* und *borrowings*. Während *transfer* eine Produktionsstrategie ist, die das gesamte, dem Lerner zur Verfügung stehende prozedurale Wissen für die Produktion heranzieht, ist *borrowing* eine Kommunikationsstrategie, bei der der Lerner ein muttersprachliches Element zur

Kommunikation in der L2 heranzieht, weil ihm in seinem deklarativen Wissen keine L2-gerechte Lösungsmöglichkeit zur Verfügung steht. Es ist daher nicht auszuschließen, dass der Lerner auch bei entfernteren Verwandtschaftsbeziehungen zu muttersprachlichen Elementen greift, wenn ihm der zielsprachliche Ausdruck fehlt. Außerdem treten *faux amis* auf der lexikalischen Ebene vor allem aufgrund der hohen Belastung der Studenten durch die Aneignung des neuen Wortschatzes auf. Bei nicht klar abgegrenzten Begriffen verlässt man sich in Zweifelsfällen oft lediglich auf das Sprachgefühl, dessen Entwicklung deshalb zu fördern ist.

An dieser Stelle versuche ich, von der Ebene des lernersprachlichen Outputs in die lernersprachliche Prozessebene vorzudringen. In der einschlägigen Literatur zur Fehlerproblematik wird häufig behauptet, dass Fehler Gegenstand der Psyche sind (vgl. DEMME 1989: 148; HEYD 1991). Ein rein linguistischer Zugang zu den Fehlern könne keine ausreichenden Erklärungen über den Prozess des Entstehens von *faux amis* liefern. Daher kommt die Forderung nach dem Einsatz der Psychologie in der Fehleranalyse. Aus fremdsprachenpsychologischer Sicht gibt es mehrere Erklärungen für das Zustandekommen von Fehlern, die auch auf *faux amis* zutreffen:

- (1) Die *Interlanguage-Hypothese* (SELINKER 1972), nach der Lerner anhand der von ihnen produzierten Formulierungen die zu erlernende Sprache testen und sie auf diese Weise aneignen. Beim Hypothesentesten greift der Lerner auf bewährte Annahmen über die Muttersprache zurück, was den Spracherwerb erleichtert und dem Lerner die Möglichkeit zum kreativen Umgang mit der Sprache gibt.
- (2) Die *kognitive Defizit- oder Entwicklungshypothese* (HEYD 1991), die auf die beschränkte Gedächtnisleistung des Kurzzeitgedächtnisses basiert und besagt, dass beim Fremdspracherwerb

hauptsächlich das Kurzzeitgedächtnis aktiviert ist. Das Abrufen von Strukturen aus dem Langzeitgedächtnis dauert viel länger, deshalb entstehen in der Zwischenzeit bei der Benutzung von diversen Kompensationsstrategien Fehler.

- (3) Die *Trennung in Code und Mitteilungsabsicht* (RAABE 1980): Der Sprecher wird durch die Fokussierung auf die Mitteilung vom Code abgelenkt. Dies geschieht insbesondere dann, wenn die Sprachstrukturen noch nicht gefestigt sind. Dadurch kommen dann *faux amis* zustande.
- (4) Das *Drei-Verarbeitungsebenen-Modell* (LEVELT 1989), nach dem es bei der Sprachproduktion drei Verarbeitungsebenen gibt: die Ebene der Konzeptualisierung, die Ebene der Formulierung und die Ebene der Artikulation. Der Lerner passt seine Konzeptualisierung seinen Formulierungsmöglichkeiten an. Die fehlerhafte Wortwahl in der Fremdsprache ist somit auf den nicht ausreichend gefestigten Gebrauch entsprechender Elemente zurückzuführen.

Darüber hinaus wird bei den Probanden vermehrt die Tendenz beobachtet, die Äußerungen zuerst in der Muttersprache zu planen. Beim Mitformulieren werden an den schwächeren Stellen dann die L1-Sprachmittel aktiviert, was zur Entstehung der *faux amis* führt.

Generell lässt sich mit *faux-amis*-Daten das Prinzip der kognitiven Ökonomie im Zweitspracherwerb (vgl. PISHWA 1998) bestätigen: Lerner folgen dem Prinzip der kognitiven Ökonomie, um in jeder Lernphase mit begrenztem Sprachschatz die Zielsprache kommunikativ zu verwenden und zugleich (un)bewusst systematisch auszubauen.

Aufgrund der beschriebenen Schwierigkeiten von DaF-Lernern im Umgang mit *faux amis* könnte man davon ausgehen, dass dieses Thema im Unterricht besondere Aufmerksamkeit erfährt. Ein Blick sowohl in die gängigen DaF-Lehrbücher als auch in die Praxis des Deutschunter-

richts zeigt jedoch, dass dies in der Regel nicht der Fall ist. Eine explizite Vermittlung von Strategien im Umgang mit *faux amis* und ausreichende Übungen zur Festigung ihrer grammatischen, strukturellen, semantischen und stilistischen Unterschiede werden – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht angeboten (vgl. KROSCHEWSKI 2000: 433; IONESCU 2014: 84 f.). Die Voraussetzung für die Bewältigung sprachlicher Probleme ist aber vor allem ihr Bewusstmachen (vgl. STEINMÜLLER 1984: 88). Darum sollten *faux amis* im Fremdsprachenunterricht mit entsprechender Aufmerksamkeit kontinuierlich, systematisch und abwechslungsreich trainiert werden.

Literatur

- Demme, Silke (1989): „Theoretische Probleme der Fehlerbeschreibung und ihre Relevanz für die Methodik Deutsch als Fremdsprache“ In: Schmigalla, Hans (Hrsg.): *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Jena: FSU. 135–153.
- Gorbahn-Orme, Adeline & Hausmann, Franz Josef (1991): „The dictionary of false friends“. In: Hausmann, Franz Josef/Reichmann, Oskar/Wiegand, Herbert Ernst & Zgusta, Ladislav (Hrsg.): *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Bd. 3. Berlin: de Gruyter. 2882–2888.
- Heyd, Gertraude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Hundertmark-Santos Martins, Maria Teresa (1995): *Die „falschen Freunde“: portugiesisch-deutsch, deutsch-portugiesisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ionescu, Adriana (2014): *„Falsche Freunde“: deutsch-rumänische lexikalische Interferenzen*. Berlin: wvb.
- Istschenko, Nina/Karpus, Alwina & Perkowska, Irina (2001): *Deutsch für Oberstufe*. Winnyzja: Nowa Knyha.
- Jordens, Peter (1977): „Rules, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning“. In: *Interlanguage Studies Bulletin* 2 (2). 5–76.

- Kellerman, Eric (1977): „Towards a characterization of the strategy of transfer in second language acquisition“. In: *The Interlanguage studies bulletin* 2. 58–146.
- Kiyko, Svitlana (2012/2013): „Deutsch-ukrainische zwischensprachliche Enantiosemie“. In: *Das Wort: Germanistisches Jahrbuch Russland* 27. 246–262.
- Kiyko, Svitlana (2013): „Metalexikographische Überlegungen zum Wörterbuch der deutsch-ukrainischen Falschen Freunde des Übersetzers“. In: *Lexicographica. International Annual for Lexicography* 29. 199–221.
- Kiyko, Svitlana (2016): „Valenzbedingter negativer Transfer von deutsch-ukrainischen faux amis“. In: Аверина, Анна (Hrsg.): *Грамматические категории в контрастивном аспекте: Сборник статей по материалам международной конференции* (Москва, 11–14 мая 2016 г.) 1. 133–138.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kroschewski, Annette (2000): „False friends“ and „true friends“: Ein Beitrag zur Klassifizierung des Phänomens der intersprachlich-heterogenen Referenz und zu den fremdsprachendidaktischen Implikationen. Frankfurt/Main: Lang.
- Levelt, Willem (1989): *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: MA-MIT Press.
- Lindemann, Beate (1996): *Der Erwerb des deutschen Modalverbssystems. Systematizität und Variationen bei der Entwicklung der individuellen Lersprachen norwegischer Deutschlerner*. Tübingen: Narr.
- Mertens, Jürgen-Werner (2001): *Die sogenannten „faux amis“ in schriftlichen Textproduktionen von Lernern des Französischen der Sekundarstufe: sprachwissenschaftliche und didaktisch-methodische Überlegungen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Milan, Carlo & Sünkel, Rudolf (1990): *Falsche Freunde auf der Lauer: Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra tedesco e italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Parianou, Maria (2000): „Falsche Freunde“ im Sprachenpaar (Neu-)Griechisch / Deutsch“. Frankfurt/Main: Lang.

- Pishwa, Hanna (1998) : *Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb*. Tübingen : Narr.
- Raabe, Horst (1980): „Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch“. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer.
- Schumann, Johannes/Frühwirt, Frederike & Holthaus, Hanni (2006): *Mittelstufe Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics* 10. 209–241.
- Sidorow, Oleh (2009): *Login 1: Deutsch für Germanistikstudenten*. Winnyzja: Nowa Knyha.
- Steinmüller, Ulrich (1984): „Sprachstandserhebungen und Sprachförderung bei ausländischen Schülern der Sekundarstufe“. In: *Diskussion Deutsch* 75. 77–90.
- van Weeren, Jan (1977): *Interferenz und Valenz. Zum Problem der „falschen Freunde“ für niederländische Germanistikstudenten*. Leiden: door.

Zur Relevanz der Sprachlerneignung in kommunikativen und ungesteuerten Erwerbskontexten

Einleitung

Das Konzept der Sprachlerneignung geht auf John Carroll zurück. Er definiert Lerneignung als die Geschwindigkeit (englisch *rate*), mit der ein Lerner etwas Neues lernt:

The learner's aptitude is defined as an inverse function of the amount of time which, other things being optimal, will be required for him to attain a criterion mastery in the task to be learned (Carroll 1963: 1061).

1959 erschien der von Carroll gemeinsam mit Stanley Sapon entwickelte *Modern Language Aptitude Test* (MLAT), der bis heute eines der bekanntesten Instrumente zum Messen der Sprachlerneignung ist. Als Prädiktor für Fremdsprachenlernerfolg zeigte er an amerikanischen Hochschulen eine sehr hohe Prognosefähigkeit. In gesteuerten Unterrichtskontexten stellte die Sprachlerneignung mit Korrelationen zwischen $r = 0,4$ und $r = 0,65$ einen sehr einflussreichen Faktor bezüglich des Lernerfolgs dar. Kein anderer einzelner Faktor korreliert so hoch mit Fremdsprachenlernerfolg (vgl. SKEHAN 1998: 192). So nennt ELLIS (2004: 531) Sprachlerneignung neben Motivation einen der „two big factors“. Diese außerordentlich hohen Korrelationen zwischen Sprachlerneignung und Fremdsprachenlernerfolg wurden jedoch in der Zeit der Entwicklung des MLAT vorherrschenden Unterrichtsmethode gewonnen: der Audiolingualen Methode. Diese steht in der Tradition

des Behaviorismus und der strukturellen Linguistik, was sich in den Lehr- und Lerntechniken deutlich widerspiegelt: Satzschalttafeln, das Auswendiglernen von Dialogen, sogenannte *pattern drills* und das vorsorgliche Vermeiden jeglicher Fehler stehen hier auf der Tagesordnung (vgl. LARSEN-FREEMAN 2000: 48 f.).

Das Konzept der Sprachlerneignung hat seither viel Kritik erhalten. Es sei ein elitäres Konzept und angesichts neuer Unterrichtsmethoden und didaktischer Herangehensweisen nicht mehr zeitgemäß (vgl. SCHLAK 2008: 4 f.). Aus diesem Grund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie es sich mit dem Einfluss der Sprachlerneignung im modernen, kommunikativ orientierten Unterricht oder in ungesteuerten Erwerbskontexten verhält. Hierzu werden zunächst das Konstrukt der Sprachlerneignung sowie der MLAT genauer betrachtet. Im Anschluss werden einige Studien und ihre Ergebnisse zum Thema Sprachlerneignung herangezogen, um auf diese Weise Rückschlüsse auf die Bedeutung der Sprachlerneignung in kommunikativen Unterrichtskontexten zu ziehen.

Das Konzept der Sprachlerneignung

Sprachlerneignung ist kein eindimensionaler Faktor. Vielmehr setzt sie sich aus mehreren Teilfähigkeiten zusammen, die unterschiedliche Aspekte des Fremdsprachenlernens betreffen. Laut CARROLL (1962) sind dies die folgenden vier:

- Unter *Phonetic Coding Ability* versteht Carroll die Fähigkeit, verschiedene Laute differenziert wahrzunehmen, sie später wiederzuerkennen und sich an deren Verknüpfung mit bestimmten Symbolen zu erinnern.
- *Grammatical Sensitivity* beinhaltet das Wiedererkennen der Funktion lexikalischer Elemente in einem Satz.

- Als *Rote Learning Ability* wird die Fähigkeit bezeichnet, Wörter einer fremden Sprache schnell mit Wörtern der eigenen Sprache zu assoziieren und zu erinnern.
- Mit *Inductive Language Learning Ability* ist die Fähigkeit gemeint, sprachliche Regeln selbstständig aus gegebenem Datenmaterial abzuleiten (vgl. CARROLL 1962: 128 f.).

Diese Teilaspekte der Sprachlerneignung leiteten CARROLL & SAPON (1959) von den Subtests einer psychometrisch entwickelten Testbatterie, dem sogenannten *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) ab, indem sie sich die Frage stellten, welche Fähigkeiten ein Testteilnehmer zum Lösen der einzelnen Testaufgaben braucht. Die Subtests wiederum waren aus einer Fülle von vorerprobten Tests zusammengestellt worden, die die höchsten Korrelationen mit Sprachlernerfolg, aber die geringsten Korrelationen untereinander aufwiesen (vgl. SKEHAN 1989: 26). Da der MLAT bzw. einzelne seiner Subtests in den unten diskutierten Studien eingesetzt wurden, sollen seine Teile hier zumindest kurz skizziert werden:

- (1) Im Teil *Number Learning* hören die Testteilnehmer die Zahlen 1, 2, 3, 4, 10, 20, 30, 40, 100, 200, 300, 400 in einer Kunstsprache. Dann müssen 15 Zahlen dieser Kunstsprache ins Englische übersetzt werden. Dieser Testteil dient zur Erfassung der *Rote Learning Ability* und der *Inductive Language Learning Ability* (vgl. CARROLL 1981: 109).
- (2) Der Teil *Phonetic Script* soll die *Phonetic Coding Ability* erfassen. Die Teilnehmer hören Sets von bedeutungslosen Wörtern und können deren phonetische Umschrift mitlesen. Anschließend hören sie einzelne Wörter aus dem Set und müssen es der passenden Umschrift zuweisen.
- (3) Im Teil *Spelling Clues* müssen 50 muttersprachliche Wörter wiedererkannt werden, die eine abweichende Schreibweise haben.

Die Wörter sollen einem semantisch möglichst ähnlichen Wort aus einer Liste von 5 Wörtern korrekt zugeordnet werden (beispielsweise verbirgt sich hinter *magut* das Wort *maggot*) (vgl. CARROL & SAPON 1959: 3). Inwieweit diese Aufgabe geeignet ist, *Phonetic Coding Ability* zu messen, bleibt zu diskutieren (vgl. RANTA 2001: 327).

- (4) Der Teil *Words in Sentences* soll die *Grammatical Sensitivity* messen. Über einen vorgegebenen Mustersatz, in dem ein syntaktisches Element markiert ist, sollen die Teilnehmer ermitteln, welcher Satzteil in einem zweiten Satz der Funktion jenes hervorgehobenen Elements im Mustersatz entspricht (vgl. CARROLL & SAPON 1959: 5).
- (5) Im Teil *Paired Associates* wird ein weiteres Mal die *Rote Learning Ability* getestet. Die Teilnehmer bekommen zwei Minuten Zeit, um sich eine zweisprachige Liste mit 24 Wörtern ihrer Muttersprache und einer Kunstsprache einzuprägen. Im Anschluss sollen die kunstsprachlichen Wörter bei Multiple-Choice-Aufgaben der korrekten Entsprechung zugeordnet werden (vgl. CARROLL & SAPON 1959: 10).

Obschon der MLAT zahlreiche Kritik erfahren hat, selbst von seinen Entwicklern (vgl. CARROLL 1962: 130), wird er noch immer als Instrument zur Messung der Sprachlerneignung in Studien eingesetzt (vgl. z. B. VANPATTEN & SMITH 2015; WINKE 2013; HWU & SUN 2012). Zugleich wurden jedoch diverse andere Testbatterien entwickelt, die sich häufig an dem von Carroll etablierten Konzept orientieren (z. B. PLAB (PIMSLEUR 1966), LLAMA (MEARA 2003)). Der sogenannte Hi-LAB (vgl. LINCK et al. 2013) wurde entwickelt, um kognitive Faktoren zu identifizieren, die bei besonders erfolgreichen, hoch kompetenten Fremdsprachenlernern gut ausgeprägt vorzufinden sind. Darüber hinaus bauen neuere, umfassendere theoretische Konstrukte der Sprachlerneignung wie etwa die Modelle von SKEHAN (1998; 2002) und die *Aptitude*

Complexes von ROBINSON (2005; 2007) ebenfalls auf den von Carroll identifizierten Teilaspekten der Sprachlerneignung auf, gehen dann aber über diese hinaus, indem sie weitere Bestandteile der Sprachlerneignung postulieren und diese unterschiedlichen Lernstadien oder Lernbedingungen zuordnen. Des Weiteren existieren aber auch Ansätze, neue Wege zu beschreiten und auch die zu Grunde liegende Theorie zu modifizieren, wie es etwa GRIGORENKO et al. (2000) mit dem Canal-F-Test gemacht haben oder wie es auch den Ansatz betrifft, das Arbeitsgedächtnis bzw. die phonologische Schleife als eine mögliche Komponente der Sprachlerneignung zu betrachten (vgl. MIYAKE & FRIEDMAN 1998; KORMOS 2013).

Der Einfluss der Sprachlerneignung

Bezüglich der Frage, ob Sprachlerneignung auch in Lernkontexten ihre Gültigkeit behält, die nicht den zur Entstehungszeit des MLAT prävalenten grammatikfokussierten Unterrichtsformen entsprechen, gehen die Meinungen weit auseinander. Als ein großer Kritiker der Sprachlerneignung vertritt KRASHEN (1981) den Standpunkt, dass sie im natürlichen Erwerbskontext irrelevant sei. Diese Schlussfolgerung ergibt sich aus dem von ihm postulierten Dualismus von Lernen im gesteuerten Kontext und Erwerben im ungesteuerten Kontext. Sprachlerneignung sei nur dann von Bedeutung, wenn es um Lernen im Unterricht gehe, da hier eine Formfokussierung gegeben sei, die kognitive Fähigkeiten erfordere. Im Gegensatz dazu erfolge der außerunterrichtliche Fremdsprachenerwerb im Zielsprachenland unbewusst. Sprachlerneignung spiele in diesem Kontext folglich keine Rolle. Da ihm zufolge der Spracherwerb automatisch einsetzt, sofern genügend verständlicher Input vorhanden ist, bedarf es keiner gesonderten kognitiven Fähigkeiten, was die Sprachlerneignung folglich überflüssig mache.

Jedoch hält nicht nur Krashen Sprachlerneignung in ungesteuerten Kontexten für irrelevant, auch COOK (1996) sieht ihre Relevanz nur in Unterrichtsformen, die sich an der audiolingualen Methode orientieren, da eben diese Methode zur Zeit, als der MLAT entwickelt wurde, die vorherrschende war. Kommunikativer Unterricht sollte demzufolge die Schere zwischen Lernern mit hoher und niedriger Sprachlerneignung schließen können.

Ein Argument für die Gegenposition, also den unverminderten Einfluss der Sprachlerneignung außerhalb formorientierten Unterrichts, formuliert SKEHAN (1998): Er versteht Unterricht als das Aufbereiten und Portionieren von sprachlichem Material, was es dem Lerner leichter macht, neue Elemente zu fokussieren, Regeln zu erschließen etc. So gesehen stellen beispielsweise Immersionsprogramme höhere Anforderungen an den Lerner, da der Input entsprechend komplexer ist und somit die Sprachlerneignung umfassenden Fähigkeiten umso wichtiger werden. So sei beispielsweise die *Inductive Learning Ability* umso wichtiger, wenn im Unterricht der Input nicht in kleinen Einheiten und in aufbereiteter Form präsentiert wird, sondern im ungesteuerten Kontext die Fähigkeit zur eigenständigen Regelerkennung gefordert ist.

ROBINSON (2002: 221 f.) argumentiert, dass Sprachlerneignung bei jeder Art des Fremdsprachenlernens eine Rolle spielt. Entscheidend sei es, ob in einer Lernsituation mit oder ohne *focus on form* gelernt werde, da hier jeweils unterschiedliche kognitive Fähigkeiten gefordert sind (vgl. auch die *Aptitude Complexes* von ROBINSON 2005, 2007).

Die Studienlage

Die Vielzahl der Ansätze und Testbatterien macht die Beantwortung der Frage nach dem Einfluss der Sprachlerneignung auf den Lernerfolg in kommunikativ orientierten Unterrichtskontexten nicht einfach. Hinzu kommt, dass es äußerst schwierig ist, eine hinreichend große Zahl von

Probanden zu finden, die eine L2 ausschließlich im ungesteuerten Kontext erwerben.¹ Aus diesem Grund werden auch Studien unter Laborbedingungen, bei denen explizites und implizites Lernen besser kontrolliert werden kann, in den folgenden Überblick einbezogen.

Dennoch soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, einige einschlägige Untersuchungen auf diesem Gebiet heranzuziehen, um einer Antwort etwas näher zu kommen.

HORWITZ (1987) geht davon aus, dass kommunikative und linguistische Kompetenzen durch unterschiedliche Fähigkeiten begünstigt werden, und strebt mit ihrer Studie an, diese verschiedenen Voraussetzungen herauszuarbeiten. Dabei vermutet sie, dass linguistische Kompetenz mit Sprachlerneignung positiv korreliert, während ein anderer Faktor namens *Conceptual Level* mit kommunikativer Kompetenz korreliert. Das *Conceptual Level* beinhaltet sowohl eine Komponente der kognitiven Komplexität als auch der interpersonellen Reife. Horwitz untersuchte 61 Lerner im Alter von 14 bis 18 Jahren mit L1 Englisch, die im zweiten Jahr Französisch lernten. In allen Klassen war kreative Sprachverwendung das erklärte Klassenziel und zumindest in den beobachteten Unterrichtsstunden wurde ein Drittel der Zeit auf mündlich-kommunikative Aktivitäten verwandt. Die Sprachlerneignung wurde durch eine gekürzte Fassung des MLAT erfasst. Diese umfasste drei Multiple-Choice-Subtests zu den Komponenten *Phonetic Coding*, *Grammatical Sensitivity* und *Rote Memory*. Das *Conceptual Level* wurde über die *Paragraph Completion Method* erhoben. Hierbei mussten die Lerner

1 An dieser Stelle sei auf die viel zitierte Dissertation von REVES (1983) hingewiesen. Sie untersuchte Schüler in Israel mit L1 Arabisch bei ihrem schulischen Englisch-erwerb sowie ihrem informellen Erwerb des Hebräischen. Reves fand einen stärkeren Zusammenhang zwischen MLAT und gesteuertem Spracherwerb. Jedoch hatten die Probanden zuvor bereits mehrere Jahre formellen Hebräischunterricht in der Schule erhalten, weshalb dieses Ergebnis mit Skepsis betrachtet werden muss und die Studie hier nicht weiter ausgeführt werden soll (vgl. auch RANTA 2002; SKEHAN 2002).

sechs unvollständige Sätze ergänzen. Alle Sätze waren so gestaltet, dass die Lerner mit Unsicherheiten, Konflikten oder Autoritätsbeziehungen konfrontiert wurden. Der *Pimsleur Writing Test* Französisch Level 1, ein *Discrete-Point*-Grammatiktest, wurde verwendet, um die linguistische Kompetenz im Französischen zu erfassen. Die kommunikative Kompetenz wurde über drei mündliche Aufgaben beurteilt, in denen die Lerner den Inhalt eines französischen Textabschnittes in der Zielsprache wiedergeben mussten (*paragraph task*), über ein Bild zunächst auf Englisch, dann auf Französisch sprechen sollten (*picture task*) und schließlich zehn Fragen zu ihrer Person auf Französisch zu beantworten hatten (*interview task*).

HORWITZ (1987) fand eine recht hohe Korrelation von $r = 0,54$ zwischen dem *Conceptual Level* und der kommunikativen Kompetenz. Die Korrelation zwischen Sprachlerneignung und linguistischer Kompetenz lag bei $r = 0,41$, wobei der ausschlaggebende Faktor die *Grammatical Sensitivity* war, da die anderen beiden Subtests keine signifikante Korrelation mit linguistischer Kompetenz aufwiesen. Allerdings korrelierten die Sprachlerneignungsergebnisse auch ähnlich hoch mit der kommunikativen Kompetenz mit $r = 0,40$. Der Subtest *Words in Sentences* allein genommen korreliert mit $r = 0,46$ etwas höher mit kommunikativer Kompetenz, während die anderen beiden Testteile für sich genommen keinen signifikanten Zusammenhang ($r = 0,19$ bzw. $r = 0,15$) mit den Ergebnissen der kommunikativen Tests aufwiesen. Die Ergebnisse von Horwitz' Studie sind jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da der tatsächliche kommunikative Gehalt des Unterrichts nur schwer beurteilt werden kann, wenn lediglich ein Drittel der Unterrichtszeit auf kommunikative Aktivitäten verwendet wird.

DE GRAAFF (1997) führte eine Studie unter Laborbedingungen durch, in der Lerner unter unterschiedlichen Lernbedingungen die Kunstsprache eXperanto erlernen sollten. Die zugrunde liegende Hypothese war, dass Sprachlerneignung unabhängig von vorhandenen oder

nicht vorhandenen Grammatikerklärungen während des Lernens einen Einfluss auf die Sprachkompetenz habe. Um diese Hypothese zu überprüfen wurden 54 niederländische Studenten in zwei Gruppen aufgeteilt, wovon eine Gruppe impliziten und die andere expliziten Lernbedingungen ausgesetzt wurde. In beiden Lernergruppen fand der „Unterricht“ computerbasiert durch ein Selbstlernprogramm statt. Die Unterrichtseinheiten waren so aufgebaut, dass den Probanden zunächst Sprachmaterial in Dialogform präsentiert wurde. Diese Dialoge waren verbunden mit Verständnis-, Ausfüll- und Satzbauaufgaben. Die Lerner erhielten stets Rückmeldungen über die Korrektheit zu ihren Lösungsversuchen; im Falle einer falschen Antwort musste die jeweilige Aufgabe ein weiteres Mal bearbeitet werden. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen lag darin, dass die Gruppe mit expliziten Erklärungen nach der Einführung der Dialoge sowie beim Feedback zu den Übungen Erläuterungen zu den Sprachstrukturen bekam, während bei der Gruppe ohne explizite Erklärungen lediglich die Beispiele wiederholt wurden, wenn eine Aufgabe falsch gelöst wurde.

Die Sprachlerneignung wurde über eine niederländische Version der MLAT-Subtests *Words in Sentences* und *Paired Associates* sowie einen *Lexical Interference Test* erhoben, die zu einer Variablen zusammengefasst wurden. Die Sprachkompetenz der Lerner wurde mehrfach gemessen, einmal während sie noch Unterricht erhielten und zweimal im Anschluss daran. Getestet wurden konkrete Strukturen, nämlich die Pluralbildung von Substantiven, der Imperativ, der Satzbau bei der Verneinung und der Satzbau bei Akkusativobjekten. Es zeigte sich, dass die Lerner der expliziten Gruppe den anderen überlegen war, dass aber in beiden Gruppen die Sprachlerneignung signifikant mit der Sprachkompetenz korrelierte und dass der Unterschied zwischen den stärkeren und schwächeren Lernern in beiden Versuchsgruppen ähnlich war.

Wenngleich die Lernsituation hier wenig authentisch ist, ist der Ansatz von DE GRAAFF (1997) bemerkenswert. Nicht zuletzt ist auf diese Art und Weise ein Vergleich zwischen implizitem und explizitem Lernen möglich, was bei Erwerbern im ungesteuerten, authentischen Erwerbskontext sehr schwierig ist, weil sich dort hochgradig individuelle Lernprozesse abspielen, deren Faktoren unmöglich alle erhoben und berücksichtigt werden können. Da in dieser Studie Sprachkompetenz lediglich über ein konkretes Grammatikphänomen gemessen wurde, bleibt eine Übertragbarkeit auf komplexe Kompetenzen fraglich.

In einer Studie von RANTA (2002) wird die *Language Analytic Ability* als ein Faktor der Sprachlerneignung in Bezug auf die Anfangsphasen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts untersucht. Die Teilnehmer an dieser Studie waren 150 französischsprachige Sechstklässler in Quebec/Kanada, die an einem 5-monatigen, intensiven Englischunterricht (4,5 Stunden/Tag) teilnahmen, in dem das Mündliche mehr Gewicht gegenüber dem Schriftlichen hatte und Flüssigkeit stärker fokussiert wurde als formale Genauigkeit. In Ermangelung einer französischen Version des MLAT für Schüler wurde eigens ein metalinguistischer Test der L1 der Teilnehmer entwickelt, der die *Language Analytic Ability* erfassen soll. Hierbei ging es darum, Fehler zu entdecken und zu korrigieren. Die Sprachkompetenz des Englischen wurde dreimal erhoben, zu Beginn, in der Mitte und nach Abschluss des Programms. Hierbei wurde eine Vielzahl verschiedener Aufgaben gewählt, um die wachsende Kompetenz der Lerner zu erfassen: eine auditive Vokabelerkennungsaufgabe, bei der die fremdsprachlichen Wörter einem Bild zuzuordnen waren, Cloze-Tests, diverse Hörverstehensaufgaben und eine Fehlererkennungsaufgabe bezüglich Possessivpronomen. Beim Korrelieren der einzelnen Tests untereinander zeigte sich der deutlichste Zusammenhang zwischen der metalinguistischen Aufgabe der L1 mit der Fehlererkennungsaufgabe und dem Cloze-Test in der L2. In diesen beiden Aufgaben ist ein *focus on form* am meisten gefordert.

Bei einer Cluster-Analyse zeigte sich, dass gute Ergebnisse im metalinguistischen Test mit guten Ergebnissen in allen anderen Tests korrelierten. Sowohl bei starken als auch bei schwachen Schülern war die so ermittelte *Language Learning Ability* ein zuverlässiger Prädiktor für deren Sprachlernerfolg (vgl. RANTA 2002: 175). Bei Lernern mit mittelmäßiger *Language Learning Ability* und schwachen L2-Ergebnissen sowie bei Lernern mit schwacher *Language Learning Ability* und mittelmäßigen L2-Ergebnissen ließ sich diese Tendenz jedoch nicht bestätigen, so dass zur Erklärung des Lernerfolgs oder Nichterfolgs andere Faktoren herangezogen werden müssen. Die Autoren schlussfolgern, dass auch ein kommunikativ orientierter Fremdsprachenunterricht die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen durch die Sprachlerneignung nur bedingt ausgleichen kann. Lerner mit hoher Sprachlerneignung haben auch hier einen Vorteil gegenüber anderen. Es bleibt jedoch zu beachten, dass hier nur eine Teilkomponente der Sprachlerneignung untersucht wurde.

ERLAM (2005) untersuchte den Einfluss von Sprachlerneignung in verschiedenen Unterrichtskontexten. An dieser Studie nahmen Schüler teil, die durchschnittlich 14 Jahre alt waren und im zweiten Jahr Französisch lernten. Als zu erwerbende Struktur wählte Erlam die direkten Objektpronomen im Französischen aus. Die Probanden wurden in vier Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe (*deductive instruction*) ($n = 21$) erhielt explizite Grammatikerklärungen und konnte ständig auf eine Tabelle mit den direkten Objektpronomen zurückgreifen. Die Teilnehmer dieser Gruppe bekamen zudem korrigierendes Feedback, und ihre Aufmerksamkeit wurde auf die grammatischen Formen gelenkt. In der zweiten Gruppe (*inductive instruction*) ($n = 22$) wurden keinerlei Regelerklärungen geliefert, noch stand den Probanden die Tabelle der Pronomen zur Verfügung. Stattdessen wurden sie in Aktivitäten eingebunden, in denen sie Hypothesen bezüglich der Zielstrukturen aufbauen und testen konnten. Die Lerner erhielten keine Anweisungen, nach Regeln zu

suchen. In der dritten Gruppe (*structured input instruction*) ($n = 23$) erhielten die Teilnehmer explizite Regelerklärungen zu den Objektpronomen. Sie arbeiteten mit Input-basierten Aufgaben, die sie unter Formfokussierung zum Verarbeiten des Inputs anregen sollten. Ebenso gab es in dieser Gruppe bewusstseinsaktivierende Aufgaben wie Fehlersuchübungen.

Zum Messen des Lernerfolgs wurden vier Tests eingesetzt, die die vier Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen abdeckten. Die Sprachlerneignung wurde in dieser Studie über die Komponenten *Phonemic Coding Ability*, *Language Analytic Ability* und *Working Memory* ermittelt. Zum Erheben der *Phonemic Coding Ability* wurde ein Teil der PLAB, *Sound Discrimination*, gewählt. Die *Language Analytic Ability* wurde mithilfe des *Subtests Words in Sentences* des MLAT ermittelt. Das Arbeitsgedächtnis wurde über einen von ERLAM (2005) selbst erstellten Test gemessen, bei dem die Testteilnehmer sechs Listen mit je fünf Wörtern präsentiert bekamen. Pro Liste waren dazu 7,5 Sekunden gegeben. Im Anschluss hatten die Probanden pro Liste 20 Sekunden Zeit, um diese aus dem Gedächtnis aufzuschreiben.

Die Ergebnisse der statistischen Analyse zeigten, dass in der Gruppe mit *deductive instruction* keine Vorteile für Lerner mit besseren Lerneignungsergebnissen bestanden, d. h. die Leistungen in den Sprachtests korrelierten nicht mit den Ergebnissen der Lerneignungstests. In ihrer Gesamtheit schnitt diese Gruppe jedoch besser ab als die Gruppe mit *inductive instruction*. In letzterer war es indes der Fall, dass Lerner mit höherer Lerneignung in den Sprachtests besser abschlossen als Lerner mit geringerer Lerneignung. In der Gruppe der *structured input instruction* schnitten Teilnehmer mit besseren Ergebnissen im Bereich der Lerneignung auch in den Sprachtests besser ab als andere. ERLAM (2005) deutet diese Ergebnisse dahingehend, dass Lerner mit hoher Sprachlerneignung mit weniger strukturierten, nicht optimalen Lernbedingungen, wie es die *inductive instruction* ist, besser zurecht-

kommen als lerneignungsschwächere Personen. Umgekehrt bedeutet dies, dass im Unterricht mit expliziten Grammatikerklärungen, Fokus auf grammatische Formen und durch Strukturierung des Sprachmaterials die individuellen Unterschiede in der Sprachlerneignung ausgeglichen werden können. Diese Folgerung ist aus zweierlei Gründen bemerkenswert: erstens, da sie der Hypothese entgegensteht, dass kommunikativer Unterricht, in dem Grammatik keine zentrale Rolle spielt, die Schere zwischen Lernern mit hoher und niedrigerer Lerneignung schließen könne (vgl. die Auffassung von KRASHEN (1981) und COOK (1996)); zweitens, weil sie sich mit den Resultaten von DE GRAAFF (1997) deckt.

Die Studie von SAFAR & KORMOS (2008) befasst sich mit der Vorhersagekraft der Sprachlerneignung im kommunikativ orientierten Intensivunterricht. Ihre Hypothese lautete, dass es zwischen der Sprachlerneignung und dem Sprachlernerfolg eine mittelstarke, signifikante Korrelation gebe. Sie untersuchten 40 ungarische Schüler im Alter von 15 und 16 Jahren, die in einem 10-monatigen Intensivkurs Englisch für Anfänger lernten. Der Unterricht war primär kommunikativ orientiert, enthielt aber auch Phasen des *Focus on Form*. Ziel des Kurses war es, die Schüler auf ein sprachliches Niveau zu bringen, das es ihnen ermöglichen sollte, dem Fachunterricht in der Fremdsprache folgen zu können. Zu Beginn der Studie waren die Schüler Nullanfänger in der Zielsprache Englisch oder hatten nur sehr geringe Vorkenntnisse. Der Lernerfolg der Schüler wurde am Ende des Intensivkurses über das *Cambridge First Certificate Exam* erhoben. Der Test bestand aus fünf Teilen: Leseverstehen und Hörverstehen, Schreibkompetenz, *Use of English* (ein Grammatik- und Vokabeltest) und mündliche Kompetenz. Diese schriftlichen und mündlichen Leistungen der Schüler wurden von zwei Lehrern, die die Schüler zuvor nicht unterrichtet hatten, bewertet.

Die Sprachlerneignung der Schüler wurde über den *Standard Hungarian Language Aptitude Test* (HUNLAT) von OTTÓ (2002) erhoben.

Dieser Test besteht aus sechs Teilen, die teils Subtests aus dem MLAT, teils Subtests aus der PLAB ähneln: Im ersten Teil *Hidden Words* hören und lesen die Teilnehmer *Nonsense*-Silben, die sie der korrekten schriftlichen Version zuordnen müssen. Der zweite Subtest, *Language Analysis*, zielt darauf ab, aus gegebenem sprachlichen Material Regeln ableiten zu können. Der dritte Testteil, *Words in Sentences*, ist dem ebenfalls gleichnamigen Subtest aus dem MLAT nachempfunden, jedoch in ungarischer Sprache. Der vierte Subtest, *Vocabulary Learning*, stellt eine ungarische Variante des Subtests *Paired Associates* aus dem MLAT dar. Statt Wörter einer Kunstsprache zu verwenden, wird hier auf Swahili zurückgegriffen. Da innerhalb dieser Studie auch der Frage nach dem Einfluss von Fremdsprachenlernerfahrung auf die Lerneignung nachgegangen wurde, wurde der HUNLAT zweimal eingesetzt, einmal vor Beginn des Intensivkurses und einmal am Ende.

Die statistische Analyse lieferte für beide Lerneignungserhebungen eine Korrelation von Lerneignung mit Sprachlernerfolg von $r = 0,36$. Die Korrelationen einzelner Komponenten der Sprachlerneignung mit einzelnen Komponenten des Lernerfolgs zeigen hingegen, dass beispielsweise der Subtest *Hidden Words* mit keiner der Sprachkompetenzkomponenten eine signifikante Korrelation aufweist. Auch die anderen Subtests des HUNLAT zeigen nur wenige signifikante Korrelationen (vgl. SAFAR & KORMOS 2008: 126). Somit ergibt sich für die erste Lerneignungserhebung einzig für den Subtest *Language Analysis* eine signifikante Korrelation von $r = 0,34$ mit dem Sprachlernerfolg. Bei der zweiten Erhebung erreicht jedoch auch *Language Analysis* keine Signifikanz mehr ($r = 0,02$). Die Hypothese der Autoren wurde daher nur bedingt durch die signifikante Korrelation beider Gesamttests miteinander bestätigt. Die Korrelationen der Einzeltests untereinander und mit dem Gesamtlernerfolg lassen die Autoren hingegen zu der Schlussfolgerung kommen, dass das herkömmliche Konzept der Sprachlerneignung offenbar nicht die Fähigkeiten widerspiegelt, auf die es im

kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht ankommt, und dass „the Carrollian concept of language aptitude needs to be revised considerably“ (SAFAR & KORMOS 2008: 131). Lediglich die im Subtest *Language Analysis* gemessene *Inductive Language Learning Ability* und die im Subtest *Words in Sentences* gemessene *Grammatical Sensitivity* scheinen mit einigen signifikanten Teilkorrelationen auch im kommunikativen Unterricht eine wichtige Rolle zu spielen. Wenngleich die Gesamtkorrelation der ersten und der zweiten Erhebung identisch ist, bleibt fraglich, woher die teils erheblichen Unterschiede der Teilkorrelationen stammen. Zudem geht aus dieser Studie nicht hervor, wie genau der *Focus-on-Form*-Teil des grundsätzlich kommunikativen Unterrichts gewesen ist. Safar und Kormos konstatieren, dass die Rolle der Sprachlerneignung „is mainly confined to influencing the acquisition of grammar and vocabulary, and it has small predictive power on complex skills such as reading, listening, speaking and writing“ (SAFAR & KORMOS 2008: 131).

Die Studie von HWU & SUN (2012) beschäftigt sich mit dem Ansatz der sogenannten *Aptitude Treatment Interaction*. Sie untersuchten den Zusammenhang von Lerneignungsprofilen und unterschiedlichen Lernbedingungen. Hierzu teilten sie Spanischlerner in drei Gruppen ein: deduktives Lernen (n = 33), explizit induktives Lernen (n = 40), kein Unterricht (n = 20). Der „Unterricht“ zum spanischen Verb *gustar* (dt. „mögen“) fand über den Computer statt, um so den Faktor der Lehrperson außer Acht lassen zu können. Der erfolgreiche Erwerb dieser sprachlichen Struktur wurde zu drei Zeitpunkten über eine schriftliche Aufgabe zur Sprachproduktion und eine Aufgabe zur Fehlerkorrektur ermittelt. Die Sprachlerneignung wurde über einen Test zum *memory for text* erhoben, bei dem die Probanden Grammatikregeln des Indonesischen erinnern mussten, sowie über die Teile *Grammatical Sensitivity* und *Paired Associates* aus dem MLAT. Für eine ANOVA wurden die Probanden ihren Testergebnissen entsprechend in eine *high aptitude* und

eine *low aptitude* Gruppe separiert. Für beide Sprachtestaufgaben ergab sich ein ähnliches Bild, nämlich dass die *high aptitude* Probanden der Gruppe mit explizit induktivem Lernen am besten abschneiden, gefolgt von den *high aptitude* Lernern der Deduktionsgruppe, den *low aptitude* Lernern der Deduktionsgruppe und den *low aptitude* Teilnehmern der explizit induktiven Gruppe. Es zeigte sich, dass die Lernbedingung explizit induktiv für die *high aptitude* Lerner von Vorteil ist, während die *low aptitude* Lerner in der deduktiven Gruppe einen besseren Lernerfolg erzielten. Oder anders ausgedrückt: Sprachlerneignung scheint im Setting der expliziten Induktion eine größere Rolle zu spielen als im deduktiven Setting.

Fazit

Die diskutierten Studien liefern einige Hinweise darauf, dass Sprachlerneignung auch im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht sowie in ungesteuerten Erwerbskontexten ihre Relevanz behält. Jedoch sind wir von einer klärenden Antwort auf diese Frage nach der Rolle der Sprachlerneignung noch weit entfernt. Dies liegt zum einen an den sehr spezifischen Sprachstrukturen, die in den Untersuchungen fokussiert wurden, zum anderen daran, dass die Sprachlerneignung ebenfalls oft nur partiell erhoben wird. Auch die Zahl der Probanden ist häufig relativ klein, wodurch die Ergebnisse der Studien hinsichtlich ihrer Aussagekraft mit Vorsicht zu interpretieren sind.

Dennoch ist man geneigt DE GRAAFF (1997: 50) zuzustimmen, wenn er schreibt, dass „aptitude relates to language learning whenever students focus on form – which might be the case both with and without explicit instruction“. Mit dieser Sichtweise verliert die gesamte Unterscheidung zwischen beispielsweise grammatikfokussiertem und kommunikativem Unterricht bzw. ungesteuertem Erwerb an Bedeutung. Wichtig ist dann nicht mehr der Unterricht bzw. die Form des Inputs

und die Präsentation von Grammatik, sondern die Art und Weise, wie ein Lerner mit dem ihm zur Verfügung stehenden Input agiert und interagiert. In künftigen Studien könnte es daher sinnvoll sein, die Lerner dazu zu befragen, ob sie versuchen, Regeln zu erkennen oder bestimmte Strategien anwenden, um das Sprachmaterial für sich selbst verständlicher zu machen und/oder zu strukturieren.

Weiterhin sollte vielleicht nicht mehr danach gefragt werden, ob Sprachlerneignung auch in ungesteuerten oder kommunikativ orientierten Lernkontexten eine wichtige Rolle spielt, sondern welches Konzept der Sprachlerneignung bzw. welche Bestandteile der Sprachlerneignung, welche Kombination kognitiver Fähigkeiten beim ungesteuerten L2-Erwerb oder in wenig formfokussierten Unterrichtskontexten einen positiven Effekt für den Lernerfolg haben.

Literatur

- Carroll, John B. & Sapon, Stanley M. (1959): *Modern Language Aptitude Test, MLAT Manual*. New York: The Psychological Corporation.
- Carroll, John B. (1962): „The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training”. In: Glaser, Robert (Hrsg.): *Training and Research in Education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 87–136.
- Carroll, John B. (1963): „Research on Teaching Foreign Languages”. In: Gage, Nathaniel L. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally. 1060–1100.
- Carroll, John B. (1981): „Twenty-five Years of Research in Language Aptitude”. In: Diller, Karl C. (Hrsg.): *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley/Massachusetts: Newbury House Publishers. 83–118.
- Cook, Vivian J. (1996): *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- de Graaff, Rick (1997): *Differential Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition*. Den Haag: Holland Academic Graphics.

- Ellis, Rod (2004): „Individual Differences in Second Language Learning”. In: Davies, Alan & Elder, Catherine (Hrsg.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing. 525–551.
- Erlam, Rosemary M. (2005): „Language Aptitude and its Relationship to Instructional Effectiveness in Second Language Acquisition”. In: *Language Teaching Research*, 9, (2). 147–171.
- Grigorenko, Elena L./Sternberg, Robert J. & Ehrman, Madeline E. (2000): „A Theory-Based Approach to the Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal-F Theory and Test”. In: *The Modern Language Journal*, 84. 390–405.
- Horwitz, Elaine K. (1987): „Linguistic and communicative competence: reassessing foreign language aptitude”. In: VanPatten, Bill/Dvorak, Trisha R. & Lee, James F. (Hrsg.): *Foreign Language Learning: A Research Perspective*. Cambridge, MA: Newbury House. 146–157.
- Hwu, Fenfang & Sun, Shuyan (2012): „The aptitude-treatment interaction effects on the learning of grammar rules”. In: *System*, 40. 505–521.
- Krashen, Stephen D. (1981), „Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning”. In: Diller, Karl C. (Hrsg.): *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley/Massachusetts: Newbury House Publishers. 155–175.
- Kormos, Judit (2013): „New Conceptualizations of Language Aptitude in Second Language Attainment”. In: Granena, Gisela & Long, Mike (Hrsg.): *Sensitive Periods, Language Aptitude, and Ultimate Attainment*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 131–152.
- Larsen-Freeman, Diane (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching. Teaching Techniques in English as a Second Language*. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Linck, Jared A./Hughes, Meredith M./Campbell, Susan G./Silbert, Noah H./Tare, Medha/Jackson, Scott R./Smith, Benjamin K./Bunting, Michael F. & Doughty, Catherine J. (2013): „Hi-LAB: A New Measure of Aptitude for High-Level Language Proficiency”. In: *Language Learning*, 63 (3). 530–566.
- Meara, Paul (2003): *LLAMA Language Aptitude Test: The Manual*. Swansea, UK: Lognostics.
- Miyake, Akira & Friedman, Naomi P. (1998): „Individual Differences in Second Language Proficiency: Working Memory as Language Aptitude”. In: Healy, Alice F. & Bourne Jr., Lyle E. (Hrsg.): *Foreign language learning: Psycholin-*

- guistic studies on training and retention*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum. 339–364.
- Ottó, István (2002): *Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt*. Kaposvár: Mottó-Logic Bt.
- Pimsleur, Paul (1966): *Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Ranta, Leila (2002): „The role of learners' analytic abilities in the communicative classroom”. In: Robinson, Peter (Hrsg.): *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins B. V. 159–180.
- Reves, Thea (1983): *What makes a good language learner? Personal characteristics contributing to successful language acquisition*. Unpublished Ph. D. Dissertation. Jerusalem: Hebrew University.
- Robinson, Peter (2002): „Effects of individual differences in intelligence aptitude and working memory on adult incidental SLA. A Replication and Extension of Reber, Walkenfield and Hernstadt (1991)”. In: Robinson, Peter (Hrsg.): *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 211–266.
- Robinson, Peter (2005): „Aptitude and Second Language Acquisition”. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 25. 46–73.
- Robinson, Peter (2007): „Aptitude, Abilities, Contexts and Practice”. In: DeKeyser, Robert M. (Hrsg.): *Practice in Second Language Learning: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press. 256–286.
- Safar, Anna & Kormos, Judit (2008): „Revisiting Problems with Foreign Language Aptitude”. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46. 113–136.
- Schlak, Torsten (2008): „Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung”. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19. 3–30.
- Skehan, Peter (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, Peter (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Skehan, Peter (2002): „Theorising and Updating Aptitude“. In: Robinson, Peter (Hrsg.): *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 69–93.
- VanPatten, Bill & Smith, Megan (2015): „Aptitude as Grammatical Sensitivity and the Initial Stages of Learning Japanese as a L2“. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 37. 135–165.
- Winke, Paula (2013): „An Investigation Into Second Language Aptitude for Advanced Chinese Language Learning“. In: *The Modern Language Journal*, 97. 109–130.

Sprachliche Variationskompetenz in verkaufsorientierten Berufen

1. Sprachlich-kommunikative Flexibilität als Lernanforderung

Der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf des Kaufmanns im Einzelhandel/der Kauffrau im Einzelhandel Verkäufer/Verkäuferin (nach Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.06.2004) gibt als Bildungsziel vor, die Schülerinnen und Schüler zu kunden- und unternehmensphilosophieorientiertem, fachgerechtem, kundenverhaltensangemessenem, situationsadäquatem und zielgerichtetem (sprachlichem) Handeln im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit anzuleiten. Die hier lose, lernfeldübergreifend aus dem Lehrplan zusammengeführten Attribute spiegeln zentrale, häufig vielschichtig miteinander verschränkte Einflussfaktoren auf die Kommunikation in Verkaufsräumen wider:

- Verkaufsgegenstand und mit ihm verbundene Eigenschaften (z. B. Varianten, Beschaffenheit, Funktionen/Anwendungen von Produkten und Zubehör etc.) mit unterschiedlichem Grad an Fachlichkeit
- Kundenbedürfnisse, -einstellungen und Kundenverhalten
- Unternehmensanforderungen, Unternehmensimage, spezifische Arbeitsplatz- bzw. Kommunikationsbedingungen

Diese Faktoren gehen im (deklarativen und prozeduralen) Wissen, in (Rollen-)Einstellungen, Wahrnehmungen und deren aktuelle kognitive Verarbeitung und schließlich in Äußerungsakten und Handlungen des Personals auf und prägen entscheidend den Kommunikationsverlauf. Sie bilden gewissermaßen die variablen Elemente innerhalb des Dis-

kurstyps „Verkaufsgespräch“, die unmittelbar Einfluss nehmen auf die Art und Weise der Realisierung

- allgemeiner Kommunikationsziele (Kaufabschluss vollziehen/zum Kaufabschluss bewegen),
- übergeordneter kommunikativer Aufgaben (Verkauf, Beratung, Service),
- gängiger kommunikativer Praktiken/Handlungsmuster (z. B. Fragen zum Bedarf stellen, den Nutzen/Vor- und Nachteile abwägen, Kaufempfehlung geben etc.).

Die Faktoren Verkaufsgegenstand, Kundenanforderungen, Unternehmensumfeld konstituieren Verkaufsgespräche aus Produktperspektive als singuläre Kommunikationsereignisse, aus Prozessperspektive generieren sie kommunikative „Dekohärenzeffekte“, d. h. sie sorgen für ein unterschiedliches Maß an Gesprächskomplexität: dafür, dass in die Kommunikation (neue) Themen, Informationen, Probleme, Fragestellungen etc. Eingang finden, die (neue) Kommunikations- und Interaktionsaktivitäten eröffnen bzw. erfordern. Insofern lassen sich die oben genannten Faktoren auch als eine Art Diskurs-Komplexitätstreiber betrachten, die die Verkäuferinnen und Verkäufer mehr oder weniger spontan kognitiv zu verarbeiten haben, auf die sie sprachlich flexibel reagieren können sollten.

Die Entwicklung des übergeordneten Ziels der Handlungskompetenz, im Sinne der Kultusministerkonferenz (KMK) verstanden als „die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in [...] beruflichen [...] Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (RAHMENLEHRPLAN 2004: 4) setzt somit, und das zeigt sich auch in vielen Lehrplankonkretisierungen einzelner kaufmännischer Berufsfelder, „Flexibilität“ im Umgang mit Sprache voraus: Flexibilität beim Einsatz sprachlicher Mittel bzw. Strukturen auf der Ebene der Phonologie, des Wortschatzes (semantisch-lexi-

kalische Ebene), der Grammatik (morphologisch-syntaktische Ebene) und der Interaktion (pragmatisch-kommunikative Ebene), um die bewusst steuerbaren kognitiv-sprachlich-kommunikativen Aktivitäten (z. B. Wissensaneignung, Informationsverarbeitung, Zieldefinition etc.) für die am Verkaufsvorgang beteiligten Akteure (Kunden – Unternehmen – Verkaufspersonal) zufriedenstellend gestalten zu können.

2. Sprachliche Variationskompetenz als Antwort auf komplexe berufliche Handlungsanforderungen

Aus linguistischer Sicht (vgl. etwa den Überblick von EFING 2014: 417 f.) sicherlich am engsten mit der Idee der (sprachlichen) Anpassung bzw. Anpassungsfähigkeit an neue, wechselnde kommunikative Umstände, Situationen, Funktionen, Aufgaben verbunden ist das Konzept des „Registers“, das durch Halliday seine erste theoretische Ausarbeitung erfuhr und von ihm als (diaphasisch ausgerichtete) Varietät des Sprachgebrauchs gefasst wird: „the register is what a person is speaking, determined by what he is doing at the time“ (HALLIDAY 1978: 110). Registervariation ist in diesem Kontext zu verstehen als ein sprachliches Verhalten in Reaktion auf bestimmte aktuelle Situationsanforderungen. Diese Situationsanforderungen werden laut Halliday im Wesentlichen durch drei Parameter bestimmt:

- (1) (*field*) das Diskursfeld – gemeint sind die Fachwelt(en), auf die referiert wird, das Thema, der Sachgegenstand
- (2) (*tenor*) den „Tenor“ – gemeint ist das Verhältnis der Kommunikationspartner zueinander, der Aspekt von Nähe und Distanz zwischen den Aktanten der sozialen Interaktion, die sich in Rollenverteilungen bzw. Rollenbeziehungen ausdrückt (z. B. Experte vs. Laie) und sich etwa im Grad an Fachlichkeit und Formalität ausdrückt (formell vs. informell)

- (3) (*mode*) den Diskursmodus – gemeint ist eine kommunikative Gattung, die mediale (schriftlich vs. mündlich) und rhetorische Funktion des Diskurses (persuasiv, appellativ, normativ, didaktisch etc.)

Diese drei Variablen liegen nach Halliday also einer jeden Diskurs-Situation zugrunde: Auf sie gerichtet schöpft der kommunikativ Handelnde aus den ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln und Konstruktionen. Ähnlich fassen BIBER & CONRAD (2001: 175; auch überblicksartig in 2009: 39–47) den Registerbegriff als funktions- bzw. gebrauchsbefindliche Sprachvariation und fächern die situationsprägenden Charakteristika wie folgt auf:

We use the label register as a cover term for any variety for associated with a particular configuration of situational characteristics and purposes. Thus, registers are defined in nonlinguistic terms. However [...] there are usually important linguistic differences as well. [...] the important characteristics [to identify registers] include: the participants, their relationships, and their attitudes toward the communication; the setting, including factors such as the extent to which time and place are shared by the participants, and the level of formality; the channel of communication; the production and processing circumstances (e.g. the amount of time available); the purpose of the communication; and the topic or subject matter. A register can be defined by its particular combination of values for each of these characteristics.

Auch DITTMAR (2004: 217) rekurriert in seiner Zusammenschau von Register-Definitionen auf die Verschränkung der sprachlich-kommunikativen mit der außersprachlich-situativen Dimension. Er versteht, in Anlehnung an Halliday, unter einem Register die „Kongruenz zwischen einer situativen Ausprägung (Parameter auf einem Kontinuum), einem Diskursmodus (Medium der Kommunikation, kommunikative Gattung), einer Befindlichkeitsebene (‘Tenor’) und in die Kommunikation involvierter sozialer Rollen (institutionelle und gruppenspezifische Rollenbe-

ziehungen)“ oder knapper an anderer Stelle: „durch *Rollen, Situation* und *Redegegenstand* festgelegte konventionelle Gebrauchsmuster“ (ebd. 223).¹ Bestimmen die drei oben genannten Parameter formalsprachlich (d. h. grammatisch und pragmatisch) die Diskursorganisation, gehört es, nach DITTMAR, zur entscheidenden Aufgabe registerorientierter Forschungsarbeit, herauszufinden, ob und wie diese Parameter miteinander interagieren („verzahnte, unteilbare Komponenten eines Zusammenspiels [...] oder [...] isolierbare Faktorenbündel“ – ebd.: 223) sowie jene

pragmatischen Parameter zu isolieren, die die Dynamik der Kommunikation im Verlauf der Interaktion steuern und damit wesentlichen Einfluss ausüben auf die *Sequenzbildung im Diskurs, die Wahl sprachlicher Mittel und Synchronisierung der Interaktionspartner in der wechselseitigen Rede* (ebd. 218).

Was für uns im Zusammenhang mit verkaufs- und beratungsnahen Ausbildungsberufen von besonderem Interesse ist, sind Antworten auf folgende Fragen:

- (1) Welche spezifischen (Teil-)Kompetenzen auf rezeptiver, reflexiver und produktiver Ebene werden den Auszubildenden zum sprachlichen Handeln unter variablen Situationsanforderungen (unterschiedliche bzw. wechselnde Produkteigenschaften, Kundenbedürfnisse bzw. -verhaltensweisen, Unternehmensanforderungen, Kommunikationsbedingungen etc.) abverlangt?
- (2) Welche Rolle spielt in Verkaufsdiskursen die Verwendung sprachlicher Ausdrucksformen, die zwar situationsbezogen, aber „kurzlebiger“ (LINKE et al. 2001: 307) sind, sich „direkter auf die jeweiligen Sprecher und Sprecherinnen [beziehen] als die Faktoren, die die Registerwahl steuern“ (ebd.)? Diese Frage streift das Konzept stilistischer Variation im Sinne einer Gebrauchspräfe-

1 EFING (2014: 418) nennt in diesem Zusammenhang etwa die Bildungs- sowie Fachsprachen als typische und relativ klar voneinander abgrenzbare Register.

renz, aber auch im Sinne der Realisierung beabsichtigter kommunikativer Wirkungen von Sprachhandlungen bzw. Formen der Inszenierung eigenen Denkens und Sprechens. Beides – Register und Stil – sind manifeste Bestandteile kommunikativer Kompetenz und damit auch eines im Beruf zur Anwendung kommenden sprachlichen Repertoires, über die ein Sprecher verfügt. Ein solches Repertoire umfasst im sozio- bzw. varietätenlinguistischen Verständnis den (Gesamt-)Bestand an Varietäten, Registern, Stilen, Dialekten, Soziolekten etc., die ein einzelner Sprecher/eine Sprecherin (hier: in Ausübung seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit) rezeptiv sowie reflexiv durchdringt und produktiv beherrscht.

- (3) Wie erfolgt der Zugriff auf ein Inventar rollen-, situations- und thematisch konventionalisierter Gebrauchsmuster im Sinne Dittmars? Welche situativen und individuellen Faktoren steuern auf kognitiver, affektiver Ebene die Auswahl und Formung bestimmter Register?

Die Fähigkeit zu sprachlicher Flexibilität als Antwort auf die mitunter sehr komplexen fachlichen sowie sprachlich-kommunikativen Herausforderungen im Rahmen von Verkaufsgesprächen möchte ich hier in Anlehnung an die begrifflichen Annäherungen von LEHMANN & KNAPP (nach KÖNIG 2012: 30–31) sowie NEULAND (2009: 50–53) als „Sprachvariationskompetenz“ bezeichnen. Der Begriff der „Sprachvariationskompetenz“ steht der Bezeichnung „System- und Registerkompetenz“ (nach SCHMIDT & HERGEN 2011: 38 „die individuelle Verfügung über Varietäten und Sprechlagen [...] und [...] Regeln der situationsadäquaten Verwendung“) nahe, scheint jedoch auf einer noch höheren Abstraktionsebene angesiedelt zu sein: Es geht um die Fähigkeit eines reflektierten, routinierten, flexiblen Zugriffs auf unterschiedliche sprachliche Register oder wie Dittmar (s. o.) es formuliert, „durch

Rollen, Situation und *Redegegegenstand* festgelegte konventionelle Gebrauchsmuster“, aber der Terminus „Sprachvariationskompetenz“

- akzentuiert grundsätzlich stärker die Perspektive des bewussten spontanen, variablen Sprachhandelns (beispielsweise die Fähigkeit sprachlich spontan auf Abweichungen im Ablaufplan von Interaktionssituationen zu reagieren: „Ich sehe gerade, dieser Raum ist besetzt, versuchen wir es noch hier, ansonsten müssen wir einen Moment warten.“);
- berücksichtigt stärker die individuelle Prägung sprachlicher Äußerungen (die sich z. B. durch häufige Verwendung von Füllwörtern, etwa „im Prinzip“ oder „sozusagen“ zeigen kann oder in der Tendenz zur Verwendung salopper Ausdrucksformen, von Sprüchen, Scherzen u. Ä.: „Und ein Cent zurück, das ist natürlich kein banaler Cent, das ist ein Glücks-Cent, bitte gut darauf aufpassen.“).

Unter „Sprachvariationskompetenz“ verstehe ich hier

den Willen, die Bewusstheit und die praktische Fähigkeit zur flexiblen, d. h. rollen-, funktions- und situationsangemessenen Auswahl und Verwendung bestimmter sprachlicher Ausdrucksformen auf phonologischer, semantisch-lexikalischer, morphologisch-syntaktischer und pragmatisch-kommunikativer Ebene im Verlauf der Erfüllung beruflicher Aufgaben, insbesondere bei der Bewältigung unterschiedlicher bzw. wechselnder (fachlich-kognitiver, sozialer, kommunikativer) Situationsanforderungen.

Die Definition ist mit Absicht breit angelegt. „Sprachvariationskompetenz“ bewegt sich zwischen den Polen der reflexiven Sprachbewusstheit auf der einen und dem automatisierten, produktiven Zugriff auf Diskurs- bzw. Ausdrucksroutinen auf der anderen Seite, umfasst die Beherrschung von Registervarianten der Allgemein-, Bildungs-, Berufs- und Fachsprache genauso wie die Fähigkeit zur Unterscheidung von

bzw. den Wechsel zwischen verschiedenen Stilebenen und den Gestaltungselementen mündlicher und schriftlicher Gattungen, Genres und Medien. Dreh- und Angelpunkt der Variation ist die jeweilige Situation, in der sich der/die Kommunizierende bzw. die Kommunikationspartner befindet/befinden, d. h. eine Lage, ein Zustand, in der/dem sowohl individuell-erfahrungsgeprägte als auch real-aktuelle Faktoren Einfluss auf die Sprachformwahl nehmen.

In berufsbezogenen Deutsch-Lehrwerken wird der in diesem Sinne verstandenen Sprachvariationskompetenz noch nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt. Dass es in Verkaufsberufen mit Kundenkontakt sehr wesentlich darauf ankommt, sich auf unterschiedliche Kaufmotive und Kundentypen einzustellen, wird zwar thematisiert, wie folgendes Lehrbuch-Beispiel zeigt, jedoch weitgehend auf inhaltlicher und weniger auf sprachlicher Ebene erörtert: Offen bleibt, wie die abhängigen Variablen des Kommunikationsverhaltens von Kundengruppen bzw. -typen (z. B. Alter, Geschlecht, Kaufverhalten, Geschäftstreue – Nörgler, Misstrauende, Besserwissende, Unentschlossene) sprachlich zum Ausdruck kommen. Dies muss (ohne etwa gesprächsanalytisches Anschauungsmaterial) von den Lernenden selbstständig aus erinnerter Erfahrung oder hypothetisch erschlossen und in Rollenspielen produktiv umgesetzt werden.

Kundengruppen und Kundentypen

Marketingexperten teilen Kunden in unterschiedliche Gruppen ein, und zwar nach Alter (z. B. Teenager, Senior), Geschlecht (Frau, Mann), Kaufverhalten (z. B. Neuheitenkäufer, Sicherheitskäufer, Preiskäufer) und Geschäftstreue (z. B. Laufkunde, Stammkunde).



1 Wählen Sie eine Kundengruppe aus den oben genannten aus.

- a) Überlegen Sie sich ein Produkt, das Sie voraussichtlich leicht an die Kundengruppe verkaufen können, und eines, das wahrscheinlich beratungsintensiv ist.
- b) Erstellen Sie eine Liste mit Besonderheiten, die eine Verkäuferin / ein Verkäufer im jeweiligen Verkaufsgespräch beachten sollte. Ihr Ziel ist stets die Kundenzufriedenheit.

2 Unterschiedliche Kundengruppen haben bei Einkäufen auch verschiedene Kaufmotive (Absichten).

- a) Gehen Sie die folgenden Beispiele durch: Was könnten die Kaufmotive der Käufer sein?
 - Ein junger Mann will einen kleinen Hund kaufen (Tierhandlung).
 - Eine junge Frau will ein dunkelblaues Samtkleid kaufen (Modeboutique).
 - Ein Kind will einen Gedichtband kaufen (Buchhandlung).
 - Ein älterer Mann will einen großen Geländewagen kaufen (Autohaus).
 - Eine ältere Frau will ein wertvolles Schmuckstück kaufen (Juwelier).

b) Tauschen Sie die Kunden und die Kaufgegenstände (z. B. älterer Mann – Buch, Kind – Hund). Was könnten jetzt die Kaufmotive sein?



c) Diskutieren Sie mit Ihrer Lernpartnerin / Ihrem Lernpartner die Konsequenzen der verschiedenen Kaufmotive für das Verkaufsgespräch.

b) Suchen Sie sich zwei Situationen aus und führen Sie in Partnerarbeit den Beginn eines Verkaufsgesprächs. Ermitteln Sie auf höfliche Art die Kaufmotivation und unterbreiten Sie das passende Angebot.

3 Neben Kundengruppen unterscheidet man auch Kundentypen. Bei dieser Unterteilung stehen die Verhaltensmerkmale im Vordergrund.

- a) Beschreiben Sie das Verhalten der folgenden Kundentypen während eines Verkaufsgesprächs genauer: eines Nörglers, der an allem etwas auszusetzen hat; eines Misstrauischen, der an allem zweifelt; eines Experten oder Besserwissers, der über alles Bescheid weiß; eines Unentschlossenen.
- b) Welche Anforderungen entstehen dabei für Sie als Verkäufer/-in? Erarbeiten Sie kurze Szenen mit diesen Kundentypen. Spielen Sie sie der Lerngruppe vor und diskutieren Sie, wie Sie mit diesen Kundentypen am besten umgehen könnten.



Abb. 1: Kundengruppen und Kundentypen (ANSEL-RÖHRLEEF et al. 2013: 53)

3. Ein exemplarisches Berufsfeld und seine sprachlichen Komplexitätstreiber: Augenoptik/Optomietrie

Im Folgenden soll exemplarisch gezeigt werden, wie das Konzept der „Variationskompetenz“ in einem Berufsfeld greift, in dem die oben skizzierten Einflussfaktoren auf Verkaufsräume eine komplexe Gemengelage ergeben: Analysegegenstand ist das Berufsfeld der „Augenoptik/Optomietrie“, das Verkauf, Beratung und Service hoch erklärungsbedürftiger Produkte (Brillen, Kontaktlinsen, Sehhilfen und Zubehör) für verschiedene Kundengruppen und -typen in unterschiedlichen Vertriebsformen anbietet.

Schauen wir uns im Vorfeld die curricularen Vorgaben für den Ausbildungsberuf an, um zu überprüfen, ob und inwieweit hier der Aspekt sprachlich-kommunikativer Flexibilität berücksichtigt wird. Verankert ist im Rahmenlehrplan (2011: 4) zunächst die Handlungskompetenz als übergeordnetes Ziel des Lernfeldkonzepts im Rahmen der berufsschulischen Ausbildung:

Die aufgeführten Ziele sind auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet. Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.

Die Definition von Handlungskompetenz lässt sich auf einer sehr abstrakten und berufsfeldübergreifenden Ebene auf die Variationskompetenz-Anforderung einer fach- bzw. sachgerechten sowie rollen-, bedarfs-, funktions- und situationsangemessenen Kommunikation („sachgerecht durchdacht“, „sozial verantwortlich“) beziehen, greift aber weder hier noch in der sich anschließenden Beschreibung der einzelnen Teilkompetenzen (Methoden-, kommunikative, Lernkompetenz) aus-

drücklich den Aspekt sprachlich-kommunikativer Anpassungsfähigkeit auf.

Explizit benannt wird die Erfordernis der Flexibilität in einem späteren Passus der berufsbezogenen Vorbemerkungen, allerdings im Kern bezogen auf die fachlich-kognitive Seite der beruflichen Tätigkeit. Interpretationsspielraum in Richtung der oben hergeleiteten Definition von sprachlich-kommunikativer Variationskompetenz und hier vor allem mit Blick auf die Variablen der Bewusstheit, der Reflexion und Eigenständigkeit lässt der Begriff der geistigen Flexibilität und Mobilität jedoch ebenso zu wie die im Lehrplan (ebd.: 6) angestrebte Teilkompetenz selbstständigen Denkens und Handelns:

Strukturelle Veränderungen des Augenoptikerberufes auch vor dem Hintergrund der europäischen Integration sowie die Entwicklung neuer Medien und Verkaufsformen führen dazu, dass die technischen und kaufmännischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler flexibel angewendet werden müssen. Daher müssen die Schülerinnen und Schüler neben der Vermittlung eines breiten berufsbezogenen Grundlagenwissens befähigt werden zu

- geistiger Flexibilität und Mobilität
- Eigeninitiative und Verantwortungsbewusstsein
- Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit
- selbstständigem Denken und Handeln
- eigenverantwortlicher Organisation von Arbeitsabläufen
- sicherer Nutzung technischer und organisatorischer Hilfsmittel.

Auch in den einzelnen Lernfeldbeschreibungen fehlt jeglicher Bezug zu einer wie auch immer gearteten Form von Sprachvariationskompetenz im oben definierten Sinne. Allenfalls „kundengemäß“ im folgenden Ausschnitt zu Lernfeld 4 (Zusatzprodukte und Kontaktlinsenpflegemittel anbieten und verkaufen – vgl. ebd.: 12) deutet auf eine Anpassungsanforderung hin, von der wir jedoch nicht wissen, worauf sie sich konkret bezieht (inhaltlich, sprachlich, beides?): Die Schüler und Schülerinnen

bereiten ihr Fachwissen kundengemäß auf und planen die Durchführung eines Verkaufsgesprächs. Sie beraten Kunden beim Kauf von Zusatzprodukten und schließen den Verkauf ab. Sie wenden dabei die Aspekte eines Verkaufsgesprächs an.

Im folgenden Abschnitt soll versucht werden, die Bandbreite sprachlich-kommunikativer Komplexitäts- bzw. Variationstreiber in einer Gesamtübersicht zu skizzieren, der Augenoptikerinnen und Augenoptiker in Verkaufsgesprächen gewachsen sein müssen. Dies geschieht auf der Grundlage einer Inhaltsanalyse für das Berufsfeld einschlägiger Bildungsrichtlinien (Ausbildungsordnung, Ausbildungsrahmenplan, vgl. BIBB 2012) und Lehrmaterialien (vgl. KOMMNICK 2014) sowie einer eigenen, umfassenderen ethnographischen Studie zum Berufsfeld. Im Rahmen dieser Studie wurden u. a.

- rund 50 Verkaufs- und Beratungsgespräche bei einem Filialisten und einem freien Optiker aufgezeichnet (bei einem weiteren Filialisten Verkaufsräumgespräche protokolliert) und auf sprachlich-kommunikative Anforderungen hin untersucht;
- Filialleiter, Verkaufstrainer, Ausbildungsleiter und Mitarbeiter eines Filialisten per Leitfaden-Interview und Fragebogen zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Berufsfeld befragt.

Ziel ist es, ein Bild derjenigen sprachlich-kommunikativen Aufgaben zu liefern, die Variationskompetenz im Berufsfeld „erzwingen“. Diese wären in einem nächsten Schritt – der hier nicht dokumentiert wird – mit Lehrangeboten berufsvorbereitender und -begleitender Maßnahmen zur Kundenkommunikation abzugleichen und entsprechende Vorschläge zum Ausbau der Variationskompetenz zu unterbreiten.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht derjenigen Faktoren, die infolge der Datenanalyse nachweisbar die Variation sprachlicher Ausdrucksformen in Verkaufsdiskursen evozieren („Variationstreiber“). Die Variationstreiber werden in der mittleren Tabellenspalte durch die Auf-

gaben, die Augenoptikerinnen und Augenoptiker im Kundenkontakt zu erfüllen haben, spezifiziert. Rechts wird auf sprachliche Realisierungsformen der jeweiligen Variationsanforderungen verwiesen:

	Variationstreiber	Sprachlich-kommunikative Aufgaben	Konkrete Variationsanforderungen
1	Kommunikative Gattungen	<ul style="list-style-type: none"> • Beraten (bei der Auswahl/zum Kauf) von Sehhilfen und Zubehör • Service leisten (z. B. Brille anpassen, Messungen durchführen, Reklamationen entgegennehmen etc.) • Verkaufen (von Sehhilfen und Handelsware) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachregisterwechsel, -verschränkung: insbesondere Wechsel lexikalischer Formen aus den (fachlichen) Bereichen Medizin, Optik und Optometrie sowie dem kaufmännischen und juristischen Bereich (Kasse, Zahlungsverkehr, Rabattsysteme, Gewährleistung, Sehtest-Bescheinigung etc.) • Wechsel zwischen grammatisch-lexikalischen Formen des Fragens, Erklärens, Beschreibens, Empfehlers etc. im Umfeld unterschiedlicher Produkte bzw. Produktkomponenten (z. B. Brille/Kontaktlinsen, Fassungen, Gläser etc.)
2	Kaufanlässe/ Kundenanliegen Kaufmotivation	<ul style="list-style-type: none"> • Kaufmotivation (ärztl. Verordnung aufgrund von spezifischen Krankheitsbildern/medizinischen Maßnahmen, Sehgewohnheiten, Sehbeeinträchtigungen, Verwendung von Sehhilfen etc.) erfragen, kommentieren, dokumentieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachregisterwechsel, -verschränkung: Medizinische Fachsprache (insbesondere: Anatomie, Augenheilkunde, Physiologie) – Fachsprache Optik/Optometrie – Allgemeinsprache

3	Gesprächsphasen	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsphasen (je nach Käuferanliegen) organisieren und realisieren (z. B. Brillenberatung, -verkauf): <ul style="list-style-type: none"> › Begrüßen › Bedarf/Sehanforderungen erheben › Refraktion durchführen › Fassungen vorstellen/empfehlen › Glaseigenschaften erläutern/Veredelungen empfehlen › Zusatzmessungen durchführen › Auftragsdaten erfassen und abschließend erläutern bzw. zusammenfassen › Verabschieden 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachregisterwechsel Allgemeinsprache – Fachsprache Medizin/Optik/Optomietrie • Gesprächsorganisation: Überleitung zwischen Gesprächsphasen; Bezug auf frühere Gesprächsphasen (z. B. Bedarfserhebung); Wechsel zwischen Smalltalk- und Beratungsphasen etc. • Wechsel und paralleler Vollzug verbaler und non-verbaler Aktivitäten (z. B. Refraktion, Auftragsanlage etc.)
4	<p>Produkte: Typen, Komponenten und ihre spezifischen Eigenschaften</p> <p>Serviceleistungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Produkte, Produkttypen, -komponenten und deren spezifische Eigenschaften benennen, erklären, vergleichen; • im Hinblick auf die Passung mit spezifischen Kundenbedürfnissen argumentieren, Auswahl empfehlen, Produkte anpassen • Kundenspezifische Sehanforderungen ermitteln, Korrektionsbedarf ermitteln, über den Vorgang der Sehstärkenbestimmung (objektiv/Autorefrak- 	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung allgemein- und fachsprachlicher Produktbezeichnungen, -eigenschaften • Benennung unterschiedlicher Marken, Herstellungsverfahren (häufig Kurzwörter) • Unterschiedliche Gerätebezeichnungen, Wechsel von Handlungsbeschreibungen Handlungsanweisungen, Erklärungen technischer Daten (Werte)

		<p>tometer, subjektiv/Phonopter) informieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anpassung der Sehhilfen in Abstimmung mit dem Kunden, Einweisen in den Gebrauch von Sehhilfen etc. 	etc.
5	<p>Individuelle Kundentypen, -bedürfnisse, -erwartungen, -einstellungen, Verhaltensweisen, Kommunikationsstile</p> <p>Spezifische Kundenzusammensetzung (einzelner Kunde/Bekannter/Freunde/Familien; Neukunde/Stammkunde etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Besonderheiten mit Blick auf Einstellungen, Selbstwahrnehmung (z. B. zu Sehvermögen, Stiltyp etc.) Gesprächsverhalten, Persönlichkeit von Kunden wahrnehmen und entsprechend reagieren • Schaffung einer positiven, kundenzugewandten Beratungsatmosphäre (mitunter über einen längeren Zeitraum > 1 Std.) • Auf spezielle Kundenprobleme, -erwartungen, -bedürfnisse individuell eingehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Variation in Lexik und Syntax aufgrund von Einschränkungen im Verstehen/in der Verständigung (z. B. Kunden mit Deutsch als Zweit- und Fremdsprache-Hintergrund); sprachlich-kommunikative Anpassungsnotwendigkeit an spezifische alters-, erfahrungs-, ausbildungsbedingte Voraussetzungen kognitiven und Hörverstehens (Laien, Kinder, ältere Kunden etc.) • Variation verständnisichernder Praktiken (Wiederholungen, Wiederaufnahmen etc.) • „Plaudern“, Smalltalk/situatives Reagieren auf Anekdoten, Witze, spontane Einwürfe etc.) • Angemessenes sprachliches Reagieren auf Interaktionen zwischen Kunden etc. • Beziehungsstiftendes Kommunizieren mit Stammkunden
6	Unternehmensvorgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassung der Gesprächsführung an 	<ul style="list-style-type: none"> • Einflechtung von (wechselnden) Redevo-

		die Qualitäts- und Quantitätsanforderungen des Unternehmens	gaben, aktuellen Angeboten, Slogans, Hilfsmitteln zur Veranschaulichung von Produkteigenschaften im eigenen Redetext etc. <ul style="list-style-type: none"> • Verbalisierung von/Umgang mit „schwierigen“ Themen – z. B. Geld (Anzahlungen, Rabattwünsche, Abschluss einer Versicherung); z. B. bestimmte Krankheitsbilder (Verdacht auf Gehirntumor); Einwandbehandlung
7	Verkaufs(-raum-)bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Kunden auch unter schwierigen äußeren Umständen professionell bedienen 	<ul style="list-style-type: none"> • Variation der Lautstärke unter dem Einfluss von benachbarten Kundengesprächen • Spontanes sprachliches „Dirigieren“ der Kunden zu alternativen Arbeitsbereichen je nach Auslastung (Refraktionsraum, Fassungsstand, Beratungstisch etc.) • Umgang mit Beschwerden bei Nichteinhaltung von Terminen etc.

4. Abschließende Bemerkungen

Der Zwang zur Profilierung am Markt und damit einhergehende strategische Maßnahmen von Unternehmen zur Produktvariation, -differenzierung und -diversifikation, unterschiedliche Kundenbedürfnisse und -erwartungen bedingen flexible Verkaufs-, Beratungs- und Servicekonzepte in kaufmännischen Berufsfeldern. Entsprechende Ausbildungs-

ordnungen, Ausbildungsrahmenpläne und Lehrprogramme bleiben, trotz ihres Bekenntnisses zu beruflicher Handlungsfähigkeit und Flexibilität bei der Bewältigung sich wandelnder Anforderungen jedoch vage, wenn es um die Kompetenz der sprachlich-kommunikativen Flexibilität, Variabilität bzw. Anpassungsfähigkeit geht. Sprachliche Variationskompetenz spielt für das Gelingen von Verkauf, Beratung und Service eine wesentliche Rolle. Sie umfasst im Kern die Fähigkeit, sprachliche Ausdrucksformen bzw. kommunikative Praktiken als Bedürfnisse der am Verkaufsgeschehen unmittelbar und mittelbar beteiligten Akteure wahrzunehmen und situativ angemessen auf sie zu reagieren. Angemessen bedeutet hier in Bezug auf die eigene Rolle und die des Kommunikationspartners, in Bezug auf die Bedeutung bzw. Tragweite des Themas bzw. Kaufanlasses, in Bezug auf die Funktion und Eigenschaften des Produkts/der Dienstleistung, in Bezug auf die Erwartungen und Bedürfnisse des Kommunikationspartners, in Bezug auf die Vorgaben des Unternehmens, in Bezug auf die aktuell herrschenden Kommunikationsbedingungen etc.

Am Beispiel des Berufsfeldes der Augentoptik/Optomietrie sollte veranschaulicht werden, welche Faktoren das Erfordernis sprachlich-kommunikativer Variationskompetenz auslösen. Wir haben sie „Komplexitäts-“ bzw. „Variationstreiber“ genannt. Sie lassen sich auf verschiedenen Ebenen nachweisen und umfassen im Einzelnen: die kommunikative Gattung (Verkauf – Beratung – Service) als Handlungsrahmen, die Gesprächssequenzierung (Begrüßung – Bedarfserhebung – Verabschiedung), das gesprächsinitiierende Thema (Korrektionsbedarf), das Produkt/die Serviceleistung (Brille – Kontaktlinse – Zubehör – Dienstleistungen zur Augenglasbestimmung, Kontaktlinsenanpassung, andere Sehtests etc.), das Kundenverhalten (z. B. das Beherrschen von Fachwörtern, der Gesprächsstil etc.), die Unternehmensanforderungen (Zeitvorgaben, Skripts zur Gesprächsführung etc.), die spezifischen Verkaufsraumbedingungen (Lärm, Kundenandrang etc.). Die sich aus

diesen Variationstreibern für die Akteure des Berufsfeldes ergebenden fachlichen und sozialen Aufgaben reichen von Verständnissicherung bis hin zur Schaffung einer kooperativen Beratungsatmosphäre und erzwingen sowohl die Reflexion über den Einsatz sprachlich-kommunikativer Varianten als auch deren praktische Realisierung auf phonologischer, semantisch-lexikalischer, morphologisch-syntaktischer und pragmatisch-kommunikativer Ebene.

Die Bewältigung von Variationsdruck, ausgelöst durch die genannten Variationstreiber und deren Korrelation miteinander, fußt auf kognitiven Fähigkeiten, Wissen und Erfahrung in Bezug darauf, was zu tun ist, etwa wenn eine gegebene Verkaufsberatungssituation eine Entscheidung über den Fachlichkeitsgrad sprachlicher Ausdrucksweisen, das Festhalten oder Abweichen von kommunikativen Standards und Normen, die individuelle Anpassung an Gesprächsstilen etc. erfordert. Fähigkeiten, Wissen und Erfahrung sind Größen, auf die (berufs-)schulische Lernräume unmittelbar Einfluss nehmen. Insofern ist es Aufgabe der Bildungsträger,

- das Ziel des Erwerbs konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Ausbau sprachlich-kommunikativer Variationskompetenz curricular stärker zu verankern,
- Auszubildenden mit einem möglichst flexiblen Methoden-Repertoire gezielt Praktiken, Konventionen, Regeln und Formvarianten sprachlicher Kommunikation in beruflichen Kontexten und damit individuelle Handlungsspielräume bewusst zu machen,
- Lernangebote zu unterbreiten, sich sprachkritisch mit unterschiedlichen sprachlichen Ausdrucks- und Umgangsformen in beruflichen Kommunikationsräumen auseinanderzusetzen,
- ein Verständnis der eigenen sprachlichen Fähigkeiten sowie
- Kenntnisse und Strategien zu entwickeln, flexibel auf unterschiedliche sprachlich-kommunikative Variationstreiber zu reagieren.

Literatur

- Ansel-Röhrleef, Kerstin/Karnbach, Birgit/Kaufmann, Nicole;/Kirtschig, Regine/
Lentge, Olga/Schulz-Hamann, Martina/Siebert, Barbara & Wagemann,
Juliane (Hrsg.) (2013): *Das Deutschbuch für berufliche Schulen*. Berlin: Cor-
nelsen.
- BIBB (2012) (Hrsg.): *Ausbildung gestalten. Augenoptik/Augenoptikerin*. Bielefeld:
Bertelsmann
- Biber, Douglas & Conrad, Susan (2001): „Register variation: A corpus approach“.
In: Schiffrin, Deborah/Tannen, Deborah & Hamilton, Heidi (Hrsg.): *The
handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell. 175–96.
- Biber, Douglas & Conrad, Susan (2009): *Register, genre, and style*. Cambridge: Cam-
bridge University Press.
- Dittmar, Norbert (2004): „Register“. In Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier,
Klaus & Trudgill, Peter (Hrsg.), *Soziolinguistik. Ein internationales Hand-
buch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. vollständig neu bear-
beitete und erweiterte Auflage. 1. Teilband, Berlin/New York: de Gruyter.
216–227.
- Efing, Christian (2014): „Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der
Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen
DaF-Unterricht“. In: *InfoDaF 4/2014* (Themenreihe Vermittlung von Fach-
sprachen). 415–441.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1978): *Language as social semiotic. The
social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold
- Kommnick Jörn/Fischer, Hermann/Schal, Sören/Thape, Tono & Fricke, Verena
(2014): *Augenoptik in Lernfeldern*. 2. durchgesehene Aufl. Stuttgart: Hol-
land/Josenhans.
- König, Tina M. (2012): *Variationskompetenz als Bestandteil erfolgreicher Sprachver-
wendung. Ein Beitrag zur Erschließung einer bislang vernachlässigten Kom-
ponente von Sprachkompetenz auf sprachspezifischer Ebene* (= Arbeitspapiere
des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt)
- Lehmann, Christian & Knapp, Karlfried (2006): *Sprachliche Kompetenz*. In: Neuro-
linguistik 20. 81–96.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul R. (2001) (Hrsg.): *Studien-
buch Linguistik*. 4., unveränderte Auflage. Tübingen: Niemeyer.

- Neuland, Eva (2009): „Jugendsprachen als Brücken interkulturellen Lernens“. In: Reeg, Ulrike & Gallo, Pasquale (Hrsg.): *Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Münster: Waxmann (Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, Bd. 1), 47–63.
- Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf des Kaufmanns im Einzelhandel/der Kauffrau im Einzelhandel Verkäufer/Verkäuferin* (nach Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.06.2004)
- Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Augenoptiker/Augenoptikerin* (nach Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2011)
- Schmidt, Jürgen Erich & Hergen, Joachim (2011): *Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung*. Berlin: Erich Schmidt.

Antje Dohrn

Deutsch als fachsprachliches Handlungsfeld im Tourismus

Grundlegende Anforderungen an die fachsprachliche und interkulturelle Ausbildung

1. Deutsch als Fachsprache im Tourismus – Inhalte und Schlüsselwörter

Der Tourismusbereich stellt im Rahmen des Fachsprachenunterrichts Deutsch eine zweifelsohne eine Herausforderung an Lehrende und Lernende dar. Wichtig bei den speziellen Voraussetzungen und Anforderungen für das Fachsprachenlernen ist es, das Augenmerk von Anfang an gezielt auf den Auf- und Ausbau der sprachlichen Kompetenzen zu richten. Hierein fallen der Aufbau (nichtfach)sprachlicher Kompetenzen und die zunehmende Verflechtung dieser mit Fachsprache. Als dienstleistende Fähigkeiten sind dafür beispielsweise der Ansporn zu logischem Denken (das ebenfalls multikulturell reflektiert werden muss) und die Anregung der Kreativität der Lernenden und ihr Zurückgreifen auf schon sprachlich und außersprachlich Bekanntes aus der Erstsprache und anderen Fremd-/Zweitsprachen wichtig und nützlich. Hinzu kommen auf- und auszubauende Fertigkeiten wie z. B. die Arbeit und Analyse an und von nichtlinearen Texten wie Grafiken und Schaubildern jeglicher Art – Faktoren, die für das erfolgreiche Lernen und Beherrschen einer Fachsprache von großer Bedeutung sind. Schlüsselwörter, die uns hier begleiten, sind: Begriffsinhalte von Fachsprache, Fachsprachenunterricht an Universität und Hochschule sowie anderen Institutionen, Methodologie im Fachsprachenunterricht, Fachsprachenlehren und -lernen, Zusammenhänge zwischen theoretischer Vermitt-

lung von Fachsprache und Praxis, Kreativität und Imagination im Fachsprachenunterricht.

2. Fachsprachenunterricht im Bereich Tourismus als Schnittstelle zwischen sprachlicher und interkultureller kommunikativer Kompetenz

Der Bereich Deutsch als Fremdsprache für den Tourismus ist äußerst komplex, geht es doch sowohl um die Vermittlung fremd- und fachsprachlicher Kompetenz, als auch um den Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz, die für viele Verhandlungsbereiche im Tourismus bedeutsam ist. Zunächst sollen allgemein- und fachsprachliche Anteile in der Fachkommunikation Tourismus dargelegt werden. Anschließend wird die Notwendigkeit strategischer kommunikativer Fachsprachenkompetenz unter interkulturellem Fokus erläutert und anhand von Beispielen ausgeführt. Die Fokussierung auf die kommunikative Perspektive, auf den Erwerb kommunikativer Handlungskompetenz, ist notwendig, da die vielseitigen und vielschichtigen Bereiche der Tourismusindustrie mit ihren verschiedenen Bedürfnissen und Bedürfnisträgern (Perspektiven der Dienstleister und Konsumenten) in die Anforderungsprofile einbezogen werden müssen. Einerseits müssen daher didaktische Fragen nach geeigneten Schulungsmethoden im Blickpunkt der Ausführungen stehen, andererseits muss immer wieder auf pragmatische und interkulturelle Aspekte in der Kommunikation und auf Möglichkeiten ihrer Vermittlung verwiesen werden.

2.1 Fachsprache – Begriffsklärung

Unter Fachsprache wird eine Sprache verstanden, die für ein bestimmtes Fachgebiet oder für eine bestimmte Branche gilt. Auch eine Sprache, die sich durch Fachtermini von der Gemeinsprache unterscheidet, wird als Fachsprache bezeichnet. Eine Fachsprache unterscheidet sich von der Umgangssprache unter anderem dadurch, dass ihre Begriffe eindeu-

tig definiert sind, aber in der Regel nur innerhalb des betreffenden Faches gelten. Die Fachsprache des Tourismus umfasst also Textäußerungen aus diesem Bereich, wobei die Konzeption von Fachsprachen als Textäußerungen zunächst eine möglichst genaue Bestimmung derjenigen Gegebenheiten erforderlich macht, die die fachliche Kommunikation bestimmen.

Fachkommunikative Gegebenheiten dieser Art sind zunächst einmal auch die bereits aus der systemlinguistischen Fachsprachenkonzeption bekannten innersprachlichen Merkmale (Laut und Schrift, Wortschatz, Syntax sowie Text) und außersprachliche Bedingungen (landschaftlicher Raum, gesellschaftliche Gruppe, menschlicher Betätigungsbereich sowie geschichtliche Zeit). (ROELCKE 1999: 22)

Am verständlichsten und besten abgrenzbar ist das in der Fachsprache der Medizin, der Rechtswissenschaft und den Ingenieurwissenschaften oder anderen technischen Fachrichtungen wie der Informatik. Varietätenlinguistisch unterscheidet man zwischen nationalen (Mundart) und regionalen (Dialekt) Varietäten, Gruppensprache (z. B. Jugendsprache), Fachsprachen (Medizin, Recht, Informatik etc.). Fachsprachen bauen immer auf der Gemeinsprache auf und stehen mit ihr syntaktisch und semantisch als auch lexikalisch in einer Wechselbeziehung, die durchaus spannungsreich sein kann, denkt man an bestimmte Ausdrücke, die sich semantisch in Fach- und Allgemeinsprache unterscheiden. Sogar in Intonation und Grammatik kann es hier zu Abweichungen kommen. Fachsprachen sind standardisierte Sprachvarietäten, die auch die Funktion von Gruppen- und Umgangssprachen der jeweiligen Experten haben. Sie unterscheiden sich jedoch durch eben diese Standardisierung bzw. Normierung von den übrigen nichtstandardisierten Gruppen- und Umgangssprachen.

Mit Terminologie bezeichnet man die Gesamtheit aller einzelnen Fachbegriffe einer Fachsprache, oftmals auch als *Termini technici* bezeichnet. Diese Terminologie der Fachsprachen unterliegt häufig

einer raschen Veränderung durch die ständige Entwicklung der Wissenschaften. Auch durch das Hinzukommen von Fremdwörtern, vor allem aus dem Englischen, ändert sich der Sprachgebrauch – sowohl in der Gemein- als auch in der Fachsprache. Diese Voraussetzungen sind wichtig für das Lehren und Lernen von Fachsprachen, da der konstanten Dynamik dieses Sprachaneignungsprozesses Rechnung getragen werden muss.

2.2 Voraussetzungen für das Erlernen einer Fachsprache – Desiderata und Realita

Zuerst soll es darum gehen aufzuzeigen, welchen Spagat es zwischen den Desiderata und Idealen beim Lernen einer Fachsprache und der sehr oft reellen Situation der Lernenden in Bezug auf die anzutreffenden Voraussetzungen gibt. Zunächst einmal scheint es schlüssig, dass eine gute theoretische Vorbereitung der Fachleute in der Muttersprache eine sehr gute Voraussetzung für das Erlernen einer (Fremd)fachsprache ist. Eine tiefgehende Kenntnis der Fachproblematik und des spezifischen Wortschatzes in der Muttersprache unterstützt die Lernenden zweifellos bei der Aneignung und Beherrschung der Fachfremdsprache (vgl. POPOVA 2006: 2 ff.). Dies ist leider nicht immer der Fall, da einerseits das Niveau der muttersprachlichen Kenntnisse nicht als lückenlos angenommen werden kann, andererseits in einigen Sprachen Begriffe für bestimmte materielle oder auch immaterielle Dinge schlicht fehlen bzw. z. B. die Lexik sich in einer offensichtlichen Knappheit bzw. größeren Differenziertheit zwischen den Sprachen unterscheidet.

An zweiter Stelle steht das Sprachenniveau der Kenntnisse in der Allgemeinsprache der Fremdsprache – zunächst ohne fachsprachlichen Anteil. Diesem Niveau würde dann auch der Fachsprachenunterricht entsprechen müssen, was jedoch in den meisten Lehr- und Lernwerken im Bereich Wirtschaftsdeutsch (auch mit Schwerpunkt Tourismus) nicht der Fall ist. Ein erfolgreiches Lernen einer Fachsprache setzt nach eige-

nen langjährigen Unterrichtserfahrungen in jedem Fall stabile allgemeinsprachliche Deutschkenntnisse auf B2-Niveau voraus, um darauf weiter aufzubauen – das ist ebenfalls nicht immer der Fall in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis.

Ein weiterer großer und nicht zu vernachlässigender Faktor ist die Motivation der Lernenden. Wie überall ist auch hier der Handlungsdrang und das Interaktionsinteresse motivierter Lernender wesentlich größer als der unmotivierter oder frustrierter. Die Einstellung zum Lernprozess ist im Lehrprozess nicht unbedingt leicht zu beeinflussen, aber von großer Bedeutung; positives Problemlösungsverhalten hat größere Aussichten auf Erfolg als Erwartungen auf und Erfahrungen mit zu schwierigen Aufgaben, wodurch sich dann oftmals Misserfolge einstellen. Hierbei haben sich insbesondere handlungsorientierte und stark kommunikativ ausgerichtete Methoden und Vorgehensweisen bewährt. In der Praxis bedeutet das in allen Bereichen des (Fach)fremdspracherwerbs eine die Lernenden motivierende und zur Selbstständigkeit befähigende Methodologie, die in jeder Phase eine große Auswahl u. a. folgender Elemente umfasst:

- Dialogübungen von einfachen Wiederholungsübungen über Transfers bis zu freieren Formen des Rollenspiels
- genaues Hören und Textverstehenskompetenz
- Pragmatik: (inter)kulturelle Handlungskompetenz

Als Lehr- und Lernmittel haben sich hierbei nach eigenen Unterrichtserfahrungen der Einsatz von Pantomimen und Spielen, die Durchführung von Gruppenarbeiten und anderen interaktiven Sozialformen, Lernplakate, Podiumsdiskussionen, Projekt- und Referatspräsentationen uvm. bewährt.

3. Fachsprache Deutsch für den Tourismus

3.1 Definition Tourismus und Fachsprache des Tourismus

Wenn man über die Fachsprache Tourismus sprechen will, muss zunächst geklärt werden, wie der Begriff Tourismus zu definieren ist. Hierzu existieren viele Definitionen, die einander ähneln, aber unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen. An dieser Stelle soll RUDOLPH (2002: 2) zitiert werden, dessen Definition für den vorliegenden Aufsatz brauchbar ist. Er bestimmt Tourismus als

[...] alle wirtschaftlichen, juristischen, organisatorischen und sozialen Aspekte der aus privaten und gesellschaftlichen Gründen erfolgten Reisen und den damit verbundenen zeitweiligen Aufenthalt an einem anderen als dem gewöhnlichen Aufenthaltsort [...].

Der Tourismus gehört zum Tertiärsektor der Wirtschaft und besteht aus verschiedenen Dienstleistungsbranchen: Verkehr, Hotellerie und Gastronomie etc. Auch die Betriebswirtschaftslehre und die Mikro- und Makroökonomie des Tourismus zählen zu den wirtschaftlichen Aspekten, sodass die Fachsprache des Tourismus zweifellos einer der diversen Wirtschaftssprachen zugeordnet werden kann. Dazu kommen juristische Aspekte im Bereich der Reiseversicherungen und auch die aktuellen Themen Umweltschutz und Nachhaltigkeit, Verkehrstechnologie und verschiedene Freizeitaktivitäten, die weitere Schwerpunkte des Tourismus fokussieren. Durch diese Komplexität kann eigentlich nicht von *der* Fachsprache des Tourismus gesprochen werden, sondern man muss von *den* Fachsprachen in diesem Bereich sprechen.

3.2 Kommunikationsräume und -partner im Tourismus

Die Schwierigkeit, die Fachsprachen im Bereich Tourismus klar voneinander und von anderen Fachsprachen und der Allgemeinsprache abzugrenzen, ist auch auf die mannigfaltigen Kommunikationsbereiche zurückzuführen. Kommunikationsbereiche sind Räume oder Situationen in der gesellschaftlichen Realität, in denen sprachliche Mittel zur

Gewährleistung der Kommunikation der sich dort befindlichen Kommunikationspartner verwendet werden. Diese Kommunikationsbereiche können wiederum sehr viele Gebiete umfassen, z. B. Personenbeförderung, Unterkunft und Verpflegung, Programmangebote und Beschwerden. Hinzu kommen interkulturell bedingte Missverständnisse oder Unsicherheiten. Auch die Kommunikationspartner sind unterschiedlich, arbeiten in dieser Branche doch sowohl Manager mit Universitäts- und Hochschulabschluss, als auch Reisebürokaufleute mit Abitur oder anderen Abschlüssen und spezieller fachlicher Ausbildung. Dazu kommt noch der Unterschied zwischen fachinternen Kommunikationssituationen unter Fachleuten, in denen eine wissenschaftlich-theoretische Fachsprache verwendet wird, und Gespräche zwischen Experten und Laien, die eine andere Sprache benötigen. Die Fachsprache ist in diesem Fall dann eine Vermittlersprache. Auch im Bereich der Kommunikationssituationen und -partner wird deutlich, dass Fachsprachen und Gemeinsprache zusammenwirken, ganz besonders auf dem Gebiet der Lexik, worauf im Folgenden noch eingegangen wird. So zeigt sich der Tourismus als komplexes Phänomen, das vielfältige Dimensionen und interdependente Beziehungen hat – ein komplexes Wirtschaftssystem mit einer Vielzahl von Partnern, Interessen und Zielen. Das folgende Zitat von BUHLMANN (1988: 85) rundet diesen Aspekt ab:

Fachsprache Wirtschaft ist ein Sammelbegriff für diverse Fachsprachen, die von Personengruppen mit unterschiedlicher Vorbildung, unterschiedlichen Tätigkeiten und unterschiedlichen Kommunikationszielen und -formen in einem beruflichen, akademischen und /oder ausbildungsbedingten Umfeld benutzt werden, das irgendwie mit Wirtschaft zu tun hat. [...] das, was als 'Fachsprache Wirtschaft' bezeichnet wird, ist die Summe der in der Wirtschaft bzw. in der wirtschaftsbedingten Kommunikation benutzten Fachsprachen.

Und somit wären dann die Fachsprachen im Bereich Tourismus verschiedenen Wirtschaftsfachsprachen zuzuordnen.

3.3 Fachsprache im Tourismus – berufsbezogener Deutschunterricht aus kommunikativer Perspektive

In diesem Aufsatz wird anhand konkreter Beispiele aus dem Bereich der Tourismussprachen auf syntaktische und morphologische Eigenschaften der Fachsprache Deutsch in diesem Bereich verwiesen. Anschließend soll dann der berufsbezogene Deutschunterricht aus kommunikativer Perspektive in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt werden. Lernziele und didaktische Konsequenzen daraus werden erwo-gen, Fragen nach einem interlingualen tourismusberuflichen Kommunikationsverhalten und praktischer Einübung in professionelles Zielver-halten sowie dafür geeignete Schulungsmodelle diskutiert (vgl. REUTER 2011: 26). Während die Rolle des Deutschen als Fremdsprache im Tou-rismusbereich inzwischen interaktionstheoretisch erforscht wird und empirische Untersuchungen Ergebnisse liefern, die unmittelbar für den DaF-Unterricht relevant sind, bestehen in der systematischen Erfor-schung oder Lehre interkultureller touristischer Interaktionen im DaF-Bereich noch Lücken (vgl. SCHMITT & STICKEL 1997; COSTA & MÜLLER-JACQUIER 2010). In diesen Lehrbereich fallen sowohl fachsprachliche als auch allgemeinsprachliche Anteile des DaF-Unterrichts. Wichtig für die Zielsetzung im DaF-Studium und den touristisch orientierten DaF-Unterricht ist es, genauer zu bestimmen, welche Bereiche touristischer Interaktion didaktisch-methodisch in welcher Form als Lerngegenstand behandelt werden sollen. In diesem Beitrag soll es um die Gruppe der Tourismusangestellten in einem Hotel und ihre Beschäftigungen gehen. Es wird eine Auswahl an Kommunikationspartnern und -räumen vorge-nommen, die sich an der Zielgruppe und ihrer Ausbildungsrichtung im Bereich Tourismus, wie auch an ihren Rollenwünschen und ihren Sprachkenntnissen orientiert. Für sie ist es in erster Linie wichtig, sich mit Fachleuten und Laien über tourismusspezifische Themen und in beruflich relevanten Kommunikationssituationen angemessen aus-drücken, verhalten und verbal bzw. nonverbal bewegen zu können. Not-

wendig sind dabei die Berücksichtigung unterschiedlicher Rahmenbedingungen, Lernziele und didaktisch-pädagogischer Prinzipien sowie die eingehende Betrachtung der Zielgruppe(n) und ihrer Bedürfnisse. Nur auf dieser Basis können eine angemessene und soweit wie möglich an spätere Berufsmöglichkeiten und ihre Anforderungen angepasste Vermittlungskonzeption und -strategien für den DaF-Unterricht entwickelt werden.

In den Tourismusstudiengängen kann oftmals nicht davon ausgegangen werden, dass Fremdsprachen bereits auf einem fortgeschrittenen Niveau beherrscht werden und verfügbar sind. Es muss daher damit gerechnet werden, dass allgemeinsprachlicher und fachsprachlicher Deutschunterricht ineinandergreifen müssen, damit sich die Auswahl der zu vermittelnden Sprachkompetenzen und Sachfelder an diese Situation anpasst. So wird allgemeinsprachlicher Deutschunterricht immer auch Gegenstand des Fachsprachenunterrichts sein und ihn stets begleiten. Dabei sollte der Anteil allgemeinsprachlicher Inhalte im Laufe der Zeit zugunsten der fachsprachlichen Inhalte abnehmen, da sie bis dahin größtenteils erworben worden sind und eine präzisere Konzentration auf die Fachsprache Deutsch erfolgen kann. Allgemeines Lehrziel dieses Unterrichts ist die Interaktionskompetenz in allen authentischen Berufssituationen, in denen mit deutschsprachigen Sprechern verhandelt werden muss – mündlich, schriftlich, verbal und non-verbal. Demnach haben rezeptive Fertigkeiten und die mündliche Sprachproduktion und Sprechfertigkeit höchste Priorität in der Ausbildung im DaF-für-den-Tourismus-Bereich. Am Ende ihres Studiums sollen die Absolventen in der Lage sein, auf Fragen, Bitten und Wünsche der Kunden angemessen zu reagieren, mit Beschwerden situations- und adressatenadäquat umzugehen, Auskünfte zu geben, Meinungen zu äußern, Dienstleistungen und Produkte zu präsentieren, zu bewerten und anzubieten – um nur eine Auswahl erforderlicher Kompetenzen zu nennen. Diese anspruchsvollen Tätigkeiten verlangen auch kritisches

Bewerten von Handlungen und ein flexibles sprachliches und außersprachliches Handeln. Gemeint sind dabei Basiskompetenzen, die auf höherer Tourismusmanagementebene von weiteren Qualifikations- und Kompetenzdesideraten abgelöst bzw. durch Berufssparten spezifisch erweitert werden. Das übergeordnete Ziel ist der Erwerb einer strategischen Kommunikationskompetenz. Die Grammatik und ihre Progression stehen hier zwar nicht im unmittelbaren Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses, sind jedoch feste Begleiter und wichtige Bestandteile des DaF-Fachunterrichts für die in Frage kommenden Zielgruppen. Der Fachwortschatz rückt nicht nur als solcher in den Fokus der berufsorientierten DaF-Ausbildung, sondern seine Vermittlung muss eng in Verbindung mit pragmatischen Aspekten vermittelt werden. Dabei muss es auch zur Thematisierung von Fragen der interkulturellen Kommunikation und Angemessenheit von Wörtern und Sätzen kommen. Die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation kann z. B. durch Rollenspiele und kontrastive Analysephasen im Unterricht eingeübt werden, in denen auch die Spracharbeit auf mehreren Ebenen eine wichtige Funktion hat. So dehnen sich die berufsübergreifenden Ziele auf die Entwicklung interkultureller, kommunikativer und sozialer Kompetenzen der Lernenden aus.

Eine Möglichkeit, diese Ziele zu erreichen, ist die Didaktisierung touristischer Werbung, z. B. durch die Arbeit mit hier besonders häufig auftretenden Kollokationen und Neologismen, die sich sehr gut für eine in weitere Kontexte eingebaute Wortschatzarbeit nutzen lassen (vgl. dazu: BOSCH 2007: 37–48). Auch funktionale und formale Aspekte der Werbesprache sind für die Studierenden interessant und aktuell und lassen sich in einem kommunikativ angelegten Fachsprachenunterricht hierbei auf multimethodische Art und Weise gut vermitteln, was zur Produktion, zum Einsatz und zur Evaluation entsprechender Lehrmaterialien führen sollte (vgl. BOSCH 2006: 53–69). In jedem Fall muss vor dem Unterricht eine Zielgruppenanalyse durchgeführt werden, um so

die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden adäquat zu bestimmen und das Lehrangebot darauf abzustimmen.

4. Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz im und durch den Fachsprachenunterricht im Bereich Tourismus

Bedingt durch den weltweiten Ausbau der Tourismusindustrie und die zunehmende Globalisierung kommt es immer häufiger zu Situationen, in denen interkulturelle Kommunikation nicht mehr als ein Sonderfall zwischenmenschlicher Kommunikation betrachtet werden kann, sondern vielmehr der Norm zugerechnet werden muss und daher einen festen Platz in der DaF-Schulung einnehmen sollte. Die Auszubildenden sollen auf authentische Situationen vorbereitet werden, in denen sich Angehörige unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften *face-to-face* begegnen. Linguistische Analysen authentischen Interaktionsverhaltens basieren auf der Vermutung, dass wiederkehrende kommunikative Aufgaben durch Lösungsmuster zu erproben und zu bewältigen sind. Dabei finden nicht nur die sprachlichen Anteile der Kommunikation Beachtung, sondern alle situativen Elemente, die von den Akteuren in der entsprechenden Situation als relevant betrachtet werden (vgl. REUTER 2011: 24). Dafür müssen konkrete Interessen der Touristen bzw. von Kollegen und (potentiellen) Geschäftspartnern aus der Tourismusbranche und ihre Manifestation in konkreten verbalen oder nonverbalen Kommunikationssituationen systematisch erforscht und für den DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden. Im Sinne einer Lernpsychologie und Didaktik, die verschiedene Lernertypen und Lernwege einbezieht, sollen somit im berufsbezogenen DaF-Unterricht sprachliche Inhalte und andere Kompetenzen methodisch möglichst abwechslungsreich miteinander verknüpft werden. Auch interkulturelle sprachliche Handlungen benötigen Grammatik. Um ein passendes Grammatikinventar für den DaF-Fachunterricht zusammenzustellen, muss zunächst das Verhältnis zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation

und den Anteilen ihrer Vermittlung in den verschiedenen Unterrichtsphasen geklärt werden. Die Auswahl der Strukturen und ihr Vermittlungsausmaß sind abhängig von den allgemeinsprachlichen Kenntnissen der Studierenden und den Gegebenheiten der Zielsetzung:

- Geht es um die Vermittlung rezeptiver oder produktiver Fähigkeiten?
- Soll der passive oder der aktive Wortschatz aufgebaut bzw. erweitert werden?
- Geht es in erster Linie um die Förderung mündlicher oder schriftlicher Kommunikationsfähigkeiten?
- Welche Berufssparten sind inhaltlich und sprachlich relevant?

Weitere Fragestellungen zu einzelnen Unterrichtsabschnitten schließen sich an. Finden sich auffällige Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher deutscher Fachsprache in Bezug auf die Grammatik, so fallen die Unterschiede im Bereich der Lexik weniger deutlich auf. Bei der mündlichen Sprachverwendung nimmt die Lexik einen breiten Raum ein und ist daher auch ein im DaF-Fachunterricht dominierender Gegenstand. Nach Funk sind die Merkmale des Fachwortschatzes (illustriert hier anhand des Bezugs zum Tourismusbereich):

- Komposita (Fremdenverkehrszentrale, Kurtaxe, Biobauernhof)
- Nominalisierungen (Erweiterung statt erweitern/Angebot statt anbieten)
- Anglizismen als bevorzugte Fremdwörter (*booking, canceln, Flyer, Wellness, relaxen*)
- Adverbien und Adjektive als Präfixe (weitestmöglich, bestbietend)
- großes Vorkommen von Adjektiven (kühl, frisch und ruhig) (vgl. FUNK 2001: 971; ROCA & BOSCH 2005: 82)

Sprach- und Kulturvermittlung müssen explizit miteinander einhergehen, wobei verschiedene sprachlich relevante Bereiche in der Ausbildung von Interesse sind.

5. Wortschatzarbeit im DaFT-Gesamtkontext

In fremdsprachlichen Lehrmaterialien und -werken nimmt die Wortschatzarbeit stets einen breiten Raum ein. Je umfangreicher der Wortschatz ist, desto größer scheint auch die Kommunikationsfähigkeit zu sein. Ein Mangel an situationsangemessenen Wörtern beeinträchtigt die sprachliche Verständigung oftmals wesentlich mehr als lückenhafte oder sogar falsche Grammatikkenntnisse, wobei es allerdings auf den Grad und Umfang des Verstoßes oder fehlenden grammatischen Zusammenhanges ankommt (vgl. BLAZEVIC 2015). Die deutsche Sprache weist einen Wortbestand von ca. 300.000 bis 500.000 Wörtern auf. Rechnet man den Fachwortschatz noch dazu, erweitert sich der Umfang. Ein deutscher Muttersprachler verfügt über einen rezeptiven Wortschatz von 100.000 Wörtern, sein produktiver Wortschatz besteht dahingegen nur aus ca. 12.000 Wörtern. Der Durchschnittssprecher verwendet Fachsprachenwörter eher selten. Die individuelle Verfügbarkeit von Wörtern der Allgemeinsprache schwankt stark und wird auf 2000 bis 20.000 Wörter geschätzt (vgl. BOHN 1996: 8). Nach wie vor beschäftigt sich die Forschung zum Thema Wortschatzentwicklung mit der Frage, welche und wie viele Wörter wann im Unterricht zu lernen sind und gelernt werden können, woraus Wortlisten unterschiedlicher Systematisierungen hervorgingen und -gehen. Die Auswahlkriterien berücksichtigen stilistische, pragmatische und lernpsychologische Gegebenheiten und bestimmen oftmals den sogenannten „Lernwortschatz“ (BLAZEVIC 2001: 683). Für den Tourismusbereich ist es wichtig, im Unterricht sowohl allgemeinsprachliche Wörter, Satz- und Textzusammenhänge als auch Fachvokabular für die verschiedenen Bereiche der Tourismusbranche zu vermitteln – sowohl rezeptiv als auch produktiv.

Dabei sind Brauchbarkeit, Versteh- und Lernbarkeit wichtige Parameter bei der Auswahl eines zu vermittelnden Wortpools (vgl. NEUNER 1991: 79). Der Aspekt Brauchbarkeit berücksichtigt die sprachlich-pragmatischen Bedürfnisse der Lernenden. Die Verstehbarkeit bezieht sich auf die Kontakte zwischen Ausgangs- und Zielsprache. Lernbarkeit bezieht Merkmale des fremdsprachlichen Wortschatzes mit ein. Hierbei ist der pragmatische Aspekt in Bezug auf das Ziel interkultureller und kommunikativer sprachlicher und sozialer Kompetenz – wie schon zuvor betont – von größter Bedeutung. Um in einem gewünschten hohen Maße über eine produktive Lexik verfügen zu können, müssen die Wörter aus dem Langzeitgedächtnis problemlos abgerufen und situationsangemessen eingesetzt werden können. Aufgrund des relativ begrenzten Umfangs der aktiven Lexik muss sie in Texten und Übungen regelmäßig wiederholt, eingeschliffen und produktiv genutzt werden. Nur so kann die Verfügbarkeit des neuen (Fach)wortschatzes gewährleistet und dieser auf lange Sicht erweitert und gefestigt werden (vgl. REISENER 1989: 108). Ergebnisse einer Untersuchung dazu ergaben, dass die Aneignung der Fachlexik im Vergleich zur Aneignung der Allgemeinsprache oftmals nicht zufriedenstellend war (vgl. dazu BLACEVIC 2001: 693 ff.). Es ergeben sich folgende Fragen bzw. interpretativ-hypothetische Rückschlüsse:

- War die Trennung zwischen Allgemein- und Fachsprache immer ganz scharf oder ergaben sich Verschleifungen?
- Wie erfolgte die Wortschatzvermittlung didaktisch-methodisch?
- In welche überlexikalischen syntaktischen Zusammenhänge wurde die Wortschatzarbeit eingebettet?
- Kamen (inter)kulturell relevante Unterrichtsmodelle und -szenarien zur Anwendung bei der Wortschatzvermittlung, sodass die erworbenen Wörter in ganze Sinn- und Kontextzusammenhänge

relevanter Art (auch mnemotechnisch gesehen) eingebettet werden konnten?

Situationstypische Interaktionsmittel müssen auch im Bereich einer überlexikalischen Wortschatzarbeit mitsamt ihren Redemitteln vermittelt und eingeübt werden. Diese Überlegungen müssen als Orientierung bei der derzeitigen und zukünftigen Lehrwerkentwicklung und -erstellung Berücksichtigung finden und in die Unterrichtsplanung und Materialerstellung an und für Tourismusfachschulen, Fachhochschulen und Tourismusmitarbeiter ausbildender Fakultäten einbezogen werden. Die Erforschung interkultureller Tourismuskontakte aus DaF-Perspektive steht noch am Anfang. Daher müssen tourismusbezogene DaF-Lehrwerke weiterhin kritisch überprüft, modifizierend aktualisiert und evaluiert werden. Es besteht nach eigener Einschätzung ebenfalls ein großer Bedarf an linguistisch fundierten Lernmaterialien für den Bereich der Schulung touristischer Interaktion. Nur durch ein sprach- und interkulturell-integratives Unterrichtsmodell lassen sich bei den Lernenden die Kompetenzen aufbauen, die sie für eine strategische Fachsprachenkompetenz im Bereich DaFT benötigen. Um eine tourismusspezifische Handlungskompetenz zu erreichen, ist sowohl eine praxisnahe Lehrwerksgestaltung als auch eine praxisnahe Unterrichtsgestaltung erforderlich (vgl. REUTER 2011: 24 ff). Ergebnisse der Grundlagenforschung sind hierbei mit den Inhalten von tourismusspezifischen DaF-Lernmaterialien zu verbinden.

6. Parameter für Bausteine eines Mustermoduls DaFT

Aus diesen Überlegungen und Ausführungen könnten folgende Lehrinhalte resultieren, die im Hinblick auf die jeweiligen Rahmenbedingungen, konkreten Unterrichtsziele und Abstimmung auf die in Frage kommenden Zielgruppen weiter zu differenzieren sind:

- die Vertiefung allgemeinsprachlicher Deutschkenntnisse mit Fokus auf berufsrelevante Kommunikationssituationen

- fachbezogene Deutschkenntnisse auf allen linguistischen Ebenen
- die Vermittlung von sprachlicher und fachlicher Kompetenz in integrativen Verfahren
- linguistische Analysefähigkeiten (Ermittlung von Fachwortschatz, Abgrenzung von fach- zu allgemeinsprachlichen Bestandteilen der Fachsprache)
- Grundlagen der interkulturellen Kommunikation
- Tools und Methoden zur Klärung typischer interkultureller Situationen im Bereich Tourismus
- Kenntnisse über und mit dem Umgang von Deutsch in interkulturellen Kommunikationssituationen (situations- und adressatengerechte berufliche (Ver)handlungskompetenz
- Fähigkeiten zur eigenständigen Textarbeit, Recherche und Arbeitsorganisation
- Methoden zur Recherche, Auswahl, Organisation, Systematisierung und Präsentation fach- und sprachrelevanter Inhalte (DOHRN 2015: 134)

7. Deutsch für Mitarbeiter im Tourismus – Skizzenhafte Präsentation eines Übungsmaterials im Rahmen eines EU-Innovationstransferprojektes (2011–2013)

Am Ende dieses Beitrags soll noch auf interessantes Übungsmaterial verwiesen werden, das nicht für ein traditionelles Lehrbuchkonzept für den (hoch)schulischen oder universitären Fachdeutsch-Fremdsprachenunterricht konzipiert wurde, sondern in erster Linie für das Selbststudium der Mitarbeiter im Tourismus vorgesehen ist. Der Sprachkurs ist in Form von Blended Learning konzipiert, was den spezifischen Lebens- und Arbeitsbedürfnissen eines großen Teils dieser Zielgruppe nahe kommt. Dennoch können Elemente hieraus auch auf Unterrichte mit dieser Themensetzung transferiert werden. Es handelt sich hierbei um ein Projekt, das während der Jahre 2011 und 2013 unter der Koordination der germanistischen Abteilung der Süleyman-Demirel-Universität und mithilfe der Partner Technische Universität Kosice (Slowakische Republik), dem IKK Institut für Interkulturelle Kommunikation e. V. Erfurt/Deutschland, der Hochschule für Fremdsprachen der Selcuk-

Universität Konya und der Isparta Berufsfachhochschule der Suleyman-Demirel-Universität konzipiert wurde.¹ Es geht in INLIM in erster Linie um die kommunikative berufs- und fachbezogene (Weiter)entwicklung der Schlüsselkompetenz für die mehrsprachige interkulturelle Kommunikation im Tourismus, wobei vor allem die Erwachsenenbildung und berufliche Bildung zwecks Gewährleistung einer Beschäftigungsfähigkeit fokussiert werden. Die Übungsmodule bieten für die Tätigkeiten der Kursteilnehmenden relevante Texte und Situationen. Geschriebene und gesprochene Texte alternieren hierbei mit Quizen, die den Teilnehmenden Aufschluss über ihren Kenntnisstand geben. Nach dem Modulprinzip ist dann ein individuelles Fortschreiten im Programm möglich und vorgesehen. Alle vier Fertigkeiten (Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) werden entwickelt, wobei die kommunikative Kompetenz im Mittelpunkt steht. Das Material bietet Audiosequenzen als Modelle für die eigene Sprachproduktion und -korrektur an. Die Auswahl des Wortschatzes richtet sich nach den ausgewählten Texten, Audios und Videos zur gesprochenen und geschriebenen touristischen Kommunikation. Diese Texte enthalten nicht nur fachsprachliche Termini, sondern auch einen großen Anteil gemeinsprachlicher Lexik – eine Entscheidung, die laut Erläuterungen in diesem (meinem) Beitrag sinnvoll und unausweichlich im Bereich Fachsprache Tourismus ist. Eine große Anzahl von branchenspezifischen Kommunikationssituationen im Hotel, der Gastronomie, dem Reiseverkehr und anderen Teilbereichen muss von den Lernenden interaktiv und (inter)kulturell versiert gelöst werden. Genauere theoretische Ausführungen und praktische Umsetzungsbeispiele des Übungsmaterials finden sich unter dem angegebenen Link und sind Anregungen für die Konzeption eines möglichen Moduls im Bereich Deutsch als Fachsprache im Bereich Tourismus (DaFT).

1 Der gesamte Kurs findet sich unter www.eu-imlit.org (zuletzt aufgerufen am 23.02.2017).

8. Fazit und Ausblick

Die hier dargelegten Ausführungen und unterschiedlichen Blickwinkel auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand betonen die Entwicklung einer für die betreffenden Zielgruppen notwendigen strategischen Fachsprachenkompetenz im Bereich DaF. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, zwischen einer

allgemeinen und einer *besonderen Fachsprachenkompetenz* [...] zu unterscheiden. [...] Übergreifende fachsprachliche Kompetenzen gehören heute zu den persönlichen Schlüsselqualifikationen, um sowohl am öffentlichen Leben angemessen teilhaben als auch im beruflichen Leben erfolgreich bestehen zu können. Andererseits müssen verstärkt fachspezifische Unterrichtskonzeptionen sowie entsprechende Lehr- und Lernmaterialien entwickelt werden, sodass Lernende ihre fachsprachliche Kompetenz in ihrem jeweils eigenen Bereich aus Wissenschaft, Technik oder Institutionen genau ausbilden bzw. weiterentwickeln können. (ROELCKE 2015: XII)

Diese Fachsprachenkompetenz muss auf allgemeinsprachlichen L2-Kompetenz aufbauen, die so schnell wie möglich (vor allem im Bereich der Lexik) zu einer Verzahnung mit fachsprachlichen Kenntnissen führen soll. Dazu werden Materialien benötigt, die sich unter dieser Zielsetzung thematisch mit den verschiedenen Bereichen des Tourismus und seinen Berufsfeldern, Tätigkeitsbereichen, Bedürfnissen, den Anforderungen der Akteure und mit ihrer wechselseitigen Kommunikation beschäftigen (vgl. dazu die Unterrichtsszenarien in DOHRN 2015: 127–140).

Ein dementsprechender DaFT-Unterricht muss pragmatisch und interkulturell angelegt sein und in methodisch abwechslungsreichen Handlungsszenarien eine große Anzahl frequenter und authentischer Kommunikationssituationen erproben und einüben. Die Wortschatzarbeit in einer pragmatisch-interkulturell ausgerichteten Orientierung ist besonders wichtig. Beispiele für mögliche Handlungsweisen wurden

kurz skizziert. Durch kurze Querverweise wurde ebenfalls auf das Potential verwiesen, welches z. B. in der Didaktisierung von Kollokationen und Neologismen in der Werbesprache des Tourismus für einen derart sprachintegrativ fokussierten Unterricht liegt. Nach Möglichkeit sollten sich diese Desiderata in einem fest im Studium verankerten Modul DaFT wiederfinden bzw. zu festen Komponenten außeruniversitärer und hochschulischer Lehrgänge für die betreffenden Zielgruppen werden.

Literatur

- Bohn, Rainer (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache und Germanistik*. Berlin/München/Wien. Langenscheidt.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (1988): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Costa, Marcella & Müller-Jacquier, Bernd (Hrsg.) (2010): *Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen*. München. iudicium.
- Dohrn, Antje (2015): „Ausbildung fachspezifischer und interkultureller Handlungskompetenz im Bereich Deutsch als Fremdsprache im Tourismus (DaFT) – Unterrichtsszenarien“. In: Dohrn, Antje & Kraft, Andreas (Hrsg.): *Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär*. Hamburg. Dr. Kovač. 127–140.
- Funk, Hermann (2001): „Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Teilband, Berlin/New York: De Gruyter. 962–973.
- Hoffmann, Lothar/Kalvenkämper, Hartwig & Wilgard, Herbert Ernst (1998): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft./Languages for Special Purposes. An International Handbook of Special Languages and Terminology Research*. 1. Halbband. Berlin/New York. De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1)

- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Teilbände. Berlin, New York. De Gruyter.
- Neuner, Gerhard (1991): *Lernerorientierte Wortschatzauswahl und Vermittlung. Deutsch als Fremdsprache 2*. New York, De Gruyter. 76–83
- Reisener, Helmut (1989): *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. München. Hueber.
- Roelcke, Thorsten (1988): *Fachsprachen*. Berlin. Schmidt (Grundlagen der Germanistik 37)
- Roelcke, Thorsten (2015): „Einführung: Deutsch als fachliche Fremdsprache – Dimensionen eines Faches“. In: Dohrn, Antje & Kraft, Andreas (Hrsg.): *Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär*. Hamburg. Dr. Kovač. XI–XXI.
- Rudolph, Harry (2002): *Tourismus – Betriebswirtschaftslehre*. 2. Auflage. Managementwissen für Studium und Praxis. Oldenburg. De Gruyter.
- Schmitt, Reinhold & Stickel, Gerhard (Hrsg.) (1997): *Polen und Deutsche im Gespräch*. Tübingen. Narr.
- Uysal, Mehmet & Göçmen, Mehmet (2013): *Deutsch für Mitarbeiter im Tourismus – Arbeitsbuch*. Isparta. Fakülte Kitabevi Yayınları Verlag.

Internetquellen

- Blazevic, Nevenka (2001): *Gespräche in Hotellerie und Tourismus (Skriptum)*. Opatija: Fakultät für Tourismus- und Hotelmanagement.
www.unizar.es/aelfe2006/ALEFO6/6.cognitive/94.pdf, (zuletzt aufgerufen am 14.02.2015).
- Bosch Roig, Gloria (2006): „Neologismen des Deutschen in der Werbesprache des Tourismus“. *Estudios Lingüísticos y Turismo* 1. 53–69,
www.juntadeandalucia.es/turismoycomercia/publicaciones/22305.pdf
 (zuletzt aufgerufen am 14.02.2015).
- Bosch Roig, Gloria (2007): „Kollokationen in der Werbesprache des Tourismus. Eine Wortschatzdidaktik“. *Estudios Lingüísticos y Turismo* 2, 37–48,
www.juntadeandalucia.es/turismoycomercia/publicaciones/22305.pdf
 (zuletzt aufgerufen am 14.02.2015)
- Popora, Margarita (2006): *Fachsprache (Wirtschaftsdeutsch) unterrichten – eine echte Herausforderung für den Fremdsprachenlerner (Skriptum)*. Wirtschafts-

- universität Varna, Bulgarien. www.daf-netzwerk.org/download.php?id=818. (zuletzt aufgerufen am 17.02.2017)
- Reuter, Ewald (2011): „DaF im Tourismus – Tourismus im DaF-Unterricht“. In: *GFL German as a foreign Language*. 1–31. www.gfl-journal.de/3-2011/Reuter.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.02.2015).
- Roca, Frederica & Bosch, Gloria (2005): „Deutsch für den Tourismus im Spannungsfeld zwischen Gemein-, Berufs- und Fachsprache“. *Encuentro* 15, 79–85. www.encuentrojournal.org/textos/10_Roca_y_Bosch.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.02.2015).
- www.eu-implit.org (zuletzt aufgerufen am 23.02.2017)

Yuan Li & Yin Zhang

Topoi im Diskurs der chinesischen Atomenergie in der Chinaberichterstattung der FAZ im Zeitraum von 2000 bis 2015¹

1. Einleitung

Seitdem Chinas Präsident Xi Jinping auf dem Atomsicherheitsgipfel in Den Haag² offenbarte: „China sollte keine Zeit verlieren, an seiner Ostküste Kernkraftwerke zu bauen“, hat China bis Ende 2016 bereits 35 betriebsfähige Reaktoren in Kernkraftwerken errichtet. Bis 2040 sollten rund 130 neue Anlagen, so die Internationale Energie Agentur (IEA), in Betrieb gesetzt werden. Dagegen hat Deutschland 2011 nach starken Protesten gegen die Atomkraft aufgrund der Atomkatastrophe in Fukushima den schrittweisen Ausstieg aus der Kernenergie bis spätestens 2022 beschlossen und versucht, die Atomenergie durch „risikoärmere Technologien ökologisch, wirtschaftlich und sozial verträglich“ zu ersetzen.³ In keinem anderen Land wird die Umweltbewegung „so stark durch den Konflikt um die zivile Nutzung der Kernenergie geprägt“ wie in Deutschland und in keinem anderen Land zog sich der Streit darum über so lange Zeit hin (ROOSE 2010: 90). Wie wird Chinas Atomenergiepolitik in so einem Land wahrgenommen und diskutiert? Da vor allem

1 Teilergebnis des Forschungsprojekts der Zhejiang Provinz (17NDJC202YB) „浙江省社科规划课题 (17NDJC202YB) 成果“.

2 FAZ, 12.03.2015, Die Atomenergie erlebt ihre Wiedergeburt in China.

3 Bundesregierung (o. J.): Energiewende. Fragen und Antworten. Kernkraft. (URL 1).

die Leitmedien eine entscheidende Rolle bei der öffentlichen Meinungsbildung in der Gesellschaft spielen, bietet es sich an, sich mit der China-Berichterstattung in Bezug auf Atomenergie in dieser Hinsicht auseinanderzusetzen.

Die „Chinaberichterstattung in deutschen Medien“ stellt in der Diskursforschung kein neues Thema dar. Nach dem Olympiajahr 2008 entbrannte ein Medienkrieg zwischen Deutschland und China, wobei den deutschen Medien vorgeworfen wurde, „ein verzerrtes Chinabild“ gezeichnet zu haben (RICHTER & GEBAUER 2010). In diesem Zusammenhang tauchte eine Reihe von Studien auf, die sich mit der Chinaberichterstattung in den deutschen Medien befassten. Sie widmen sich der Inhaltsanalyse oder der kritischen Diskursanalyse der Chinaberichterstattung in einem kurzen Zeitraum (von einem Jahr oder zwei Jahren) mit umfangreichen Themenfeldern und ziehen daraus den Schluss, dass sich die deutschen Medien mit China kritisch auseinandersetzen und eher negativ bewerten (vgl. JIA 2008; RICHTER & GEBAUER 2010; BIEBER 2011; ZHOU & WANG 2011). Dabei wurde zum strittigen Themenbereich *Atomenergie* bzw. *chinesische Atomenergie* bisher kaum geforscht. Wird Chinas Atomenergiepolitik in der deutschen Berichterstattung wie die anderen Themenbereiche ebenfalls kritisiert? Welche Einstellungen dazu bzw. welche Denkmuster spielen dabei eine dominierende Rolle? Hat sich die Berichterstattung über einen längeren Zeitraum verändert oder bleibt sie konstant?

Diesen Fragen geht die vorliegende Arbeit mit einem diachronischen Ansatz nach, indem sie die für das Thema relevanten Argumente bzw. Argumentationen in der deutschen Chinaberichterstattung über einen langen Zeitraum untersucht. Da es sich hier um eine Pilotstudie handelt, erscheint es sinnvoll, die Untersuchung auf ein relevantes Medium in einem bestimmten Zeitraum zu beschränken. In der vorliegenden Arbeit wird auf die überregionale Tageszeitung *FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (FAZ)* eingegangen, die zu den einflussreichs-

ten meinungsführenden Medien in Deutschland zählt (vgl. RICHTER & GEBAUER 2010: 30). Mit ihrer hohen journalistischen Qualität und ihrer Leserschaft, die Führungseliten in verschiedenen Bereichen einschließt, hat die FAZ eine „große Bedeutung für relevante Diskurse in Politik, Wirtschaft und Kultur“ (URL 2). Die Konzentration auf den Zeitraum seit dem Jahr 2000 lässt sich darauf zurückführen, dass China in den Fokus der Aufmerksamkeit rückte, nachdem die Olympischen Sommerspiele 2008 am 13. Juli 2001 an Peking vergeben wurden und China seit Ende 2001 Mitglied der Welthandelsorganisation (WTO) ist. Vor diesem Hintergrund setzt sich die Studie mit der Chinaberichterstattung der FAZ zum Thema „Atomenergie“ von 2000 bis 2015 auseinander. Um das gesamte Spektrum dieser Berichte zu erfassen, wurden im Online-Archiv der FAZ alle Texte, die „China“ im Titel haben und mit der Branche „Energieversorgung“⁴ ausgezeichnet sind, in diesem Zeitraum gesammelt. Davon wurden die Texte, die im Gesamttext die Stichwörter „Atom“, „Kernenergie“ oder „Kernkraft“ beinhalten, ausgesucht; sie bilden ein Textkorpus von insgesamt 44 Artikeln.

Auf dieser Basis befasst sich die vorliegende Arbeit zuerst mit Argumentationen im Diskurs der chinesischen Atomenergie und erforscht, wie die Aussagen belegt werden. Darauf basierend werden dann die dahinter steckenden Denkmuster aufgedeckt und erläutert. Zuletzt soll im kulturellen, politischen und sozialen Kontext interpretiert werden, welche Rolle die Denkmuster in den vergangenen 16 Jahren spielten und ob sie sich inzwischen gewandelt haben. In diesem Sinne gehört diese Arbeit zu diskurslinguistischen Untersuchungen, die über „kollektives, gesellschaftliches Wissen erfahren wollen“, wofür sich eine Analyse auf Basis des argumentationstheoretisch fundierten Toposbegriffs eignet (vgl. WENGLER 2013: 152). Der Toposbegriff und

4 Es gibt viele verschiedene Branchen z. B. Abfallwirtschaft, Bergbau und Erdöl. Die in der Arbeit ausgewählte Branche „Energieversorgung“ ist die einzige, die mit dem Thema „Atomenergie“ eng zusammenhängt.

das Verfahren der Toposanalyse werden im Folgenden genauer erläutert.

2. Diskursanalyse und Toposanalyse

Diskursforschung und Diskursanalytik sind VIEHÖVER et al. (2013) zufolge auf zwei Bereiche ausgerichtet. Einerseits beziehen sie sich auf die „wirklichkeitskonstituierende Macht von Sprache“ und andererseits stehen die „Sprachförmigkeit und Performanz von Aussagepraktiken, die Wissen prozessieren, d. h. konstituieren, sichern, aber auch infrage stellen und transformieren“ im Mittelpunkt (VIEHÖVER et al. 2013: 7). Dafür existiert aber keine allgemeingültige Begriffsdefinition von *Diskurs*. Unter dem Aspekt unterschiedlicher Disziplinen wird *Diskurs* mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Selbst innerhalb der Disziplin Linguistik gibt es kein einheitliches Begriffsverständnis (vgl. NIEHR 2014: 7). Trotzdem teilen die meisten Diskursforschenden die Ansicht, dass ein Diskurs durch die Gesellschaft geprägt wird und wiederum auf sie einwirkt (vgl. BENDEL LARCHER 2015: 13). Ausgehend vom Forschungsinteresse, das in den Argumentationen und Denkmustern besteht, geht die vorliegende Arbeit von folgendem Diskursverständnis aus:

Ein Diskurs ist der gesellschaftliche Prozess der Verständigung darüber, wie die Welt zu deuten und zu gestalten ist. [...] Der Diskurs äußert sich in konkreten Texten, die das Wissen und Denken einer bestimmten Zeit repräsentieren. (ebd.: 16)

Diskursanalyse bezeichnet ein interdisziplinäres Feld mit verschiedenen Ansätzen, mit denen „die Produktion von Sinn als eine sozial gerahmte und situierte Praxis“ erforscht wird (ANGERMULLER 2014: 24). Trotz der gemeinsamen Grundannahme, dass ein konstitutives Merkmal der Aussagen bzw. der Sprache in der Konstruktion der Welt liegt (vgl. WARNKE 2013: 102), sind aufgrund der unterschiedlichen Anwendungsfelder eine Methodenvielfalt und -heterogenität anzutreffen. Die Sprachwissen-

schaftler der Düsseldorfer Schule, vor allem Matthias Jung, Karin Böke und Martin Wengeler, haben sich dafür eingesetzt, Diskurs aus der linguistischen Perspektive zu begreifen und zu operationalisieren (vgl. BLUHM et al. 2000: 10). Aus der linguistischen Perspektive haben sich bei der Diskursforschung Lexik, Metaphorik und Argumentation als drei zentrale Untersuchungsebenen erwiesen (vgl. NIEHR 2014: 70). Im Hinblick auf das Forschungsziel, Argumentationen im Diskurs der chinesischen Atomenergie zu untersuchen und die entsprechenden Denkmuster zu entdecken und zu interpretieren, bezieht sich die Diskursanalyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf den Bereich der Argumentation.

Argumentation als eine *diskursive Strategie* ist durch *Topoi* und Trugschlüsse sprachlich realisiert (vgl. FAIRCLOUGH & FAIRCLOUGH 2012: 23). Ebenso wie bei *Diskurs* ist das Verständnis von *Topos* ebenfalls vielfältig. Dieser Begriff wird sowohl in der rhetorischen Tradition als auch in den wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich verwendet. Übernommen wurde er primär aus der antiken Aristotelischen Rhetorik. Unter Berufung auf die Argumentationstheorie der Rhetorik wird unter *Topos* eine Schlussregel verstanden, die „von einem Argument auf eine Konklusion gezogen wird“ (KALWA 2013: 36) und die Überzeugungskraft der Konklusionen gewährleistet (vgl. WENGELER 2003: 179). EGGLEER (2006: 35) weist darauf hin, dass sich das „kollektiv Geltende“ in *Topoi* widerspiegelt, auf die sich eine Diskursgemeinschaft in ihren Argumentationen stützt. So bieten *Topoi* die Möglichkeit, einerseits „Argumente und Schlussmuster zu kategorisieren und differenzierte Aufschlüsse über die argumentative Funktion der Äußerungen zu erhalten“ und andererseits „die zu Motiven, Denkformen, Argumenten, Stereotypen und Themen geronnenen inhaltlichen Füllungen“ zu erfassen (SCHWARZE 2010: 15). Um die implizit thematisierten *Topoi* zu erschließen und zu interpretieren, wird eine *Toposanalyse* verwendet, die sich als eine Analyse von Argumentationsmustern versteht. Mit einer *Topo-*

sanalyse von Texten über einen langen Zeitraum lassen sich nicht nur die Denkmuster einer Gesellschaft aufzeigen, sondern auch die Kontinuitäten und Diskontinuitäten der dominierenden Argumentations- und Denkmuster verdeutlichen (vgl. NIEHR 2014: 124).

Grundsätzlich lassen sich Topoi in zwei Gruppen, nämlich allgemeine und besondere Topoi, gliedern. Allgemeine Topoi sind „das abstrakte Strukturprinzip einer Argumentation“, die in „jeder Redegattung und bei jedem zu erörternden Gegenstand erscheinen können“. Im Gegensatz dazu stellen die besonderen Topoi „inhaltlich spezifizierte Schlussregeln“ dar, die für Argumentationen nur in bestimmten inhaltlichen Bereichen geeignet sind (WENGELER 2003: 182 f.). Obwohl die beiden Klassen von Topoi in Texten abwechselnd vorkommen, werden die allgemeinen Topoi in die vorliegende Toposanalyse nicht einbezogen, weil sie die für den Themenbereich „Chinas Atomenergiepolitik“ relevanten Denkmuster und Argumentationsmuster nicht aufweisen können. Sinnvoller und einleuchtender ist es, Argumentationen und Denkmuster im Sinne der besonderen Topoi zu erforschen. Daher fokussiert sich die Arbeit darauf, die besonderen Topoi im Diskurs der Atomenergie abzuleiten und zu interpretieren.

3. Topoi im Diskurs der chinesischen Atomenergie in der Chinaberichterstattung der FAZ im Zeitraum von 2000 bis 2015

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die besonderen Topoi, wodurch Einstellungen und Denkmuster in Bezug auf Chinas Atomenergiepolitik explizit oder implizit offenbart werden. Sie lassen sich in Anlehnung an die Definitionen und Zuordnung verschiedener Topoi von WENGELER (2003) und KALWA (2013) abstrahieren und erläutern. Für die Definition der Topoi werden grundsätzlich Sätze mit der kausalen Konjunktion „weil“ – statt mit der konditionalen Konjunktion „wenn“ – zum Aus-

druck gebracht, wodurch die Schlüsse der Topoi als festgestellte Konklusionen und nicht nur als mögliche Ergebnisse gelten (vgl. WENGELER 2003: 301).

Wie erläutert, gilt der Topos als logischer Zusammenhang zwischen dem Argument und der Konklusion. Um die Logik des zugrunde liegenden Schlussprozesses aufzuzeigen und die Schlussregel besser zu kategorisieren, werden Topoi nach dem wesentlichen Element dieses Zusammenhangs benannt. Beispiel: In einer Äußerung wie *weil eine Person/eine Institution/ein Land einen großen Energiebedarf hat, sollten Handlungen ausgeführt werden, um ihn zu decken* stellt der Hauptsatz die Konklusion dar, die mit dem Argument, *weil eine Person/eine Institution/ein Land einen großen Energiebedarf hat* gestützt wird. Daraus lässt sich eine allgemeine Schlussregel bzw. ein Topos herleiten:

Wenn ein großer Energiebedarf besteht, soll er gedeckt werden.

Im Rahmen der Atomenergiediskussion über China im Textkorpus sind insgesamt sieben inhaltlich relevante Topoi zu abstrahieren und zu verdeutlichen, welche z. T. in Anlehnung an die Definitionen und Zuordnung der Topoi von WENGELER (2003)⁵ und KALWA (2013)⁶ abgeleitet werden. Sie werden mit einem Kausalschema alphabetisch in der folgenden Darstellung erläutert:

(1) Der Energiebedarfs-Topos

Weil eine Person/eine Institution/ein Land einen großen Energiebedarf hat, sollten Handlungen ausgeführt werden, um ihn zu decken.

(2) Der Gefahren-Topos

Weil eine Handlung/Entscheidung bestimmte gefährliche Folgen

5 WENGELER (2003: 303–316) zufolge sind bei den besonderen Topoi z. B. der Belastungs-Topos, der Gefahren-Topos, der Topos vom politischen Nutzen und der Topos vom wirtschaftlichen Nutzen auszudifferenzieren.

6 KALWA (2013: 185–191) zufolge gibt es bei den besonderen Topoi z. B. den Integrations-Topos, den Gewalt-Topos und den Kulturbruch-Topos.

hat, sollte sie verhindert/abgelehnt werden.

(3) Der Gleichgewichts-Topos

Weil eine Handlung das Gleichgewicht zwischen Vor- und Nachteilen hält/nicht hält, darf sie ausgeführt/nicht ausgeführt werden.

(4) Der Mangel-Topos

Weil Mangel an bestimmten für eine Handlung relevanten Sachen besteht, sollte die Handlung nicht oder vorsichtig ausgeführt werden.

(5) Der Topos vom politischen Nutzen

Weil eine Handlung aus politischen Perspektiven Nutzen/Schaden bringt/verursacht, sollte sie ausgeführt/nicht ausgeführt werden.

(6) Der Umweltschutz-Topos

Weil eine Handlung/Entscheidung dem Umweltschutz dient, sollte sie ausgeführt/getroffen werden.

(7) Der Topos vom wirtschaftlichen Nutzen

Weil eine Handlung aus wirtschaftlichen Perspektiven Nutzen/Schaden bringt/verursacht, sollte sie ausgeführt/nicht ausgeführt werden.

Da die Häufigkeiten der Topoi als ein Orientierungspunkt für die Einschätzung der Relevanz gilt, wird das Vorkommen im Korpus gezählt. Oft wird in einem Artikel derselbe Topos in mehreren Aussagen von verschiedenen Diskursteilnehmern verwendet. Dies besagt aber nicht, dass dieser Topos viel wichtiger ist als einer, der im gleichen Text nur in einer Aussage vorkommt. Denn es könnte manchmal nur auf das Gewicht der Argumente oder der Aussagen zurückzuführen sein. So wird registriert, *ob* ein Topos in einem Artikel vorkommt. D. h., auch wenn ein Topos in einem Artikel mehrmals vorkommt, wird dies nur *einmal* gezählt. Insgesamt werden der *Gleichgewichts-Topos* (1 Artikel), der *Topos vom wirtschaftlichen Nutzen* (3 Artikel) und der *Topos vom*

politischen Nutzen (2 Artikel) im Korpus nur selten verwendet. Das könnte auf die geringe Aussagekraft dieser drei Topoi zurückgeführt werden. In Anbetracht von massiven Umweltproblemen wie bei der Fukushima-Katastrophe und großen Sicherheitsbedenken der Atomenergie und der Kernkraftwerke, verlieren der politische und wirtschaftliche Nutzen, bspw. die politische Position zu stärken und mehr Arbeitsplätze zu schaffen, an Überzeugungskraft.

In diesem Zusammenhang fokussiert sich die vorliegende Arbeit auf die anderen vier häufig verwendeten Topoi, weil die anderen drei Topoi so selten vorkommen, dass man keine begründeten und sinnvollen Aussagen dazu treffen kann. Dazu gehören einerseits der Energiebedarfs-Topos und der Umweltschutz-Topos, die *pro* Atomenergie verwendet werden, um den Einsatz der Atomenergie und den Ausbau der Kernkraftwerke zu rechtfertigen; andererseits der Gefahren-Topos und der Mangel-Topos, die *contra* Atomenergie verwendet werden, um die Errichtung der Kernkraftwerke zu widerlegen oder in Frage zu stellen. Zur Beantwortung der jeweiligen Fragen, ob Chinas Atomenergiepolitik in der FAZ kritisch behandelt wird, welche Einstellungen und Denkmuster davon dominierend sind und ob sie sich in den vergangenen 16 Jahren gewandelt haben, soll aufgrund der Auszählung vom Vorkommen der Topoi sowohl ein synchronischer als auch ein diachronischer Vergleich übernommen werden. Um die impliziten Stellungnahmen und Denkmuster angemessen zu erfassen, werden die Topoi anhand der aus dem Textkorpus entnommenen Aussagen in ihrer Funktion *pro* und *contra* Atomenergie interpretiert.

4. Von Opposition über Zwiespältigkeit zwischen Verständnis und Zweifel zu Akzeptanz: Wandel der Topoi in der Atomenergiediskussion über China

Die vier am häufigsten verwendeten Topoi, nämlich der Energiebedarfs-Topos, der Umweltschutz-Topos, der Gefahren-Topos und der Mangel-Topos kommen überwiegend in Texten vor, die in den Jahren 2003, 2004, 2010, 2011, 2014 und 2015 erschienen sind. Darüber hinaus sind sie noch aus zwei Texten der Jahre 2005⁷ und 2013⁸ abzuleiten. In Bezug auf das Vorkommen werden der Energiebedarfs-Topos, der Umweltschutz-Topos und der Gefahren-Topos im vergangenen Zeitraum konsequent verwendet. Jedoch tritt der Mangel-Topos, der sich auf den Mangel und die Schwächen von China beim Einsatz der Atomenergie bezieht, nur in den Jahren 2003, 2004 und 2011 auf und verschwindet von da an.

Wenn man auf das Vorkommen der vier zentralen Topoi und die damit zusammenhängenden Argumente und Aussagen tiefer eingeht, lassen sich die Einstellungen und Denkmuster in drei Phasen unterteilen: 2003–2005, 2010–2011 und 2013–2015.

4.1 Opposition (2003–2005)

In den Texten von 2003 bis 2005 wird eine eindeutige *Opposition* gegen den Ausbau der Atomanlagen in China beobachtet, woran Deutschland China eigentlich hindern wollte⁹. Es bestand sogar „der Gipfel des Zynismus“ gegen die Errichtung der Kernkraftwerke in China (ebd.).

In der ersten Phase dominieren der Energiebedarfs-Topos und der Gefahren-Topos. Die Topoi pro (9 Artikel) und contra (7 Artikel) Atomenergie scheinen hinsichtlich der Häufigkeit eine fast vergleichbare

7 FAZ, 06.12.2005, Windräder – Staudämme – Kernreaktoren.

8 FAZ, 07.01.2013, China baut weiter Kernkraftwerk.

9 FAZ, 28.04.2004, Nicht nach China.

Bedeutung zu haben. Das heißt aber nicht, dass die Vor- und Nachteile der Errichtung der Kernkraftwerke gleichwertig nebeneinander stehen. In dieser Phase haben die Sicherheitsbedenken die absolute Priorität. Dabei wird nicht nur auf die Risiken der Atomanlage hingewiesen, die Deutschland für „zu gefährlich“ hielt und deren Verkauf an China man „verhindern“ will¹⁰. Es wird zusätzlich auf den Verwendungszweck der Atomenergie hingewiesen. Im Diskurs der chinesischen Atomenergie stellt „friedliche Nutzung“ das Schlüsselwort dar und gilt als eine unerlässliche Voraussetzung für den Einsatz der Kernkraft. So meinte der damalige Bundesaußenminister Fischer:

Für eine Genehmigung müsse ausgeschlossen werden, daß die Anlage für militärische Nutzung oder die Weiterverbreitung von Massenvernichtungswaffen genutzt wird. (FAZ, 05.12.2003, Fischer: Manchmal gibt es bittere Entscheidungen)

In diesem Kontext lassen sich die Einwände gegen die chinesische Atomenergie durch den Mangel-Topos bekräftigen: Eine lückenlose Kontrolle von chinesischer Seite kann eine militärische Nutzung der Anlage nicht völlig ausschließen¹¹. Erwähnenswert ist zudem, dass die Aussage beim Mangel-Topos, dass China über keine „Voraussetzungen für einen verantwortungsvollen Umgang“ mit der Kerntechnik verfügt, durch das politische System von China, einem *Einparteienstaat*, begründet wird¹².

Damit wird anhand von Texten in dieser Phase eine klare Dichotomie des Eigenen und des Fremden aufgezeigt. Auf der einen Seite wird China als ein „autoritärer“, „inkompetenter“ Hilfesuchender und Importeur bezeichnet, der trotz des Mangels an Technik und Aufsicht eigene Atomanlagen bauen will. Auf der anderen Seite betrachtet sich Deutschland als ein „demokratischer“, „erfahrener“ Helfer und Expor-

10 FAZ, 06.12.2003, Grüne wollen mit Schröder über Atomgeschäft reden.

11 vgl. FAZ, 15.12.2003, Grüne weiter gegen Export an China.

12 vgl. FAZ, 28.04.2004, Nicht nach China.

teur, der zwar bei der chinesischen Atomwirtschaft hilft, aber im eigenen Land den Ausstieg aus der Atomenergie verfolgt.

4.2 Zwiespältigkeit zwischen Verständnis und Zweifel (2010–2011)

In der zweiten Phase haben sich die Einstellungen und Denkmuster von Chinas Atomenergiepolitik im Vergleich zur ersten Phase einigermaßen gewandelt. Dabei zeigen sich sowohl *Verständnis* als auch *Zweifel*.

Das Vorkommen der Topoi pro Atomenergie (14 Artikel) ist fast doppelt so häufig wie das von Topoi contra Atomenergie (8 Artikel). Daraus ist ersichtlich, dass die Topoi pro Atomenergie häufiger verwendet werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Umweltschutz-Topos in dieser Phase deutlich öfter vorkommt. Seit dem Klimagipfel Ende 2009 wird weltweit größerer Wert auf den Umweltschutz bzw. Klimaschutz gelegt. Deutschland, das sich immer als Vorreiter für Klimaschutz und grüne Energien sieht, muss die Dringlichkeit und Wichtigkeit der Verringerung des Kohleverbrauchs eingesehen haben. In dem Sinne zeigt sich in dieser Phase mehr *Verständnis* für Chinas Atomenergiepolitik. Die Kernkraft wird auch von der Presse als eine alternative Energie betrachtet, welche „die Abhängigkeit von der Kohle verringert[t]“¹³ und nützlich für den Umweltschutz ist.

Trotz der steigenden Bedeutung der Topoi pro Atomenergie wird angesichts der Atomkatastrophe von Fukushima 2011 noch große Besorgnis über die Risiken der Atomanlagen in den Texten aufgezeigt. Der Ausbau der Atomanlagen in China wurde in diesem Zeitraum mit Skepsis aufgenommen. Die verschiedenen relevanten Faktoren für den Einsatz der Atomenergie und den Ausbau der Kernkraftwerke werden durch den Mangel-Topos offenbart. Der Berichterstattung zufolge mangelt es China vor allem an Technik, Kapazitäten und qualifiziertem Personal:

13 FAZ, 08.04.2011, Das rote China gibt sich grün.

Doch gerade bei der Sicherheit der chinesischen Kraftwerke sind viele Fragen offen. Denn auch die Volksrepublik wird immer wieder von schweren Erdbeben heimgesucht. Das Vertrauen in die Ingenieurskunst ist durch die Erfahrung [...] nicht besonders hoch. Es fehlt vor allem an qualifiziertem Personal, das die Sicherheit in den vielen neuen Atomkraftwerken effektiv prüfen kann. (FAZ, 24.03.2011, Kein Ausstieg geplant)

Während die FAZ in der ersten Phase feststellt, dass China aufgrund des Mangels an den notwendigen Kompetenzen, Technik und Personal die Gefahr nicht abwehren kann, und somit die Errichtung der Atomanlagen in China kritisiert, werden die Schwächen in der zweiten Phase als zu klärende Sicherheitsfragen betrachtet, womit Deutschland unsicher ist, ob China die Sicherheit der Atomkraftwerke gewährleisten kann.

4.3 Akzeptanz (2013–2015)

In diesem Zeitraum wird über Chinas Atomenergiepolitik deutlich weniger berichtet. Im Korpus findet man insgesamt sieben Artikel. Der Mangel-Topos erscheint nicht mehr in dieser Phase. Besonders außerordentlich und bemerkenswert ist zudem, dass der Gefahren-Topos nur einmal vorkommt in der Aussage, dass Sicherheitsbedenken nach der Katastrophe von Fukushima die Ausbaupläne von China entschleunigt hatten¹⁴. So scheinen in dieser Phase die Sicherheitsfragen der Kernkraftwerke in China nicht in den Vordergrund zu rücken.

Im Vergleich dazu spielen die Topoi pro Atomenergie (5 Artikel) eine dominierende Rolle. Durch Bezeichnungen als „das neue Land der Hoffnung“ und „der Haupttreiber der globalen Kernkraftindustrie“ wird Chinas Rolle bei der Entwicklung der Atomenergie positiv *akzeptiert*¹⁵.

14 FAZ, 07.01.2013, China baut weiter Kernkraftwerk.

15 FAZ, 12.03.2015, Die Atomenergie erlebt ihre Wiedergeburt in China.

Darüber hinaus haben sich in der FAZ die Einstellungen zur Kerntechnik von China verändert. Von der Äußerung, dass „Großbritannien auf Technik aus China setzen werde“¹⁶, lässt sich schließen, dass die Zeitung von der chinesischen Technik für die Atomenergie überzeugt ist. Die Gründe dafür sind zweierlei: Einerseits steht China 2015 neben der britischen Regierung in Zusammenarbeit in der Atomenergie mit vielen bei der Kernkraft führenden Industriestaaten wie Frankreich, Russland und den USA. Andererseits hat China mit den langfristigen Bemühungen und Resultaten gezeigt, dass das Land „höhere Ansprüche an Sicherheit und Leistung gestellt hat“ und imstande ist, „öffentlich festzustellen, dass viele der aus Frankreich, Russland, Kanada und den Vereinigten Staaten stammenden geplanten Kraftwerke in Billigbauweise gehörige Sicherheitsrisiken aufwiesen“¹⁷.

5. Zusammenfassung

Mit einer Toposanalyse der Chinaberichterstattung aus der FAZ von 2000 bis 2015 in Bezug auf Chinas Atomenergiepolitik geht dieser Artikel wesentlich auf die Topoi ein, die für oder gegen den Einsatz der Atomenergie und die Errichtung von Kernkraftwerken sind. Insgesamt lassen sich sieben Topoi vom Textkorpus ableiten. Sie liegen dem Kausalschema zugrunde und enthalten relativ eindeutige Schlussregeln. Ausführlich dargestellt und analysiert werden die vier am häufigsten verwendeten Topoi: einerseits der Energiebedarfs-Topos und der Umweltschutz-Topos, die pro Atomenergie verwendet werden, andererseits der Gefahren-Topos und der Mangel-Topos, die contra Atomenergie verwendet werden.

Zur Beantwortung der Fragen, welche Denk- und Argumentationsmuster aus dem Themenbereich „Chinas Atomenergiepolitik“ in

16 FAZ, 22.09.2015, Briten setzen auf Atomkraft „made in China“.

17 FAZ, 12.03.2015, Die Atomenergie erlebt ihre Wiedergeburt in China.

den deutschen Leitmedien am Beispiel der FAZ dominieren und ob sie konstant bleiben oder sich im Laufe eines längeren Zeitraums gewandelt haben, lassen sich in Bezug auf die Erscheinungsjahre der Texte, in denen die vier zentralen Topoi vorkommen, drei Phasen unterteilen: 2003 bis 2005, 2010 bis 2011 und 2013 bis 2015.

In der ersten Phase wird behauptet, dass China nicht imstande ist, Atomenergie zu verwenden und Kernkraftwerke zu errichten. So treten die Topoi contra Atomenergie auf, mit denen der Einsatz der Atomenergie in China *kritisiert* wird. Der Gefahren-Topos und der Mangel-Topos weisen einerseits auf die Angst vor katastrophalen Problemen und andererseits auf den Zweifel an den technischen und fachlichen Kompetenzen von China, Probleme zu lösen und Unfälle zu verhindern hin. In der zweiten Phase gewinnen die Topoi pro Atomenergie eine wachsende Bedeutung. Chinas Atomenergiepolitik wird sowohl mit *Verständnis* als auch mit *Zweifel* aufgenommen. Mit dem Verschwinden des Mangel-Topos und dem einmaligen Vorkommen des Gefahren-Topos in der dritten Phase spielen die Topoi contra Atomenergie eine geringe Rolle. Mit einigen positiven Bezeichnungen und Aussagen werden Chinas Atomenergiepolitik sowie die Kerntechnik von der deutschen Zeitung FAZ gut aufgenommen und anerkannt.

Daran lässt sich erkennen, dass sich die Einstellungen und Denkmuster zu Chinas Atomenergiepolitik gewandelt haben. Insgesamt betrachtet wird Chinas Atomenergiepolitik, anders als die anderen chinabezogenen Themenfelder, positiv bewertet. Der Energiebedarfs-Topos und der Umweltschutz-Topos kommen in den vergangenen 16 Jahren immer gleichzeitig vor und gehören zu den am meisten verwendeten Topoi. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass der Energiebedarf und der Umweltschutz als zwei miteinander zusammenhängende und relevante Überlegungen für den Einsatz der Atomenergie und den Ausbau der Kernkraftwerke in China gelten.

Gründe können darin liegen: Die Berichterstattung entspricht den Denkmustern und dem Wissensstand der deutschen Gesellschaft. Einerseits steht der Umweltschutz seit langem im Vordergrund der Politik Deutschlands. Atomenergie als eine nicht fossile Energiequelle spielt eine bedeutende Rolle bei der Verminderung des Kohleverbrauchs. Andererseits muss China den wachsenden Energiehunger stillen und gleichzeitig die Kohlendioxidintensität bis zum Jahr 2020 um 40 % bis 45 % senken, was mithilfe der Atomenergie erfüllt werden soll.

Da sich die Arbeit auf die Chinaberichterstattung in der FAZ beschränkt und sich ausschließlich mit Topoi im Diskurs der chinesischen Atomenergie befasst, liefern die Ergebnisse nur einen Anhaltspunkt für den Diskurs über Chinas Atomenergiepolitik in den deutschen Medien. Die Fragen nach dem Wandel der Einstellungen und nach dem öffentlichen Denkmuster über die chinesische Atomenergie müssen anhand der Chinaberichterstattung in anderen deutschen Leitmedien und in einem längeren Erscheinungszeitraum weiterhin eingehend untersucht werden.

Literatur

- Angermüller, Johannes (2014): „Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes“. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel & Ziem, Alexander (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: transcript. 16–36.
- Bendel Larcher, Sylvia (2015): *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Bieber, Linny (2011): *China in der deutschen Berichterstattung 2008. Eine multiperspektivische Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bluhm, Claudia/Deissler, Dirk/Scharloth, Joachim & Stukenbrock, Anja (2000): „Linguistische Diskursanalyse: Überblick, Probleme, Perspektiven“. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 86. 3–19.

- Eggler, Marcel (2006): *Argumentationsanalyse textlinguistisch. Argumentative Figuren für und wider den Golfkrieg von 1991*. Tübingen: Niemeyer.
- Fairclough, Isabela & Fairclough, Norman (2013): *Political discourse analysis: A method for advanced students*. New York: Routledge.
- Jia, Wenjian (2008): „Das Chinabild in der Berichterstattung von DER SPIEGEL (2006–2007)“. In: *Internationales Forum* 4 (10). 62–67. (贾文键 (2008) : 德国《明镜》周刊 (2006-2007年) 中的中国形象。载: 《国际论坛》第4期第10卷, 第62–67页)
- Kalwa, Nina (2013): *Das Konzept „Islam“: Eine diskurslinguistische Untersuchung*. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Niehr, Thomas (2014): *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*. Darmstadt: WBG.
- Richter, Carola & Gebauer, Sebastian (2010): *Die Chinaberichterstattung in den deutschen Medien. Eine Studie von Carola Richter und Sebastian Gebauer. Mit Beiträgen von Thomas Heberer und Kai Hafez*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Roose, Jochen (2010): „Der endlose Streit um die Atomenergie. Konfliktsoziologische Untersuchung einer dauerhaften Auseinandersetzung“. In: Feindt, Peter H. & Saretzki, Thomas (Hrsg.): *Umwelt- und Technikkonflikte*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. 79–103.
- Schwarze, Cordula (2010): *Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. Eine empirische Untersuchung am Schnittpunkt von Argumentationsforschung, Gesprächsanalyse und Sprechwissenschaft*. Frankfurt/Main: Lang.
- Viehöver, Willy/Keller, Reiner & Schneider, Werner (2013): „Diskurs – Sprache – Wissen: Ein problematischer Zusammenhang?“ In: Viehöver, Willy/Keller, Reiner & Schneider, Werner (Hrsg.): *Diskurs-Sprach-Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS. 7–19.
- Warnke, Ingo H. (2013): „Diskurs als Praxis und Arrangement. Zum Status von Konstruktion und Repräsentation in der Diskurslinguistik“. In: Viehöver, Willy/Keller, Reiner & Schneider, Werner (Hrsg.): *Diskurs-Sprach-Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS. 97–117.
- Wengeler, Martin (2003): *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985)*. Tübingen: Niemeyer.

Wengeler, Martin (2013): „Argumentationsmuster und die Heterogenität gesellschaftlichen Wissens. Ein linguistischer Ansatz zur Analyse kollektiven Wissens am Beispiel des Migrationsdiskurses“. In: Viehöver, Willy/Keller, Reiner & Schneider, Werner (Hrsg.): *Diskurs-Sprache-Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS. 145–166.

Zhou, Haixia & Wang, Jianbin (2011): „Wirtschaftsbild Chinas in den deutschen Medien im Wandel während der Weltwirtschaftskrise am Beispiel der China-Berichterstattung in den deutschen Leitmedien DER SPIEGEL und DIE ZEIT (2009-2010)“. In: *Deutschland-Studien* 1(26). 39–47. (周海霞, 王建斌 (2011): 经济危机时期德国媒体中的动态中国经济形象——以德国主流媒体《明镜》周刊和《时代》周报 2009-2010 年涉华报道为例。载: 《德国研究》第 1 期第 26 卷, 第 39-47 页)

Internetquellen

URL 1: https://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Energiewende/Fragen-Antworten/8_Kernkraft/_node.html;jsessionid=A475D8FD2771ADF05DB062B508AA2035.s1t2#doc605176bodyText1. (zuletzt aufgerufen am 15.01.2017)

URL 2: <http://www.faz.media/medien/frankfurter-allgemeine-zeitung-fuer-deutschland/> (zuletzt aufgerufen am 15.01.2017)

Zur Fachsprache der Mathematik

1. Einleitung

Seit mehr als 40 Jahren liegen in der Linguistik differenzierte Forschungsergebnisse zu den Fachsprachen vor (vgl. HOFFMANN 1976 und HOFFMANN 1984), doch es hat erstaunlich lange gedauert, bis die Bedeutung der Fachsprachen für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) anerkannt worden ist. Ein kleiner Kreis von Unermüdlichen hat schon seit Jahrzehnten erkannt, wie sinnvoll es für DaF-Lernende ist, Zugang zu den Verwendungsweisen der deutschen Sprache im Kontext der verschiedenen Fächer zu bekommen; daher wurden die linguistischen, didaktischen und bildungspolitischen Voraussetzungen dazu erforscht und bereitgestellt. Der Jubilar, dem die vorliegende Festschrift gewidmet ist, hat diesbezüglich Pionierarbeit geleistet und in mehreren Generationen und Ländern diverse Fachsprachen-Pflänzchen gesät, die nun erfreulicherweise wachsen.

Im Rahmen des EU-Projektes CoMoLTE – *Consortium for Modern Language Teacher Education* (vgl. URL 1) werden zur Zeit Lehreinheiten für Master-Studiengänge in DaF/DaZ zu Fachsprachen und deren Vermittlung entwickelt. Für ein darin enthaltenes Modul im Kontext von Fach- und Berufssprachen wurde ich gebeten, einen Beitrag zu den sprachlichen und kommunikativen Strukturen der Fachsprache der Mathematik zu formulieren. Das ganze Werk ist Teil der Reihe „Kompendium DaF/DaZ“ und wird unter dem Titel „DRUMM, Sandra & ROCHE, Jörg (Hrsg.): Berufssprachen, Fachsprachen, Wissenschaftssprachen“ im Narr-Verlag erscheinen.

Bei den Recherchen dazu habe ich wieder einmal festgestellt, wie wenig Fachliteratur zum Zusammenhang von DaF und der Fachsprache der Mathematik existiert. Dies verwundert umso mehr, da ja bekanntlich die Mathematik ein Grundlagenfach für besonders viele Fächer darstellt; in allen Natur- und Ingenieurwissenschaften, in allem, was mit Informatik verbunden ist, aber auch in wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereichen wird mit mathematischen Symbolen, Formeln, Verfahren und Methoden gearbeitet und entsprechend kommuniziert. Wer in diesen Fächern tätig ist und DaF lernt, sollte grundsätzlich eine Einführung in die deutsche Fachsprache der Mathematik bekommen, da sich dadurch seine oder ihre Kommunikationsmöglichkeiten vervielfachen würden und DaF meist aus dem Grund gelernt wird, an der deutschsprachigen Kommunikation im Fach teilzuhaben. Zur didaktischen Umsetzung dieser Forderung liegen inzwischen erste Beispiele vor (vgl. STEINMETZ & DINTERA 2014: 51 f. und 184 f.).

Deshalb habe ich mir erlaubt, für den vorliegenden Festschriftartikel für Prof. Steinmüller die Argumentation meines Beitrags zur Fachsprache der Mathematik im EU-Projekt CoMoLTE in leicht veränderter Form zu verwenden. Für praktische Beispiele sei auf die demnächst erscheinende Publikation in einer Online- und einer Printvariante verwiesen. An dieser Stelle habe ich die mehr theoretischen und beschreibenden Ergebnisse meiner Projektarbeit zur Fachsprache der Mathematik zusammengestellt.

2. Mathematik als Fach und als Wissenschaft

Viele Menschen assoziieren den Begriff „Höhere Mathematik“ mit Erinnerungen aus dem Mathe-Unterricht in der Schule, meist Formeln und Symbole, abstrakte Denkmuster und formalisierte Ausdrucksweisen, wobei die reale Bedeutung der Formeln und Verfahren nicht unbedingt klar sein muss. Für viele Leute hat Mathematik, besonders die „Höhere

Mathematik“, viel mit Unverständlichkeit zu tun, in jedem Fall mit Abstraktion und scheinbarer Realitätsferne. Andere erinnern sich dagegen gerne an diese formalisierte Sprache und deren Regelmäßigkeit, das Spielerische, das intellektuelle Puzzle, die Erfolge, wenn man eine komplizierte Aufgabe lösen konnte.

Die Wissenschaft der Mathematik ist aus der Untersuchung von Figuren und dem Rechnen mit Zahlen entstanden. Ihre Methoden sind von absoluter Strenge und beruhen auf Gedankenoperationen, die aufeinander rückführbar oder voneinander ableitbar, aber nicht empirisch überprüfbar sein müssen. Sie untersucht abstrakte Strukturen, die sie selbst durch logische Definitionen geschaffen hat, mit Hilfe der Logik auf ihre Eigenschaften und Muster. Für mathematische Erkenntnisse müssen streng logische Beweise gefunden werden; in diesem Sinn sind dann mathematische Sätze prinzipiell endgültige und allgemeingültige Wahrheiten. So gilt Mathematik als *die* exakte Wissenschaft und hat methodische und inhaltliche Gemeinsamkeiten mit der Philosophie. Von der Systematik könnte sie daher sogar zu den Geisteswissenschaften zählen. Viele mathematische Fragestellungen und Begriffe beziehen sich auf die Natur; sie dient als Hilfswissenschaft für nahezu alle Naturwissenschaften und wird auch als Struktur- oder Formalwissenschaft bezeichnet (vgl. URL 2).

Für alle Studierenden stellt die Mathematik ein obligatorisches Abiturfach dar; es gibt weltweit keinen Zugang zur Hochschulreife, zu dessen Erreichen Kenntnisse im Fach Mathematik nicht nachgewiesen werden müssten. (Nur für die Aufnahme an Kunst- und Musikhochschulen gelten – zumindest in Deutschland – diesbezügliche Ausnahmeregelungen.) Während für Studierende geisteswissenschaftlicher Disziplinen die Beschäftigung mit Mathematik in den meisten Fällen mit der Abituraufgabe ihr Ende gefunden hat, wird die Mathematik für Studierende technischer, natur- und wirtschaftswissenschaftlicher Fächer

Teil ihres Fachstudiums, denn überall werden die mathematischen Ausdrucks- und Denkformen verwendet, wird mit Formeln gearbeitet.

Wahrscheinlich wird die Mathematik meist in Verknüpfung mit Unterricht erinnert, im Kontext einer institutionell gesteuerten Lernsituation, sei es in der Schule oder Hochschule. Auffällig ist folgendes Phänomen: Die abstrakte Sprache der Mathematik mag zwar „unpersönlich“ erscheinen, trotzdem ist eine ungewöhnlich starke emotionale Konnotation zu diesem Fach zu beobachten, sei es in positiver oder in negativer Ausprägung. Bezogen auf Assoziationen zu „Mathematik in der Schule“ erscheint für die einen Mathematik als Lieblingsfach, als rettendes Ausgleichsfach bei schwachen Leistungen in Deutsch oder in den Fremdsprachen, für die anderen stellt Mathematik ein „Horrorfach“ dar, bei dem man eine totale Blockade hatte und „nie etwas verstanden“ hat. Das Fach Mathematik erweist sich als entweder sehr beliebt oder sehr abgelehnt, selten gibt es eine „neutrale“ emotionale Haltung dazu. Es ist anzunehmen, dass diese Gefühle hochgradig abhängig sind von der Person des Mathematiklehrers, mit denen die Einzelnen zu tun hatten. Hier zeigt sich auch, dass ein Fach immer mit den im Fach agierenden Personen assoziiert wird und dass daher die Fachkommunikation – so formalisiert, sachorientiert, ökonomisch, effizient sie auch sein mag – nicht losgelöst von den Akteuren betrachtet werden kann.

Mit Sicherheit ist die Erinnerung an die Mathematik mit der Erinnerung an Formeln, Symbole und Gleichungen verbunden, unabhängig davon, ob man mit dieser formalisierten Sprache gut umgehen konnte oder nicht. Während z. B. Fremdsprachen oder Kunstformen wie Musik und Tanz durch bestimmte Lebenssituationen auch in ungesteuerten Lernprozessen erworben werden können, dürfte dies für das Fach Mathematik nicht zutreffen. (Die Ausnahme des Genies, das „ganz für sich allein“ mathematische Gesetze erforscht, bestätigt diese Regel.)

Generell wird Mathematik im Kontext von Wissensvermittlung betrieben. Auf der Elementarstufe zählt Rechnen wie Lesen und Schreiben zu den grundlegenden Kulturtechniken. Die Vermittlung und die Weitergabe von mathematischen Kenntnissen auf höherer Stufe findet normalerweise in gesteuerten Lernprozessen statt, wobei durch gezielte Fachkommunikation solche Kenntnisse weitergegeben werden. Dies kann die Situation im institutionalisierten Unterricht an Schule und Universität sein, wo Lehrende und Lernende miteinander interagieren, dies kann der Austausch zwischen Fachleuten in Forschung, Fachliteratur, mündlicher oder schriftlicher Diskussion, Projektarbeit etc. sein, dies können die unterschiedlichsten Foren sein, in denen mathematisches Wissen demonstriert, gesucht, angewandt, beurteilt, erprobt usw. wird. „Fachkommunikation ist die [...] Exteriorisierung und Interiorisierung von Kenntnissystemen und kognitiven Prozessen, die zur Veränderung der Kenntnissysteme beim einzelnen Fachmann und in ganzen Gemeinschaften von Fachleuten führen.“ (Hoffmann 1993: 614, zit. nach ROELCKE 2005: 27) Auf das Fach Mathematik bezogen geht es immer darum, dass mathematisches Wissen so mitgeteilt und ausgedrückt (exteriorisiert) wird, dass andere es verstehen, aufnehmen, damit operieren, es anwenden usw., also lernen (interiorisieren) können. Nur wenn erfolgreich kommuniziert wird, können Kenntnissysteme verändert, kann Wissen weitergegeben werden.

3. Spezifika der Fachsprache der Mathematik

Die Fachsprache der Mathematik enthält auf den ersten Blick folgende Spezifika:

- (1) Fachbegriffe
- (2) Alltagsbegriffe, jedoch in fachspezifischer Verwendung, d. h. mit verengter Bedeutung
- (3) Abkürzungen

(4) Formeln

(5) Symbole

Alle diese Spezifika gehören zum Bereich der Fachlexik. Dabei steht fest: Nicht alle fachsprachlichen Begriffe lassen sich einfach einem bestimmten Fach zuordnen. So ist z. B. der Begriff *Größe* sowohl ein mathematischer als auch ein physikalischer Begriff, wird aber auch als Alltagsbegriff verwendet, im konkreten (die Größe eines Menschen in Zentimetern, die Schuh- oder Kleidergröße) wie im übertragenen Sinn (die menschliche Größe, die Größe seines Einflusses). Die Abgrenzung zwischen Fachbegriffen und Alltagsbegriffen mit fachspezifischer Verwendung ist nicht eindeutig – gehört z. B. das Wort *Widerstand* zur Physik oder zur Alltagssprache?

Damit wird eine Grundregel zur Fachlexik plausibel: Fachbegriffe oder Termini müssen je nach fachlicher Verwendung eindeutig definiert werden. In den Fachsprachen werden viele Wörter aus der Allgemeinsprache gebraucht, jedoch mit einer engeren, spezifischen, genau definierten Bedeutung. So ist beispielsweise eine *Operation* im medizinischen wie im allgemeinsprachlichen Sinne ein chirurgischer Eingriff, in der Mathematik aber die Ausführung einer Rechnung: Die grundlegenden Rechenoperationen sind Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division.

Weiterhin kann man Abkürzungen von Formeln nur dann klar unterscheiden, wenn man die fachlichen Konventionen kennt. Während z. B. in der Biochemie *DNS* als Abkürzung betrachtet wird (Desoxyribonukleinsäure), ist *NaCl* eine chemische Formel (Natriumchlorid, Kochsalz). Im Bereich der Physik und Elektrotechnik bedeutet *A* bekanntlich die Einheit *Ampere* (nach dem französischen Physiker André-Marie Ampère), in der Geometrie bezeichnet man mit *A* eine Ecke usw. Eindeutigkeit entsteht nur durch klares Definieren. Fachlexik ist immer eingebunden in einen fachlichen Kontext. Fachkenntnisse, fachliches

Handeln und Fachsprachenverwendung sind untrennbar miteinander verknüpft.

4. Sprachliche Handlungsfähigkeit im mathematischen Kontext

Fachkommunikative Kompetenz umfasst sowohl Fachlexik als auch die aktive Verwendung sprachstruktureller Mittel. Aus pragmatischen Gründen sei hier nicht streng zwischen den Ebenen der Lexik, Morphologie, Syntax und Textstruktur getrennt, sondern die Kommunikationsfähigkeit im Fach als ein Ganzes betrachtet. Die folgende Liste sprachlicher Mittel ist selbstverständlich erweiterbar, doch sie zeigt bereits in dieser Form, was zu einer Basis an fachkommunikativer Handlungsfähigkeit im mathematischen Kontext gehört. Dabei sind kognitive Verfahren und entsprechende sprachliche Mittel aufs engste miteinander verwoben:

- (1) sichere Kenntnis der Kardinal- und Ordinalzahlen sowie einiger morphologischer Regeln zur Verbalisierung der Zahlenbereiche
- (2) Verbalisierung eines Grundbestandes an mathematischen Symbolen
- (3) gezielte Fragestrategien
- (4) Frage nach Ergebnissen und Beschreiben von Ergebnissen
- (5) ein Grundbestand an Aktionsverben zum Beschreiben von mathematischen Verfahren und der Anwendung von Formeln
- (6) ein Grundbestand an Termini zu wichtigen mathematischen Teilgebieten
- (7) Benennung von Maßeinheiten
- (8) sprachliche Realisationen für kausale Verknüpfungen
- (9) Formulierungen für Begründungen und der Frage nach Begründungen

- (10) hochredundante syntaktische Variationen mit synonyme Bedeutung zur Formulierung und Diskussion von Aufgaben
- (11) formalisierte syntaktische Mittel zum Treffen von Vereinbarungen

Wer im DaF-Unterricht solche sprachlichen Mittel zum verbalen Ausdruck mathematisch-kognitiver Verfahren gelernt hat, verfügt über eine sichere Basis an fachkommunikativer Handlungsfähigkeit. Diese Basis wird in allen Fächern benötigt, in denen mathematische Strukturen eine Rolle spielen, also in den MINT-Fächern, im Bereich Wirtschaft u. v. a. m. Oft fungiert die Mathematik sogar als „Zulieferungsfach“.

Deshalb bleibt die Frage bestehen: Warum kommt bei der DaF-Ausbildung von Teilnehmern aus diesen Fächern die Fachsprache der Mathematik nicht oder höchst selten vor?

5. Zum Zusammenhang von Mathematik und DaF

Es ist erstaunlich, dass in den gängigen Fremdsprachenlehrwerken und in der DaF-Didaktik die Fachsprache der Mathematik so wenig auftaucht. Dabei steigt die Zahl der DaF-Lernenden und Studierenden im Bereich der MINT- und Wirtschaftsfächer, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, kontinuierlich an.

Der Hauptgrund für dieses Manko liegt in einem prinzipiellen didaktischen Missverständnis, in einer *Verwechslung von Fach und Fachsprache*: Fremdsprachenlehrende gehen meist davon aus, dass sie den DaF-Lernenden das Fach Mathematik beibringen sollten, und das sei nun mal nicht ihre Aufgabe, denn sie seien ja nicht Mathematik-, sondern eben Sprachlehrer. Vielfach wird argumentiert, dass Philologen nichts von Mathematik verstünden und dieses Fach daher weder unterrichten könnten noch wollten.

Wichtig ist die Zielgruppenspezifik: Hier ist von Zielgruppen im Berufsschul-, Fach- und Hochschulbereich die Rede, also von erwachsenen DaF-Lernern, die im In- und Ausland Deutschkurse für eine weitere Qualifizierung in Beruf und Studium besuchen. Für Kinder und Lerngruppen mit geringer formaler Vorbildung sind die Ausgangsbedingungen anders.

DaF-Unterricht für die erst genannten Zielgruppen jedoch sollte die Tatsache, dass die mathematische Ausdrucksweise in so vielen Fächern eine entscheidende Rolle spielt, nutzen und die deutsche Fachsprache der Mathematik ins DaF-Lernen integrieren. Aber dies findet fast niemals statt, mit der schnell ausgesprochenen und gern akzeptierten Begründung, dass die DaF-Lehrer nichts von Mathematik verstünden.

Aber bei dieser Argumentation werden zwei Dinge übersehen:

- (1) Auch normale DaF-Lehrer/innen können rechnen; der Stoff des Schulfachs Mathematik zumindest bis zum Niveau am Ende der 10. Klasse ist allen geläufig.
- (2) Den Studierenden nicht-deutscher Muttersprache soll im DaF-Unterricht nicht die Mathematik vermittelt werden, sondern die fachsprachlichen Strukturen, die man braucht, um in der Fremdsprache Deutsch darüber reden zu können. Den Studierenden ist der mathematische Stoff nämlich längst bekannt; sie hatten alle jahrelang Mathematikunterricht, sie kommen mit Vorwissen (meist auf Abiturniveau, bei MINT-Studierenden oft höher) in die Sprachkurse – was ihnen fehlt, sind die speziellen Kommunikationsformen, die Fachlexik sowie die spezifischen sprachstrukturellen Mittel im Deutschen, die man benötigt, um sich über mathematische Inhalte informieren, unterhalten, austauschen und fachlich weiterbilden zu können. Um es mit einem Schlag-

wort zu sagen: *Nicht die Formel ist das Problem, sondern die Verbalisierung der Formel in der Fremdsprache Deutsch.*

Dabei kann man beim Fach Mathematik durchaus von einer Welt-sprache sprechen. Mathematisches Denken, seine Formeln und Symbole sind weltweit prinzipiell einheitlich, kulturelle Verschiedenheiten dürften sich hier wenig spiegeln. Es gibt zwar bestimmte Konventionen, die in verschiedenen Ländern unterschiedlich sind (so ist z. B. die amerikanische *billion* eine deutsche *Milliarde*, und eine deutsche *Billion* wäre in den USA schon eine *trillion*). Es gibt auch kleine Unterschiede in den Gewohnheiten, wie Rechenverfahren in Symbolen aufgeschrieben werden, aber die kognitiven mathematischen Operationen sind überall gleich. Auch bei kulturspezifischen Hilfsmitteln, wie beispielsweise dem Abakus (vom Balkan bis Japan heute noch gebräuchlich) ist das mathematische Denken hinter diesem System das der klassischen Addition und Subtraktion. Grundsätzlich ist die Sprache der Mathematik international und fachübergreifend von Bedeutung.

Jedem, der sich mit den Fragen rund um die Mathematik, ihrer Fachsprache und dem Fremdsprachenlernen beschäftigt, wird zunehmend klar: Das Rechnen ist die eine Seite, die sprachliche Kommunikation über den Rechenweg eine andere. In den verwendeten mathematischen Symbolen und Verfahren steckt ein nicht-verbales abstraktes Denken, das in Symbolschreibweise fixiert wird; man könnte solche Symbole als geronnenes Denken bezeichnen. So lässt sich der komplexe Prozess des Potenzierens und seiner Umkehrung in kurze Formeln fassen, z. B.:

$$3 \times 3 \times 3 = 3^3 = 27 \qquad \sqrt[3]{27} = 3$$

Jeder Mensch, der die mathematischen Operationen der 3. Stufe (Potenzen und Wurzeln) gelernt hat, versteht diese Formeln, unabhängig von seiner Mutter- oder Lernsprache; aber nicht jeder DaF-Lernende kennt die deutsche Verbalisierung „drei mal drei mal drei (ist) gleich drei hoch

drei (ist) gleich siebenundzwanzig“ bzw. „die dritte Wurzel aus siebenundzwanzig ist gleich drei“. Dabei sind diese Sätze – fremdsprachendidaktisch besehen – nicht gerade schwierig. Andererseits versteht jemand, der nicht weiß, was Potenzieren und Wurzelziehen mathematisch bedeutet, diese Operationen auch dann nicht, wenn er den deutschen Satz sagen kann.

Mathematisches Denken und Abstrahieren wird in jahrelangen Prozessen erworben. Schon ein zweijähriges Kind kann „eins – zwei – drei“ sagen und sogar mit den Fingern zeigen, wie alt es ist (in den Wochen vor dem 3. Geburtstag zeigen Kinder mit Begeisterung drei Finger und sagen „bald bin ich drei“), aber bis ein kognitiv verankerter Zahlbegriff entwickelt ist, kann es bis gegen Ende der Elementarstufe dauern. Natürlich geht es bei der Reflexion des Zusammenhangs der Fachsprache Mathematik und DaF *nicht* um diesen Prozess.

Zahlen und andere Symbole stehen für fachliche Vereinbarungen, die in der Mathematik eindeutig festgelegt sind. Ihre Systematik ist in *nonverbalen* Symbolen und Formeln festgeschrieben und auf diese Weise auch ohne Worte kommunizierbar – aber nur wer die im Symbol festgehaltenen fachlichen Wissensbestände gelernt und die entsprechenden Denkstrukturen entwickelt hat, kann sie verstehen. Und es gibt fachsprachliche, also *verbale* Mittel, die man braucht, um darüber zu reden und weiter lernen zu können. DaF-Lernende, die in einer anderen Sprache als Deutsch Mathematik gelernt haben, benötigen genau diese Mittel auf Deutsch, wenn sie in deutschsprachigen Ländern studieren, arbeiten oder ein Fachpraktikum machen wollen. Denn auch wenn man gut rechnen und mathematisch denken kann, kann man nicht automatisch in der Fremdsprache erfolgreich darüber kommunizieren. Vielmehr muss man geeignete fachsprachliche Strukturen kennen.

Ein anderer Aspekt ist für die Behandlung von Mathematik im DaF-Unterricht besonders wichtig: Die Fachsprache Mathematik ist – fremdsprachendidaktisch betrachtet – ausgesprochen leicht und quantitativ überschaubar. Mit einem relativ kleinen Repertoire an sprachlichen Mitteln, die hoch redundant gebraucht werden, kann man sich aktiv an der mündlichen Fachkommunikation beteiligen und schriftlich gestellte Aufgaben verstehen. Die oft genannten Qualitätsmerkmale von Fachsprachen *hohe Redundanz* oder *Redundanz der sprachlichen Mittel* bedeuten ja nichts anderes, als dass sich die verwendeten Wörter und Strukturformen extrem häufig wiederholen. Aber: man muss sie im fachlichen Kontext verwenden, also rechnen, über Zahlen und Operationen sprechen, Rechenwege diskutieren etc. Den Umgang mit Zahlen kann man sogar im Anfängerunterricht (Daten, Geburtstage, Telefonnummern usw.) trainieren, die Grundlagen der mathematischen Fachsprache können ab dem Niveau A2 behandelt werden. Da die DaF-Lernenden über mathematische Vorkenntnisse verfügen, lassen sich viele sprachliche Strukturen, die zur Kommunikation darüber notwendig sind, problemlos vermitteln; sie sind praktisch, motivierend und vielfältig einsetzbar. Als Einstieg in die technischen Fachsprachen und für eine Fachsprachenorientierung des DaF-Unterrichts ist die mathematische Fachsprache geradezu ideal: Alle können (etwas) Mathematik, alle brauchen Mathematik, sie kommt in den verschiedensten Disziplinen vor, und ihre Grundzüge sind leicht. So kann die Fachsprache Mathematik zu schnellen Erfolgen beim DaF-Lernen beitragen und damit den ganzen Lernprozess positiv beeinflussen.

6. Zusammenfassung

Die Kommunikation über Verfahren, Methoden, Formeln, Berechnungen etc. in mathematischer Form ist ein wichtiges Prinzip in allen ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen. Diese Kommunikation erfolgt mit den Mitteln der Fachsprache Mathematik. Wenn

DaF-Lernende daran teilhaben sollen, müssen sie diese kennen. Deshalb sollte die Fachsprache Mathematik in den DaF-Lernprozess für (werdende) Fachleute integriert werden.

Im DaF-Unterricht soll und kann nicht die Mathematik neu gelehrt werden, denn diese Kenntnisse haben die Lernenden bereits. Vielmehr sollen sie den Umgang mit den sprachlichen Mitteln lernen, um darüber zu kommunizieren und sich dann auch fachlich weiterbilden zu können. Dabei sind Fachlexik und sprachstrukturelle Mittel untrennbar miteinander verbunden, wie es der kognitiven Verarbeitung mathematischer Prozesse und der sprachlichen Kommunikation darüber entspricht.

Für die DaF-Lehrenden ist es nützlich und sehr hilfreich, wichtige Spezifika der mathematischen Fachsprache und deren kognitive Funktionen zu kennen, um mit den Lernenden eine Basis an sprachlicher Handlungsfähigkeit im Fach zu erarbeiten. Da diese sprachlichen Mittel quantitativ begrenzt und hoch standardisiert sind, sich also für verschiedenste Fächer und Themen anwenden lassen, sind die Einsatzmöglichkeiten fast unbegrenzt. Die Diskussionen müssen aber immer fachlich sein, damit die Lerner so früh wie möglich die Erfahrung machen, dass sie an der Kommunikation in ihren Fächern im Medium der Fremdsprache Deutsch teilnehmen können. Diese Erfahrung motiviert und beeinflusst den DaF-Erwerbsprozess signifikant.

Literaturverzeichnis

- Courant, Richard & Robbins, Herbert (2001): *Was ist Mathematik?* Berlin & Heidelberg: Springer.
- Hoffmann, Lothar (1976): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Hoffmann, Lothar (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag (2. überarbeitete Auflage).

- Roelcke, Thorsten (2005): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Steinmetz, Maria (in Vorbereitung): „Zur Fachsprache der Mathematik“. In: Drumm, Sandra & Roche, Jörg (Hrsg.) (in Vorbereitung): *Berufssprachen, Fachsprachen, Wissenschaftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Steinmetz, Maria & Dintera, Heiner (2014): *Deutsch für Ingenieure. Ein DaF-Lehrwerk für Studierende ingenieurwissenschaftlicher Fächer*. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Steußloff, Renate (1993): *Einführung in die Fachsprache der Mathematik*. Hangzhou – Berlin: Manuskript.

Internetquellen

- URL 1: CoMoLTE – Consortium for Modern Language Teacher Education.
<http://www.tempus-comolte.eu/> (zuletzt aufgerufen am 10.03.2017)
- URL 2: <https://de.wikipedia.org/wiki/Mathematik>: *Kategorisierung der Mathematik*.
(zuletzt aufgerufen am 10.03.2017)

Maria Marchwacka

Reflexivität in interkulturellen Begegnungen im Rahmen der Hochschuldidaktik

*Wer die Reflexion einmal kennt, dem genügt selten das Empirische.
Es ist zu dürftig und beengt trotz allem Reichtum.*

Johann Friedrich Herbart

1. Interkulturelle Begegnungen – eine Herausforderung?

Unsere Bildungs- und Arbeitswelt fordert uns heraus mit Menschen zu interagieren, die in unterschiedlichen Wertesystemen aufwachsen bzw. aufgewachsen sind, deren Sozialisation andere Denk- und Wahrnehmungsmuster erkennen lässt und deren ethnozentrische Perspektive andere Handlungsmuster priorisiert. Das Handeln in *Interaktionsprozessen* zwischen dem *Eigenem* und dem *Fremden* ist durch Wertepluralität und unterschiedliche Orientierungssysteme geprägt, deren Folge Irritationen und Missverständnisse sowie Verunsicherung und Desorientierung sein können. Die Selbst- und Fremdbilder sind aufeinander bezogen und beeinflussen die Kommunikation sowie das gegenseitige Verständnis. Insofern bedarf es in internationalen Begegnungen kompetenten Handelns im Umgang mit Diversität, d. h. Empathie, Verständnis, aber auch Frustrations- und Ambiguitätstoleranz, die als Schlüsselkompetenzen jeder Profession im lebenslangen Lernprozess zu implementieren sind.

Der Erwerb interkultureller Kompetenz – die sowohl die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten als auch das kooperative Handeln

miteinschließt – ist als ein wichtiger Bestandteil der Hochschuldidaktik anzusehen, zumal wissenschaftliche Forschung, akademischer Austausch sowie die Lehre an Hochschulen und Universitäten durch internationale Begegnungen (persönliche und/oder mediale) geprägt sind.

Im Kontext interkultureller Kommunikation hebt STEINMÜLLER (2009, 2013) interkulturelle Kompetenz als einen inhärenten Bestandteil der Fremd- und Zweitsprachendidaktik hervor, die Kommunikation optimieren lässt und Verständigung ermöglicht. NÜNNING (2008: 7) fordert „neben sehr guten Fremdsprachenkompetenzen auch Fähigkeiten im Umgang mit interkulturellen, national geprägten Unterschieden in den Unternehmens- und Wissenschaftskulturen.“. Hinter der globalen Intention verbirgt sich die Frage: Wie kann interkulturelle *Kompetenz* an Schulen und Hochschulen in der akademischen Bildung erworben werden? Hierzu werden zunächst Komponenten interkultureller Kompetenz – Kultur, Sprache, Kommunikation – expliziert, anschließend werden Ansätze der Reflexivität im interkulturellen Lernprozess am Beispiel des Projektes „LeMeK“ (Lebenswelten – Medien – Kompetenz) aufgezeigt.

2. Kultur – Sprache – Kommunikation in interkulturellen Begegnungen

2.1 Kultur

Den bildungswissenschaftlichen Positionen¹ folgend, ist Kultur als ein *dynamischer Prozess der Konstruktion soziokultureller Bedeutungen* zu verstehen, die widersprüchlich, veränderbar sein können und doch eine gewisse Orientierung in den gesellschaftlichen Systemen offenlegen. Exemplarisch wird auf die folgenden drei Ansätze hingewiesen:

1 Hierzu verweise ich auf folgende Ansätze des Kulturbegriffs: STRAUB (2007: 7–24) und GOGOLIN & KRÜGER-POTRATZ (2010: 114–126).

➤ Kultur als kollektives *Deutungsmuster* nach NIEKE (2000):

NIEKE (2000: 50) definiert Kultur als „die Gemeinsamkeit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen).“ (Unter diesem Blickwinkel bildet Kultur einen Rahmen, der es ermöglicht, zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort die Gesellschaft (die vorhandene Kultur) und ihre Handlungen, Kommunikation zu deuten.

➤ Kultur als Produkt der *Performanz* nach HERINGER (2004):

Heringer versteht Kultur als eine Lebensform, eine menschliche Institution, der gemeinsames Wissen und gemeinsame Sprache zugrunde gelegt wird:

Kultur ist entstanden, sie ist geworden in gemeinsamem menschlichem Handeln. Nicht, dass sie gewollt wurde. Sie ist vielmehr ein Produkt der unsichtbaren Hand. Sie ist ein Potenzial für gemeinsames sinnträchtiges Handeln. Aber das Potenzial zeigt sich nur in der Performanz, im Vollzug. Und sie ist entstanden über Performanz. (HERINGER 2004: 107)

Kultur impliziert kollektives Wissen, das einer Gruppe gemeinsam, aber nicht homogen ist; sie entsteht historisch, ist gleichzeitig wandelbar und flexibel (vgl. HERINGER 2004: 158). Individuen werden durch Traditionen und kulturelles Gedächtnis (Normen, Ideologie), Sozialisation (persönliche Erfahrung, Identität), Kommunikation (Diskursverhalten) und soziale Netzwerke (Verwandtschaft, Selbstwahrnehmung) geprägt (vgl. ebd. 143). Insofern hat Kultur einen für eine bestimmte Gruppe gültigen Sinn und verfügt über Symbole und Zeichen sowie Konventionen, die den Individuen bekannt sind, und die sie innerhalb einer Gruppe tradieren bzw. entwickeln.

➤ AUERNHEIMER (2003: 74) nennt zwei grundlegende Aspekte, die die Definition von Kultur charakterisieren: „symbolischer Charakter“ und „Orientierungsfunktion“:

Die kulturellen *Symbole* beziehen sich auf das gesellschaftliche Leben; sie werden von jeder Person in einer bestimmten Kultur verstanden und angewendet, da den Symbolen (z. B. Sprache, Kommunikation, Lebensweise) eine kollektive Bedeutung zugemessen wird. Insofern dient Kultur der *Verständigung* und *Orientierung* innerhalb einer bestimmten Gruppe, da Orientierungssysteme auf Symbole verweisen, die für jede Kultur andere Bedeutungen haben können.

In diesem Kontext ist sowohl *Ethnisierung* als auch Homogenität der Kultur kritisch zu betrachten, da Kultur und Ethnie nicht deckungsgleich sind. Exemplarisch kann auf die empirischen Befunde von HOFSTEDE „programming of the mind“ (1993) und THOMAS „Kulturstandards“ (2003) Bezug genommen werden, die die kollektiven Komponenten einer „Kultur“ zu ermitteln versuchen. Diese Ansätze lassen die individuellen Komponenten sowie soziale Gruppierungen tendenziell außer Blick, sodass Essentialisierung (und Attribuierung „der“ kulturellen Aspekte mit einer Ethnie/Nation) „einer/der Kultur“ nahe gelegt wird.

An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass innerhalb einer Ethnie verschiedene Kulturen nebeneinander existieren, die miteinander verknüpft sind, sodass eine vollständige Übereinstimmung eines ethnisch/kulturell-homogenen Normensystems nicht existieren kann. Die kulturellen Überschneidungen (Unterschiede und Gemeinsamkeiten) spiegeln sich u. a. hinsichtlich der Subkultur, der Schicht, des Geschlechts, des Berufs wider; hierzu werden Differenzen in Einstellung und im Handeln („Habitus“²) sowie in der Sprachverwendung („restrin-

2 Den Begriff „Habitus“ hat BOURDIEU (1987) geprägt: Habitus wird durch Sozialisation innerhalb der Familie und in dem jeweiligen Milieu – abhängig von den der jeweiligen Schichten zur Verfügung stehenden Ressourcen – produziert und reproduziert. Die Analyse von BOURDIEU ist insofern von Bedeutung, als sie Kultur innerhalb der jeweiligen sprachlich-nationalen Grenzen differenziert und das gesellschaftliche Bedürfnis der jeweiligen Gruppen – durch Distinktionsmechanis-

gierter und elaborierter Code“³), die durch spezifische Lexika und Syntax divergiert/differiert, wahrnehmbar.

2.2 Sprache und Identität

Sprache kann als Kulturträger angesehen werden, die eine eigene Kulturspezifik kennzeichnet und die Kultur und Werte der Gesellschaft manifestiert. Exemplarisch weise ich auf folgende kulturspezifische Sprachphänomene hin:

- Wörter einer Sprache, die sprachspezifische Bedeutungen haben: kulturspezifische Wörter (z. B. *bigos* [= Kohleintopf] im Polnischen oder badisches *Schäufele* im Deutschen)
- Wörter, die sich als kulturelle Schlüsselwörter einer Sprache bezeichnen lassen (wie z. B. „Arbeit“, „Ordnung“ und „Umwelt“, die aufgrund der Häufigkeit ihrer Verwendung im Alltag als kennzeichnend für die deutsche Kultur betrachtet werden können) (vgl. PÖRINGS & SCHMITZ 2003: 148 f.)
- Kulturelle Skripte, die u. a. Höflichkeit durch unterschiedliche Formulierungen zum Ausdruck bringen
- Phraseologismen, die kulturelle Schlüsselwörter beinhalten und eine entsprechende Konnotation erfordern, um adäquat kommunizieren zu können

Weiterhin legt die soziolinguistische Betrachtung Gruppenzugehörigkeit innerhalb einer Landessprache nahe: Einerseits wird im Beruf eine spezifische Sprache (Berufssprache/Fachsprache) verwendet, andererseits werden in Bezug auf die soziale Schicht, das Geschlecht und das Alter Soziolekte gebraucht, die sowohl hinsichtlich des Wortschatzes als auch hinsichtlich der Syntax (Hauptsätze – Nebensätze, typische Kon-

men – nach Abgrenzung offenlegt.

3 Diese Unterscheidung geht auf die Bernstein-Hypothese in der Soziolinguistik zurück, die den Sprachgebrauch innerhalb der Gesellschaft nach sozialen Schichten analysiert und differenziert (vgl. BERNSTEIN 1981).

nektoren) und Stilistik differieren können (z. B. restringierter vs. elaborierter Code). Ein Akzent gibt beispielsweise Hinweise auf die Erstsprache, ein Dialekt verrät die Herkunftsregion, Wortschatz/Syntax die soziale Herkunft des Sprechenden. Dementsprechend determinieren die Soziolekte sprachlich die sozialen Gruppen: Der Habitus (Dispositionen von Akteuren) wird u. a. durch die Sprache erkennbar, und gleichzeitig wird der Habitus eines Menschen in der Sprache (verbal, nonverbal) manifestiert. Insofern fungiert Sprache als Kulturträger und hat gleichzeitig einen identitätsstiftenden Charakter – sie kann als Medium der persönlichen und kollektiven Identitätskonstruktion betrachtet werden. Die Konstruktion der (mehrsprachigen) Identität wird situativ in Abhängigkeit von sozialen Lebenswelten und in der Auseinandersetzung mit Interaktionspartnern durch die jeweilige Sprachverwendung konstruiert und ggf. hergestellt.

Die dynamische Konstruktion der Identität ist insbesondere bei Mehrsprachigkeit/Zweisprachigkeit erkennbar, die sich zwischen zwei (oder auch mehreren) kulturellen Wertesystemen und Sprachsystemen (Denksystemen) im Alltag bewegt und diese situativ (von dem Kontext und den Gesprächspartner/-innen abhängig) wechselt.⁴ In diesem Kontext ist auf linguistische Phänomene hinzuweisen – z. B. auf das Phänomen *Code-Switching* (KRACHT 2003), das die Synergie der unterschiedlichen Kultursysteme und Sprachen ermöglicht. Gleichzeitig wird das Individuum vor die Herausforderung gestellt, zwischen den Systemen zu wechseln und immer wieder neue Entscheidungen zu treffen und in unterschiedlichen Orientierungssystemen zu handeln – Prozesse, die ihren Ausdruck in der Kommunikation finden und eine plurale Identität konstruieren.

4 In diesem Kontext gewinnt das Konzept der Patchworkidentität nach KEUPP (1999) in der Migrationsgesellschaft an Bedeutung, das Identitätsbildung als einen dynamischen und endlosen Konstruktionsprozess auffasst.

Resümierend ist zu betonen, dass Individuen – unabhängig davon, ob sie einsprachig oder mehrsprachig aufwachsen – nicht nur einer Kultur angehören⁵, sondern in der Regel mehreren; sie kommunizieren in unterschiedlichen Kontexten und wechseln situativ ihre Sprache im Beruf und im Alltag. Ob der Kommunikationsprozess gelingt, die Verständigung positiv verläuft, hängt von den sprachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen der Gesprächspartner/-innen ab.

2.3 Kommunikation

Das Kommunikationsmodell nach SCHULZ VON THUN (1981) ist als Sender-Empfänger-Relation (Wechselbeziehung) zu betrachten, die den Kommunikationsprozess zwischen der Kodierung und Dekodierung der Sachaussage (Inhalte) und Beziehungsbotschaft, dem Appell und der Selbstoffenbarung in Gang setzt. Sofern die Dekodierungsmuster (die sprachlichen Codes, das Wissen über die sozio-kulturellen Aspekte) fehlen, kann das Verstehen des „Anderen“ beeinträchtigt werden; Verunsicherung, Irritationen, Missverständnisse und Konflikte können die Folge sein. Insofern dürfen sozio-kulturelle Aspekte in einer Kommunikation nicht ausgeblendet werden, da Missverständnisse nicht nur aufgrund inkorrektter Sprachverwendung, sondern vielmehr aufgrund des Missverstehens auf der Beziehungsebene geschehen.

Im Kommunikationsprozess sind stets Eigen- und Fremdbilder (u. a. tradiertes Wissen, Interpretation der Aussagen, kulturelle Codes) beteiligt, die den Ausgangskontext für die Kommunikation auf der Metaebene bilden. Dabei ist vorauszusetzen, dass die Lernenden motiviert werden, kulturelle Elemente in der Interaktion zu identifizieren, Ursachen für Missverständnisse zu ergründen und deren Konsequenzen

5 HANSEN (2000) verweist auf „Multikollektivität“ des Individuums, das vielfachen Kollektiven angehört; Rathje plädiert für das kohäsionsorientierte Verständnis von Interkulturalität, das in den interkulturellen Interaktionen über die Kohäsion zur Produktion von Kultur als „additiv-modulares Hinzufügen weiterer Elemente zur Multikollektivität der Individuen“ führt (RATHJE 2006: 18).

zu erkennen. Das Ziel ist es nicht, Missverständnisse auszuschließen, wohl aber den Umgang mit ihnen in interkultureller Kommunikation zu lernen und empathisch zu reagieren. Hierzu sind sprachliche Fähigkeiten und Kompetenzen wie Frustrationstoleranz, Neugier und Vertrauen erforderlich, um den Kommunikationsprozess nicht vorzeitig abzubrechen und eine gemeinsame Lösung, einen gemeinsamen Weg zu finden. Insofern fordert der interkulturelle Lernprozess „Kritik-, Konflikt- und Lernfähigkeit, andererseits aber auch die Bereitschaft und den Willen, immer dazulernen zu wollen, Meinungen und Erfahrungen auszutauschen“ (BAUMER 2002: 188). Folglich lässt die *Metakommunikation* das bewusste Erleben der eigenen Kultur und gleichzeitig die Relativierung der eigenen Position zu.

3. Erwerb interkultureller Kompetenz

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs⁶ – u. a. im schulischen und hochschulischen Kontext – gewinnt der Begriff „Kompetenz“ hinsichtlich der Bildungsstandards an Relevanz. Für ERPENBECK & SAUER (2000) sind Kompetenzen „als Dispositionsbestimmungen aus der Realisierung der Selbstorganisationsfähigkeit erschließbar und evaluierbar und sie sind subjektorientiert“ (ERPENBECK & SAUER 2000: 304). WEINERT (2001) konstatiert folgendermaßen:

[...] die bei den Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (WEINERT 2001: 27 f.)

6 FREY (2014: 723) entwickelt ein hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz im Zusammenhang mit Lehrerbildung, das sich aus vier Kompetenzklassen zusammensetzt: Fach-, Methoden-, Sozial-, und Personalkompetenz.

Kompetenzen tragen dazu bei, dass in Situationen, die ungewiss und unbestimmt sind, flexibel und angemessen, den Anforderungen entsprechend reagiert wird, indem die vorhandenen Ressourcen (Kompetenzen) genutzt werden.

„Interkulturelle Kompetenz“ wird in dem wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich diskutiert; so sind exemplarisch Ansätze aus der Psychologie (u. a. THOMAS 2003), der Kulturwissenschaft/interkulturellen Kommunikation (vgl. LÜSEBRINK 2004; MOOSMÜLLER 2007), der Erziehungswissenschaft (vgl. LUCHTENBERG & NIEKE 1994; AUERNHEIMER 2003), der Sozialpädagogik und Sozialarbeit (vgl. z. B. HINZ-ROMMEL 1994; KALPAKA 1998) sowie der Sprachwissenschaft (vgl. BOLTEN 2007) anzuführen. Interdisziplinär besteht Konsens darin, dass interkulturelle Kompetenz mehrdimensional zu betrachten ist, da sie sowohl die kognitive Dimension als auch affektive und verhaltensbezogene Aspekte integriert. Es ist nicht lediglich das Wissen über „die“ Kultur als deklaratives Wissen⁷ zu verstehen, das häufig unreflektiert vorhanden ist oder angeeignet wird, sondern das Wissen wird durch handelnde Personen erst erkennbar (prozedurales Wissen). In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass Informationen und ihre Interpretation von unterschiedlichen kulturellen und individuellen Kontexten abhängig sind und sich in Handlungen manifestieren. Wissen ist somit kontextspezifisch, an Personen, ihre Einstellung und Motivation gebunden und von individuellen Erfahrungen geprägt.

Auernheimer stellt folgende Kenntnisse und Fähigkeiten in den Fokus interkultureller Kompetenz:

- Kenntnisse (Wissen) über andere Kulturen
- Erkenntnis der generellen Kulturgebundenheit

7 Die Klassifizierung von Ryle verweist auf „knowing that“ (deklaratives Wissen) und „knowing how“ (prozedurales Wissen) (vgl. RYLE 1969: 26).

- Empathie, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit
- angemessener Umgang mit kulturellen Differenzen (vgl. AUERNHEIMER 2003: 128)

Insbesondere die Vermittlung von kulturellem Wissen kann sich als problematisch erweisen: Einerseits ermöglicht kulturelles Wissen, die Symbole der „anderen“ Kultur adäquat zu dekodieren, andererseits kann das kulturspezifische Wissen zum Essentialismus verleiten und dadurch eine Konstruktion statischer Kulturstandards (Stereotypisierung) bewirken, sodass ein Dilemma offenkundig wird. Eppenstein plädiert für „Wissen um Kulturverständnisse“, verstanden als eine „reflexive Kompetenz auf einer Metaebene“, die auch „Zugänge für Kulturkritik“ offen lässt (vgl. EPPENSTEIN 2009: 35). In diesem Kontext impliziert interkulturelle Kompetenz kulturspezifisches Wissen, gleichwohl sollen Reflexivität und Diskurs hinsichtlich des kulturellen Wissens (auf der Metaebene) in dem Lernprozess fokussiert werden, um kompetent und selbstorganisiert in neuen Situationen ggf. Problemsituationen abhandeln zu können. Insofern sind im Rahmen interkultureller Begegnungen *Selbstreflexion* und *Fremdverstehen* sowie professionelles Handeln hervorzuheben. Interkulturelle Kompetenz erwirbt man somit durch bewusstes und reflektiertes Handeln und sie ist im Sinne eines (lebenslangen) Selbstbildungsprozesses zu betrachten.

4. Interkulturelle Handlungskompetenz in der Hochschuldidaktik – konstruktivistische Ansätze

4.1 Förderung interkultureller Handlungskompetenz

Für den Erwerb interkultureller Kompetenz sind didaktische Maßnahmen (lernerzentrierte Methoden) anzustreben, die an konstruktivistische Ansätze angelehnt sind und interaktive Lehrmethoden einsetzen. In konstruktivistischen Lernprozessen wird sowohl das emotionale Lernen – als Anregung und Einstieg in Lernprozesse – hervorgehoben, die

für Motivation und Durchhaltefähigkeit beim Lernen bedeutungsvoll sind, als auch eigene Handlungen, die individuell entwickelt werden; der Lernbegriff wird somit als Handlung, Wachstum in angemessener Lernumgebung verstanden (vgl. REICH 2009: 15 f.).

Im Kontext des Fremdverstehens ist *problembasiertes Lernen* hervorzuheben, zu dessen Grundlage selbst konzipierte kritische Ereignisse (in Anlehnung an die *Critical-Incidents-Methode*⁸) dienen. Die eigene Konstruktion von Fallbeispielen, Reflexion der eigenen und fremden Rollen ermöglicht einen *Diskurs auf der Metaebene* und bietet Möglichkeiten, die kulturellen Hintergründe exemplarisch in Erfahrung zu bringen, die eigene Unsicherheit im Umgang mit Fremdheit auf spielerische Art zu erleben und neue Handlungs- und Bewältigungsstrategien zu entwickeln und zu reflektieren (vgl. MARCHWACKA 2015).

Hierzu ist die interkulturelle Medienarbeit anzuführen, die seit Ende der 1990er Jahre zu einem Arbeitsschwerpunkt der Medienpädagogik gehört; die Methoden reichen „von Formen rezeptiver Filmarbeit über Projekte im Bereich der aktiven Medienarbeit, mediendidaktischen Projekten (z. B. im Rahmen von Sprachenlernen) bis hin zu interkulturell-orientierten Beratungsangeboten/Portalen im Internet.“ (NIESYTO 2007: 14 f.). Aktive Medienarbeit wie beispielsweise Videoclips, Animationen, Umfragen mit Video, ethnografische Fotoexkursionen, Fotosafari, Collage mit Erinnerungsstücken (wie Briefen, Postkarten, Urkunden, Tondokumenten, Fotos) kann die spielerischen und selbstreflexiven Formen des identitätsbezogenen Probehandelns fördern (vgl. HOLZWARTH & MAURER 2008: 193–198). Insofern können die biographischen Erfahrungen, authentische Erkundungen durch

8 Die *Critical-Incidents-Methode* geht auf FLANUGAN (1954) zurück und wurde in den 80er Jahren in den USA im Rahmen interkultureller Trainings angewendet; in Deutschland wurde sie von Thomas als „kritische Interaktionssituation“ weiterentwickelt (vgl. LAYES 2007: 384).

handlungsorientierte Lernmethoden wie die *reflexiv-produktive Medienarbeit*⁹ zum Erwerb interkultureller Kompetenz beitragen.

4.2 Interkultureller Lernprozess: Konzept *LeMeK* (*Lebenswelten, Medien, Kompetenzen*)

Das Konzept „Lebenswelten erkunden, Medien einsetzen, Kompetenzen erwerben“ (Akronym: *LeMeK*) ist als ein konstruktivistisch-orientierter Ansatz zur Förderung interkultureller Handlungskompetenzen zu verstehen, dessen Umsetzung in drei Phasen erfolgt: Konzeption, Durchführung und Präsentation (vgl. Abb. 1):

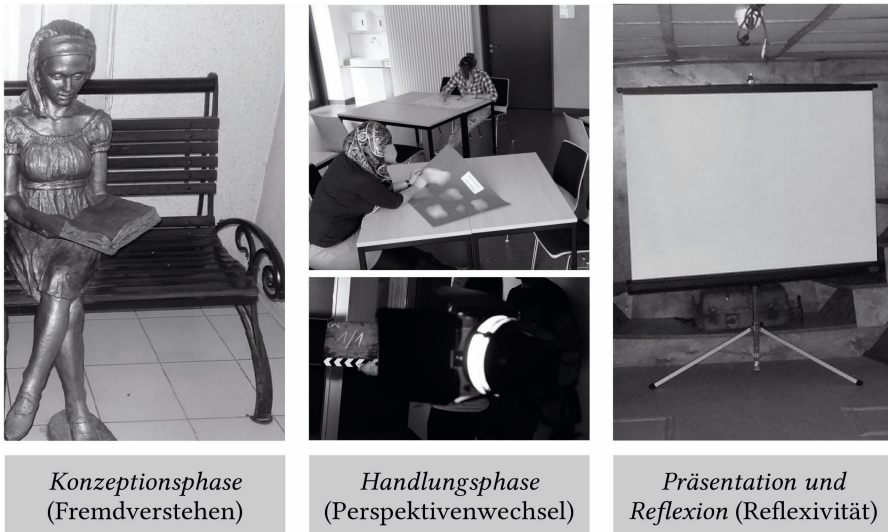


Abb. 1: Drei Phasen des Konzepts „LeMeK“ – Konzeptionsphase, Durchführung, Präsentation/Reflexion (vgl. MARCHWACKA 2015)

9 In diesem Zusammenhang verbindet die reflexiv-praktische Medienarbeit nach Schorb die authentische Erfahrung und handelndes Lernen (vgl. SCHORB 1998: 14).

Phase 1: Konzeptionsphase

Projektgruppen wählen einen Themenbereich (u. a. *Tabu*-Themen, Mehrsprachigkeit/Zweisprachigkeit, Stereotypen und Fremdbilder), zu dem sie ihre Erfahrungswerte austauschen, Deutungen diskutieren und Bewältigungsstrategien konzipieren. Der Informations- und Erfahrungsaustausch dient zur Auswahl einer Konfliktsituation, die die Grundlage für den interkulturellen Lernprozess bietet. Anhand von Konfliktsituationen setzen sich die Projektgruppen mit den Hintergründen (kulturelle Deutungsmuster, kulturspezifisches Wissen) auseinander. Diese Phase endet mit der Erarbeitung eines gemeinsamen Konzeptes für die Medienarbeit. In dieser Phase sind insbesondere wissenschaftliche Recherchen, die Rezeption adäquater Theorien sowie Team- und Kooperationsfähigkeit gefordert, um ein gemeinsames Konzept (und ein Drehbuch) erstellen zu können.

Phase 2: Handlungsphase (Perspektivenwechsel)

In dieser Phase erhalten die Akteure die Möglichkeit die konflikthaften Episoden nachzuspielen und die Rollen der Protagonisten sowie unterschiedliche Verhaltensoptionen in Interaktionen zu erproben. Da unterschiedliche Werte und Deutungsmuster in Interaktion treten, werden Fremdheitsgefühle ausgelöst: Die fremde Perspektive wird bewusst erlebt – die Akteure identifizieren die einzelnen Eigenschaften der Rolle und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander. Die gespielte Situation konstituiert einen inneren Konflikt: Der Darsteller/die Darstellerin gerät in Gedanken und mit der Rolle/Figur in Widerstreit, sodass der Lernprozess des Eigen- und Fremdverstehens initiiert wird. Durch die Einnahme einer Rolle werden eigene Stärken und Schwächen erlebt und fremde Handlungsstrategien erprobt, sodass die kreative Auseinandersetzung mit sich selbst erfolgt. In diesem Prozess werden Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit gefördert.

Phase 3: Präsentation (Reflexivität)

Das „Medienprodukt“ (u. a. Videoarbeit) wird präsentiert und der interkulturelle Lernprozess unter Anwendung von Medien reflektiert. Die Akteure erhalten die Möglichkeit ihre doppelte Perspektive (das „Ich“ und die „Rolle“) auf der Metaebene zu reflektieren. Folgende Schwerpunkte werden bei der abschließenden Reflexion fokussiert:

- Deutungsmuster für die gewählte kritische Interaktionssituation
- Handlungsstrategien und Handlungsfolgen
- Erfahrungen und Diskussion in der Projektgruppe (Emotionen der Akteure; Selbst- und Fremdwahrnehmung)

Resümierend ist die reflexiv-produktive Medienarbeit zum Erwerb interkultureller Kompetenz insofern zu empfehlen, als sie bewusstes Wahrnehmen der eigenen Kultur, gleichzeitig die Relativierung der eigenen Position zulässt und zur Empathie für das Fremdverstehen motiviert.

Der interkulturelle Lernprozess impliziert die zweidimensionale Perspektive: Die Identifikation kultureller Elemente in den Interaktionen trägt einerseits zur Selbsterkenntnis/Selbstreflexion bei, da die Akteure sich der kulturellen Gebundenheit bewusst werden, die kulturellen Einflussfaktoren im Denken, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich und bei den „Anderen“ (die Rolle) erfassen und deren Wirkung auf der Metaebene analysieren und anschließend reflektieren. Andererseits gewinnen die Akteure durch die Übernahme anderer Perspektiven eine kritische Distanz zu sich selbst (zu dem eigenen Wertesystem), die Empathie verlangt und für das Fremdverstehen (für die Deutung der Handlungen und Revidierung der Stereotypen) motivieren kann. Schließlich folgt das Konzept *LeMeK* dem konstruktivistischen Ansatz, dessen selbstgesteuerter Lernprozess Problemlösestrategien in Interaktionen fokussiert, kognitives Wissen, affektive und handlungsorientierte Komponenten fördert und kritisch-reflektiertes Handeln initiiert.

5. Reflexivität in interkulturellen Lernprozessen (Begegnungen)

Zur Förderung interkultureller Kompetenz ist prinzipiell das Methodenrepertoire in der Hochschuldidaktik zu erweitern. Hierzu bieten Methoden wie Rollenspiele, rezeptive und produktive Medienarbeit, Theaterarbeit, Erkundungen und Fallanalysen (vgl. Abb. 2) den Lernenden die Möglichkeit, das im selbstgesteuerten konstruktiven Lernprozess erworbene Wissen zu explizieren und auf der Metaebene zu reflektieren.

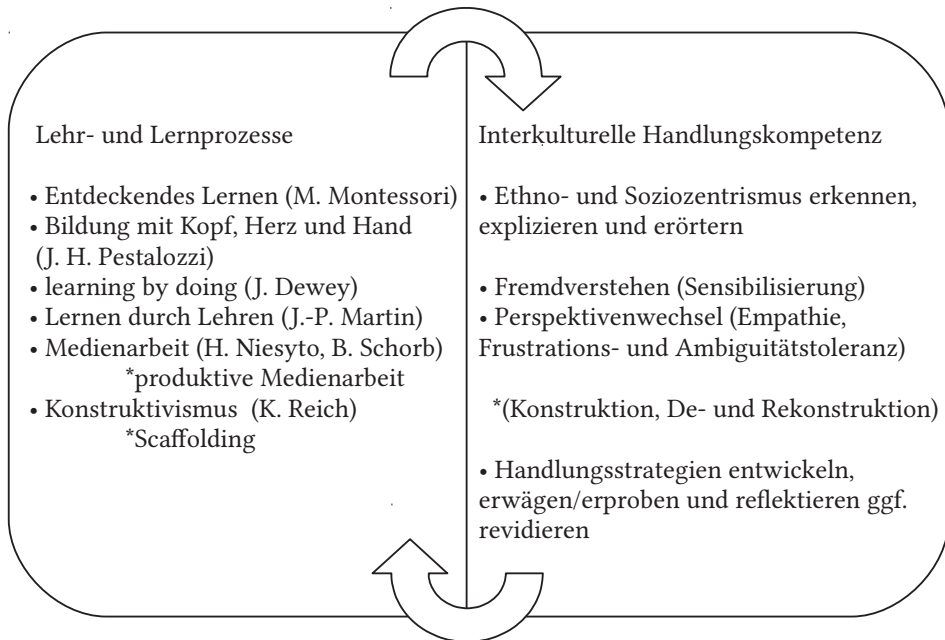


Abb. 2: Förderung interkultureller Handlungskompetenz und didaktische Ansätze zur Reflexivität in interkulturellen Begegnungen im Rahmen der Hochschuldidaktik

Da Fremdbilder und Einstellungsmuster durch die eigene Sozialisation und durch die Medien erworben werden und „Fremdheit eine biografisch und gesellschaftlich bedingte Konstruktion ist“ (HOLZBRECHER 2011: 211), soll interkulturelles Lernen zum Nachdenken über

die eigenen Einstellungsmuster durch den biografischen und situationsorientierten Zugang und zur konstruktiven Auseinandersetzung mit kultureller Differenz verleiten. Letztendlich trägt das aktive Lernen im Sinne einer multiperspektivischen Bildung zur Empathie und Erweiterung des Handlungsspielraums bei, bahnt den Perspektivwechsel an und ermöglicht Barrieren zu überwinden. Insofern rückt Vermittlung von kulturkontrastivem, kulturspezifischem Wissen in den Hintergrund, stattdessen werden eigene Verhaltensweisen analysiert und alternative (neue) Handlungsstrategien entwickelt und erprobt. In diesem Kontext wird die Opposition zwischen dem Eigenen und dem Fremden (Fremd- und Selbstwahrnehmung) nicht zu einem Schematismus statischer Zuweisung, sondern es wird ein *dialogischer* Austausch (*Lernprozess*) initiiert, ohne die kollektiv-individuellen Differenzen aufzuheben.

Resümierend ist das Hauptziel der interkulturellen Hochschuldidaktik, monokulturelle und ethnozentrische Sichtweisen zu überwinden, kritische Interaktionssituationen in den „gespielten“ Rollen als interpretativ und *diskursiv* zu betrachten (*Reflexivität*) und Handlungsstrategien zu entwickeln, die interkulturelle Begegnungen selbstgesteuert und konstruktiv gestalten lassen.

Gelernt wird, wo Emotionen im Spiel sind.
(Ulrich HERMANN 2006: 96)

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (2003): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bolten, Jürgen (2007): *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bourdieu, Pierre (Übersetzer: Russer, Achim & Schwibs, Bernd) (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Eppenstein, Thomas (2009): „Interkulturelle Kompetenz – Zumutung oder Zauberformel?“ In: Zacharaki, Joanna/Eppenstein, Thomas & Krummacher, Michael (Hrsg.): *Praxishandbuch. Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen*. Wochenschau: Schwalbach. 29–43.
- Erpenbeck, John & Sauer, Johannes (2000): „Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘“. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 2000 – Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen*. Münster u. a.: Waxmann. 289–335.
- Frey, Andreas (2014): „Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf“. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York: Waxmann. 712–744.
- Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2010): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills.
- Hansen, Klaus (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen/Basel: Francke.
- Heringer, Hans Jürgen (2004): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen/Basel: Francke.
- Hermann, Ulrich (2006): „Lernen findet im Gehirn statt. Die Herausforderung der Pädagogik durch die Gehirnforschung“. In: Caspary, Ralf/ Roth, Gerhard & Spitzer, Manfred (Hrsg.): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg in Breisgau: Herder. 85–98.
- Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster/New York: Waxmann.
- Hofstede, Geert (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Holzbrecher, Alfred (Hrsg.) (2011): *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe*. Schönbach: Wochenschauverlag.
- Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2008): „Interkulturelle Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio“. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Interkulturell mit Medien. Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung*. München: kopaed. 191–202.
- Kalpaka, Annita (1998): „Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“. In: *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit (IZA)*, Heft 3/4. 77–80.

- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang & Sraus, Florian (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Kracht, Anette (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann.
- Layes, Gabriel (2007): „Kritische Interaktionssituation“. In: Straub, Jürgen/ Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: Metzler. 384–391.
- Luchtenberg, Sigrid & Nieke, Wolfgang (Hrsg.) (1994): *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension - Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann*. Münster: Waxmann.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation*. St. Ingbert: Röhring.
- Marchwacka, Maria A. (2015): „Interkulturelles Lernen unter Anwendung reflexiver Medienarbeit“. In: *Merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, Heft 4. 54–60.
- Moosmüller, Alois (2007): *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer Wissenschaftlichen Disziplin*. Münster u. a.: Waxmann.
- Nieke, Wolfgang (2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Werteorientierung im Alltag*. Opladen: Leske & Budrich.
- Niesyto, Horst (2007): „Interkulturelle Kommunikation und Medienbildung“. In: Horst Niesyto/Peter Holzwarth & Björn Mauerer. *Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video*. München: kopaed. 13–19.
- Nünning, Vera (2008): *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Stuttgart: Metzler.
- Pörings, Ralf & Schmitz, Ulrich (1999): *Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orientierte Einführung*. Tübingen: Narr.
- Rathje, Stephanie (2006): „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (3). 1–21.
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2009): *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ryle, Gilbert (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam. 26–77.

- Schorb, Bernhard (1998): „Stichwort: Medienpädagogik“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. 7–22.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Steinmüller, Ulrich (2009): „Deutsch als Fremdsprache in der internationalen Kooperation: Interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikation und Fachsprache“. In: Bauer, Gerd Ulrich (Hrsg.): *Standpunkte und Sichtwechsel*. München: iudicium. 73–84.
- Steinmüller, Ulrich (2013): „Lernziele für Deutsch als Fremdsprache in China: Kulturkontrast oder interkulturelle Kompetenz?“. In: Steinmüller, Ulrich & Fu, Su (Hrsg.): *Chinesisch-deutsche Kulturbeziehungen*. Frankfurt/Main: Lang. 23–36.
- Straub, Jürgen (2007): „Grundbegriffe: Kultur“. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: Metzler. 7–24.
- Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike & Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.) (2003): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weinert, Franz E. (2001): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz. 17–31.

Chunchun Qian & Viktoria Ilse

Interkulturelle Kommunikation in Deutschland und China

Ein Vergleich in der Hochschullehre

1. Einleitung

Deutschland und China trennen mehrere tausend Kilometer. Die gegenseitige Faszination rückt die beiden Länder jedoch stark zusammen: Die deutschen Technologien, Dichter und Denker begeistern Chinesen¹, und umgekehrt sind die chinesische Kultur und der schnelle Wandel atemberaubend für Deutsche.

Professor Steinmüller arbeitet seit mittlerweile über 30 Jahren in China (vgl. SEIBEL 2007) und hat seine Studenten und Kollegen in beiden Ländern jeweils für das andere Land bzw. die andere Kultur begeistert. Grund genug, im Rahmen dieser Festschrift als seine beiden ehemaligen Doktoranden, die beide zu interkultureller Kommunikation lehren, einen kleinen wissenschaftlichen Vergleich zu unternehmen.

Zunächst soll untersucht werden, wie im Rahmen von Lehrveranstaltungen interkulturelle Kommunikation im Hinblick auf Deutschland in China vermittelt wird. Anschließend erfolgt die umgekehrte Betrachtung: Wie erfolgt die Lehre interkultureller Kommunikation im Hinblick auf China in Deutschland? In beiden Fällen werden Lernziel, Lerninhalte, Medien und Methoden sowie Probleme umrissen. Abschließend soll ein Vergleich der beiden Ansätze gezogen werden. Diese

¹ Im Beitrag wird durchgängig die männliche Variante verwendet. Gemeint ist damit jeweils die männliche und weibliche Form.

Untersuchung beruht auf Erfahrungen und Erkenntnissen der Autorinnen. Sie unterrichten die Lehrveranstaltung „Interkulturelle Kommunikation“ seit 2007 an Hochschulen in Deutschland und China. Einen Austausch zu den Inhalten gab es mit Kollegen der jeweiligen Hochschule und unter den beiden Autorinnen. Kursunterlagen sind ebenfalls in diesem Kontext entstanden und werden seitdem immer wieder verändert bzw. den jeweiligen Bedingungen angepasst. Im konkreten Beispiel beziehen sich die Autorinnen auf die Lehrveranstaltung „Interkulturelle Kommunikation“ an der Tongji-Universität Shanghai und an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

2. Interkulturelle Kommunikation in China über Deutschland

Seitdem immer mehr chinesische Unternehmen ihre Produkte ins Ausland exportieren oder mehr Kooperationen mit ausländischen Unternehmen schließen, entsenden sie Experten oder Mitarbeiter ins Ausland. Sie halten zwar interkulturelle Kompetenz für Expatriate für bedeutend, aber bis jetzt werden meistens nur Fremdsprachenkurse angeboten, interkulturelle Trainings sind selten zu sehen (vgl. WEI 2013).

Im universitären Umfeld ist die Situation aber anders. Seit einigen Jahren ist die Herausbildung interkultureller Kompetenz eines der wichtigen Bildungsziele nicht nur für Fremdsprachwissenschaftsstudenten, sondern auch für Studenten aus anderen geistes-, natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern (vgl. GAO 2014: 80). Im Germanistikstudium an manchen Universitäten, z. B. der Fremdsprachenuniversität in Beijing, der Fremdsprachenuniversität in Shanghai, der Zhejiang-Universität, der *China University of Political Science and Law*, der *Capital Normal* Universität, dem *Beijing Institute of Technology* usw., wird ein Seminar namens „Interkulturelle Kommunikation“ oder „Deutsche Kultur“ meistens ab dem 3. Studienjahr angeboten. Das Seminar dauert

in der Regel ein Semester (jede Woche 2 Unterrichtsstunden). An der Tongji-Universität in Shanghai wird seit Anfang 2015 auch ein Kurs namens „Interkulturelle Kommunikation mit dem Schwerpunkt Deutschland und China“ veranstaltet, dessen Zielgruppe nicht die Germanistikstudenten, sondern Studenten aus anderen verschiedenen Fächern ist.

Lernziel und Lerninhalte

Das Ziel der oben erwähnten Lehrveranstaltungen liegt darin, die Studenten kulturell zu sensibilisieren, Unterschiede zwischen deutscher und chinesischer Kultur zu erkennen, interkulturelle Kompetenz herauszubilden, damit die Studenten angemessen und erfolgreich in einer deutschen Umgebung handeln oder mit Deutschen kommunizieren können. Da es noch kein geeignetes Lehrbuch gibt, ist der Inhalt von Universität zu Universität unterschiedlich, aber er besteht meistens aus folgenden Teilen:

Erstens, allgemeines Wissen über Kultur, Kommunikation und interkulturelle Kommunikation. Hier wird gefragt und diskutiert, z. B. was ist Kultur? Wie sind verschiedene Kulturmodelle zu verstehen? Was ist Kommunikation? Welche Kommunikationsmodelle gibt es? Was ist interkulturelle Kommunikation? Was sind deren Merkmale, und warum ist das Thema so wichtig? Durch Auseinandersetzung mit diesen Fragen sollte den Studenten allgemeines Wissen über Kultur, Kommunikation und interkulturelle Kommunikation vermittelt werden.

Zweitens, spezifisches Wissen über deutsche Kultur. Es bezieht sich auf die geografische Lage, das politische System, die Geschichte, die wichtigen Persönlichkeiten, Religionen, Sitten und Bräuche Deutschlands. Rituale wie Hochzeitszeremonien, Beerdigungszeremonien, Essensrituale gehören auch dazu.

Drittens, kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und China. Hier sind zwei wichtige Theorien zu erwähnen. Die eine ist

HOFSTEDES (1993) Kulturdimensionen-Theorie. In seinem Modell handelt es sich darum, Interaktionen zwischen Kulturen darzustellen, um die Unterschiede zwischen den Kulturen und Nationen einschätzen zu können. Die Gründe für unterschiedliches menschliches Verhalten wurden im Ergebnis als Werte formuliert. Durch statistische Auswertung der gesammelten Daten hat er vier Hauptwertedimensionen herauskristallisiert. Diese sind die Machtdistanz, der Individualismus vs. Kollektivismus, die Maskulinität vs. Femininität und die Unsicherheitsvermeidung. Nach diesen Dimensionen ordnet er dann die Kulturen der Welt ein. In der Dimension der Machtdistanz geht es darum, wie eine Gesellschaft mit der Ungleichheit der Machtverteilung zwischen Mitgliedern der Gesellschaft umgeht, in welchem Ausmaß die weniger mächtigen Mitglieder von Organisationen und Institutionen ungleiche Machtverteilungen akzeptieren. Die Dimension des Individualismus und Kollektivismus beschreibt, wie stark ein Individuum in soziale Gruppen eingebunden ist. Die Dimension der Maskulinität und Femininität ist mit der Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern in einer Gesellschaft verbunden. Eine maskuline Gesellschaft grenzt die Rollen der Geschlechter klar ab. Feminine Kulturen sind durch Überschneidung der Rollen der Geschlechter gekennzeichnet. Die letzte Dimension der Unsicherheitsvermeidung beschreibt das Bedürfnis der Angehörigen einer Kultur nach Vorhersehbarkeit und geschriebenen wie ungeschriebenen Regeln und auch, wie sehr sie sich durch Ungewissheit und Unbekanntheit bedroht fühlen (ebd.). Während Deutschland eine niedrige Machtdistanz hat, individualistische und maskuline Züge besitzt und Unsicherheit möglichst vermeidet, hat China eine höhere Machtdistanz, und Chinesen sind eher kollektivistisch, und sie fühlen sich weniger bedroht von Ungewissheit und Unbekanntheit. In der Dimension von Maskulinität vs. Femininität zeigt China ebenso wie Deutschland eher maskuline Züge.

Die zweite Theorie ist die der Kulturstandards von THOMAS (1993). Thomas definiert Kultur als „ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem“ (ebd.: 380). Das jeweilige kulturspezifische Orientierungssystem wird von Kulturstandards bestimmt, unter die sich alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns subsummieren lassen. Die Kulturstandards beeinflussen dann die Essgewohnheiten ebenso wie das Arbeitsverhalten, das politische System sowie religiöse Gebräuche, Erziehungsregeln wie Sprachverhalten, sinnliche Wahrnehmungen wie deren verbale Definitionen, Werben um das andere Geschlecht, Beerdiigungsrituale, Bekleidung, Nahrungsmittel usw. (vgl. LOSCHE 2005: 16). In den Kursen werden in der Regel sog. deutsche und chinesische Kulturstandards vermittelt. Bekannte deutsche Kulturstandards sind z. B. Direktheit, Regelorientierung, Trennung von Arbeits- und Privatbereich, Zeitplanung, Sachorientierung und Individualismus (vgl. SCHROLL-MACHL 2005). Im Gegensatz dazu gehören soziale Harmonie, Regelrelativismus, *Guanxi*, Gesicht geben – Gesicht nehmen und Gruppenorientierung zu den typischen chinesischen Kulturstandards (vgl. LIANG 2005).

Viertens, „Critical Incidents“, auf Deutsch „kritische Interaktionssituationen“. *Critical Incidents* wurden 1971 von drei Amerikanern Fiedler, Mitchell und Triandis in die damals entstehende Kulturvergleichende Psychologie eingeführt (vgl. LAYES 2007: 384). *Critical Incidents* zeigen Situationen, in denen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen aufeinander treffen und Missverständnisse, Konflikte, Probleme oder gar Misserfolg erleben. Fiedler, Mitchell und Triandis sehen in der Sammlung vieler solcher *Critical Incidents* die ideale Basis für die Konzeption eines interkulturellen Trainingsprogramms (ebd.). In Kursen zur interkulturellen Kommunikation kommen die meisten dieser kritischen Interaktionssituationen aus alltäglicher Kommunikation, Hochschulkommunikation und beruflicher Kommuni-

kation zwischen Deutschen und Chinesen. Folgende Beispiele stammen jeweils aus den drei verschiedenen Gebieten:

Ein Beispiel aus der alltäglichen Kommunikation:

Markus (aus Deutschland) ist neu in der Provinz Sichuan, China. Dongming, ein chinesischer Freund von ihm, lädt ihn ein, eine berühmte chinesische Spezialität „Mao Xue Wang“ auszuprobieren. Er erklärt ihm, woraus diese Speise gemacht wird: Schweineblut, Schweinemagen und anderen Innereien. Für Markus hören sich die Zutaten ein bisschen ekelig an, er sagt: „Nein, das mag ich nicht, möchte nicht essen“. Dongming lächelt zwar noch, findet ihn aber nicht so freundlich.²

Ein Beispiel aus der Hochschulkommunikation:

Chan, eine Studentin aus Hongkong, studiert seit einiger Zeit an einer deutschen Universität. Im Allgemeinen kommt sie gut zurecht, aber wenn es darum geht, mit anderen Studenten in Gruppen zu arbeiten, fühlt sie sich oft benachteiligt. So kommt es zum Beispiel vor, dass Chan mit anderen Studenten zusammen ein Referat halten soll. Wenn sich die Gruppe dann zum ersten Mal trifft, um die Arbeit zu strukturieren und zu verteilen, verhalten sich die deutschen Studenten aus Chans Sicht dominant. Jeder sagt sofort, welchen Teil der Arbeit er am liebsten übernehmen möchte und innerhalb kürzester Zeit ist der Plan fertig. Da Chan sich bei der Verteilung der Arbeit eher passiv verhält, bleibt für sie häufig nur der Teil übrig, den sonst niemand übernehmen möchte.³

Ein Beispiel aus der beruflichen Kommunikation:

Bei einer der letzten Verhandlungsrunden zu einem größeren Projekt unserer deutschen Firma in China hatte mir meine erfahrene und äußerst loyale chinesische Dolmetscherin einen sehr guten Vorschlag gemacht, der für den weiteren Verlauf der Verhandlungen von ent-

2 Quelle: eigene Beobachtungen der Verfasserinnen.

3 Quelle: Projekt „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium“ (MuMiS), vgl. URL 1.

scheidender Bedeutung sein würde. Ich sagte ihr, dass mir ihr Vorschlag sehr gut gefalle, und fragte in unserer deutschen Runde nach den Realisationsmöglichkeiten. Als das durchaus positiv beurteilt wurde, bat ich die Dolmetscherin, ihren Vorschlag den Chinesen direkt mitzuteilen, ohne dass ich ihn erst noch einmal formulierte und sie ihn dann übersetzte. Daraufhin erwiderte sie erschrocken: „Nein, das kann ich nicht tun. Vorschläge machen Sie, aber nie die Sekretärinnen oder Dolmetscherinnen!“ Erst beharrte ich noch darauf, weil ich ihr „Nein“ für Zögern aus Höflichkeit hielt, sie lehnte jedoch weiterhin strikt ab. Erst als ich fast Wort für Wort ihren Vorschlag ausgesprochen hatte, übersetzte sie. Meine als Kompliment und lobende Anerkennung ihrer Kompetenz gemeinte Aufforderung hat sie wohl nicht verstanden oder nicht akzeptieren wollen. (vgl. THOMAS 2008)

Die *Critical Incidents* werden im Kurs normalerweise wie folgt behandelt: Jede Gruppe bekommt ein *Critical Incident*. Nach dem Lesen wird den Studenten eine erste Frage mit „was“ gestellt: Was ist in diesem Fallbeispiel passiert? Was ist das Problem oder das Missverständnis oder der Konflikt? Hier sollen Studenten in der Lage sein, den Fall zu verstehen, das Missverständnis oder das Problem zu erkennen und dies dann mit eigenen Worten zu erzählen. Als nächster Schritt werden die Studenten gefragt, warum kommt ein solches Missverständnis vor? Warum verhält sich die deutsche Seite so und warum benimmt sich die chinesische Seite so? Um solche Fragen zu beantworten, müssen die Studenten dahinter steckende kulturelle Hintergründe herausfinden. Dadurch können sie verschiedene Verhaltensweisen besser verstehen. Als letzter Schritt wird gemeinsam diskutiert, wie solche Missverständnisse, Konflikte möglichst zu vermeiden sind. Die Studenten sollen nach Lösungsstrategien suchen. Die drei Schritte bilden eine Einheit im Umgang mit *Critical Incidents*. Dadurch lernen die Studenten nicht nur, wie man solche interkulturellen Missverständnisse oder Konflikte in der Realität auch möglichst vermeidet, sondern sie lernen auch, wie sie mit

Critical Incidents umgehen, wenn ihnen solche in der Realität passieren sollten.

Medien und Methoden

Da viele chinesische Universitäten bereits über eine moderne technische Ausstattung verfügen, sind das Lehrwerk und die Tafel nicht mehr die alleinigen Medien in den Kursen. Computer und Internet bieten sowohl den Lehrern als auch den Studenten die Möglichkeit, vielfältige Medien mit authentischen Inhalten wie z. B. Werbung, Presseartikel, Videos usw. einzusetzen. Es ist auch möglich, Lehr- und Lerninhalte besser zu visualisieren. Powerpoint-Präsentationen mit verschiedenen Bildern, Graphiken, Tönen und Animationen sind gute Beispiele dafür. Sowohl die Lehrmaterialien als auch die Referate von Studenten werden in den Kursen meistens mit dieser Präsentationstechnik unterstützt, wodurch die Studenten motivierter sind, sich mit Lerninhalten zu beschäftigen. Filme sind auch ein wichtiges Medium für den Kurs „Interkulturelle Kommunikation“ geworden. Migrationsfilme aus Deutschland, wie z. B. „Yasemin“, „Angst essen Seele auf“ und „Kurz und Schmerzlos“ gelten als Medien interkultureller Erziehung und Bildung (vgl. KONG 2012: 13). Solche Filme haben zwar nicht direkt mit China zu tun, aber sie zeigen einerseits einen Aspekt der deutschen Gesellschaft, andererseits lassen sie die Studenten über interkulturelle Probleme nachdenken und diskutieren.

In den letzten Jahren wurde in China im Fachgebiet Deutsch/Germanistik viel über Didaktik und Methodik diskutiert. Die handlungsorientierte Methode gewinnt hier auch zunehmend an Beliebtheit. In den Kursen interkultureller Kommunikation stehen Lehrer nicht mehr im Zentrum des Lernens. Sie vermitteln nur bestimmte relevante Erkenntnisse, und sie geben den Studenten mehr Zeit und Raum, sich mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen. Typische handlungsorientierte Methoden wie Fallstudien (*Critical Incidents*), Rollenspiele, Projektarbeiten

und Szenarien finden hier oft Anwendung. Diese Methoden haben zwar unterschiedliche Ansatzpunkte, doch eines haben sie alle gemeinsam: Die Aktivität der Studenten wird hervorgehoben und verschiedene Sozialformen werden realisiert. Durch das ganzheitliche Lernen, also das Lernen mit Kopf, Herz und Hand, können verschiedene Lernstoffe besser rezipiert werden.

Probleme

In Kursen interkultureller Kommunikation sind aber auch ein paar Probleme zu beobachten. Erstens fehlen für verschiedene Zielgruppen geeignete Lehrwerke. Viele Lehrer sammeln selbst je nach Konzept Lehr- und Lernmaterialien. Es ist nicht nur zeitaufwendig, sondern es führt nicht selten zu Beliebigkeit der Kursinhalte. Zweitens sind die Studenten, die das Seminar oder den Kurs zu interkultureller Kommunikation besuchen, meistens aus dem zweiten oder dritten Studienjahr. Sie haben daher sehr wenig interkulturelle Erfahrungen. Deswegen ist es manchmal schwierig, über ein interkulturelles Problem zu diskutieren oder sich in eine Rolle im interkulturellen Kontext zu versetzen. Drittens fehlt eine wissenschaftlich fundierte Messmethode, die die interkulturelle Kompetenz der Studenten erfassen kann. Es ist zurzeit üblich, am Ende des Seminars oder des Kurses eine Hausarbeit über interkulturelle Themen zu schreiben, aber über eine Hausarbeit lässt sich interkulturelle Kompetenz nicht ermitteln.

3. Interkulturelle Kommunikation in Deutschland über China

In der multikulturellen Gesellschaft Deutschlands gewinnt das Thema „Interkulturelle Kommunikation“ einen immer größer werdenden Stellenwert. Daher ist es nicht verwunderlich, dass entsprechende Lehrveranstaltungen auch im Studium an Hochschulen vertreten sind. Allgemeines Ziel ist es, für interkulturelle Aspekte zu sensibilisieren. Im pädagogischen Studium ist auch das interkulturelle Leben im Klassen-

zimmer Thema. Im Rahmen dieses Beitrags steht die Lehrveranstaltung „Interkulturelle Kommunikation“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (PHL) im Fokus. Diese wird von der Abteilung Deutsch des Instituts für Sprachen in jedem Semester von verschiedenen Kollegen angeboten.

Teilnehmende sind hauptsächlich Studenten des Erweiterungsfachs Deutsch als Zweitsprache, des Hochschulzertifikats Deutsch als Zweitsprache, der Kultur- und Medienbildung, des Bachelorstudiums Erwachsenenbildung und des Masterstudiums Bildungsforschung. Die Gruppe ist somit meist sehr heterogen, was die Studienfächer und Studienziele angeht, jedoch vergleichsweise homogen was vorhandene Auslandserfahrungen, eventuell bestehende Migrationshintergründe und überhaupt vorhandene Vorerfahrungen interkultureller Praxis betrifft.

Lernziel und Lerninhalte

Die Studienordnung der PHL der entsprechenden Module, in denen die Lehrveranstaltung „Interkulturelle Kommunikation“ enthalten ist, erwartet folgende Lernergebnisse:

Die Studierenden

können Merkmale und Bedingungen Interkultureller Kommunikation benennen.

kennen Ansätze, Theorien und Konzepte Interkultureller Kommunikation.

kennen gesellschaftliche und historische Bedingungen Interkultureller Kommunikation.

(Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2015: 143)

Die konkreten Lerninhalte der Lehrveranstaltung gestaltet jeder Dozent individuell. Dabei stützen sie sich auf gängige Werke und wissenschaftliche Erkenntnisse interkultureller Kommunikation. So finden sich Grundlagen zur verbalen und nonverbalen Kommunikation genauso im

Seminarplan wieder wie die Fragen „Was ist Kultur?“, „Was sind Unterschiede zwischen Kulturen?“ – Strukturmerkmale, Kulturdimensionen, Kulturstandards. Hier bringen viele Studenten bereits Wissen mit ein. Unbekannter sind die Themen „Hotspots“, „Hotwords“, „Critical Incidents“ und im wissenschaftlichen Kontext „Stereotype“. Die Theorie wird für die Teilnehmer im Kontext „Probleme interkultureller Kommunikation und mögliche Bewältigungsstrategien“ für die Praxis greifbar gemacht.

Für den Besuch der Lehrveranstaltung müssen Leistungsanforderungen erfüllt werden, u. a. das Bestehen eines Abschlusstests und das semesterbegleitende Verfassen eines Wiki-Beitrags in der Online-Lernplattform zu einem ausgewählten Land bzw. einer ausgewählten Kultur. Für diesen Beitrag sollen nun die Ergebnisse zu China aus dem Wintersemester 2015/16 dargestellt werden. Neben allgemeinen Länderangaben, wie

Kontinent: Asien
Fläche: ca. 9.597.000 km²
Einwohnerzahl: ca. 1,37 Mrd.
Hauptstadt: Peking
Amtssprache: (Hoch-)Chinesisch
Staatsform: Volksrepublik

wurden Beispiele für die entsprechenden Theoriebereiche des Seminars recherchiert und den anderen Seminarteilnehmern online mittels Wiki-Beitrag zur Verfügung gestellt. Bezüglich der nonverbalen Kommunikation wurde Folgendes festgehalten:

Umarmungen und Händeschütteln: Sich bei einer Begrüßung zu umarmen ist in China nicht üblich, selbst unter Familienmitgliedern. Sich zur Begrüßung die Hände zu schütteln ist eine ursprünglich ausländische Geste in China, ist allerdings für internationale Geschäftskontakte selbstverständlich geworden. Der Händedruck ist dabei recht sanft und weich. Es gilt seinen Gegenüber lediglich zu berühren, nicht zu packen oder in den Griff zu bekommen. Sich die

Hand zu geben, gilt als sehr formelle Geste. Man schüttelt sich nur beim ersten Kontakt die Hände.

Augenkontakt: Der Augenkontakt ist in manchen Situationen nicht so ausgeprägt, wie man es in Deutschland gewöhnt ist. Wenn einem der chinesische Gesprächspartner nicht in die Augen sieht, wird damit nicht Desinteresse oder Unsicherheit signalisiert. Mit dem gesenkten Blick wird vor allen Dingen Respekt ausgedrückt.

Lachen/Lächeln/Kichern: Nach dem chinesischen Sprichwort „Man meistert das Leben lächelnd oder überhaupt nicht.“ wird das Lächeln gerade auch in schwierigen Situationen eingesetzt. In einem Kritikgespräch kann mit einem Lächeln/Lachen/Kichern eine Stresssituation ausgedrückt und dadurch gleichzeitig kompensiert werden. Anstatt das Problem mit einem Gesichtsausdruck zu betonen, wird mit einem Lächeln die Basis für eine mögliche Lösung gelegt.

Rauchen: In China ist das Rauchen von Zigaretten sehr verbreitet, insbesondere unter Männern. Anders als im Westen ist das Rauchen in China insbesondere ein gemeinschaftliches Erlebnis und dient dazu, Kontakte zu knüpfen oder zu vertiefen. Ist man mit anderen zusammen, gibt man immer Zigaretten an die ganze Runde aus. Eine Zigarette aus der Packung zu nehmen, ohne allen anderen Rauchern eine anzubieten, würde in China recht eigenartig aussehen.⁴

Im Zusammenhang mit *Critical Incidents* haben die Teilnehmer in der Datenbank des MuMiS-Projekts⁵ nach ihren Kulturen recherchiert:

Frau Kleinschmidt/deutsche Dozentin/Ingenieurwissenschaften

Interaktionspartner: chinesische Studenten

Erhebungszeitpunkt: Wintersemester 2008/09

Differenzerfahrung: Verhaltenserwartungen an Studierende und Dozenten

„Frau Kleinschmidt, eine deutsche Dozentin, hat durch ihre Lehrtätigkeit in einem internationalen Studiengang viel mit ausländischen

4 *Quelle:* Beitrag im Rahmen des Seminars im Wiki im Moodle-Kurs.

5 *Quelle:* Projekt „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium“ (MuMiS), abrufbar unter URL 1

Studierenden zu tun. Insgesamt beurteilt sie den Umgang mit ihnen als sehr angenehm: Sie findet, dass die ausländischen Studenten oft viel höflicher sind als ihre deutschen Kommilitonen und den Dozenten mit mehr Respekt begegnen. Aber manchmal findet sie diesen Respekt auch anstrengend. Besonders bei Studierenden aus China ist ihr aufgefallen, dass diese sich aus lauter Höflichkeit und Respekt nicht trauen, etwas zu fragen oder im Kurs kritische Anmerkungen zu machen, obwohl Frau Kleinschmidt sie immer wieder dazu ermutigt. Sie hat häufig den Eindruck, dass die Studenten nicht alles verstanden haben, doch sie stellen trotzdem niemals Fragen. Sie hat den chinesischen Studenten auch schon angeboten, vor einer Klausur in ihre Sprechstunde zu kommen, um inhaltliche Fragen oder Probleme zu klären, aber auch dieses Angebot wird kaum wahrgenommen. Frau Kleinschmidt kann dieses Verhalten nicht nachvollziehen.“

Fragen:

1. Was stört Frau Kleinschmidt am Verhalten der chinesischen Studenten?
2. Was könnte der Grund dafür sein, dass die chinesischen Studenten niemals Fragen stellen?

Antworten:

Zu 1.) „Offensichtlich fühlt sich Frau Kleinschmidt nicht besonders wohl, wenn sie von den chinesischen Studierenden als unnahbare Autoritätsperson behandelt wird. An deutschen Universitäten gibt es zwar auch ein hierarchisches Gefälle zwischen Studierenden und Dozierenden, aber dieses ist wesentlich geringer als an chinesischen Universitäten. Frau Kleinschmidt hat das Gefühl, dass ihr die chinesischen Studenten zu viel Ehrerbietung entgegen bringen und sich deshalb scheuen, mit ihren Problemen zu ihr zu kommen.“

Zu 2.) „In der chinesischen Gesellschaft gibt es ausgeprägte Hierarchien, die die soziale Ordnung regeln. Dies zeigt sich überall im Berufsleben und auch in Schule und Universität. Eine Lehrperson stellt eine unangefochtene Autoritätsperson dar, der man sich als Student unterzuordnen hat. Den Unterrichtsstoff zu hinterfragen oder den Dozenten zu kritisieren, würde einen Gesichtsverlust für

beide Seiten bedeuten und ist daher undenkbar. [...] Ein anderer Aspekt, der damit möglicherweise auch in Zusammenhang steht, ist das Schul- und Universitätssystem Chinas. Die allgemein übliche Unterrichtsform ist der Frontalunterricht, und es ist nicht üblich, dass sich die Studenten aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Ihre Aufgabe ist es, den Wissensstoff, der ihnen vermittelt wird, aufzunehmen und sich einzuprägen. [...]"

Gerade die Ergebnisse aus dem MuMiS-Projekt sind nah an den Studenten, d. h. sie können sich mit der Situation identifizieren. Die Beispiele zur nonverbalen Kommunikation hingegen sind schwerer nachzuvollziehen, da kein Student aus der Lehrveranstaltung bisher in China war. Ein Ziel des Seminars wurde jedoch in jedem Fall erreicht: Sensibilisierung schaffen für interkulturelle Kontakte.

Medien und Methoden

Im Seminar „Interkulturelle Kommunikation“ war es vor einigen Jahren ohne weiteres möglich handlungsorientiert zu arbeiten, da eine Gruppengröße von 10 bis 20 Studenten bestand. In den aktuellen Semestern sind etwa 60 bis 70 Studenten im Seminar „Interkulturelle Kommunikation“. Dies führt dazu, dass immer weniger handlungsorientiert gelehrt wird und der Einsatz von Powerpoint-Präsentationen und Texten wieder zunimmt. Um diesem Prozess entgegenzuwirken, ist die Einbindung neuer Medien, wie etwa einer Online-Lernplattform, ein erster Ansatz zur Verbesserung. Die Studenten können jederzeit an Inhalten arbeiten, über Foren mit den anderen Kursteilnehmern oder dem Dozenten kommunizieren und auch später immer wieder auf die erarbeiteten Inhalte zurückgreifen.

Probleme

Häufig wird die Teilnahme der Studierenden am Seminar „Interkulturelle Kommunikation“ gleichgesetzt mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz. Jedoch werden im Studium „zumeist Grundsteine zur inter-

kulturellen Kompetenz gelegt“ (ERLL & GYMNIICH 2013: 7). Im benannten Seminar können Theorien und Sensibilisierungsansätze vermittelt werden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Des Weiteren wird im Seminar versucht, so viele Kulturen der Welt wie möglich zu beleuchten. Insgesamt entsteht dadurch eine Komplexität, die viel Seminarzeit in Anspruch nehmen könnte, wenn sie zur Verfügung stünde.

4. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Lehre „Interkultureller Kommunikation“

In den Abschnitten zwei und drei dieses Beitrags wurde versucht, exemplarisch die Seminarsituation von „Interkultureller Kommunikation“ in China und in Deutschland darzustellen. Während des Schreibprozesses ist den Verfasserinnen offensichtlich geworden, dass weniger Unterschiede als Gemeinsamkeiten in der Lehre an den beiden oben genannten Hochschulen bestehen.

Gemeinsam hierbei ist, dass allgemeines Wissen über Kultur, Kommunikation und interkulturelle Kommunikation vermittelt wird. Ebenso ist die Methodik der Vermittlung ähnlich: Wissen gepaart mit Einzelfallstudien und ähnlichen handlungsorientierten Ansätzen. Wobei es in beiden Ländern aus diversen Gründen nicht immer möglich ist, neueste Erkenntnisse der Methodik und Didaktik umzusetzen.

Unterschiede bestehen vor allem an konkreten Beispielen von Kulturen: In China werden in der Lehrveranstaltung zu Deutschland spezifisches Wissen über die deutsche Kultur und kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und China dargestellt. In Deutschland wird hingegen versucht, ein breites Spektrum an verschiedenen Kulturen zu beleuchten, China kommt nur am Rand vor.

5. Fazit

Wie in der Einleitung geschildert, hatten die Verfasserinnen einen persönlichen Beweggrund, ihre Lehre zu interkultureller Kommunikation in China und in Deutschland zu reflektieren und miteinander zu vergleichen. Dabei ist deutlich geworden, dass Unterschiede nur im Detailvergleich der Kulturen bestehen. Die Theorie der Lehre gleicht sich. Bleibt zu fragen, was an zukünftige Generationen aus diesen Erkenntnissen und auch aus den Erfahrungen von Professor Steinmüller weitergegeben werden kann. Dabei sind nach Auffassung der Verfasserinnen „Die besten Tipps für China“ (RUNGE 2014: o. S.) wegweisend:

Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit und schließlich Zeit. Dies sind Ihre besten Fähigkeiten und Ratgeber in China.

Sie sollten ständig offen sein für völlig neue Perspektiven, Ansichten, Erfahrungen (nicht nur kulinarischer Art!), Einstellungen und Handlungsweisen.

Sie sollten flexibel sein, um nicht ständig verärgert oder nervös zu werden, wenn etwas wieder einmal ganz anders läuft, als Sie es sich vorgestellt hatten oder als Sie es erwartet hatten.

Diese Tipps können nicht nur für China, sondern generell für interkulturelle Kommunikation und die Lehre interkultureller Kommunikation hilfreich sein.

Literatur

- Erl, Astrid & Gymnich, Marion (2013): *Interkulturelle Kompetenzen*. Stuttgart: Klett.
- Hofstede, Geert (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Kong, Jingqian (2012): *Migrationsfilme aus Deutschland als Medium interkultureller Erziehung und Bildung*. Frankfurt/Main: Lang.

- Layes, Gabriel (2007): „Kritische Interaktionssituation“. In: Straub, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler. 384–391.
- Losche, Helga (2005): *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. Augsburg: ZIEL-Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen.
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (2015): *Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit dem akademischen Abschluss Bachelor of Arts (B. A.)*.
- Runge, Rainald (2014): „Leben und arbeiten in China – Interkulturelles Training als Vorbereitung“. In: *China. Mittendrin*. Online verfügbar: <https://www.china-mittendrin.de/2014/04/16/leben-und-arbeiten-in-china-interkulturelles-training-als-vorbereitung-teil-2/> (zuletzt aufgerufen am 27.01.2017)
- Seibel, Andrea (2007): „Bunte Hunde in China. Stars treffen ihre Geistesgrößen. Britta Heidemann und Ulrich Steinmüller“. In: *Die Welt*. Berlin: Springer. Online verfügbar: <https://www.welt.de/wissenschaft/starstreffengeistesgroessen/article1435177/Bunte-Hunde-in-China.html> (zuletzt aufgerufen am 27.01.2017)
- Thomas, Alexander (1993): „Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns“. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. 377–424.
- Thomas, Alexander (2008): *Beruflich in China. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 高永晨 (2014): 中国大学生跨文化交际能力测评体系的理论框架构建. 外语界 2014年第4期. 80–88. [Gao Yongchen (2014): *Entwicklung von einem konzeptuellen Rahmen zur Überprüfung der interkulturellen Kompetenz*]
- 魏萍 (2013): 外派人员的跨文化培训: 以中国沿海地区部分企业为例. 硕士论文. 西安外国语大学. [Wei Ping (2013): *Interkulturelle Trainings für Expatriate – am Beispiel von Unternehmen an der Ostküste in China*. Masterarbeit. Fremdsprachenuniversität in Xi’an.]

Internetquellen

- URL 1: <http://www.mumis-projekt.de/mumis/index.php/ci-datenbank/nationalitaet/asien> (zuletzt aufgerufen am 20.03.2017)

Nicole Hartung

Sprachlernbedürfnisse von geflüchteten Gasthörern an der TU Berlin

Im Zuge der *Initiative* „In(2)TU“ (vgl. URL 1) gibt die Technische Universität Berlin Geflüchteten mit akademischem Hintergrund die Möglichkeit, ein neues Studium in Deutschland zu beginnen bzw. ein im Heimatland begonnenes hier fortzusetzen. Zur Vorbereitung der Studienaufnahme wurden in Zusammenarbeit zwischen dem Studienkolleg (vgl. URL 2) und der Zentraleinrichtung Moderne Sprachen (ZEMS) studienvorbereitende Sprachkurse eingerichtet. Dafür mussten die Bewerber eine Aufnahmeprüfung in Deutsch und Mathematik bestehen. Ziel des Kurses ist es, die Teilnehmer auf das *Sprachniveau* C1 zu bringen, um zum Fachstudium zugelassen zu werden.

Im folgenden Artikel werde ich eine kurze Einführung in die Thematik der Sprachbedarfsanalyse geben: Wer erhebt zu welchem Zeitpunkt aus welchem Grund welche Bedarfe mit welchen Methoden? Daran anschließend werde ich eine Pilotstudie zu den subjektiven Sprachlernbedürfnissen der Geflüchteten mitsamt den Untersuchungsergebnissen darstellen, die im Forschungsseminar „Sprachbedarfsanalyse bzw. -erhebung für den (fach-)sprachlichen Deutschunterricht“ am Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Fachsprache an der TU Berlin entstanden sind. Prof. Steinmüller gab den entscheidenden Anstoß, der zur Konzeption und Realisierung dieses, an einem aktuellen Thema orientierten Forschungsseminars geführt hat.

1. Sprachbedarfsanalysen

1.1 Objektive und subjektive Sprachbedarfe

Generell unterscheidet man in der Literatur zwischen objektiven und subjektiven Bedarfen (vgl. GRÜNHAGE-MONETTI 2010: 14; HAIDER 2010: 43 ff.; WEISSENBERG 2012: 9 ff.; SZABLEWSKI-ÇAVUŞ 2000: 18 f.). Subjektive Bedarfe im berufsorientierten Sprachlernkontext stellen nach WEISSENBERG (2012: 10) lernerorientierte Bedarfe dar, „die die Kursteilnehmenden selbst äußern bzw. formulieren“. Sie sind von den objektiven Bedarfen unabhängig und umfassen

Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche, die mit dem berufsbezogenen Sprachkurs verknüpft sind, sowie Vorstellungen davon, was in dem Kurs gelernt werden soll. Diese „innere“ Einstellung und Haltung und die dadurch zum Vorschein kommenden subjektiven Bedarfe sind ein Schlüssel zur Motivation der Kursteilnehmenden und zur Förderung der Lernprozesse. (ebd.)

HAIDER (2010: 43) nennt diese auch Sprachbedürfnisse.

Dem stellt Weissenberg objektive bzw. „produktorientierte“ Bedarfe gegenüber als diejenigen Bedarfe,

die Kursleitende selbst aufgrund einer Untersuchung der beruflichen Zielsituation und deren kommunikative Anforderungen sowie unter Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen und beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden erkennen bzw. feststellen können. Dabei werden insbesondere auch die Erwartungen anderer Beteiligter (wie Jobcenter, Betrieb, Bildungsträger etc.) betrachtet. Objektive Bedarfe beruhen auf Sachinformationen und dienen der Beschreibung des Unterrichtsziele. (WEISSENBERG 2012: 9)

Der Autor erweitert diese Zweiteilung noch um prozessorientierte bzw. Lernbedarfe, welche vom Kursleitenden erhoben werden auf Basis

der methodischen Fertigkeiten der Teilnehmenden sowie unter Berücksichtigung der vorhandenen räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen des Kurses. [...] Lernbedarfe geben einen Hinweis

auf noch zu vermittelnde methodische Kompetenzen und auf mögliche Lernstrategien. (WEISSENBURG 2012: 11)

1.2 Die Zielgruppen und Untersuchungsobjekte von Sprachbedarfsanalysen

Die Autoren VAN HEST & OUD-DE GLAS (1991: 11 f.) operationalisieren Fremdsprachenbedarf zunächst als Bedarfssubjekt und Bedarfsobjekt. Bedarfssubjekte lassen sich danach auf zwei Ebenen unterscheiden: auf der Ebene einer Person, die Fremdsprachenkompetenz benötigt und auf der des Unternehmens oder der Institution, in dem sie gebraucht wird, wobei erstere als *Benutzer-Bedarf* und letztere als *Forderer* auftreten können, die die geforderten Fremdsprachenkenntnisse als Variation beispielsweise in Stellenanzeigen zum Ausdruck bringen.

EFING (2013: 19) erklärt, dass die Zielgruppen von Sprachbedarfsanalysen, deren Bedarf bzw. Anforderungen ermittelt werden, je nach Studie und Fragestellung variieren: Dies reicht von Gesamtwirtschaften eines oder mehrerer Länder oder spezifischen Branchen bis hin zu konkreten Unternehmen oder Arbeitsplätzen oder zu speziellen Personengruppen wie z. B. Beschäftigten mit Deutsch als Zweitsprache.

Das Bedarfsobjekt, also die Frage danach, was gebraucht wird, zielt auf die Beschreibungsebene von Fremdsprachenbedarf ab. Dies kann a) im einfachsten Falle die Nennung einer Sprache sein, b) die Beschreibung der vier Fertigkeiten, c) die Beschreibung von Situationen oder Funktionen des Sprachgebrauchs, wobei Situationsmerkmale skizziert werden, die den sprachlichen Inhalt beeinflussen, und meist aus Listen von Situationen und Tätigkeiten erstellt werden sowie d) die linguistische Beschreibung, was die Voraussetzung für die Entwicklung von Kursmaterialien darstellt (vgl. VAN HEST & OUD-DE GLAS 1991: 12 f.). EFING (2013: 24 f.) nennt an dieser Stelle außerdem Text- und Diskursarten und ihre Vernetzung, fach-, berufs- und umgangssprachliche Register mit ihren spezifischen (grammatischen) Konstruktionen und Stilen,

prototypische Sprechakte und kommunikative Muster sowie das notwendige soziokulturelle Wissen in seiner Verbindung zu sprachlichem und fachlichem Wissen.

1.3 Der günstigste Zeitpunkt für Sprachbedarfsanalysen

Auf die Frage zum Zeitpunkt, wann Sprachbedarfsanalysen durchgeführt werden, nennt WEST (1994: 5 f.) drei Möglichkeiten: im Vorfeld, unmittelbar zu Beginn und während eines Kurses. Früher hat man so viel Informationen wie möglich vor dem Kurs gesammelt, aber mittlerweile hat sich die Praxis durchgesetzt, diese Prozedur während des Kurses zu wiederholen, so dass Sprachbedarfsanalyse zu einem laufenden Prozess geworden ist.

Die sogenannte „*off-line* Analyse“ vor dem eigentlichen Kursbeginn ermöglicht es demjenigen, der den Kurs gestaltet, genügend Zeit in die Vorbereitung eines Curriculums und die Auswahl oder die Erstellung von passendem Unterrichtsmaterial investieren zu können. Dabei wird ein Bild der Zielsituation gezeichnet, indem vor allem Vorgesetzte und/oder Mitarbeiter befragt werden, die bereits in dieser Situation beruflich tätig sind. In neueren Ansätzen werden auch die Lerner zu ihren Bedarfen befragt.

Die zweite Möglichkeit ist die der „*on-line*“ oder „*first-day*“ Sprachbedarfsanalyse, wobei diese das Gegenstück zum ersten Ansatz bezüglich seiner Vor- und Nachteile darstellt: Es steht wenig Zeit zur Verfügung, um eine detaillierte Kursplanung zu erarbeiten, aber die erhaltenen Informationen sind meist vollständiger, relevanter und aktueller, wenn auch kurzlebiger.

Der dritte Ansatz der fortlaufenden Erhebung und Analyse von Bedarfen ist eine Antwort auf die Beschränkungen des zweiten und besonders auf die Erkenntnis, dass sich die Bedarfe der Lerner bzw. deren Wahrnehmung dieser mit der Zeit ändern. Damit werden sowohl die Zielsituation als auch die Defizite klarer in den Blick genommen.

Außerdem können sich die Wahrnehmung des Kursleiters hinsichtlich der Lernerbedarfe während des Kurses ändern und mögliche Lösungen neu ergeben. Daher ist eine laufende Bedarfs-Re-Analyse nötig, um dies angemessen zu berücksichtigen, so dass sowohl Lehrer als auch Lerner neue kurzfristige Ziele setzen können. Zudem hat es auch einen positiven Einfluss auf die Motivation der Lerner, wenn diese ihre Ziele regelmäßig neu formulieren. Oft gestaltet es sich für sie schwierig, zu Beginn eines Kurses ihre Sprachbedarfe genau zu benennen.

1.4 Die involvierten Akteure

Sprachbedarfsanalysen können von verschiedenen Akteuren erhoben werden. Oft werden sie von Bildungseinrichtungen wie Universitäten, Hochschulen, Institutionen für Sprachunterricht, Bildungsinstitutionen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, dem Bundesinstitut für Berufliche Bildung, Volkshochschulen), Handelskammern, kulturellen Institutionen wie dem Goethe-Institut, Sprachausbildungsabteilungen in Unternehmen und Industrieorganisationen sowie auch von den einzelnen Kursleitern von Weiterbildungsangeboten etc. durchgeführt (vgl. VAN HEST & OUD-DE GLAS 1991: 7; EFING 2013: 16).

Doch wer soll darüber entscheiden, welche Sprachbedarfe definiert werden, welche davon relevant sind und daher im Curriculum Berücksichtigung finden? WEST (1994: 6) führt hierzu das *needs analysis triangle* an, das die vom Lehrer, vom Lerner und vom Unternehmen bzw. der Institution wahrgenommenen Bedarfe vereint, die sich idealerweise decken sollten. HAIDER (2010) hat zu dieser Problematik der Widersprüchlichkeit von Untersuchungsergebnissen aus diesen verschiedenen Informationsquellen eine kritische Sprachbedarfsanalyse entwickelt.

1.5 Eine Klassifizierung von Sprachbedarfsanalysen

WEST (1994: 8 ff.) klassifiziert Sprachbedarfsanalysen folgendermaßen:

- *target-situation analysis*: Sie ist die meistverwendete Form und sammelt die Anforderungen der beruflichen oder akademischen Situation, für die die Lerner vorbereitet werden sollen. Hier werden die objektiven Bedarfe erhoben.
- *deficiency analysis*: Sie berücksichtigt aktuelle Bedarfe und Bedürfnisse der Lerner sowie die Anforderungen der Zielsituation und könnte auch als die Analyse der Defizite oder Mängel der Lerner bezeichnet werden. Sie enthält zwei Komponenten: a) ein Inventar an potentiellen Zielbedarfen, ausgedrückt durch Aktivitäten und b) eine Skala zur Festlegung von Prioritäten für jede Aktivität.
- *strategy analysis*: Diese behandelt die Frage, wie der Lerninhalt vermittelt werden soll, und umfasst damit die bevorzugten Lernstile und Erwartungen an den Lerngegenstand, wobei der Fokus auf der Methodologie liegt, aber auch Faktoren wie Gruppengröße, Umfang von Hausaufgaben, lernen innerhalb/außerhalb des Unterrichts, Lernstile, Fehlerkorrektur, Nutzung von Medien sowie Bewertungen einbezogen werden.
- *means analysis*: Dabei werden die Anwendbarkeit und mögliche Beschränkungen in der Durchführung bedarfsorientierter Sprachkurse analysiert. Es geht um die Frage, wie die Pläne in der hiesigen Situation erfolgreich durchgeführt werden können. Er wird auch der ökologische Ansatz genannt. Relevante Merkmale der Situation werden identifiziert, und es wird darüber nachgedacht, wie man sie positiv nutzen kann, anstatt sie als Beschränkungen zu sehen. Es gibt dabei auch einen Ansatz, der die Lerngruppenkultur in diese Analyse einbezieht.
- *language audit*: Dies sind groß angelegte Studien, die die Basis für strategische Entscheidungen hinsichtlich Sprachbedarfen und

Erfordernissen von Unterricht bilden und zwar für einzelne Unternehmen oder Institutionen, berufliche Bereiche, Länder oder Regionen. Sie liefern Daten über den gegenwärtigen Stand des Sprachbedarfs im betreffenden Bereich und führen zur Entwicklung von ganzheitlichen Strategien, die langfristig umgesetzt werden. Sie beschäftigen sich zuerst mit der Effizienz des bestehenden Systems und dann mit möglichen Veränderungen für die Zukunft.

1.6 Untersuchungsmethoden für Sprachbedarfsanalysen

Es gibt ein breites Spektrum an möglichen Methoden, dabei sind die qualitativen empirischen aussagekräftiger als die quantitativ statistischen (vgl. GRÜNHAGE-MONETTI 2010: 8). Die Auswahl hängt von der Fragestellung, von den Kapazitäten und vom Ziel der Sprachbedarfsanalyse ab. Beispielsweise sind qualitative Methoden eher für eine konkrete Kursplanung für bekannte Teilnehmer geeignet, während der gesamtwirtschaftliche Fremdsprachenbedarf zugunsten einer bedeutend höheren Repräsentativität besser mit quantitativen Methoden erhoben wird.

HAIDER (2010: 47 f.) listet hinsichtlich der Methoden, mit denen Sprachbedarfe erhoben werden, in einer Sammlung verschiedener Autoren auf:

- Fragebögen
- Interviews
- Diskussionen
- informelle Gespräche mit Sponsoren, Lernenden etc.
- Datensammlung, z. B. die Aufnahme von Gesprächen, Listen von Sprachgebrauchssituationen
- Analyse authentischer (Fach)Texte und Gespräche

- Erstellung von Checklisten zur Beschreibung sprachlicher Situationen, dazu gehören auch Kommunikationsbeteiligte, -absichten, Verwendungshintergründe u. a.
 - Beobachtungen, *Shadowing*
 - Fallstudien
 - (*Self-*)*Assessments* und Tests vor und während des Kurses sowie am Ende
 - Lernertagebücher
 - Evaluationen und Feedback
 - *Follow-up* Untersuchungen
 - Inhaltsanalyse und Literaturrecherchen
- (vgl. auch EFING 2013: 23)

Es ist sinnvoll, die Erhebungsmethoden je nach Fragestellung, Untersuchungsziel und Kapazitäten zu kombinieren und mehrere Informationsquellen zu konsultieren. Beispielsweise kann ein Fragebogen als Ausgangspunkt für Interviews dienen (vgl. HAIDER 2010: 48; WEISSENBERG 2012: 14; EFING 2013: 21).

2. Die Studie des Forschungsseminars

Im Rahmen des forschungsorientierten Masterstudiengangs Kommunikation und Sprache mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Fachsprache am Institut für Sprache und Kommunikation der TU Berlin wurden die Sprachlernbedürfnisse der geflüchteten Deutschlerner mit verschiedenen Methoden der Sprachbedarfsanalyse untersucht. Dieses Praxisseminar ist Teil der Ausbildung für künftige Lehrer in der Erwachsenenbildung.

Ziel dieser Untersuchung war es, durch die Ergebnisse den Sprachunterricht noch besser an die Bedürfnisse und die besondere Lernsituation der Geflüchteten an der TU Berlin anpassen zu können,

um den Erfolg dieser Kurse und damit den Studienerfolg der zukünftig Studierenden zu sichern. Ziel des Seminars war es außerdem, die Masterstudierenden als Teilnehmer des Praxisseminars mit zwei ausgewählten Methoden der Sprachbedarfsanalyse vertraut zu machen und sie als angehende DaF-/DaZ-Lehrer für die Bedarfe und Bedürfnisse von Lernern zu sensibilisieren.

Im Sinne der oben ausgeführten Definitionen werden die Ergebnisse aus der Pilotstudie von subjektiven Sprachlernbedarfen bzw. Sprachlernbedürfnissen der geflüchteten Gasthörer an der TU Berlin beschrieben, erweitert um die Perspektive der Lehrperson im Sinne der beschriebenen objektiven Bedarfe. Sie vereint Aspekte von *target-situation analysis*, *deficiency analysis*, *strategy analysis* und *means analysis*.

2.1 Methode

a) Vorbereitung der Datenerhebung

Das Seminar „Sprachbedarfsanalysen für den (fach)sprachlichen DaF-Unterricht“ wurde im Wintersemester 2015/16 und 2016/17 jeweils für zwei Semesterwochenstunden von mir geleitet. In der ersten Lehrveranstaltung nahmen 15, im darauffolgenden Jahr 18 Studierende daran teil. Sie war folgendermaßen aufgebaut:

- die Vermittlung der theoretischen Grundlagen der Sprachbedarfsanalyse
- die Vermittlung der Methodik der Datenerhebung und -aufbereitung und -analyse am Beispiel des Fragebogens und des Leitfadenterviews
- die Vorbereitung des praktischen Forschungsprozesses
- die Durchführung der Sprachbedarfsanalyse: Feldzugang, Datenerhebung und -aufbereitung (Transkription) sowie -analyse (mit dem

Programm f4) als praktische Phase der individuellen Arbeit der Studierenden

- die Präsentation der Ergebnisse der Untersuchung und die Reflexion des Forschungsprozesses durch die Studierenden

Nachdem die Forschungsliteratur zur Sprachbedarfsanalyse aufgearbeitet wurde und die Studierenden in die Methodik von Fragebogen und Leitfadenterview eingeführt wurden, entwickelten die Seminargruppen den Fragebogen und den inhaltlich darauf aufbauenden Leitfaden. Im Wintersemester 2015/16 wurden dann die Daten in dem Kurs erhoben, mit dem die Initiative „In(2)TU“ an der ZEMS begann. Im darauffolgenden Jahr waren zwei unterschiedliche Kurse am Studienkolleg an der Datenerhebung beteiligt. Den Zugang zu den Kursen stellte ich im Vorfeld durch Gespräche mit der Geschäftsführerin der ZEMS, Dr. Almut Schön, sowie durch Kontaktaufnahme mit den Lehrern der Sprachkurse her.

b) Fragebogenerhebung

Der Fragebogen diente als Erhebungsinstrument zur Entlastung der darauffolgenden Leitfadenterviews, die die Studierenden mit einigen Teilnehmern der Sprachkurse durchführten. Im Dezember 2015 erhob eine Masterstudierende zusammen mit mir Daten mit dem Fragebogen im ersten Kurs. Ein Jahr später sammelte eine weitere Masterstudierende Daten aus zwei unterschiedlichen Kursen am Studienkolleg.

Der Fragebogen enthielt folgende Fragenkomplexe: 1) Sprachlernbiografie, 2) Lernziele und -situation, Erwartungen und Motivation, 3) Lerngewohnheiten und -stile, 4) soziales Umfeld sowie 5) soziodemografische Daten. Es wurden sowohl geschlossene als auch offene Fragen gestellt. Am Ende konnten die Teilnehmer ihre Bereitschaft für ein vertiefendes Leitfadenterview signalisieren und freiwillig Kontaktdaten zu diesem Zwecke hinterlassen. Die Fragebögen wurden im ersten Jahrgang aufgrund der heterogenen Deutschkenntnisse und der soliden und

relativ homogenen Englischkenntnisse der Sprachkursteilnehmer auf Englisch übersetzt, um die Fragen für alle verständlich zu machen und die Ergebnisse vergleichen zu können. In der zweiten Befragungsrunde war es dann möglich, die Befragung auf Deutsch durchzuführen.

Im ersten Erhebungszeitraum füllten 20 Kursteilnehmer den Fragebogen aus, im zweiten waren es in beiden Kursen insgesamt 27. Ein Problem bei der Datenerhebung stellte der Lautstärkepegel dar, da es u. a. bei Verständnisproblemen zu Gesprächen zwischen den Probanden kam, die die möglichen Antworten untereinander in ihrer Muttersprache abzusprechen versuchten bzw. sich bei Unklarheiten an ihre Kommilitonen wenden wollten statt an die Datenerhebenden oder an die ebenso anwesende Lehrkraft. Viele der Teilnehmer erklärten sich gerne bereit, an einem Leitfadenterview teilzunehmen und zeigten großes Interesse für das Projekt.

c) Leitfadenterviews mit den geflüchteten Sprachkursteilnehmern
Über die im Fragebogen angegebenen Kontaktdaten setzten sich die Masterstudierenden mit den Befragten in Verbindung und führten dann die Interviews durch. In den Leitfadenterviews wurden die Themen aus dem Fragebogen aufgegriffen und vertieft. Im Fokus standen folgende Themenkomplexe: akademische und berufliche Ziele, Motivation und Ziele sowie Erwartungen bezüglich des Deutschkurses, Befindlichkeit im Kurs, Lernstile, -strategien und -gewohnheiten der Teilnehmer.

Im Zeitraum von Januar bis Mitte Februar 2016 wurden insgesamt sechs Interviews von vier Studierenden mit den Gasthörern aus Syrien durchgeführt. Da zwei Befragte schon über genügend Deutschkenntnisse verfügten, wurden sie auf Deutsch interviewt. Bei einem Interview übersetzte eine syrische Studentin. Im darauffolgenden Jahr wurden von Januar bis Februar insgesamt 13 geflüchtete Sprachkursteilnehmer aus zwei unterschiedlichen Kursen von 10 verschiedenen Studierenden auf Deutsch interviewt.

d) Leitfadeninterviews mit den Lehrern der Sprachkurse

In beiden Semestern wurden Leitfadeninterviews mit insgesamt drei Lehrern der Sprachkurse für Geflüchtete durchgeführt: Das erste führte ich selbst im Dezember 2015 durch, zwei weitere Lehrer wurden von zwei Masterstudierenden im Dezember 2016 bis Januar 2017 befragt. Zwei dieser Lehrer ermöglichten auch die Datenerhebung durch Fragebogen und Leitfadeninterviews mit ihren Sprachkursteilnehmern. Ihre Antworten beziehen sich demnach auf die gleichen Geflüchteten, die anhand der Fragebögen und Leitfäden befragt wurden. Ein drittes Leitfadeninterview mit einer Kursleiterin am Studienkolleg kam durch die persönliche Bekanntschaft mit einer der Masterstudierenden aus dem Forschungsseminar zustande. In ihrem Kurs wurden aber keine Daten erhoben.

In den Gesprächen wurden detailliertere Informationen zu den Teilnehmern, den Rahmenbedingungen, den Unterrichtsmethoden, den Lehr- und Lernmaterialien des Kurses sowie den besonderen Herausforderungen gewonnen.

e) Anmerkungen zur Untersuchung

Da es sich um eine Pilotstudie handelt, die meisten Studierenden zum ersten Mal mit den Methoden der empirischen Sozialwissenschaft arbeiteten und die Zahl der Probanden relativ klein ist, muss die Übertragbarkeit der hier erzielten Ergebnisse mit Vorsicht betrachtet werden. Methodisch problematisch ist die Vergleichbarkeit der Daten, hervorgerufen durch unterschiedliches Frageverhalten während des Leitfadeninterviews mit Lehrern und Lernern. Dies beeinflusst das Gesamtbild und die Aussagefähigkeit der durchgeführten Bedarfsanalyse. In der Darstellung der Ergebnisse konnten daher nicht alle Daten berücksichtigt oder es konnte nur im Ansatz darauf eingegangen werden. Nichtsdestotrotz wurden mit der Analyse wertvolle Informationen und Hinweise zur

Gestaltung und Anpassung des Kurses an die subjektiven Bedürfnisse der geflüchteten Lerner gewonnen, die nachfolgend dargestellt werden.¹

2.2 Ergebnisse

a) Ergebnisse der Interviews mit den Lehrern

In den Deutschkursen lernen je etwa 25 Teilnehmer. Sie sind zum größten Teil etwa zwischen 20 und 30 Jahren alt. Im ersten Jahr waren es nur Männer, im zweiten kamen auch vereinzelt Frauen hinzu. Die meisten von ihnen sind aus Syrien geflüchtet und sprechen Arabisch als Muttersprache. Fast alle beherrschen Englisch gut bis sehr gut. Nur wenige von ihnen leben bereits in Wohngemeinschaften oder in einer eigenen Wohnung; viele sind in Flüchtlings- und Wohnheimen sowie Turnhallen untergebracht. Ihre Aufenthaltsdauer in Deutschland ist sehr unterschiedlich: Manche Teilnehmer waren zum Zeitpunkt der Befragung erst seit wenigen Wochen hier, manche bereits seit zwei Jahren. Nicht jeder besitzt eine Aufenthaltserlaubnis; diese ist zum Teil auch auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt. Fast alle hatten im Heimatland bereits ein Studium aufgenommen und mussten es wegen Krieg und Flucht unterbrechen.

Ein zentrales Problem stellt nach Meinung der Lehrenden die Finanzierung dar: Sobald sich die Geflüchteten an der Universität eingeschrieben haben, bekommen sie keine oder weniger finanzielle Unterstützung. Viele von ihnen leben im sozialen Niemandsland: Ihre Situa-

1 Im Wintersemester 2015/16 wurden auch objektive Bedarfe im Sinne der oben aufgeführten Definitionen erhoben. Ein Teil der Studierenden zeichnete Mitschnitte von Vorlesungen aus den MINT-Studiengängen auf und transkribierte diese. Anschließend werteten sie diese Transkripte sowie die dazugehörigen Vorlesungspräsentationen aus. Da sich die Studierenden aufgrund des Umfangs des vorliegenden Datenmaterials auf nur einen kleinen Aspekt bei der fachsprachenlinguistischen Analyse konzentrierten, der nicht verallgemeinert werden kann, sondern eine umfassende Untersuchung erfordert, werden diese Ergebnisse an dieser Stelle nicht aufgeführt.

tion und Bleibeperspektive hängen zu einem großen Teil von außen ab, d. h. von den Entscheidungen der deutschen Ämter. Als problematisch erweist sich auch, dass der Unterricht nicht immer besucht werden kann, da die Teilnehmer viele Termine nebenher wahrnehmen müssen, z. B. beim Landesamt für Soziales (LaGeSo).

Einige haben ihre Angehörigen bereits vor Ort, aber eine große Belastung erleben diejenigen, deren Familienangehörige noch in Krisengebieten, z. B. in Syrien, verharren. Die Lerngruppe gibt hier Halt und Geschlossenheit, denn die Geflüchteten haben die gleichen Interessen und Perspektiven und sprechen meist auch die gleiche Sprache.

Während der Sprachkurs bei seiner Premiere im Wintersemester 2015/16 noch mit Teilnehmern mit sehr heterogenen Vorkenntnissen in deutscher Sprache von *absolute beginners* bis Niveau B1 stattfand und diese innerhalb weniger Monate gemeinschaftlich bis zum Level C1 brachte, werden nun parallel zwei verschiedene Kurstypen angeboten: Für den ersten müssen in einem Aufnahmetest Kenntnisse zu Mathematik und Deutsch auf A2-Niveau nach dem GER nachgewiesen werden, der zweite beginnt auf einem Level von B2. Die Kurse qualifizieren bei Bestehen der Feststellungsprüfung (Voraussetzung dafür ist die Niveaustufe C1) zum Fachstudium.

Der Unterricht findet täglich in 2 bis 3 Blöcken statt und umfasst wöchentlich insgesamt 24 Unterrichtseinheiten. Fachsprachliche Inhalte werden ab einem Sprachniveau von B1 eingeführt und bereiten auf die MINT-Studienfächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik vor. Diese werden von Fachlehrern unterrichtet.

Die Teilnehmer bekommen auch Hausaufgaben auf. Viele Orte an der Universität stehen ihnen dafür zur Verfügung, da sich bekanntermaßen das Lernen in Flüchtlingsunterkünften schwierig gestaltet. Doch der Kurs nimmt viel Zeit in Anspruch. Die zeitlichen Kapazitäten der Menschen sind begrenzt: Manche legen lange Wege zur Universität

zurück, haben andere familiäre Verpflichtungen und Behördentermine wahrzunehmen. Manche machen die Hausaufgaben in der Bahn und unterwegs. Diejenigen, die mehr Zeit haben, verbringen diese oft an der Universität und nutzen die Angebote und das deutschsprachige Umfeld zum weiteren Lernen. Die Motivation ist bei fast allen sehr groß.

Die Lerner werden von den Lehrern als sehr engagiert, motiviert, aktiv und offen eingeschätzt. Es herrscht eine gute und angenehme Lernatmosphäre mit gegenseitiger Unterstützung.

Weitere Lehrveranstaltungen an der Universität können die angehenden TU-Studenten in Eigeninitiative besuchen.

Als Lehr-/und Lernmaterial diente im ersten Jahrgang eine Sammlung aus verschiedenen Lehrwerken, die dazu geeignet waren, einen Intensivkurs zu gestalten. Der Lehrer einer der ersten Deutschkurse merkte an, dass die Teilnehmer sehr offen gegenüber digitalen Lernmaterialien seien und gerne auch die Angebote der Deutschen Welle nutzten. In dieser Gruppe gab es aufgrund der Vorgabe, innerhalb weniger Monate alle Lerner auf Niveau C1 zu bringen, eine sehr steile Progression, die nur wenig Zeit für kommunikative Übungen zuließ. Seit dem Wintersemester 2016/17 wird je nach Sprachstufe mit den Lehrwerken Studio 21 und Studio D sowie universitätsnahen Zusatzmaterialien wie Präsentationen inklusive Handouts gearbeitet.

Bei den Sozialformen wird im Unterricht das gesamte Spektrum eingesetzt. Dies führte am Anfang zu Irritationen, da die Lerner im Heimatland Frontalunterricht gewohnt waren. Zunächst musste im ersten Kurs der Lehrer auch bei der Gruppen- und Paararbeit präsent sein, da von ihm eine dominante Rolle erwartet wurde. Die Teilnehmer zeigten eine klare Präferenz für das Plenum, wenn es um auflockernde Spiele ging. Dagegen berichtete eine Lehrerin des zweiten Jahrgangs, dass die Lerner offen für alle Sozialformen seien und auch Gruppenarbeit und (Rollen)Spiele gerne mitmachten.

Im Interview mit dem Lehrer des ersten Kurses betonte dieser, dass viele der Lerner kein Bewusstsein für die eigenen Lernstrategien und den eigenen Lerntyp besäßen und oft einfach auswendig lernten. Als problematisch identifizierte er die fehlende Fähigkeit, Wissen (z. B. Vokabeln) selbst zu systematisieren. Eine der anstehenden Aufgaben sei es daher für die Lernenden, einen Weg zu finden, um sich darüber bewusst zu werden, was gut für sie sei und was für sie persönlich funktioniere.

Eine interviewte Lehrerin sprach sehr positiv von der hohen Motivation und Freude der Lerner und der guten Atmosphäre, die sich daraus ergebe. Sie wünscht sich für den Unterricht kleinere Gruppengrößen, größere Kursräume und eine bessere technische Ausstattung. Sie merkte außerdem an, dass ein großer Unterschied zwischen dem Sprachkurs und dem realen Leben an einer Universität bestünde und sie deshalb Schwierigkeiten auf die Lerner nach Absolvieren des Kurses zukommen sieht.

Die Lehrer erstellen Wochenpläne und nutzen die Lernplattform MOODLE. Es finden enge Absprachen und ein regelmäßiger Austausch zwischen den Lehrern statt, die denselben Kurs unterrichten. Tests werden regelmäßig durchgeführt. Noch im ersten Jahr gab es einen eng gestrickten Plan mit Niveautests alle zwei Monate von A1 bis C1. Ein Jahr später finden Kontrollen wöchentlich oder am Ende eines Kapitels statt, aber der Leistungsdruck insgesamt wurde deutlich gesenkt.

Hinsichtlich der Erwartungen der Teilnehmer an den Kurs berichtete der Lehrer aus dem ersten Jahrgang, dass die Deutschlerner auch auf Anfrage zu Beginn des Kurses keine konkreten Wünsche formulieren konnten. Er vermutete, dass sie so schnell wie möglich Deutsch lernen, den Studienalltag kennen lernen, dass sie herausfinden wollten, wie selbständig man hier in Deutschland sein muss und wie die Prüfungen ablaufen. Er stellte fest, dass nicht alle wüssten, was sie nach dem

Kurs studieren wollten und dass sie sich darüber derzeit viele Gedanken machten. Das größte Interesse bestünde an ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Dass die wenigsten eine akademische Karriere planten, sondern eher in die Wirtschaft gehen und Geld verdienen wollten, war eine seiner Vermutungen. Außerdem hängen ihre Pläne seiner Beobachtung nach stark von der Familie ab. Auch eine befragte Lehrerin des zweiten Jahrgangs nimmt an, dass die Zukunft für viele nach dem Fachstudium noch unklar ist.

Viele wünschten sich von der TU Berlin klare Aussagen darüber, wie es nach dem ersten Jahr weitergehen würde. Der Bedarf an einer klaren Struktur war groß.

b) Ergebnisse der Fragebogenbefragung mit den Geflüchteten

Arabisch ist die Muttersprache fast aller Teilnehmer, Englisch wird von allen beherrscht. 6 von 20 Personen aus dem ersten Erhebungsjahr gaben an, vor dem Sprachkurs schon Unterrichtserfahrung in Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache, zum Teil in Integrationskursen, gesammelt zu haben.

Die bisher erreichten akademischen Abschlüsse der Teilnehmer betreffen jahrgangsübergreifend vor allem alle die MINT-Fächer: Maschinenbau, Elektrotechnik/Nachrichtentechnik, verschiedene ingenieurwissenschaftliche Studiengänge, Physik u. a. An der Technischen Universität Berlin wurden als angestrebte Studienfächer vom Kurs des ersten Jahrgangs vor allem Physik (6x), ingenieurwissenschaftliche Fächer (4x), Elektrotechnik (3x) und Informatik (2x) genannt. In den Kursen des zweiten Jahrgangs möchten die meisten Teilnehmer gerne Informatik (4x), Bauingenieurwesen (2x), Maschinenbau (3x), Medizintechnik (3x) und Informationstechnik (2x) studieren. Berufserfahrungen bringt jeweils etwa die Hälfte der Befragten mit, aus unterschiedlichen Bereichen. Nur wenige wollen weiter an der Universität forschen, die meisten möchten nach dem Abschluss in einem Unternehmen tätig

werden. Bisher nahm trotz Gasthörerstatus fast niemand an Lehrveranstaltungen im angestrebten Fachgebiet teil.

Die Teilnehmer sollten auf einer Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ einschätzen, wie sie sich zum Zeitpunkt der Befragung in folgenden alltäglichen Situationen an der Universität zurechtfinden:

- *In der Mensa essen gehen* meisterten die meisten Teilnehmer aus dem ersten Jahrgang gut bis sehr gut, aus dem zweiten dagegen verteilten sich die Selbsteinschätzungen über die gesamte Antwortskala.
- *Ein Gespräch mit der Studierendenberatung führen* schafft der erste Jahrgang ebenso gut bis sehr gut, der zweite eher gut bis befriedigend
- *Nach Literatur in der Bibliothek suchen*, damit kommen im ersten Jahrgang einige schon gut bis befriedigend zurecht, manche aber auch noch gar nicht. Der Großteil der Teilnehmer aus dem zweiten Jahrgang schätzt seine Fähigkeiten hier dagegen schon als gut ein.
- *Auf dem Campus* findet sich die erste Gruppe von befriedigend über gut bis sehr gut relativ gleich verteilt zurecht, während die zweite Gruppe hier nach eigener Einschätzung gut zurechtkommt.
- *Formulare ausfüllen* können die erstgenannten Teilnehmer schon gut bis sehr gut, die anderen tendieren hier eher zu den Antworten befriedigend bis gut.
- Eine ganz ähnliche Verteilung ergibt sich für die Situation *Einen Termin verabreden (mit Dozenten, Betreuern oder Kommilitonen)*.

Neben fachsprachlichen Inhalten aus ihrem Fachgebiet erwarten die Teilnehmer vom Kurs auch einen kulturellen Zugang zu Sitten und Gebräuchen, Geschichte, Alltags- und Familienleben, Politik u. a. in Deutschland.

Den Kurs betreffend wurden die Probanden gefragt, wie hilfreich sie die verschiedenen Übungen finden. Die Teilnehmer waren sich hier kursübergreifend einig: Generell besteht eine hohe Zufriedenheit mit den verschiedenen durchgeführten Übungen im Unterricht. Leseübungen und Lernspiele schnitten hier bei beiden Gruppen am besten ab. Die Gruppen des zweiten Jahrgangs zeigen eine ebenso große Zufriedenheit mit den Schreibübungen, während die Hörverstehens- und Sprechübungen in diesen Kursen vergleichsweise etwas weniger hilfreich angesehen werden. Diese drei Übungsformen werden bei der Gruppe des ersten Jahrgangs dagegen als etwa gleich wertvoll betrachtet.

Bei den angewandten Sozialformen im Deutschkurs ist bei der Gruppe des Wintersemesters 2015/16 die Einzelarbeit der Favorit, gefolgt von Partner- und Gruppenarbeit. Die darauffolgenden Kurse favorisieren die Partnerarbeit, gefolgt von Übungen als Einzel- oder Gruppenaufgabe. Die Arbeit im Plenum ist in allen Kursen insgesamt am wenigsten beliebt.

In der Lerngruppe des zweiten Jahrgangs wurde zum Ausdruck gebracht, dass die Lerner mit dem verwendeten Material gut zurecht kämen und sich damit gut vorbereitet fühlen. Allerdings merken sie auch an, dass sie die Themen im Lehrwerk als eher weniger angemessen für ihre Interessen betrachten. Zum Erlernen der deutschen Sprache verwenden die Geflüchteten am liebsten das Kursbuch, Musik, Filme, YouTube und Deutschlern-Apps. Die Lerngruppe des Jahrgangs 2016/17 nannte bei den bevorzugten Lernmedien außerdem noch Nachrichten, Literatur und Werbung. Die befragten Lerner bereiten den Deutschunterricht vor allem an ihrem aktuellen Wohnort, in der Bibliothek oder auf dem Weg zur Universität vor.

Ein Problem stellt die fehlende Zeit für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts dar. Kritikpunkte betreffen vor allem auch die Kursgröße und die mangelnden Gelegenheiten sich in Deutsch ausdrücken

zu können. Die Lerner wünschen sich mehr Sprech- und Hörverstehensübungen. In den zweiten Jahrganggruppen gaben 10 Geflüchtete an, sich auf den Unterricht nicht richtig konzentrieren zu können. Als Gründe dafür nannten sie familiäre Angelegenheiten (Aufenthaltsrecht, Familien in Krisengebieten) sowie eine zu unruhige und zu große Kursgruppe sowie zu lange Unterrichtszeiten.

c) Ergebnisse der Leitfadeninterviews mit den Geflüchteten

Die Befragten aus dem ersten Jahrgang äußerten klare akademische und berufliche Ziele und Wünsche: Alle möchten gerne nach dem Studium in Deutschland bleiben und einen Job finden. Deshalb wollen sie lieber auf Deutsch als auf Englisch studieren. Sie möchten sich nicht nur beruflich, sondern auch kulturell integrieren.

Da die Gasthörer in verschiedenen Flüchtlingsunterkünften untergebracht sind, haben sie keine optimalen Bedingungen nach oder vor dem Kurs zu lernen. Sie nutzen dann die Mediothek oder die Bibliothek der ZEMS. Neben dem Kurs am Studienkolleg müssen sie sich auch um bürokratische Prozesse kümmern, was manchmal den ganzen Tag lang dauert und physisch und psychisch sehr anstrengend ist. Aus diesem Grund bemühen sie sich, so viel wie möglich im Kurs zu lernen und am Unterricht teilzunehmen. Dort sind sie oft müde und gestresst aufgrund vielfältiger Belastungen. An Lehrveranstaltungen nehmen sie deshalb noch nicht teil, weil sie ihre Deutschkenntnisse als noch zu gering einschätzen und weil ihnen die Zeit dafür fehlt.

Einige erklären, dass ihnen das Erlernen der Gemeinsprache sowohl den Zugang zum Alltag als auch zum studentischen Leben und damit auch die Möglichkeit für eine bessere soziale Integration bietet, die sie für sehr wichtig halten. Manche Lerner kennen ihre Schwäche beim Sprachlernprozess. Viele sind offen für neue Lernstrategien. In ihrem Heimatland werden Fremdsprachen anders gelernt als in

Deutschland. Das Englische hilft bei der Grammatik, sagt einer der Befragten.

Die Befragten sind sehr motiviert, dankbar und zielstrebig. Einige sind der Meinung, dass es nicht genug ist, die Sprache nur im Kurs zu lernen und bemühen sich eigene Lösungen zu finden: Sie nutzen digitale Medien (Handy-Apps, soziale Netzwerke), suchen Tandem-Partner.

Festzuhalten ist, dass durchgehend eine sehr große Zufriedenheit mit dem Deutschkurs vorherrscht. Dies betrifft vor allem die Professionalität der Lehrer, aber auch die Qualität des Materials, die Methoden- und Medienvielfalt sowie den Lehrstil. Im ersten Jahrgang wurde auch die gute Atmosphäre im Kurs erwähnt. Kritisch gesehen wird von vielen Befragten aus beiden Jahrgängen die Gruppengröße. Das führt aus Sicht der Lerner dazu, dass die Lehrkraft sich nicht ausreichend auf alle Teilnehmer konzentrieren kann. Eine weitere Schwierigkeit stellt die Homogenität der Lerner dar: Die Tatsache, dass die meisten miteinander auf Arabisch während der Übungen im Unterricht und auch in den Pausen sprechen und deshalb viel in dieser Sprache kommuniziert wird, wirkt sich nach Meinung der Befragten nicht förderlich auf das Fremdsprachenlernen aus. Für manche ist auch der frühe Unterrichtsbeginn um 8:00 Uhr problematisch, vor allem für Lerner, die lange Wege auf sich nehmen müssen (manche von ihnen sind in Brandenburg untergebracht). Mehrere Kursteilnehmer des zweiten Jahrgangs sind unzufrieden mit dem Fachunterricht durch die Fachlehrer und schlagen deshalb eine Kombination aus Fach- und Sprachlehrern vor, um besser auf die sprachlichen Verständnisprobleme der Lerner im Unterricht eingehen zu können.

Der fachsprachliche Bedarf liegt beim Erwerb der technischen Wissenschaftssprache, vor allem wird hier der Wunsch nach Erweiterung des Fachwortschatzes genannt. Die Befragten wären gerne zu Studienbeginn fachsprachlich kompetent genug, um die Vorlesungen auf

Deutsch zu hören und sich aktiv auf Deutsch mit Wortbeiträgen einzubringen.

Die Lerner hätten gerne mehr Zeit zum Sprechen im Unterricht. Ein langsames Lerntempo würde die Geflüchteten entlasten. Es wurde der Bedarf genannt, schwierigere Texte und Zeitungsartikel im Unterricht zu lesen. Auch der Wunsch nach mehr Kontakt zu Muttersprachlern kam mehrfach zur Sprache. Um diesem Bedarf entgegenzukommen, hat die TU Berlin ein Buddy-/Tandem-Programm ins Leben gerufen, um die Deutschlerner mit deutschsprachigen Studenten zusammenzubringen, die ihnen im Universitätsalltag helfen können. Außerdem ist für die Kursabsolventen eine sprachliche Begleitung während des anschließenden Fachstudiums durch die ZEMS der TU Berlin vorgesehen.

3. Fazit

Die Ergebnisse aus der Fragebogenbefragung und den Interviews mit Lehrern und Lernern lieferten übereinstimmende und darüber hinaus auch einander ergänzende Ergebnisse hinsichtlich der Sprachlernbedürfnisse. Die untersuchte Sprachlerngruppe der geflüchteten Gasthörer an der TU Berlin zeichnet sich durch eine sehr hohe Lernbereitschaft und Motivation, durch klare Ziele und eine große Offenheit einerseits aus, d. h. sie haben sich auf dem Weg zu gesellschaftlicher Integration und beruflichem Erfolg gemacht. Andererseits kämpfen sie mit den Belastungen einer schwierigen Vergangenheit und mit den (bürokratischen) Hürden der Gegenwart. Dieser besonderen Situation muss von Seiten der Bildungsinstitutionen flexibel begegnet werden. Der professionelle, fordernde allgemein- und fachsprachliche Deutschunterricht trägt dem bereits Rechnung. Die genannten Wünsche und Bedürfnisse können hier noch integriert werden. Viele Potentiale wie das große Interesse an digitalen Medien und deutscher Kultur beispielsweise, kön-

nen im Sinne der *strategy analysis* und der *means analysis* genutzt werden, um die Schwächen auszugleichen. Damit der eingeschlagene Weg dieser angehenden Studierenden zu sozialer und beruflicher Integration gelingt, müssen ihre neu entwickelten Strategien des Lernens gestärkt und sie über das gesamte Fachstudium (fach-)sprachlich und auch kulturell unterstützt werden. Weitere Studien zu den Sprachen der Wissenschaft an der Institution Universität mit sowohl MINT-fachspezifischen als auch fächerübergreifenden Situationen sowie zur Didaktik wären dazu sicher hilfreich.

Literatur

- Demme, Silke/Funk, Herrmann/Koenig, Michael & Kuhn, Christina (Hrsg.) (2012): *Studio D*. Berlin: Cornelsen.
- Efing, Christian (2013): „Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf“. In: Kiefer, Karl-Hubert/Efing, Christian/Jung, Matthias/Middeke, Annegret (Hrsg.): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Band 7. Wissen - Kompetenz - Text. Frankfurt/Main: Lang.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Funk, Herrmann/Kuhn, Christina/Nielsen, Laura & Winzer-Kiontke, Britta (Hrsg.) (2015): *Studio 21. Deutsch als Fremdsprache. Mittelstufe. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Grünhage-Monetti (2010): *Expertise. Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben*. Bonn: Institut für Erwachsenenbildung (DIE)/Leibnitz-Zentrum für Lebenslanges Lernen.
- Haider, Barbara (2010): *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege*. Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Szablewski-Çavuş, Petra (2008): „Deutsch als Zweitsprache: eine Schnittmenge der beruflichen Bildung“. In: *ÖDaF-Mittelingen*. Heft 1/2008. 37–48.
- Van Hest, Erna & Oud-de Glas, Maria (1990): *Eine Untersuchung der bei der Diagnose und Analyse von Fremdsprachenbedarf in Handel und Industrie ver-*

wendeten Techniken. Brüssel, Luxemburg. Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

West, Richard (1994): „Needs analysis in language teaching“. In: *Language Teaching* 27 (1). 1–19.

Internetquellen

URL 1: <https://www.tu-berlin.de/?164055> (zuletzt aufgerufen am 15.04.2017)

URL 2: <http://www.studienkolleg.tu-berlin.de/menue/studienkolleg/> (zuletzt aufgerufen am 16.04.2017)

Nassima Scharafutdinowa

Synonyme in der deutschen Fachsprache der Luftfahrt

Einleitung

Wenn auch die Fachsprache nicht auf den Fachwortschatz reduziert werden darf, steht doch fest, dass die fachspezifische Lexik in der Fachkommunikation eine besondere Rolle spielt, denn ohne Fachwörter kann das Fachwissen nicht weitergegeben werden. In der interkulturellen Fachkommunikation wird die Rolle der Fachlexik noch größer, denn von der richtigen Verwendung der Fachwörter und von der Wortwahl hängt die Qualität der Kommunikation ab (vgl. STEINMÜLLER 1977: 131 f; STEINMÜLLER 1998: 44–46). Um lexikalische und andere Schwierigkeiten in der interkulturellen Fachkommunikation zu vermeiden, soll dem Erwerb des Fachwortschatzes viel Aufmerksamkeit geschenkt werden. Aus diesem Grunde wird großer Wert auf lexikalische Prozesse in der Fachsprache wie die terminologische Synonymie gelegt.

Das Ziel dieses Beitrages ist es, die terminologische Synonymie in der Lexik der Technikwissenschaften anhand der deutschen Fachsprache der Luftfahrt linguistisch zu analysieren. In diesem Artikel wird versucht, die Begriffe der Synonymie und der synonymischen Reihe zu beschreiben, sowie die Quellen und die Besonderheiten der terminologischen Synonymie in der deutschen Fachsprache zu bestimmen.

Als Untersuchungsmaterial diente das dreisprachige Technikwörterbuch „Luft- und Raumfahrttechnik: Russisch, Englisch, Deutsch“ (KOTIK 1986) mit etwa 35.000 Stichwörtern. In der Lexikographie gibt es verschiedene Verfahren der Markierung der Synonymie in den Fach-

wörterbüchern. Im analysierten Wörterbuch verwendet man die Kennzeichnung *s.* (*siehe*) oder das Aufzählen, um die Synonymie der Termini zu zeigen. In diesem Fachwörterbuch sind die Termini nummeriert und die Kennzeichnung *s.* wird deswegen von der Nummer des Fachwortes begleitet, z. B.: *s. 13.569*.

13.569 Tragflügelrippe, Flügelrippe, Tragflügelspant, Flügelspant

Zum Begriff der Synonymie

Der Gebrauch der synonymischen Termini innerhalb einer Fachsprache ist eine der aktuellen Fragen der Terminologie und Lexikologie. Übrigens ist der Begriff der Synonymie ein in der Linguistik viel diskutiertes Thema. Eine plausible Definition der Synonymie bietet Ulrich:

Inhaltliche Übereinstimmung mehrerer sprachlicher Zeichen bei verschiedener Lautform; kaum einmal vollständige, totale Synonymie, meist nur partielle Synonymie in einer Sprache vorhanden; deshalb oft als Beziehung nicht nur für gleiche, sondern für ähnliche Bedeutungen gebraucht (ULRICH 1972: 116).

Die Linguisten BUßMANN, BUSCH, STENSCHKE u. a. sind der Meinung, dass die totale Synonymie (auch: absolute, strikte, reine Synonymie) uneingeschränkte Austauschbarkeit der Synonyme in allen Kontexten voraussetzt; die partielle Synonymie (auch: die Homoionymie) sich auf Sprachzeichen bezieht, die nicht in allen Kontexten austauschbar sind und in verschiedenen Bereichen verwendet werden (BUßMANN 2002: 763–764; BUSCH & STENSCHKE 2008: 190). Totale Synonyme, die in ihrem Bedeutungsumfang gleich sind, gibt es in der Allgemeinsprache kaum. Sie kommen gerade (auch sehr selten) bei der Terminologie vor. Laut BUßMANN entsteht die partielle Synonymie durch ein Nebeneinander dialektaler (regionaler) und hochsprachlicher, umgangssprachlicher und fachsprachlicher Varianten, durch euphemistische Umschreibungsten-

denzen, durch Sprachlenkung und durch Übernahme von Fremdwörtern (BUßMANN 2002: 763).

Die linguistische Natur der Synonymie ist durch asymmetrische Beziehung zwischen dem sprachlichen Zeichen und seiner Bedeutung, d. h. ihrem labilen Gleichgewicht, bedingt. Normalerweise bezeichnen die Synonyme den gleichen Sachverhalt, und ihre Semantik ist ähnlich oder hat Gemeinsamkeiten. Schippan betrachtet als Synonyme Lexeme, die die Benennungen des gleichen Denotats sind, und deshalb über einen Kern gleicher Bedeutungselemente verfügen, sich aber durch periphere denotative Seme oder konnotative Merkmale oder durch beides unterscheiden können (vgl. SCHIPPAN 1992: 207). Somit ist die Gleichheit der Denotate eine notwendige Bedingung für Synonyme.

Unter Synonymen versteht man in der modernen Lexikologie die sich in ihrem Bedeutungsumfang stark ähnelnde verschiedene lexikalische Einheiten. Zur Überprüfung, ob Lexeme synonym sind, verwendet man die mehrfache Ersatzprobe dieser Lexeme in Sätzen mit identischer syntaktischer Struktur.

Zum Problem der terminologischen Synonymie

Während die Synonymie in der gemeinsprachlichen Lexik als eines der wichtigen stilistischen Ausdrucksmittel betrachtet wird, gibt es keine einheitliche Meinung hinsichtlich der Synonymie in der Fachsprache. Die meisten Wissenschaftler akzeptieren den Gebrauch der synonymischen Termini in der Fachsprache, obwohl sie diese Erscheinung im Hinblick auf die Terminologien problematisch finden. In diesem Zusammenhang schreibt Liimatainen, dass die Erscheinung der terminologischen Synonymie die auf Präzision und Klarheit ausgerichtete Fachkommunikation erheblich erschweren kann (vgl. LIIMATAINEN 2008: 174). Terminologen wie Tatarinow sehen die terminologische Synonymie als positiv an. Er betrachtet sie als eine Art von semantischen

Beziehungen zwischen den Termini und als die Fähigkeit der Termini, ein und denselben Sachverhalt zu benennen und auf seine verschiedenen Charakteristika aufmerksam zu machen. Der Terminologe meint, dass je höher das wissenschaftliche Niveau des Wissensgebiets ist, desto mehr Synonyme von den Fachleuten geschaffen werden (vgl. TATARINOW 2006: 172 f).

Mayer schlägt die folgende Definition für die terminologische Synonymie vor:

Zwei Termeme A und B sind terminologisch synonym genau dann, wenn sie in Bezug auf einen definierten Bezugsbereich W in ihren usuellen Kontexten ähnliche Gebrauchsregeln aufweisen, im definierten Bezugsbereich gelten und den gleichen Bezugsregeln unterliegen und damit A für B und B für A innerhalb des definierten Bezugsbereichs W substituiert werden können, ohne dass sich Bezugsbereich oder Bezugsregeln ändern. (MAYER 1998: 69)

Seiner Meinung nach muss die Forderung nach Austauschbarkeit der Synonyme in allen Kontexten eliminiert werden.

Wie die Analyse der wissenschaftlichen Literatur über die terminologische Synonymie zeigt, gibt es unterschiedliche Ansichten zu diesem Thema. Die Ursachen für synonymische Termini liegen vor allem in der Tatsache, dass die Terminologie eines Fachgebiets ein offenes System mit der Anpassungsfähigkeit an wissenschaftliche und technische Entwicklungen darstellt. Die Synonymie ist als unvermeidliches Produkt der Entwicklung des Wissensbereiches bzw. seiner Terminologie zu betrachten. Die Terminologie jedes Wissensgebiets bedient die Fachkommunikation in verschiedenen Tätigkeitsbereichen; z. B. im Betrieb, im Konstruktionsbüro, auf Symposien und Konferenzen, bei der Hochschulausbildung an der Universität, beim Schreiben von wissenschaftlichen Artikeln usw. Von den Termini erwartet man unterschiedliche Merkmale je nach Ziel der Fachkommunikation. Daher entsteht der Bedarf ein und denselben Begriff mit verschiedenen Termini zu benen-

nen. Darüber hinaus ermöglichen es die Synonyme, Monotonie bei der Fachkommunikation zu vermeiden. Dies bedeutet, dass die vollständige Beseitigung der Synonymie die Fachkommunikation funktionell schwächen kann.

Somit hat die terminologische Synonymie einen natürlichen und gesetzmäßigen Charakter. Meines Erachtens sind synonymische Termini als ein positives Phänomen zu betrachten, falls sie die feineren Nuancen des Begriffs zum Ausdruck bringen.

Trotz der unterschiedlichen Ansätze zu der Frage der terminologischen Synonymie ist das Funktionieren der Synonyme im terminologischen System bereits eine Tatsache geworden. So haben in dem von mir analysierten dreisprachigen Technikwörterbuch „Luft- und Raumfahrt-technik“ von den 35.000 deutschen Termini 16.127 wenigstens ein Synonym, d. h. 46 % der deutschen Termini für Luftfahrt haben Synonyme.

Typologie der terminologischen Synonyme

Nach der Beziehung der Bedeutungsgleichheit (Identität) oder der Bedeutungsähnlichkeit unterscheidet man totale (absolute) Synonyme und partielle Synonyme.

Die totalen Synonyme sind in ihren semantischen Strukturen völlig identisch. Sie beziehen sich auf dieselbe Erscheinung der objektiven Realität und können in der gleichen Textumgebung füreinander auftreten. Die totalen Synonyme sind hauptsächlich in den Terminologien zu finden.

Es gibt zwei Arten von totalen terminologischen Synonymen: Dubletten und Varianten. Terminologische Dubletten sind absolute Synonyme mit identischer Bedeutung bei unterschiedlicher Lautgestalt. Varianten sind Synonyme, die im Ergebnis der Variation der Form des Fachwortes entstehen. In der Terminologie der Luftfahrt sind verschie-

dene Typen von Varianten vertreten: graphische, phonetisch-graphische, morphologische, syntaktische, morphologisch-syntaktische Varianten, z. B: *Transportflugzeug // Transporter; dreistrahliges Flugzeug // Flugzeug mit drei Strahltriebwerken // Strahlflugzeug mit drei Triebwerken; Großraumflugzeug // Flugzeug mit Großraumrumpf; Zugschraubenflugzeug // Flugzeug mit Zugschrauben; Kippflügelflugzeug // Kippflügler; ultrakurzstartendes und -landendes Flugzeug // USTOL-Flugzeug; KM-Flugzeug // Kolbenmotorflugzeug.*

Terminologische Dubletten sind sowohl semantisch als auch stilistisch gleich und können in drei Gruppen gegliedert werden:

- (1) synonyme Termini, die unterschiedlichen chronologischen Status haben
- (2) territoriale Synonyme, die in verschiedenen Regionen verwendet werden
- (3) interlinguale (deutsche und fremdsprachige) Dubletten.

Folgende Beispiele illustrieren die Dubletten in der deutschen Fachsprache der Luftfahrt: *Zweiradfahwerk // Zweiradfahrgestell; Höhenruderscharnier // Höhenrudergelenk; Schwimmwerk // Wasserungsgestell // Schwimmergestell; Versuchsflugzeug // Experimentalflugzeug // Testflugzeug Geschäftsstrahlflugzeug // Business-Jet; strahlgetriebenes Passagierflugzeug // Jet.*

Die totalen Synonyme erfüllen die Funktion der Vermeidung von unnötigen Wiederholungen (z. B. *Zwillingskufenfahrwerk // Doppelkufenfahrwerk; Frachtflugzeug // Lastenflugzeug // Transportflugzeug*). Partielle Synonyme liegen dann vor, wenn die Termini nicht in allen Bedeutungsvarianten übereinstimmen. Ich untergliedere partielle Synonyme in folgende Gruppen:

- (1) semantische Synonyme, die sich nach ihren Bedeutungsschattierungen differenzieren lassen (*Probeflug // Werkstattflug; Notlan-*

dungsplatz // Reserveflugplatz;

- (2) stilistische Synonyme, die in verschiedenen Situationen verwendet werden und unterschiedliche stilistische Färbungen haben (*Einsteigleiter // Montagebühne*);
- (3) kontextuelle Synonyme, die in einem bestimmten Kontext oder in einer bestimmten Textsorte vorkommen, z. B.: *Doppelflugzeug // „Huckepack-Flugzeug“ // Zwillingsflugzeug // Vater- und -Sohn-Flugzeug // Mistelflugzeug.*

Partielle Synonyme erfüllen verschiedene Aufgaben. Partielle semantische Synonyme haben eine präzisierende Funktion, der die Ersatzfunktion zugrunde liegt. Die Aufgabe der präzisierenden Funktion ist es, die Benennung der Gegenstände und Sachverhalte zu konkretisieren, z. B.: *dünnere Flügel // schlanker Flügel // Flügel kleiner Streckung.*

Die Aufgabe der stilistischen Funktion von Termini besteht darin, den stilistisch neutralen Charakter des Terminus zu zeigen oder die stilistische Markierung des metaphorisch gebildeten Synonyms hervorzuheben. Meiner Meinung nach können metaphorisch gebildete Termini stilistisch markiert werden. Die terminologische Synonymie ermöglicht es uns, ein treffendes Wort auszuwählen. Zum Beispiel hat der Terminus *Rumpfnase* in der folgenden synonymischen Reihe einen emotional-expressiven Charakter: *Rumpfbug // Rumpfbugsektion // Rumpfspitze // Rumpfvorderteil // Rumpfnase*. Der stilistisch markierte Terminus *Rumpfnase* wird in der Regel in der mündlichen Fachkommunikation oder in populärwissenschaftlichen Zeitschriften verwendet.

Nach dem Bestandteil der Morpheme können Synonyme einen unterschiedlichen oder denselben Wortstamm haben. Beispiele für Synonyme mit unterschiedlichen Wortstämmen lauten: *Hafen // Flugplatz // Landefläche; Querruder // Verwindungsklappe*. Beispiele für Synonyme mit dem gleichen Grundwort sind: *Ausweichplatz // Behelfsplatz // Not-*

landeplatz; Flügeldquerruder // Flügelspitzenquerruder. In der deutschen Terminologie der Luftfahrt findet man viel mehr Synonyme mit dem gleichen Stamm oder Grundwort als mit unterschiedlichen Stämmen. Dazu trägt das Funktionieren einer großen Anzahl von deverbativen Termini-Substantiven bei, gebildet anhand verschiedener synonymischer Ableitungssuffixe, z. B.: *Abbremsen // Abbremsung; Landung // Landen; Montage // Montierung; Abfangen // Abfangung; Brennstofftanken // Brennstoffbetankung; Ausblasen // Ausblasung; Fließ // Fließen; Durchflug // Durchfliegen.* Außerdem werden viele terminologische Wortgruppen in eine Zusammensetzung umstrukturiert, z. B. *superleichtes Flugzeug // Ultraleichtflugzeug; Flugzeug mit gepfeiltem Flügel // Pfeilflügelflugzeug; ferngelenktes Flugzeug // Fernlenkflugzeug.*

Für alle Arten von Synonymen verwende ich im Weiteren die Termini „terminologische Synonyme“ oder „synonymische Termini“.

Quellen der terminologischen Synonymie

Es gibt verschiedene Quellen der Synonymie von Termini. Anhand der deutschen Fachsprache der Luftfahrt habe ich folgende Verfahren der Entstehung von terminologischen Synonymen herausgefunden (vgl. SCHARAFUTDINOWA 2013: 213 f.; SCHARAFUTDINOWA 2016: 98–103):

- (1) Das Grundwort des zusammengesetzten Terminus oder das Kernwort der terminologischen Wortgruppe hat folgende Synonyme: *Steuerungsvorrichtung // Steuereinrichtung; Doppler-Anlage // Doppler-Gerät.*
- (2) Die determinierende Konstituente der terminologischen Wortgruppe oder des zusammengesetzten Terminus hat folgende Synonyme: *senkrechtstartendes Flugzeug // vertikalstartendes Flugzeug.* Dabei geht es oft nicht um allgemeinsprachliche, sondern um fachsprachliche Synonyme, z. B.: *Notbehälter // Reservebehälter; höhenleitwerksloses Flugzeug // schwanzloses Flugzeug;*

Schlechtwetterflugzeug // Allwetterflugzeug; Flügelendquerruder // Flügelspitzenquerruder.

- (3) Die kurze Variante des Terminus und der vollständige Terminus (die Vollform) bilden eine synonymische Reihe. Der Terminus kann auf verschiedene Weise gekürzt werden (vgl. SCHARAFUTDINOWA 2001: 116):
- Eliminierung sowohl des Grundwortes als auch des Endteils des determinierenden Erstgliedes und Hinzufügung des Suffixes -er, z. B.: *Segler* ← *Segelflugzeug*, *Jäger* ← *Jagdflugzeug*, *Bomber* ← *Bombenflugzeug*, *Schlepper* ← *Schleppflugzeug*; *Nurflügler* ← *Nurflügelflugzeug*; *Gleiter* ← *Gleitflugzeug*.
 - Eliminierung der determinierenden Komponente des Terminus, z. B.: *Kanal* ← *Windkanal*.
 - Eliminierung des Endteils der determinierenden Komponente: *AZ-Antenne* ← *Azimutantenne*.
 - Eliminierung des Grundwortes, z. B.: *Strahltriebwerk* ← *Strahltriebwerk*, *Turbofan* ← *Turbofan-Triebwerk*, *Turboprop* ← *Turboproptriebwerk*.
 - Eliminierung des Grundwortes und des Endteils der determinierenden Komponente, z. B.: *Einmot (f)* ← *einmotoriges Flugzeug*, *Zweimot (f)* ← *Zweimotorenflugzeug*, *zweimotoriges Flugzeug*.
 - Eliminierung eines Mittelelements des Terminus, z. B.: *Infrarot-Suchkopf* ← *Infrarotzielsuchkopf*; *Radarsuchkopf* ← *Radarzielsuchkopf*. Auf diese Weise entstehen sogenannte Klammerformen.
 - Eliminierung des Endteils eines Simplex, auf solche Weise entstehen sogenannte Kopfwörter, z. B.: *Akku (m)* ← *Akkumulator*; *Prop (m)* ← *Propeller*; *Heli (m)* ← *Helikopter*.

- Buchstaben- und Silben-Kurzwortbildung, z. B.: *VPS* ← *Vakuum-Plasma-Spritzen*; *DFS* ← *Deutsche Flugsicherung*; *Jabo* ← *Jagdbomber*; *Fusta* ← *Funkstation*; *FB* // *Flugboot*; *FS-Lotse* // *Flugsicherungslotse* // *FL* // *Fluglotse*; *PTL-Triebwerk* // *Propeller-turbinen-Luftstrahltriebwerk*.
- (4) Das durch ein semantisches (metaphorisches) Verfahren geschaffene Fachwort und der durch ein anderes Verfahren gebildete Terminus bilden eine synonymische Reihe, z. B.: *Knickflügel* // *Möwenflügel*; *Trägerflugzeug* // *Mutterflugzeug*.
 - (5) Der Anglizismus und der native (deutsche) Terminus: *Jet* (engl.) // *strahlgetriebenes Passagierflugzeug*; *Cockpit* (engl.) // *Pilotenraum* // *Besatzungskabine*.
 - (6) Termini-Synonyme, die anhand der synonymischen Suffixe entstanden sind: *trägfheitsfrei* // *trägfheitslos*; *antriebsfrei* // *antriebslos*.
 - (7) Terminologische Wortgruppen und zusammengesetzte Termini können synonym sein. Bei der Transformation in eine andere Wortbildungsstruktur können einige Bestandteile des Terminus verändert und durch Synonyme ersetzt werden: *hinterer Rumpfbehälter* // *Rumpfheckbehälter*; *einrotoriger Hubschrauber* // *Einrotorhubschrauber*; *Hubschrauber mit Tandemrotoren* // *Tandemrotorhubschrauber*; *Flugzeug mit Radarausrüstung* // *Radarflugzeug*.
 - (8) Der Terminus mit dem graphischen oder symbolischen Bestandteil und das auf übliche Verfahren gebildete Fachwort: *L-Antenne* // *geknickte Antenne*; *Flügel mit S-förmiger Vorderkante* // *Ogee-Flügel*.
 - (9) Die Änderung der Wortfolge des Grundwortes und der determinierenden Komponente des Terminus: *Flugzeugschlepp* // *Schleppflug*.
 - (10) Der Eponymterminus, der in seiner Wortbildungsstruktur einen oder mehrere Eigennamen enthält, und das durch ein anderes

Verfahren gebildete Fachwort: *Stefan-Boltzmann-Konstante* // *Stefan-Boltzmannsche Konstante* // *Strahlungskonstante*; *Raman-Effekt* // *Kombinationsstreuung des Lichts*.

Insgesamt habe ich zehn Quellen der terminologischen Synonymie herausgefunden. Die Hauptursache für die aktive Bildung und Verwendung der synonymischen Termini sehe ich darin, dass menschliches Denken geeignet ist, neue Merkmale des schon terminologisch benannten Gegenstandes oder Sachverhaltes festzustellen und ihn neu zu benennen. Der technische Gegenstand kann neu benannt werden auch auf Grund einer neuen Assoziation mit dem ähnlichen Merkmal eines anderen Sachverhaltes, z. B. anhand der metaphorischen und metonymischen Verfahren. Die dritte Ursache ist durch die Tendenz der Termini zur Kürze zu erklären, weil in der Fachsprache der Luftfahrt sehr viel abgekürzte Termini zu finden sind, vgl.: *Jagdbombenflugzeug* // *Jagdbomber* // *Jabo*. Der „Englisch-Hype“ ist auch als eine der Ursachen der terminologischen Synonymie zu betrachten, denn neben den nativen (deutschen) Termini funktionieren in der Fachsprache auch Anglizismen.

Zum Begriff der synonymischen Reihe

Bei der Synonymie entstehen nicht nur die paarigen Beziehungen, sondern oft mehrgliedrige synonymische Reihen oder Gruppen. Die synonymische Reihe besteht aus Termini, die einige gemeinsame Seme haben. Das Zentrum einer solchen Reihe bildet die Dominante (das Grundsynonym, der Hauptterminus), die den Bedeutungsinhalt am treffendsten nennt. Die Dominante ist eine Invariante der anderen Termini der synonymischen Reihe, und um sie herum gruppieren sich die weiteren Fachwörter.

Die Nennfunktion ermöglicht es, terminologische Synonyme in eine offene Reihe zu gruppieren, die mit der Weiterentwicklung der

Wissenschaft und Technik ergänzt oder mit dem Herauslösen des Terminus aus der aktiven Fachlexik verringert werden kann. Die synonymische Reihe beruht auf dem gemeinsamen Segment der Bedeutung aller Termini dieser Reihe, das als gemeinsames semantisches Merkmal dieser Reihe auftritt. In der deutschen Fachsprache der Luftfahrt beobachtet man eine große Anzahl von mehrgliedrigen synonymischen Reihen, z. B.: *Zweimannflugzeug // zweisitziges Flugzeug // Zweisitzer // Doppelsitzer; Steuerrad // Ruderrad // Lenkrad // Handrad.*

Bei der Untersuchung der strukturellen Besonderheiten von Luftfahrttermini berücksichtige ich die Anzahl der Glieder, d. h. Termini, in der synonymischen Reihe und gruppieren sie. Die Anzahl der terminologischen Synonyme in der synonymischen Reihe kann zwei bis elf betragen. Zur ersten Gruppe gehören synonymische Reihen, die aus zwei Gliedern bestehen. Die Anzahl der aus zwei Termini bestehenden synonymischen Reihen beträgt in der deutschen Fachsprache der Luftfahrt 19,7 %, z. B.: *Höhenatemmaske // Atemmaske; Bordfeuerlöschanlage // Bordfeuerlöscher; Bugrad // Vorderrad; Fallschirmdach // Schirmkappe; Test-Fallschirmspringer // Fallschirmtester.*

Die Anzahl der synonymischen Reihen mit drei Termini beläuft sich auf 38,3 %. Einige Beispiele dafür sind: *Doppelrumpfflugzeug // Zweirumpfflugzeug // Zwillingsrumpfflugzeug; Zweimannflugzeug // zweisitziges Flugzeug // Zweisitzer; Druckschraubenflugzeug // Flugzeug mit Druckschraube // Druckschrauber; einkurven // kurvenfliegen // kurven; Dreifachleitwerk // Leitwerk mit drei Seitenleitwerken // dreifaches Leitwerk.*

Zur dritten Gruppe ordnen wir synonymische Reihen, die aus vier Termini-Synonymen bestehen. Sie machen 18,8 % aus. Folgende Beispiele verdeutlichen dies: *Bombardierungsflugzeug // Bombenträger // Bekämpfungsflugzeug // Bomber; Reifen // Pneu // Bereifung // Pneumatik; Flügel ohne Dick // dünner Flügel // schlanker Flügel // Flügel kleiner Dick;*

Ersatzführer // Ersatzmann // Ersatzpilot // beigeordneter Flugzeugführer; Flügelteil // Flügelabschnitt // Flügelement // Teilflügel.

Die Anzahl der synonymischen Reihen, die aus fünf Termini bestehen, beträgt im terminologischen System 13,8 %, z. B.: *Bergungsausrüstung // Bergungshilfe // Rettungsausrüstung // Rettungsgerät // Sicherheitsgerät; Ablationswerkstoff // Ablationsmaterial // Ablativ-Material // ablativer Werkstoff // ablativer Überzug; Bildaufnahme // Luftbildaufnahme // Luftbildherstellung // Luftbildwesen // Luftphotographie; Flügel // Tragflügel // tragender Flügel // Tragfläche // tragende Fläche.*

Die synonymischen Reihen mit sechs Termini-Synonymen betragen 9,2 %, z. B.: *Airport // Flughafen // Flugplatz // Luftverkehrszentrum // Sonderlandeplatz // Verkehrslandeplatz; Bordbesatzung // Bordmannschaft // Bedienung // Besatzung // Menschen; Rumpfbug // Rumpfnasensektion // Rumpfsitze // Rumpfvorderteil // Rumpfnase // Bugnase; Einziehfahrgestell // Einziehfahrwerk // Verschwindfahrgestell // Verschwindfahrgestell // aufziehbares Fahrwerk // einfahrbares Fahrwerk.*

Die synonymischen Reihen mit sieben oder mehr Termini sind sehr selten. In der deutschen Terminologie der Luftfahrt gelang es mir, nur zwei synonymische Reihen mit elf Termini zu finden:

- (1) *Abstellfeld // Abweichflughafen // Auflockerungsplatz // Ausweichhafen // Ausweichplatz // Behelfsflugplatz // Behelfslandeplatz // Behelfsplatz // Notlandeplatz // Notlandungsplatz // Reserveflugplatz;*
- (2) *Betankungskraftwagen // Brennstofftankwagen // Flugkraftstoff-Tankwagen // Kraftstofftankwagen // Tanker // Tankermaschine // Tankkraftwagen // Auftankfahrzeug // Brennstoffwagen // Fahrtank // Treibstoffwagen.*

Zusammenfassung

Im terminologischen System der Luftfahrt werden synonymische Termini aktiv angewandt. Fast die Hälfte (46 %) der von mir analysierten Termini der Luftfahrt haben Synonyme. Die Anzahl der Termini in der synonymischen Reihe variiert zwischen zwei und elf. Synonymische Reihen mit drei Termini sind am häufigsten (38,3 %). Synonymische Reihen mit sieben, acht, neun, zehn oder elf Termini kommen nur in geringer Anzahl vor.

Es gibt verschiedene Quellen der terminologischen Synonymie. Anhand der deutschen Termini der Luftfahrt wurden zehn Verfahren der Entstehung von terminologischen Synonymen herausgefunden und beschrieben.

Die Ursachen für die terminologische Synonymie sind darin zu sehen, dass die Terminologie eines Fachgebiets anstrebt, neue wissenschaftlich-technische Entwicklungen widerzuspiegeln und neue Merkmale des technischen Gerätes bei der Benennung zu berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Busch, Albert & Stenschke, Oliver (2008): *Germanistische Linguistik. Eine Einführung*. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. Tübingen: Narr.
- Bußmann, Hadumod (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Kotik, Michail G. (1986): *Wörterbuch Luft- und Raumfahrttechnik: Englisch – Russisch – Deutsch; mit etwa 35000 Wortstellen*. Berlin: Verlag Technik.
- Liimatainen, Annikki (2008): *Untersuchungen zur Fachsprache der Ökologie und des Umweltschutzes im Deutschen und Finnischen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Mayer, Felix (1998): *Eintragsmodelle für terminologische Datenbanken: ein Beitrag zur übersetzungsorientierten Terminographie*. Tübingen: Narr.
- Scharafutdinowa, Nassima (2001): „Entwicklungstendenzen in der Lexik der deutschen Fachsprache des Flugzeugbaus“. In: *Zielsprache Deutsch* 32, Heft 3/4. 115–123.

- Scharafutdinowa, Nassima (2013): „Istochniki vozniknoveniya sinonimov v nemeckoj aviacionnoj terminosisteme“. In: *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* 7(25), Band 2. Tambov: Gramota. 213–216.
[Шарафутдинова, Насима (2013): „Источники возникновения синонимов в немецкой авиационной терминосистеме“. / *Филологические науки. Вопросы теории и практики* 7 (25), Т. 2. Тамбов, Грамота. 213–216.]
- Scharafutdinowa, Nassima (2016): *Leksiko-semanticheskie processy v nemeckoj aviacionnoj terminosisteme*. Uljanowsk: Verlag der Staatlichen Technischen Universität Uljanowsk. [Шарафутдинова, Насима (2016): *Лексико-семантические процессы в немецкой авиационной терминосистеме*. Ульяновск: УЛГТУ. 204 с.]
- Schippan, Thea (1992): *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer. 200–306.
- Steinmüller, Ulrich (1977): *Kriterien effektiver Kommunikation: Eine Untersuchung gesellschaftlich bedingter Varianten im kommunikativen Verhalten von Schülern*. Köln, Wien: Böhlau.
- Steinmüller, Ulrich (1998): „Sprachausbildung und Technologietransfer. Zur Bedeutung von Fremdsprachen für die Qualifikation von Ingenieuren und die internationale wissenschaftliche Kooperation“. In: *TU International* 40/41. 44–46.
- Tatarinow, Viktor A. (2006): „Sinonimija terminov“. In: Tatarinow, Viktor (Hrsg.): *Obshchee terminovedenie: Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Moskovskij licej. 172–175. [Татаринов, Виктор А. (2006): „Синонимия терминов“. / Татаринов, Виктор: *Общее терминоведение: Энциклопедический словарь*. Москва, Московский лицей. 172–175.]
- Ulrich, Winfried (1972): *Wörterbuch. Linguistische Grundbegriffe*. Kiel: Hirt.

Yan Xu-Lackner

Zum Kulturbegriff im Fach Chinesisch als Fremdsprache

The Clash of Civilizations von Samuel HUNTINGTON erschien im Jahr 1996 und wurde in kürzester Zeit vielfach verlegt und übersetzt. Die Hypothese dieses Buches, dass es im 21. Jahrhundert zu Konflikten zwischen verschiedenen Kulturräumen, insbesondere der westlichen Zivilisation mit dem chinesischen und dem islamischen Kulturraum kommen könnte, löste gegen Ende des letzten Jahrhunderts weltweit kontroverse Debatten aus und wurde vor allem im Westen heftig kritisiert. Nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes beschleunigte sich die Globalisierung, und der Diskurs im Westen war stark von kritischer (teilweise ausschließlich selbstkritischer) Reflexion und schlechtem Gewissen begleitet, was zur Folge hatte, dass „Multi-Kulti“ oft überhaupt nicht kritisch hinterfragt werden durfte, und Toleranz und Respekt vor anderen Kulturen letztendlich ein politisches Schlagwort bzw. ein Kampf-begriff geworden sind. Eine differenzierte Haltung dem Eigenen und dem Fremden gegenüber war zwar theoretisch, aber nicht faktisch vorhanden, weil sie letztendlich nicht konkret miteinander in Beziehung gestellt wurden. Das Buch war geradezu ein Schock für die Intellektuellen der westlichen Länder, weil Kultur, insbesondere die fremde Kultur, im Rausch der Multikulturalität keine Bedrohung darstellen durfte. Nach zwanzig Jahren scheint jedoch der Begriff „Kulturkampf“ in den Horizont des Denkens im Westen eingetreten zu sein. Der Konflikt der westlichen Zivilisation mit dem islamischen Kulturraum begleitet unseren Alltag. Wie verhält sich der chinesische Kulturraum? Welches Schicksal hat der Kulturbegriff in China in den letzten zwanzig Jahren

erfahren und wie hat er sich entwickelt? Das Fach Chinesisch als Fremdsprache, seine Entstehung und Entwicklung scheinen mir gut geeignet für eine exemplarische Analyse des Kulturbegriffes in China in den letzten zwanzig Jahren zu sein. Umgekehrt ist es sicher nicht übertrieben zu behaupten, dass das Fach ohne Berücksichtigung des Kulturbegriffes gar nicht zu verstehen ist.

1. Kulturbegriff in der jüngsten Entwicklung in China

Um aufzuzeigen, wie sich der Kulturbegriff in China in der jüngsten Vergangenheit entwickelt hat, ist es notwendig, uns einen kurzen Überblick über verschiedene Phasen zu verschaffen.

Im Gefolge der Öffnungspolitik Ende der 1970er Jahre durften die Chinesen nach zwanzig Jahren „Geschlossenheit“ und der daraus folgenden Abgeschlossenheit und Selbstabgrenzung wieder in die Welt blicken. Die Wiederbesinnung auf chinesische Tradition war eng mit der Suche nach Selbstbestimmung in der Weltgemeinschaft und nach einer neuen Identitätsbildung verbunden. Dafür wurden chinesische Werte ausgegraben oder durch den Entwurf eines Gegenbildes zu einer nicht selten reduktionistischen Sicht des Westens neu gewonnen.

Die Rückbesinnung auf die kulturelle Tradition seit den 1980er Jahren erfolgte auf verschiedenen Ebenen: Chronologisch gesehen lag der Schwerpunkt von Anfang der 80er Jahre bis 1984 in der Diskussion in den intellektuellen Kreisen, 1984 bis 1985 erfolgte eine Diskussion auf breiterer Basis. Die wichtigsten Zeitungen und Zeitschriften waren beteiligt. Ab 1986 folgte das „Buchreihen-Fieber“ (*congshu re*) (vgl. Geist 1996: 5). Die Buchreihen befassten sich in erster Linie mit der Begegnung der chinesischen und westlichen Kulturen.

Hatte man sich in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts noch um die Wiederbelebung der chinesischen Kultur bemüht, die in der Kulturrevolution verwüstet worden war, so entstand in den 1990er Jah-

ren in den intellektuellen Milieus ein neuer Trend zum „Pluralismus der chinesischen Kulturen“. „Kultur statt Politik“ war die Devise der chinesischen Regierung nach dem 4. Juni 1989, denn in der Kultur sah sie eine gute Chance, ihren „Sozialismus mit chinesischer Prägung“ zu rechtfertigen. Traditionelle Kultur wurde nicht negiert, sondern galt allgemein als positiv. Auch zahlreiche Intellektuelle unterstützten die Idee einer Renaissance der chinesischen Kultur. Im Zuge viel diskutierter Differenzierungsbemühungen wurde schließlich von staatlicher Seite die Rückbesinnung auf die lange Dauer der chinesischen Kultur (und diesmal weitaus weniger im Sinne eines Pluralismus) betont, wenn nicht verordnet.

Chinesen fingen massiv an, von „Teekultur“, „Schnapskultur“, „Kanalkultur“, „Schriftzeichenkultur“ usw. zu sprechen. Bereits seit Ende der 1980er Jahre erschienen zahlreiche historische Werke mit dem Suffix „Kultur“ (chinesisch *wenhua*), z. B. „Kultur des Essens in China“ (*Zhongguo yinshi wenhua*), „Kultur der Maske in China“ (*Zhongguo mianju wenhua*) etc., deren Zahl in den 1990er Jahren inflationär anwuchs, so dass zu vermuten ist, dass bereits die Nennung des Begriffes „Kultur“ die Verkaufszahlen erhöhte. Das Kultur-Fieber in den 1980er Jahren fand überwiegend im weltanschaulichen und geisteswissenschaftlichen Bereich statt, und Kultur wurde in der Folge auch Gegenstand einer offiziellen Diskussion, während der Begriff in den 1990er Jahren fast inflationär verwendet und als Etikett in fast allen lebensweltlichen Bereichen eingesetzt wurde.

Die Debatten über die Konfuzianisierung Asiens in den 1980er Jahren, in der die sogenannten *vier kleinen Drachen in Asien*, vor allem Singapur, ihre wirtschaftlichen Erfolge auf die konfuzianische Kultur zurückzuführen versuchten, und der These von der Unvereinbarkeit des Konfuzianismus mit der Moderne vehement widersprochen wurde, setzten auch eine Diskussion über eine Modernisierung des Konfuzianismus in Gang. Konservative Intellektuelle diskutierten über einen chinesi-

schen Modernisierungsweg, d. h. über eine Modernisierung, die an die kulturelle Tradition anknüpft. Es gab zwar Schnittstellen zwischen der Kulturdebatte in der VR China und der international geführten Konfuzianismuskonversation. Doch die positive Bewertung konfuzianischer Werte in Hinblick auf wirtschaftliche Entwicklung stand damals zunächst nicht im Mittelpunkt der Kulturdebatte in der VR China. Dies änderte sich allerdings in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts bzw. im 21. Jahrhundert. 1996 wurde in Qufu, der Heimat des Konfuzius, das *Confucius Research Institute* gegründet, eine gigantisch angelegte Anlage mit chinesischem Garten, Brücken und zahlreichen weiteren chinesischen architektonischen Elementen, die eher die Assoziation eines heiligen Tempels als eines Forschungsinstituts wecken (vgl. KONGZI YANJIUYUAN 2011).

Wenn mit dem *Confucius Research Institute* in Qufu noch die Idee verbunden war, ein kulturelles Rückzugsgebiet im Sinne der Selbstbehauptung zu erschaffen, dann ist das rasante Wachstum der Konfuzius-Institute seit 2005 eine kulturelle Offensive, die von der Idee getragen ist, dass die chinesische Kultur weltweit zugänglich gemacht werden muss. Seitdem reist Konfuzius als Kulturbote durch die Welt. Da die weltweiten Konfuzius-Institute von derselben Organisation zur Verbreitung des Chinesischen als Fremdsprache gefördert werden, werden wir im Folgenden separat auf diese Entwicklung eingehen.

2. Entstehung des Faches Chinesisch als Fremdsprache

Chinesisch als Fremdsprache ist ein relativ junges Fach, das 1983 zunächst in der Fremdsprachenabteilung am *Beijing Language Institute* (*Beijing Yuyan Xueyuan*, später in *Beijing Language and Culture University* umbenannt) eingerichtet wurde. Zwei Jahre später etablierten drei weitere Hochschulen, nämlich *Beijing Foreign Studies Institute*, *Shanghai Foreign Studies Institute* (beide Institute wurden später zu

Universitäten) und die *China East Normal University* ebenfalls ein vergleichbares Fach. Jedoch besaß dieses Fach zunächst keine offizielle Bezeichnung. 1988 veröffentlichte das Bildungsministerium einen „Katalog der Fächer mit Bachelor-Abschluß an allgemeinen Hochschulen“ (*Putong gaodeng xuexiao benke zhuanye mulu*) und „Bestimmung der Fächereinrichtung an allgemeinen Hochschulen“ (*Putong gaodeng xuexiao benke zhuanye shezhi guiding*). Unterhalb der Kategorie der „Chinesischen Sprache und Literatur“ als primäres Fach mit dem Code 0501 wurde „Chinesisch als Fremdsprache“ als sekundäres Fach mit dem Code 050103 rubriziert; damit schlug die Geburtsstunde dieses Faches (vgl. WU & YAN 2009: 1). Das Fach hat eine Reihe von unterschiedlichen chinesischen Bezeichnungen erlebt, und dieser Umstand verweist eben auch auf den Findungsprozess des Faches. Der Einfachheit halber verwenden wir hier kontinuierlich den Ausdruck „Chinesisch als Fremdsprache“.

1989 fand eine „Tagung zum Fach Chinesisch als Fremdsprache“ in Suzhou statt, auf der das Ausbildungsziel konkretisiert wurde: Dieses Fach sei dazu bestimmt, Menschen für Chinesisch als Fremdsprache und für den Kulturaustausch zwischen China und dem Ausland auszubilden. Von diesem Ausbildungsziel ausgehend umfasst das Fach Lehrveranstaltungen, die in drei Bereiche gegliedert werden: Fremdsprache, Linguistik, Literatur und Kultur. 1997 fand ein Symposium „zur Vertiefung des Aufbaus des Faches Chinesisch als Fremdsprache“ statt, in dem Konsens darüber erzielt wurde, das Ausbildungsziel zu erweitern; man zielte also auf Ausbildung einer Art von Multi-Tasking-Talenten. Das heißt, auf der einen Seite sollten Absolventen über Kenntnisse der chinesischen Sprache und der Fremdsprache verfügen, auf der anderen Seite jedoch auch in chinesischer Kultur geschult sein. Des Weiteren sollten sie auch Kenntnisse der Diplomatie und allgemeinem „diplomatischem Umgang“ besitzen, gleichzeitig aber auch mit den pädagogischen Prinzipien und Unterrichtsmethoden vertraut sein (vgl. WU & YAN 2009: 1).

In dieser Entwicklung spielt das Hanban (*Guojia hanyu guoji tuiguang lingdao xiaozu*), also das Staatliche Amt zur internationalen Verbreitung der chinesischen Sprache, eine zentrale Rolle: Gegründet wurde das Amt im Juli 1987, zunächst als staatliche Leitungsgruppe zum Unterricht des Chinesischen als Fremdsprache (*Guojia duiwai hanyu jiaoxue lingdao xiaozu*). Die Leitungsgruppe besteht aus Mitgliedern aus zwölf Staatsministerien und Behörden, unter anderem dem Bildungsministerium, dem Büro für Überseeangelegenheiten des Staatsrates, dem Büro des Staatsrates für Auswärtige Angelegenheiten, dem Außenministerium, dem Kultusministerium, dem Ministerium für Radio, Film und Fernsehen, dem Presseamt, dem staatlichen Komitee für Angelegenheiten der Sprache und Schrift sowie dem *Beijing Language Institute* (fungiert seit 1998 nicht mehr als Mitglied in diesem Amt) und ist dem Bildungsministerium untergeordnet. Seit 2002 ist aus der Leitungsgruppe das Staatliche Amt entstanden. Die Vermutung liegt nahe, dass China durch die Gründung dieses Amtes der Verbreitung der chinesischen Sprache eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat und weiterhin widmet. Die Verbreitung des Chinesischen wird seitdem zentral geleitet und koordiniert, was zu einer rasanten Entwicklung dieses Bereiches geführt hat. Das Amt sieht seine Aufgaben in der „weltweiten Verbreitung der chinesischen Sprache, um das Verständnis über China im Ausland zu vertiefen“ (vgl. <http://www.hanban.edu.cn/>). Das Ziel besteht darin, dass „Chinesisch aus den Pforten Chinas hinaustritt und sich in Asien und der Welt verbreitet“ (ebd.).

2008 wurde der erste Campus in Zusammenarbeit mit der *East China Normal University* zur Verbreitung der chinesischen Sprache etabliert, der sich auf Lehrerfortbildung spezialisiert hat. Mittlerweile sind 19 solcher Bildungsstätten mit unterschiedlichen Schwerpunkten entstanden. Es gibt mehr als 130 Hochschulen, die das Fach „Chinesisch als Fremdsprache“ anbieten (vgl. WU & YAN 2009: 1 f.).

3. Erweiterung der Verbreitung der Sprache durch Verbreitung der Kultur

2004 erweiterte sich das Hanban mit der Gründung des ersten Konfuzius-Instituts in Seoul zur „Zentrale der Konfuzius-Institute“, also zur Hauptverwaltung der nun weltweit 500 Konfuzius-Institute und knapp 1000 Konfuzius-Klassenzimmer, die als Joint-Ventures mit ausländischen Bildungsinstitutionen, meist Universitäten, organisiert sind. Diese Einrichtungen sind nicht zu verwechseln mit den bislang weltweit rund 20 chinesischen Kulturzentren, die von der Volksrepublik finanziert werden und dem Kulturministerium unterstehen. Da das Hanban zunächst als das Amt zur Verbreitung der chinesischen Sprache fungierte und die Verantwortlichen vorwiegend aus dem Bereich des *Chinesischen als Fremdsprache* stammten, war der Fokus der Arbeit in der frühen Phase des Konfuzius-Instituts fast ausschließlich auf die Sprache gerichtet. Und eine strenge Trennung zwischen Sprache und Kultur war zu beobachten, weil das Hanban im chinesischen bürokratischen Kontext für Sprache, das Kulturministerium dagegen für Kultur verantwortlich zeichnete. Jedoch trat auch für die Aktivitäten des Hanban Kultur bald als die neben der Sprachvermittlung wichtigste Komponente hinzu.

Weltweit erleben wir seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts einen „cultural turn“, und auch China bildete – in der globalisierten Welt – keine Ausnahme. Die interkulturellen Ansätze sind ebenfalls in China angekommen, wie wir in der späteren Analyse noch sehen werden. Durch die gezielte Entpolitisierung in den 1990er Jahren und die verstärkte Förderung des nationalen Selbstbewusstseins ist der Boden für eine Kulturoffensive vorbereitet worden. Die weltweite Verbreitung von chinesischer *soft power*, insbesondere als Gegengewicht zur US-Popkultur, nimmt verstärkt einen zentralen Stellenwert ein. Überdies soll die Errichtung der Konfuzius-Institute auch dazu dienen, das nega-

tive Image Chinas in Nordamerika, Europa und bei Chinas asiatischen Nachbarländern zu verbessern.

Im Lauf der Zeit trat der enge Zusammenhang zwischen Vermittlung der Sprache und Kultur zunehmend deutlicher ins Bewusstsein. Das Hanban, d. h. die Zentrale der Konfuzius-Institute begründet die Bedeutung der Kultur auch weiterhin vorwiegend mit den Bedürfnissen der Sprachverbreitung.

Mit der wirtschaftlichen Entwicklung Chinas und der Erweiterung des internationalen Austausches ist der weltweite Bedarf am Erlernen der chinesischen Sprache enorm gestiegen. Um die weltweite Verbreitung der chinesischen Sprache zu beschleunigen und den Einfluss der chinesischen Sprache und Kultur zu erhöhen, hat China 2004 begonnen, England, Frankreich, Deutschland, Spanien in ihrer Verbreitung der jeweiligen Landessprache zum Beispiel zu nehmen und die Gründung von Konfuzius-Instituten als Nonprofit-Bildungsinstitution zum Unterricht der chinesischen Sprache und zur Verbreitung der chinesischen Kultur zu betreiben. Die Konfuzius-Institute haben sich seit einigen Jahren rasant entwickelt und sind ein Garten zum Kennenlernen der chinesischen Sprache und Kultur geworden. Diese Plattform bildet die Brücke der Freundschaft zwischen chinesischem Volk und der Welt und erfreut sich breiter Anerkennung. (vgl. <http://www.hanban.edu.cn/>) [Übersetzung der Verfasserin]

Dass der Kultur immer mehr Bedeutung beigemessen wird, wird auch aus der Tatsache ersichtlich, dass seit 2016 auch sogenannte „Kultur-Konfuzius-Institute“ ins Leben gerufen werden.

Da das Hanban alle Kräfte in der Forschung und Lehre des Chinesischen als Fremdsprache bündelt, ist sein Konzept von Kultur von zentraler Bedeutung. Allerdings wird nicht nur international, sondern auch national, d. h. in China selbst, immer wieder diskutiert, inwiefern die Errichtung des Konfuzius-Instituts ein bewusster und offensiver Akt von *soft power* ist. *Soft power* ist ein von Joseph Nye geprägter politikwissenschaftlicher Begriff, der generelle politische Einflussnahme auf

die internationalen Beziehungen auf der Grundlage kultureller Aktivitäten, von Ideologie und auch mit Hilfe internationaler Institutionen beschreibt.

Die chinesischen Gegner des Hanban argumentieren oft aus zwei Aspekten heraus: Die ins Ausland geschickten Sprachlehrer und Kulturvermittler haben nicht das notwendige Niveau im Bereich von Wissen und Bildung – was teilweise auch stimmt. Des Weiteren litten noch so viele Teile Chinas an extremer Armut, so dass es nicht berechtigt sei, die Steuergelder im Ausland zu verschleudern. Da das Konfuzius-Institut politisch hoch angesiedelt ist, gibt es in der westlichen Presse immer wieder zugespitzte Töne, und es wird auch die Frage gestellt, ob das Konfuzius-Institut gar ein Sprachrohr der chinesischen Politik bzw. des Regimes sei. Es sind auch Konfuzius-Institute wie das an der Universität Chicago geschlossen worden, weil eine Einschränkung der Freiheit in der Wissenschaft und Einmischung in die Lehre befürchtet wurde. Mit 500 Konfuzius-Instituten weltweit haben wir es hier mit extrem unterschiedlichen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Systemen zu tun, so dass ein einheitliches Bild schwer zu zeichnen ist.

Wegen der unterschiedlichsten Situation im Gastland sind manche Konfuzius-Institute gemeinnützige Vereine, Institute innerhalb der Universität, GmbH, Stiftungen etc. Das Hanban arbeitet m. E. offen und anpassungsfähig und muss auch so arbeiten, denn sonst wäre es kaum möglich, in dieser kurzen Zeit so viele Institute aus dem Boden zu stampfen. Auch in Deutschland ist ein Konfuzius-Institut ein Joint-Venture, das im Wesentlichen von zwei Universitäten getragen wird, einer deutschen und einer chinesischen. Als eingetragener gemeinnütziger deutscher Verein unterliegt ein Konfuzius-Institut zunächst den deutschen Vereinsregelungen (die einzige Ausnahme bildet das Konfuzius-Institut der Universität Trier, das einige Jahre später vom Verein zu einem In-Institut geworden ist). In einigen Instituten hat die deutsche Seite den Vorsitz und die chinesische Seite den Vize-Vorsitz inne. Auch

im Falle einer Doppelspitze ist die deutsche Seite naturgemäß eher die Initiative ergreifende Seite, denn zur „Kulturarbeit“ (Begriff des Goethe-Instituts) gehört ein interkultureller Blick, der auf der chinesischen Seite nicht immer vorhanden ist. Der große Vorteil für Deutschland in dieser Joint Venture-Struktur liegt darin, dass inhaltliche Entscheidungen nicht einfach von chinesischer Seite gefällt werden, sondern die Freiheit der Programmgestaltung im Wesentlichen in deutscher Hand liegt. Die Konfuzius-Institute sind unter anderem auch dazu geschaffen worden, eine chinesische kosmopolitische Elite heranzubilden, die, anders als die Mitglieder diplomatischer Vertretungen, Erfahrungen auf der „Graswurzel-Ebene“ der jeweiligen Länder und Regionen machen können, ein Resultat aus den sich real vollziehenden interkulturellen Begegnungen, was bei der Gründung der Konfuzius-Institute sicher nicht beabsichtigt worden war.

4. Standardisierung der Anforderungen an das Fach Chinesisch als Fremdsprache

Zu Beginn der Einrichtung des Faches war nicht selten die Klage zu hören, dass es keine standardisierten Kriterien in der Ausbildung gebe, weil „Chinesisch als Fremdsprache“ sehr schnell gewachsen sei. Jedoch sind in der Zwischenzeit etliche Bemühungen unternommen worden, die zur Behebung der Standardlosigkeit beigetragen haben. Das Hanban als ein „zentrales Amt“ kann schnell und viel Geld in dieses neue Feld investieren und sehr viele Fachkräfte bündeln. 2008 wurde das „International Curriculum for Chinese Language Education“ veröffentlicht, das in 45 Sprachen übersetzt wurde und weite Verbreitung fand. In den Jahren 2014 und 2015 wurde die aufgearbeitete Version nachgedruckt (vgl. KONGZI XUEYUAN ZONGBU & GUOJIA HANBAN 2014). Diesem Text zufolge bestehen die allgemeinen Fertigkeiten der Sprachanwendung aus vier Aspekten, die in Interaktion stehen: 1) Sprachliches Wissen, 2) Sprachliches Können (Intention), 3) Strategien (in Bezug auf Emotion, Lernen,

Kommunikation, Ressourcen und Interdisziplinarität), 4) Kulturelle Fähigkeiten (vgl. ebd. V).

Dieses Strukturmodell erinnert an das Modell der „Berliner Didaktik“, und einen ähnlichen Beziehungskomplex mit gewissen Modifikationen finden wir auch im Bereich des DaF-Unterrichts (vgl. RÖSCH 2004: 39). „Kulturelle Fähigkeiten“ sind nicht als untergeordnet, sondern als ein eigenständiger Bereich zu betrachten. Nehmen wir diesen Punkt unter die Lupe, so können wir feststellen, dass die kulturellen Fähigkeiten konkret „Kulturwissen, Kulturverständnis, interkulturelle Fähigkeit und internationalen Horizont“ beinhalten. Ferner heißt es, „die Lehrenden sollen vom Alter und Kenntnisstand der Schüler ausgehen, den Inhalt und Umfang des Kulturwissens schrittweise erweitern, um den Schülern bei der Horizonterweiterung Hilfe zu leisten. Die Lernenden werden befähigt, den Stellenwert und die Funktion der chinesischen Kultur in einer multikulturellen Welt zu verstehen sowie deren Beitrag zur Weltkultur zu begreifen“ (vgl. KONGZI XUEYUAN ZONGBU & GUOJIA HANBAN 2014: V). Da das Curriculum sich in sechs Stufen gliedern lässt, gibt es in der Zielbeschreibung bei der Aneignung „Kultureller Fähigkeiten“ dementsprechend sechs Ebenen. Im Folgenden wird die Zielbeschreibung in der ersten Stufe wiedergegeben:

Kulturwissen: Erste Kenntnisse über die Vorteile eines Individuums durch die Anwendung verschiedener Sprachen; erste Kenntnisse über das Ausgangsland und China im Bereich der Kultur und Bildung in Hinsicht auf Entwicklung und errungene Leistungen; materielle Kultur wie Nahrung und Kleidung in der chinesischen Kultur zu erleben, einfache chinesische Geschichten und kulturelle Inhalte der Redewendungen zu verstehen, erste Kenntnisse über die verbale und non-verbale Kommunikation in der chinesischen Kultur; erste Kenntnisse über die einfachen Kommunikationsrituale und Konventionen; erste Kenntnisse über die zwischenmenschlichen Beziehungen in der chinesischen Kultur. (ebd.). [Übersetzung der Verfasserin]

Kulturelles Verständnis: schrittweises Entwickeln der Interessen an chinesischer Kultur, die elementaren Bestandteile der chinesischen Kultur zu erleben, Verständnis der Beziehung zwischen Erlernen der Sprache und Kultur, Kontakt mit dem chinesischen elementaren Wertsystem, Kontakt mit Multi-Kulturalität und gegenseitigen Einflüssen der Kulturen.

Interkulturelle Fähigkeit: Reflexion über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Ausgangs- und Zielkultur, Verständnis der Relevanz der interkulturellen Fähigkeiten durch das Erlernen der chinesischen Kultur, Ausbildung von Ideen zur Verstärkung des gegenseitigen Verständnisses und Lernens, der gegenseitigen Förderung und Bewunderung, sowie Beitrag zur gegenseitigen Unterstützung.

Internationaler Horizont: der erste Kontakt mit einigen kulturellen Phänomenen in Ausgangs- und Zielkultur, erste Reflexion durch das Erlernen der chinesischen Sprache und Kultur über die Relevanz, die Welt aus verschiedenen Perspektiven zu sehen, der erste Kontakt mit dem Bewusstsein des Weltbürgers, Bereitschaft zum Nachdenken über Fähigkeiten in der heutigen Welt, der Gesellschaft zu dienen. (vgl. KONGZI XUEYUAN ZONGBU & GUOJIA HANBAN 2014: 4 f.). [Übersetzung der Verfasserin]

In den ersten beiden Bereichen geht es vorwiegend um Lerninhalt. Aus ideologiekritischer Perspektive könnten wir hier den „Kontakt mit dem chinesischen elementaren Wertsystem“ in Frage stellen und uns die Frage stellen, warum „das chinesische elementare System“ so bedeutsam ist. Jedoch schreibt das Curriculum nicht vor, das Wertsystem zu erlernen, sondern mit ihm in Kontakt zu kommen. Es wäre sehr unrealistisch, wenn wir uns einbildeten, dass wir eine Sprache lernen, ohne mit dem der entsprechenden Kultur zugrundeliegenden Wertsystem in Kontakt zu treten. Der Baustein „Interkulturelle Fähigkeit“ sorgt für die Gegenseitigkeit und Lernen voneinander. In der Zielbeschreibung hinsichtlich des „Interkulturellen Horizonts“ steht die Erziehung zum „Weltbürger“ im Zentrum. Der hier zu vermittelnde Kulturbegriff

könnte ohne weiteres auch im Fach Deutsch als Fremdsprache oder Englisch als Fremdsprache gelten.

Zu den Bemühungen um Standardisierung gehört z. B. auch das im Jahr 2012 entstandene *Guoji hanyu jiaoshi shouce/Xin jiaoshi bibe 81wen* („Handbuch für die internationalen Dozenten für Chinesisch als Fremdsprache – 81 Fragen und Antworten für Anfänger“). Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit interkulturellen Grundfragen. Auf der einen Seite wird sehr betont, dass der künftige Lehrer sich in die chinesische Kultur einarbeiten muss, auf der anderen Seite sollen die interkulturellen Fähigkeiten herausgebildet werden: „Obwohl wir sagen, dass der Lehrer sich das traditionelle chinesische Kulturwissen gewissenhaft aneignen soll, um als ein „lokaler Experte“ zu fungieren, ist dies nicht unser Endziel. Der internationale Chinesischunterricht ist unsere Arbeit, im Rahmen dessen die interkulturelle Kommunikation stattfindet. Wir dürfen die fremde Kultur nicht mit Selbstverständlichkeit aus unserer eigenen Kultur heraus zu verstehen versuchen. Wir müssen uns der kulturellen Unterschiede bewusst sein, die innere Dimension dieser Unterschiede begreifen und uns darüber im Klaren sein, dass die interkulturelle Kommunikation gewisse Fertigkeiten voraussetzt“ (vgl. ZHANG 2012: 45). Kurz gesagt stehen die Begriffe „Fusion“ (*ronghe*) und „bi- und multikultureller Experte“ im Fokus (ebd.).

HSK (*Hanyu shuiping kaoshi*) als standardisierte Prüfung für Nichtmuttersprachler existiert seit 1990, und die Verbreitung am Anfang war sehr mühsam. Der seit 2009 bestehende neue HSK-Test gliedert sich in sechs Niveaustufen und richtet sich von der Progression vollständig nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

5. Kulturbegriff im Fach Chinesisch als Fremdsprache

Wenn man sich die neueren Lehrwerke anschaut, sind interkulturelle Erläuterungen in aller Regel fester Bestand eines Lehrwerks. Das betrifft nicht nur Lehrwerke aus China, sondern auch die z. B. in Deutschland entstandenen, oder von einem bikulturellen Team erstellten Lehrwerke.

Im *Chinesisch-Sprachkurs für Medizin und Alltag* (vgl. UNSCHULD & ZHENG 2002) geht es in erster Linie um Alltagssituationen mit medizinischem und gesundheitlichem Bezug, jedoch bietet jede Lektion ein Kapitel mit Anmerkungen an, die ausführlich Höflichkeitsformen, Bezeichnungen der Familienangehörigen, Anredeformen, Bauernkalender, Feiertage etc. behandeln.

Das Lehrwerk *Zoujin Zhongguo* („Meeting China“, vgl. REN & LIU 1997) der Mittelstufe hat in jeder Lektion einen zusätzlichen Text zur Erweiterung des Leseverständnisses. Von insgesamt 15 Texten dienen fünf eindeutig der Erweiterung des kulturellen Wissens: „Namensgebung der Chinesen“, „Chinesische Etui-Kleider“, „Acht chinesische Küchen“, „Peking-Dialekt“ und „Geldgeschenk zum Chinesischen Neujahr“, obwohl die letzten beiden Texte auch einen aktuellen Bezug besitzen. Im Abschnitt zum „Peking-Dialekt“ wird über Fremdwörter und Menschen aus anderen Regionen und anderen Ländern mit anderen Akzenten diskutiert. „Geldgeschenk“ erläutert nur kurz, um welche Tradition es sich handelt und setzt den Schwerpunkt auf eventuelle Probleme bei der Kindererziehung bei zu hohen Beträgen des Geldgeschenkes. Weitere Texte, die zwar nicht in erster Linie zur Vermittlung von Kulturwissen, sondern eher der rezenten Geschichte dienen, wie „Mein Fahrrad“ und „Meine drei Großgeräte“ (Fernseher, Kühlschrank, Waschmaschine) erinnern daran, wie die Vätergeneration gelebt und was für Wünsche sie gehabt haben. „Derjenige, der die Postkarte schickte“, „Auf einem Weg“ und „Mutter schickt nicht mehr handgemachte Schuhe“ sind typische *Sanwen*, die bei Chinesen sehr beliebt sind und annähernd

als Prosatexte bezeichnet werden können, also ein Genre, das eher eine emotionale Stimmung widerzuspiegeln versucht. „Was ist Urlaub?“, „Allgemeines über Ehe und Liebe“, „Aus dem Sohn soll ein Drache werden“ und „Geschenke“ sind zeitgenössische Themen, die auch Probleme, Ängste und Sorgen der Menschen ansprechen. Der letzte Text „Paradies der Panda“ ist zwar kein traditionelles Thema, aber ein typisch chinesisches Thema, weil es weltweit nur in China Pandas gibt und der „Panda“ daher ein bedeutendes Symbol für China geworden ist.

Es ist erfreulich zu sehen, dass der internationale interkulturelle Ansatz ziemlich zeitgemäß in die Lehre und Forschung des Chinesischen als Fremdsprache Einzug hielt, was in den 1970iger und 1980iger Jahren des letzten Jahrhunderts im Englischunterricht Chinas nicht der Fall war. Viele Lehrbuchautoren betonen den Stellenwert der Kultur aus der Sprachlernforschung heraus. Es kommt in der Kommunikation öfter vor, dass man das Gegenüber „versteht“, aber nicht „begreift, was es meint“ (vgl. YANG 2012: III).

Es reicht nicht, nur die Phonetik, die Vokabeln und die Grammatik zu lernen, wenn man Chinesisch gut beherrschen möchte. Beim Erlernen der chinesischen Sprache muss man gleichzeitig die damit verbundene chinesische Kultur studieren. (ebd.: V). [Übersetzung der Verfasserin]

Nun haben wir es hier mit einem Werk zu tun, das speziell für „die Ausländer, die Chinesisch lernen“ zusammengestellt ist. Das Werk geht vom „Bedarf der ausländischen Lernenden heraus, stellt die kulturellen Phänomene, die mit der chinesischen Kommunikation in engem Zusammenhang stehen, wie etwa Tabu, Indirektheit, chinesische Privatsphäre, Respekt vor und Sorge um Hierarchie, ‚Die Meinigen und die Außenstehenden‘ sowie Stilsicherheit beim Ausdruck etc. auf der einen Seite, auf der anderen Seite jedoch Kulturphänomene, die sich im Chinesischen ausdrücken.“ (ebd.). Das Ziel besteht in erster Linie darin, „das Interesse der ausländischen Lernenden für Chinesisch zu wecken,

ihre Stilsicherheit bei der Kommunikation und bei der Formulierung zu erhöhen, damit sie nicht nur korrekt sprechen, sondern auch um das ‚Wie und Was‘ wissen, um die Erfolgsquote der Kommunikation zu erhöhen“ (ebd.). Kulturvermittlung dient also nicht in erster Linie dem Kulturverständnis, sondern – zumindest für Yang Defeng – der Kommunikation. Kultur ist für ihn der Garant für eine gelungene Kommunikation.

6. Schlussbetrachtung

The Clash of Civilizations von Samuel Huntington liegt nun 20 Jahre zurück. Er hat in der chinesischen Ausgabe seines Buches darauf hingewiesen, dass die Chinesen sich der Einzigartigkeit der chinesischen Zivilisation und deren Errungenschaften in besonderem Maße bewusst seien. Daher sei es nur natürlich, dass chinesische Gelehrte von der Perspektive der Kultur über die von ihm gestellten Fragen nachdächten und die Welt als eine Welt mit verschiedenen Kulturen, die auch miteinander konkurrieren, betrachteten (vgl. HUNTINGTON, chin. 2010).

Der interkulturelle Ansatz ist seit den 1990er Jahren der international dominierenden Ansatz im Fremdsprachenunterricht und wurde dementsprechend auch in der chinesischen Welt rezipiert und aufgenommen. Da die Chinesen sehr kulturbewusst sind, wie Huntington meinte, scheint dieser Ansatz besonders in Konzeption und Gestaltung des Unterrichts vorgedrungen zu sein. Vergessen werden darf allerdings auf der anderen Seite auch nicht der Umstand, dass zu dem Gebiet Chinesisch als Fremdsprache sowohl Akteure in China als auch Akteure im Ausland, sowohl Chinesen als auch Auslandschinesen und Chinesischkundige im Zielland gehören. Dieser Umstand begünstigt auch die Entwicklung eines Kulturbegriffs, der mehr von der Sprachlehrforschung und kommunikativen Interaktion herrührt, als der in erster Linie kulturideologisch inspirierte. „Der dritte Raum“ von Wang Yon-

gyang, der stark auf BENNETT (1993) zurückgeht, unterstreicht den „Zwischenraum“ zwischen chinesischer Kultur als Ausgangsland (1. Raum) und der Kultur des Ziellandes (2. Raum), in dem die Vermittlung der chinesischen Sprache und Kultur stattfinden soll. Der Lehrende sei ihm zufolge der „interkulturelle Wanderer“ (vgl. WANG 2013: 254 f.). Nur durch diese „Marginalisierung“, die auf der Basis der Kenntnisse über die eigene und fremde Kultur geschieht, wird ein „Hinaustreten aus dem Ich-Zentralismus möglich“ (ebd.). Der Bemühung um den „dritten Raum“, der in diesem Kontext wohl auch auf Homi Bhabha zurückgeht (ohne dass er explizit zitiert würde) muss auf jeden Fall Aufmerksamkeit in der Analyse des Kulturbegriffes in diesem doch relativ jungen Fach gewidmet werden, um auch der gesunden Entwicklung dieses Faches gerecht zu werden.

Angesichts der autoritären Verfassung der VR China ist es zwar legitim, den dortigen Kulturbegriff stets auch unter ideologiekritischem Ansatz zu betrachten. Auch die Sorge hinsichtlich einer Instrumentalisierung des Kulturbegriffs ist nicht unberechtigt, weil ein zentrales staatliches Amt den Chinesischunterricht plant, fördert und reguliert. Auf der anderen Seite gilt es jedoch im Auge zu behalten, dass es in China zwar eine ideologische Enge herrscht, aber in den letzten Jahrzehnten vielfältige Lebensentwürfe möglich geworden sind. Da China auch einen Platz in der globalisierten Welt gefunden hat, darf man die Bemühungen, internationale Standards einzuhalten, nicht übersehen. Aus den Ausführungen dürfte überdies deutlich geworden sein, dass der Kulturbegriff des Faches Chinesisch als Fremdsprache zwar ein starkes, jedoch nicht offensives – und schon gar nicht aggressives – Konzept darstellt, das mit den internationalen Standards der Sprach- und Kulturvermittlung im Wesentlichen kompatibel ist. Im Fach *Chinesisch als Fremdsprache* sind ganz verschiedene Akteure auszumachen: zum einen das Bestreben des Hanban, die sogenannte „hervorragende chinesische Kultur“ der Welt zugänglich zu machen – ein dezidiert nationalen Inter-

essen untergeordnetes Projekt. Allerdings fehlt es dem Hanban an einer international akzeptierten theoretischen Grundlage für dieses Vorhaben. Hier kommen nun zum anderen Akteure ins Spiel, die in westlichen Interkulturalitätsvorstellungen ausgebildet wurden und entsprechende Theorien beisteuern. In seinem Wunsch nach internationaler Anerkennung gibt das Hanban diesen Akteuren Raum, der ihnen die Entfaltung einer Eigendynamik gestattet, die auch dem Fach selbst zugute kommt. Das Hanban mag seine *raison d'être* durchaus von Ideen beziehen, die dem „Clash of Civilizations“ nahekommen; doch in der Realisierung ist es gezwungen, auf Theoreme zurückzugreifen, die konträr zu solchen Ideen sind. Somit muss eine Beschreibung des Kulturbegriffs in China und im Fach Chinesisch als Fremdsprache eine ausgesprochen komplexe Situation ins Auge fassen.

Literatur

- Bennett, Milton J. (1993): „Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity“. In: Paige, R. Michael (Hrsg.): *Education for the intercultural experience* (2nd ed.). Yarmouth, ME: Intercultural Press. 21–71.
- Geist, Beate (1996): *Die Modernisierung der chinesischen Kultur – Kulturdebatte und kultureller Wandel im China der achtziger Jahre*. Ausgabe 263 von Mitteilungen des Instituts für Asienkunde Hamburg.
- Huntington, Samuel Phillips (1996): *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. Europa-Verlag, München, Wien. Chinesische Version (2010). Xinhua chubanshe.
- Kongzi xueyuan zongbu & Guojia hanban (2014) (Hrsg.): *Guoji hanyu jiaoxue tongyong kecheng dagang (International curriculum for Chinese language education)*. Beijing.
- Kongzi Yanjiuyuan (Hrsg.) (2011): *Kongzi Yanjiuyuan*. Zhongguo Wenhua Chubanshe.
- Ren, Xuemei & Liu, Xiaoyu (Hrsg.) (1997): *Zou jin Zhongguo (Meeting China)*. Beijing: Peking University Press.

- Rösch, Heidi (2004): „Berliner Didaktik als Modell für den DaF-Unterricht“. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.): *Didaktische Reflexionen*. Tübingen: Stauffenburg. 21–39.
- Unschuld, Paul U. & Zheng, Jinsheng (Hrsg.) (2002): *Chinesisch-Sprachkurs für Medizin und Alltag*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Wang, Yongyang (2013): „Kuawenhua jiaoji de disan kongjian yu guoji hanyu jiaoshi kuawenhua jiaoji nengli peiyang“ (Der dritte Raum in der interkulturellen Kommunikation und Ausbildung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten der internationalen Chinesischlehrer). In: Shijie hanyu jiaoxue xuehui mishuchu (Hrsg.): *Di shiyi jie guoji hanyu jiaoxue yantaohui lunwenxuan (Proceedings of International Conference on Chinese Language Teaching)*. Beijing: Higher Education Press.
- Wu, Weishan & Yan, Huixian (2009): *Kuawenhua jiaoji gailun (Überblick über Interkulturelle Kommunikation)*. Shanghai.
- Yang, Defeng (2012): *Hanyu yu wenhua jiaoji (Chinesisch und die Kulturkommunikation)*. Shanghai: The Commercial Press.
- Zhang, Ningzhi (Hrsg.) (2012): *Guoji hanyu jiaoshi shouce/Xin jiaoshi bibe 81wen (Handbuch für die internationalen Dozenten für Chinesisch als Fremdsprache – 81 Fragen und Antworten für Anfänger)*. Shanghai: Commercial Press.

Internetquellen

www.hanban.edu.cn (zuletzt aufgerufen am 01.02.2017)

Thorsten Roelcke

Sprachtypologische Kommunikationseffizienz

Fachsprachen und Fachkommunikation des Deutschen

1. Einleitende Bemerkungen

Die Fachsprachen des Deutschen zeichnen sich gegenüber der deutschen Standardsprache nicht bzw. kaum durch eine eigene Grammatik, sondern lediglich durch eine „Selektion grammatischer Muster“ (ROELCKE ³2010: 78) aus. Eine sprachtypologische Interpretation dieser Selektion zeigt, dass diese zum einen in einer Stärkung synthetischer, zum anderen in einer solchen analytischer Bauweise besteht. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach einem systematischen Zusammenhang dieser Erscheinungen.

Im vorliegenden Beitrag (vgl. Abb. 1) werden zunächst typologisch relevante Erscheinungen in den Fachsprachen des Deutschen zusammengefasst. Daraufhin wird ein Modell typologischen Sprachwandels vorgestellt, welches anhand der deutschen Sprachgeschichte entwickelt wurde. Dieses wird daraufhin zur Modellierung sprachtypologischer Kommunikationseffizienz deutscher Fachsprachen herangezogen (unter sprachtypologischer Kommunikationseffizienz wird hier ein optimaler Zusammenhang von typologisch relevanten grammatischen Erscheinungen verstanden). Abschließend werden einige Überlegungen zu möglichen Konsequenzen im Bereich Deutsch als Fremd- und Fachsprache angestellt.

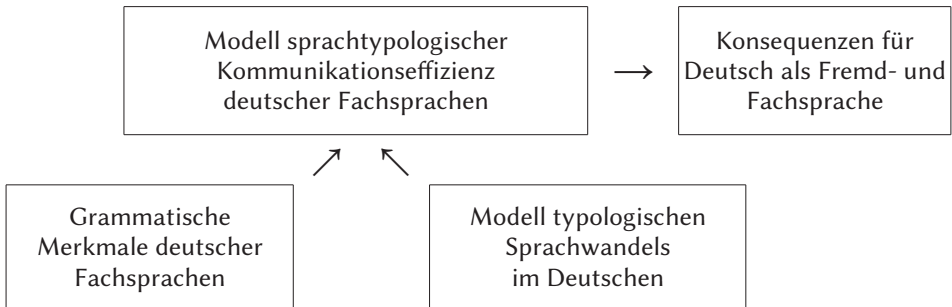


Abb. 1: Modell sprachtypologischer Kommunikationseffizienz im argumentativen Zusammenhang.

2. Synthese und Analyse in den Fachsprachen des Deutschen

Die Fachsprachen des Deutschen weisen im Vergleich zur deutschen Standardsprache der Gegenwart eine Reihe von Merkmalen auf, die sowohl auf der Ebene der Morphologie (Wort- und Formbildung) als auch auf derjenigen der Syntax zu beschreiben sind (vgl. ROELCKE ³2010: 78–90; 2011: 270–279) und sich aufgrund ihrer strukturellen Tragweite auch für Deutsch als Fremdsprache von Bedeutung erweisen (vgl. ROELCKE 2013). Im Folgenden werden die relevanten Erscheinungen genannt und jeweils einer typologischen Interpretation im Vergleich zur Standardsprache unterzogen, wobei zwischen einer Tendenz zu einer synthetischen Bauweise (komplexe Wörter) bzw. zu einer analytischen Bauweise (Wortkomplexe) unterschieden wird (vgl. ROELCKE 2002a; 2011: 36–45). Aus dem Bereich der Wortbildung sind hier zu nennen:

- Ein erhöhtes Textvorkommen an Komposita und eine erhöhte Zahl an Gliedern in einzelnen Komposita dienen der Deckung eines erweiterten Benennungsbedarfs sowie der Deutlichkeit und Kürze des Ausdrucks. Typologisch handelt es sich hier um komplexe Wörter, sodass eine Erhöhung der Ausprägung synthetischer Bauweise anzunehmen ist.

- Die steigende Anzahl an Derivata in Texten ist sowohl als eine Erweiterung des lexikalischen Inventars wie auch als eine Steigerung von Kürze auf der Ausdruckseite lexikalischer Einheiten anzusehen. Aus typologischer Sicht ist der Derivationsanstieg als Erhöhung synthetischer Bauweise aufzufassen.
- Entsprechendes gilt für das erhöhte Vorkommen von Konversion, das neben der Inventarerweiterung und Ausdruckskürze auch zu einer stärkeren Anonymität der betreffenden Fachtexte beiträgt. Auch dies ist typologisch gesehen als stärkere Ausprägung von synthetischer Bauweise anzusehen.

Neben dem Bereich der Wortbildung ist es auch der Bereich der Formbildung, der innerhalb der deutschen Fachsprachen einige besondere Merkmale aufweist:

- Dies gilt für die Dominanz von Formen des Präsens, welche als Anonymisierung oder Objektivierung der geäußerten fachlichen Inhalte gewertet werden kann; aus typologischer Sicht handelt es sich hier um eine erhöhte Ausprägung synthetischer Bauweise.
- Die vergleichsweise große Zahl an Konstruktionen im Passiv dient ebenfalls der Anonymisierung bzw. Objektivierung, ist jedoch nicht als erhöhte Synthese-, sondern als erhöhte Analyseausprägung einzuschätzen.
- Einer Erhöhung von Deutlichkeit und Ausdruckskürze dient das verstärkte Vorkommen an Genitivformen; dieses ist letztlich wiederum als eine stärkere Ausprägung synthetischer Bauweise zu werten.
- Spezifische Pluralformen schließlich können wiederum als eine Erhöhung der Syntheseausprägung aufgefasst werden; sie haben als Erhöhung der Deutlichkeit fachsprachlicher Kommunikation zu gelten.

Neben diesen Erscheinungen auf der Ebene der Morphologie in Wort- und Formbildung zeigen die Fachsprachen des Deutschen auch eine Reihe an morphosyntaktischen und syntaktischen Besonderheiten, die teils in einem engen Zusammenhang mit der analytischen Bauweise stehen. Hierzu zählen:

- Eine relativ große Zahl an Präpositionalkonstruktionen leistet einen Beitrag zu einer Erhöhung von Deutlichkeit und zur Kennzeichnung von Modalität; sie ist typologisch als erhöhte Ausprägung der analytischen Bauweise aufzufassen.
- Einer Erhöhung von Deutlichkeit und zur Kennzeichnung von Modalität und darüber hinaus der Anonymisierung dient im Weiteren auch die große Anzahl an Funktionsverbgefügen; diese ist ebenfalls als Stärkung einer analytischen Bauweise anzusehen.
- Die hohe Zahl an Attribuierungen in Fachtexten führt zu einer Erhöhung der Deutlichkeit und ist aus sprachtypologischer Warte als eine höhere Ausprägung der Analyse zu werten und weist auf eine Erhöhung der Komplexität von syntaktischen Gliedern hin.
- Eine Erhöhung der Komplexität syntaktischer Glieder ist insbesondere mit der erhöhten Zahl an Relativsätzen verbunden; solche Attributsätze führen darüber hinaus zu einer Stärkung von Konstruktionen mit Verbletzstellung.
- Eine Erhöhung von Explizitheit durch logische Verknüpfung wird durch die Dominanz von Konditional- und Finalsätzen erreicht; unter sprachtypologischen Gesichtspunkten handelt es sich hierbei wiederum um eine Stärkung der Verbletzstellung.
- Im Gegensatz hierzu läuft die Dominanz von Aussagesätzen, die mit einer Erhöhung von Deutlichkeit und Anonymität verbunden ist, unter typologischen Gesichtspunkten auf eine Stärkung der Verbzweitstellung hinaus.

Besonderheit (Häufigkeit)	Synthese	Analyse	Komplexität
Komposition	×		
Derivation	×		
Konversion	×		
Präsens	×		
Passiv		×	
Genitiv	×		
Plural	×		
Präpositionalkonstruktionen		×	
Funktionsverbgefüge		×	
Attribute		×	(×)
Relativsätze			×
Konditional-, Finalsätze			×
Aussagesätze			×

Tab. 1: Typologische Interpretation von grammatischen Besonderheiten deutscher Fachsprachen.

Diese Befunde lassen sich nun in einer einfachen Tabelle zusammenfassen (vgl. Tab. 1): Sechs der genannten fachsprachlichen Erscheinungen sind aus typologischer Warte mit einer höheren Ausprägung einer synthetischen Bauweise in Verbindung zu bringen (Komposition, Derivation, Konversion, Präsens, Genitiv und Plural). Demgegenüber entsprechen vier Konstruktionsweisen einem vermehrten Aufkommen einer analytischen Bauweise (Passiv, Präpositionalkonstruktionen, Funktionsverbgefüge und Attribute). Weitere vier Besonderheiten fachsprachlicher Kommunikation sind mit einer Erhöhung der syntaktischen Komplexität in Verbindung zu bringen (Relativsätze, Konditional- und Finalsätze sowie Aussagesätze). Letztlich ist auffällig, dass die Fachsprachen des Deutschen hier keine eindeutige typologische Tendenz zu

einer synthetischen oder analytischen Bauweise, sondern allein zu einer erhöhten syntaktischen Komplexität aufweisen.

Angesichts dieser Befunde stellt sich nun die Frage nach einem strukturellen Zusammenhang zwischen all diesen Erscheinungen. Oder anders ausgedrückt: Sind diese fachsprachlichen Besonderheiten zufällig, und besteht zwischen diesen eine systematische Abhängigkeit? Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, sei im Folgenden zunächst ein Blick auf einige typologische Modelle sprachlichen Wandels geworfen, die einen Zusammenhang zwischen synthetischer und analytischer Bauweise konstruieren und somit auch einen Ansatz für die Modellierung fachsprachlicher Besonderheiten bieten.

3. Typologischer Sprachwandel in der deutschen Sprachgeschichte

In typologisch orientierten Sprachwandeltheorien spielt die Unterscheidung zwischen synthetischem und analytischem Sprachbau eine prominente Rolle. Dabei wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass sich die „europäischen Sprachen auf dem Wege zum analytischen Sprachtyp“ (HINRICHS 2004) befinden und im gleichen Zuge Einbußen in ihrer synthetischen Bauweise erleben.

Mit Blick auf die germanisch-deutsche Sprachgeschichte werden dafür in den meisten Modellen prosodische Veränderungen verantwortlich gemacht, die letztlich bis in die Syntax hineinwirken (vgl. Abb. 2 sowie zusammenfassend WEGERA & WALDENBERGER 2012: 56–60): Die Festlegung auf den Stammsilbenakzent bedinge eine Abschwächung von unbetonten Nebensilben und damit eine Angleichung bzw. einen Abbau synthetischer Formen, welcher letztlich durch einen Ausbau analytischer Periphrasen und eine zunehmende Konfiguralität, d. h. Verbindlichkeit der Wort- und Satzgliedstellung, kompensiert werde (Entwicklungsmodell I).

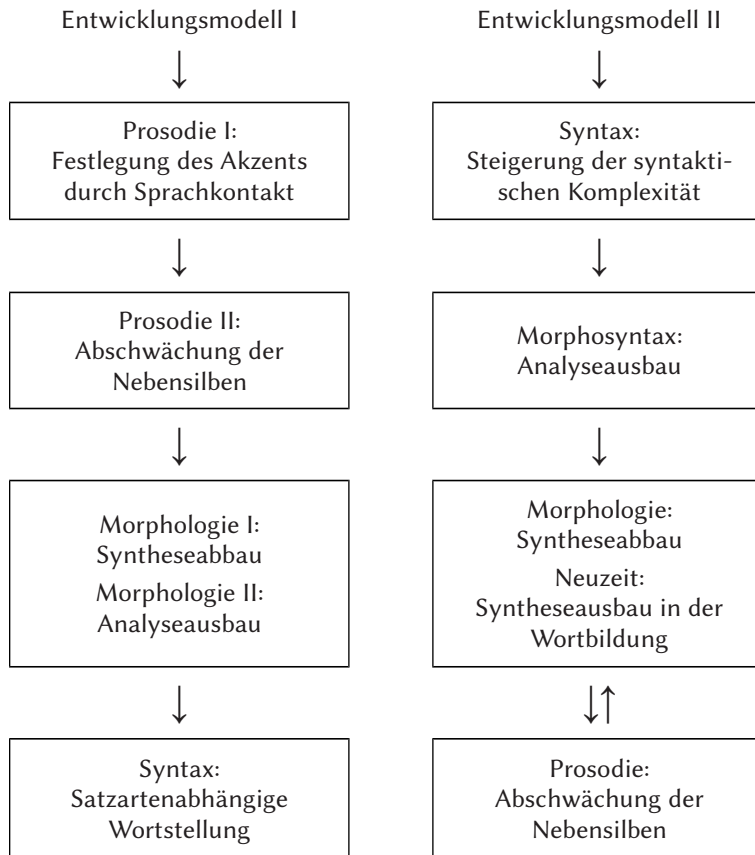


Abb. 2: Modelle typologischen Sprachwandels (nach WEGERA & WALDENBERGER 2012: 58).

An diesem Modell wurde wiederholt Zweifel geäußert bzw. Kritik geübt: So sind innerhalb der deutschen Sprachgeschichte zum einen Entwicklungen zum analytischen Sprachbau zu beobachten, die nicht kompensierend erscheinen; zum anderen sind solche festzustellen, die nicht als Ausbau einer analytischen, sondern einer synthetischen Bauweise aufzufassen sind. Nicht zuletzt wird hierbei auch die (ausschließliche) Wirksamkeit prosodischer Phänomene in Frage gestellt und im Gegenzug eine Entwicklung angenommen, die ihren Ursprung in Ver-

änderungen auf syntaktischer Ebene nimmt: Eine Steigerung der syntaktischen Komplexität im frühen Mittelalter fördere hiernach den Ausbau einer analytischen Bauweise im Deutschen, welche einen Abbau synthetischer Bauweise mit sich bringe; dieser Abbau synthetischer Formbildungen sei einerseits mit der Abschwächung unbetonter Nebensilben koordiniert und werde andererseits (in der Neuzeit) durch einen Ausbau synthetischer Wortbildungen kompensiert (Entwicklungsmodell II).

Eine hinsichtlich der mittelalterlichen und der neuzeitlichen Sprachgeschichte des Deutschen differenzierte Version des zweiten Entwicklungsmodells findet sich bei ROELCKE (2011: 210–214; vgl. Abb. 3). Hiernach bedingen erste Schriftzeugnisse und die Entstehung von Schreiblandschaften durch privilegierte Sprachverwender eine Steigerung der syntaktischen Komplexität (insbesondere Konfiguralität). Diese bringt dann einen Ausbau analytischer Bauweise und einen kompensierenden Abbau synthetischer Bauweise im Bereich der Formbildung mit sich, welcher wiederum in einem engen Zusammenhang mit der Schwächung unbetonter Nebensilben steht. Nach einem historischen Bruch im späten Mittelalter wird dann die Steigerung der syntaktischen Komplexität (neben Konfiguralität auch Anstieg der Hypotaxe) durch Medienrevolutionen und die Vereinheitlichung der Schriftsprache vorangetrieben. Diese führt wiederum zu einem weiteren Ausbau analytischer Bauweise, auf den jedoch nicht mit einem entsprechenden Syntheseabbau, sondern mit einem Syntheseausbau reagiert wird (der wiederum als kompensierend aufgefasst und möglicherweise mit Amalgamierungen in der jüngeren Sprachgeschichte in Verbindung gebracht werden kann).

Letztlich ist jedoch davon auszugehen, dass prosodische, morphologische und morphosyntaktische sowie syntaktische Entwicklungen in starkem Maße ineinander greifen und somit kaum von einer einseitigen Entwicklung von Prosodie über Morphologie und Morphosyntax zu

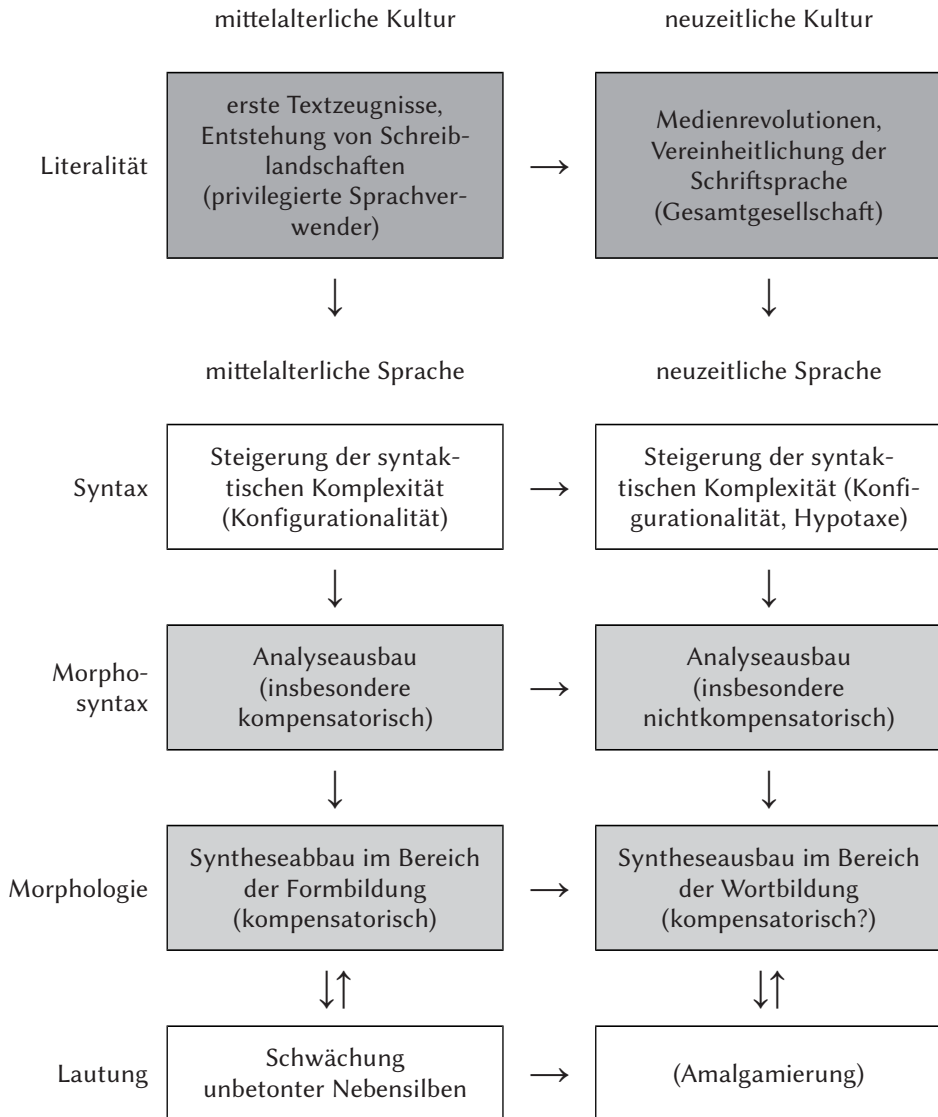


Abb. 3: Analyse/Synthese-Drift im Deutschen (nach ROELCKE 2011: 214).

Syntax oder umgekehrt von Syntax über Morphosyntax und Morphologie zu Prosodie gesprochen werden kann (vgl. WEGERA & WALDEN-

BERGER 2012: 59). Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, von einem polyperspektivischen Modell typologischen Wandels im Deutschen auszugehen (vgl. Abb. 4).

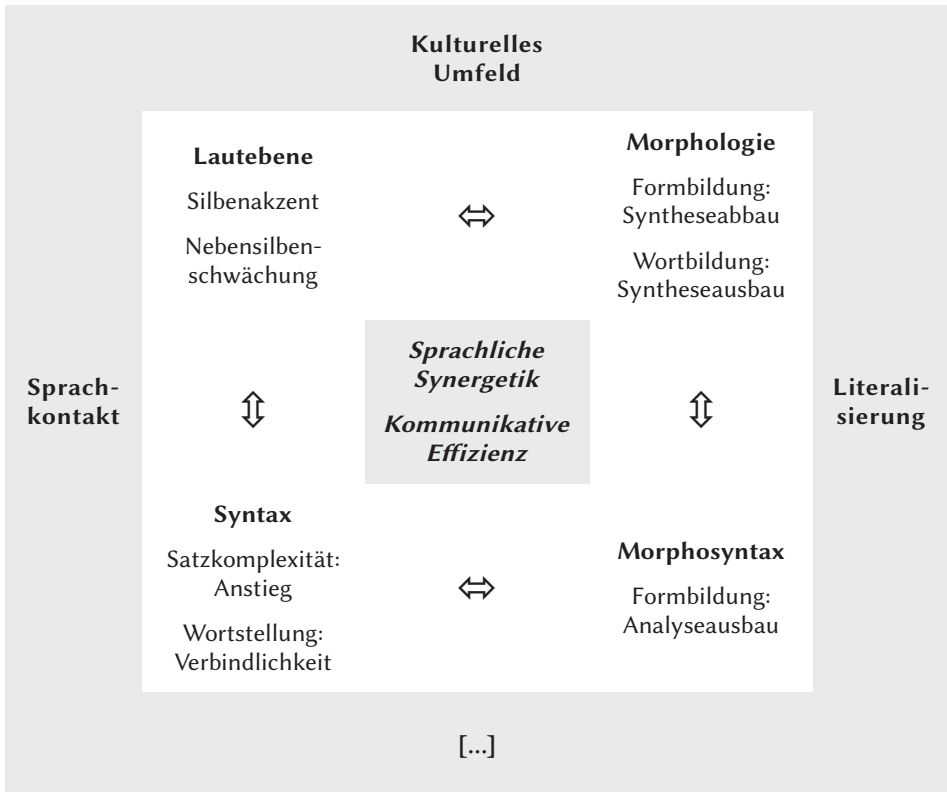


Abb. 4: Polyperspektivisches Modell typologischen Wandels im Deutschen (nach ROELCKE 2016a: 162).

Im Zentrum dieses Modells (vgl. ROELCKE 2016a: 162 f.) werden sprachliche Synergetik (KÖHLER 1986) bzw. kommunikative Effizienz (ROELCKE 2002b) als grundlegende Prinzipien des sprachlichen Wandels angesetzt, welche die letztlich von außen bedingten sprachlichen Entwicklungen von innen heraus regulieren. Diese Prinzipien tragen die Verantwortung dafür, dass einzelne sprachliche Veränderungen im Rahmen der

Kommunikation reaktiv beantwortet und vom gesamten sprachlichen System adaptiert werden. Sprache wird somit im Sinne sprachlicher Synergetik als ein selbstregulierendes System aufgefasst, welches im Rahmen kommunikativer Effizienz stets nach einem optimalen Verhältnis von kommunikativem Aufwand und kommunikativem Ergebnis strebt.

Der sprachliche Wandel selbst dreht sich nun um diese beiden Sprachwandelprinzipien herum. Im Falle der typologisch relevanten deutschen Sprachgeschichte werden dabei erstens Lautebene (Silbenakzent und Nebensilbenschwächung), zweitens Morphologie (Syntheseabbau in der Form- und -ausbau in der Wortbildung), drittens Morphosyntax (Analyseausbau im Bereich der Formbildung) und viertens Syntax (Anstieg der Satzkomplexität und zunehmende Konfiguralität) angesetzt. Im Unterschied zu den Entwicklungsmodellen I (Synthese/Analyse-Drift) und II (Analyse/Synthese-Drift) ist in diesem Modell nicht eine bestimmte Richtung sprachlichen Wandels vorgesehen, sondern eine gegenseitige Beeinflussung. Diese ist durch die Sprachwandelprinzipien im Zentrum bedingt und wird durch das kulturelle Umfeld in der Peripherie des Modells gesteuert.

An der Peripherie des Modells werden die einzelnen Prozesse sprachlichen Wandels durch ein kulturelles Umfeld eingefasst, das hier den Kontakt mit anderen Sprachen, die beginnende Literalisierung im Mittelalter und die fortgesetzte Literalisierung in der Neuzeit sowie weitere Erscheinungen umfasst. In dem Modell wird also davon ausgegangen, dass kultureller Wandel sprachgeschichtliche Prozesse initiiert, die innerhalb der Kommunikation einer Sprechergemeinschaft selbstregulierend fortgesetzt werden, wobei sie dem Prinzip kommunikativer Effizienz folgen.

4. Sprachtypologische Kommunikationseffizienz: Fachsprachen

Das polyperspektivische Modell typologischen Wandels im Deutschen kann nun eine gute Grundlage bilden, um den Zusammenhang verschiedenartiger, typologisch relevanter Erscheinungen der fachsprachlichen Kommunikation im Deutschen unter Berücksichtigung diverser funktionaler Gesichtspunkte zu modellieren. Dieses fachkommunikative Modell ist analog zu demjenigen des sprachlichen Wandels aufgebaut, indem die typologischen Erscheinungen um ein Zentrum kreisen und ihrerseits von externen bzw. funktionalen Bedingungen eingefasst werden (vgl. Abb. 5).

Das Zentrum der beiden Modelle ist identisch: Sprachliche Synergetik bzw. kommunikative Effizienz werden nicht allein als grundlegende Prinzipien sprachlichen Wandels angesehen, sondern auch als solche fachlicher Kommunikation – verstanden als Kommunikation in spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen (ROELCKE ³2010: 15). Spezifische fachsprachliche Formen und fachkommunikative Funktionen sind hiernach nicht arbiträr, sondern unterliegen selbst sprachlicher Synergetik und kommunikativer Effizienz, um eine (wie auch immer) optimale Verständigung in Wissenschaft, Technik und Institutionen zu gewährleisten.

Um das Zentrum sprachlicher Synergetik und kommunikativer Effizienz drehen sich im Weiteren fachsprachliche Erscheinungen der Wort- und der Formbildung sowie der Morphosyntax und Syntax. Dabei werden sowohl die Wortbildungserscheinungen der vermehrten Komposition, Derivation und Konversion als auch die Formbildungserscheinungen des erhöhten Gebrauchs von Präsens, Genitiv und Plural als Ausprägungen einer synthetischen Bauweise im Deutschen angesetzt. Die morphosyntaktischen Erscheinungen der häufigeren Verwendung von Passiv, Präpositionen, Funktionsverben und Attributen sowie die

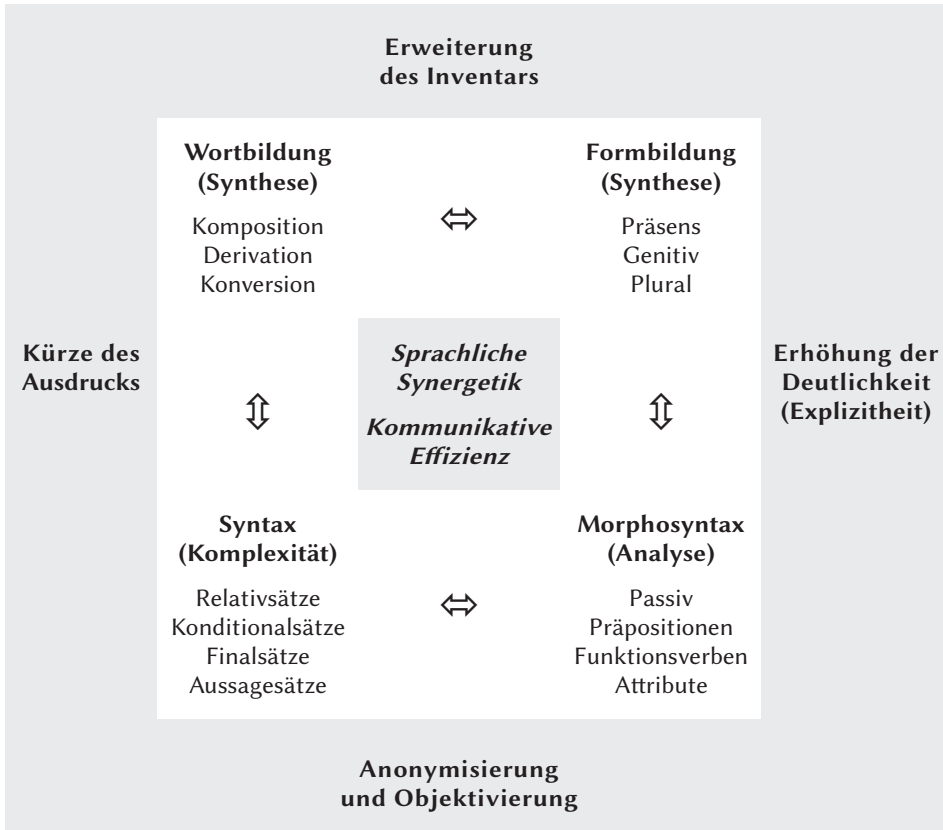


Abb. 5: Typologische Effizienz fachsprachlicher Kommunikation im Deutschen.

syntaktischen Besonderheiten zahlreicher Aussage-, Konditional-, Final- und Relativsätze werden demgegenüber als Ausprägungen einer analytischen Bauweise bzw. Komplexität angesehen. Diese stehen wiederum unter einer wechselseitigen Beeinflussung, wobei morphologische Spezifika zum Beispiel morphosyntaktische oder syntaktische Implikationen mit sich bringen wie auch umgekehrt. Damit wird eine strukturelle Abhängigkeit von typologisch relevanten sprachlichen Erscheinungen im Bereich fachlicher Kommunikation postuliert, die innerhalb der Forschung bislang alleine im Rahmen von Sprachwandelmodellen realisiert und diskutiert wurde.

Die Peripherie des Modells bilden schließlich (ausgewählte) fachkommunikative Funktionen, welche für die fachsprachlichen Spezifika des inneren Rings verantwortlich zu machen sind. Hierzu zählen die Erweiterung des lexikalischen Inventars aufgrund eines erhöhten Benennungsbedarfs, die Erhöhung der Deutlichkeit oder Explizitheit im Zuge einer fachlichen Spezialisierung, die Anonymisierung und Objektivierung, mit der fachliche Kommunikation von den Handlungsträgern distanziert wird, sowie die in aller Regel angestrebte Kürze des Ausdrucks. Diese spezifischen kommunikativen Funktionen im Äußeren des Modells bedingen nun spezifische sprachliche Formen in dessen Inneren, wobei deren Zusammenspiel durch das Zentrum sprachlicher Synergie und kommunikativer Effizienz reguliert wird.

Wie im Falle der deutschen Sprachgeschichte scheinen sich auch im Falle der Fachsprachen des Deutschen eine Tendenz zu synthetischem und eine solche zu analytischem Sprachbau strukturell auszugleichen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass hier neben der Erweiterung des lexikalischen Inventars, die synthetische Wortbildungen begünstigt, ebenfalls eine erhöhte syntaktische Komplexität anzusetzen ist, welche letztlich auf eine weitere, fachkommunikativ bedingte Literalisierung zurückgeht und damit analytischen Tendenzen Vorschub leistet. Somit sind hier Prozesse zu beobachten, die (ohne Einflüsse aus dem lautlichen bzw. prosodischen Bereich) denjenigen der beiden großen Phasen innerhalb der deutschen Sprachgeschichte nicht unähnlich sind und dabei einer strukturellen Steuerung unterliegen.

5. Konsequenzen für den Bereich Deutsch als Fremdsprache

Das Modell typologischer Effizienz fachsprachlicher Kommunikation im Deutschen leistet nicht allein einen Beitrag zu einem besseren sprachwissenschaftlichen Verständnis von Fachsprache und Fachkommunikation. Es legt darüber hinaus auch eine wichtige sprachdidaktische Kon-

sequenz nahe, die sowohl für den Bereich des Deutschen als Erst- wie auch denjenigen des Deutschen als Fremdsprache relevant ist. Diese Konsequenz besteht in einer funktionalen Orientierung fachsprachlicher bzw. -kommunikativer Didaktik (vgl. ROELCKE 2016b).

Die Vermittlung des Deutschen als Fachsprache in Wissenschaften, Technik und Institutionen steht vor einem erheblichen „Pluralitätsproblem“ (ROELCKE 2015), welches sich in zwei bzw. drei Bereichen zeigt: Zum einen unterliegen die Fachsprachen des Deutschen einer breiten Vielfalt und einer entsprechend großen Gliederung auf horizontaler und vertikaler Ebene sowie hinsichtlich ihrer Textsorten und Medialität. Zum anderen zeigen diese Fachsprachen zahlreiche Charakteristika – neben denjenigen im grammatischen Bereich auch solche im Wortschatz sowie in Texten und in der Semiose. Im Falle von Deutsch als fachlicher Fremdsprache kommen im Weiteren die entsprechende fachliche Ausgangssprache sowie deren eigene fachkulturelle Einbettung hinzu – ggf. flankiert durch das Englische als internationaler Lingua franca (vgl. ROELCKE 2015: 16 f.).

Fachkommunikative Funktionen können hier zwischen der Vielfalt deutscher Fachsprachen, deren formalen Charakteristika sowie jeweils der Ausgangssprache und eigenen Kultur eine Mittlerrolle einnehmen (vgl. Abb. 6): So sind sie zum einen spezifisch für bestimmte fachsprachliche Varietäten oder Register sowie Textsorten und deren mediale Ausprägungen, und zum anderen lassen sich deren formale Besonderheiten wiederum auf solche Funktionen zurückführen; nicht zuletzt weisen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit denjenigen der Ausgangssprache und der englischen Lingua franca auf. Im Falle der oben genannten Formen und Funktionen führt dies zu der folgenden Betrachtungsweise:

- Die *Erweiterung des lexikalischen Inventars* aufgrund eines erhöhten Benennungsbedarfs wird innerhalb der Fachsprachen des



Abb. 6: Fachkommunikative Funktionen als Mittler des Pluralitätsproblems (Roelcke 2015: 18).

Deutschen insbesondere auch durch ein erhöhtes Textvorkommen an Komposita und eine erhöhte Zahl an Gliedern in einzelnen Komposita (Synthese), eine steigende Anzahl an Derivata in Texten (Synthese) und ein erhöhtes Vorkommen von Konversion (Synthese) erreicht. Die Inventarerweiterung durch diverse Wortbildungsverfahren ist folglich mit einer erhöhten Syntheseausprägung in Verbindung zu bringen.

- Der *Erhöhung der Deutlichkeit oder Explizitheit* im Zuge einer fachlichen Spezialisierung dient unter anderem die folgenden Verfahren: ein erhöhtes Textvorkommen an Komposita und eine erhöhte Zahl an Gliedern in einzelnen Komposita (Synthese), ein verstärktes Vorkommen an Genitivformen (Synthese), die Verwendung von spezifischen Pluralformen (Synthese), eine große Zahl an Präpositionalkonstruktionen (Analyse), eine große Anzahl an Funktionsverbgefügen (Analyse), eine hohe Zahl an Attribuierungen (Analyse, Komplexität), eine erhöhte Zahl an Relativsätzen

(Komplexität und Konfiguralität), die Dominanz von Konditional- und Finalsätzen (Komplexität und Konfiguralität) sowie die Dominanz von Aussagesätzen (Konfiguralität). Die Erhöhung von Deutlichkeit wird hiernach durch grammatische Erscheinungen mit verschiedenartiger sprachtypologischer Relevanz erreicht, indem sowohl synthetische als auch analytische Konstruktionen erscheinen und zudem eine erhöhte syntaktische Komplexität einschließlich Konfiguralität festzustellen ist.

- Die *Anonymisierung und Objektivierung*, mit der fachliche Kommunikation von den Handlungsträgern distanziert wird, ist verbunden mit einem erhöhten Vorkommen von Konversion (Synthese), einer Dominanz von Formen des Präsens (Synthese), einer großen Zahl an Konstruktionen im Passiv (Analyse), einer großen Anzahl an Funktionsverbgefügen (Analyse) und einer Dominanz von Aussagesätzen (Konfiguralität). Wie im Falle der Erhöhung von Deutlichkeit sind hier grammatische Besonderheiten mit verschiedenartiger sprachtypologischer Relevanz festzustellen.
- Die in aller Regel angestrebte Kürze des Ausdrucks findet sich in einem erhöhten Textvorkommen an Komposita und einer erhöhten Zahl an Gliedern in einzelnen Komposita (Synthese), einer steigenden Anzahl an Derivata in Texten (Synthese), einem erhöhten Vorkommen von Konversion (Synthese) sowie einem verstärkten Vorkommen an Genitivformen (Synthese). Wie die Erweiterung des lexikalischen Inventars ist somit auch die fachsprachliche Ausdruckskürze mit grammatischen Erscheinungen verbunden, die sich als eine Verstärkung der synthetischen Bauweise auffassen lassen.

Der fachsprachendidaktische Ansatz besteht hiernach nun darin, die genannten fachkommunikativen Funktionen zum Ausgangspunkt der Einführung und Übung von entsprechenden grammatischen Formen zu machen und somit einen bewussten Kompetenzerwerb zu fördern. Eine

Reflexion der typologischen Relevanz einzelner Formen kann darüber hinaus ein Bewusstsein für einzelsprachlich gemeinsame oder verschiedene grammatische Strategien schaffen und somit einen weiteren Beitrag zu einer Erweiterung fachfremdsprachlicher Kenntnisse und Kompetenzen leisten. Eine wichtige, wenn nicht zentrale Rolle spielen dabei kommunikative Effektivität und Effizienz (vgl. hierzu bereits STEINMÜLLER 1977).

6. Abschließende Bemerkungen

Um kurz zusammenzufassen: Die Fachsprachen des Deutschen zeigen eine ganze Reihe an grammatischen Besonderheiten, die von typologischer Relevanz im Hinblick auf synthetischen und analytischen Sprachbau sowie Satzkomplexität und Wortstellung sind. Um deren strukturellen Zusammenhang zu modellieren, wird hier auf ein polyperspektivisches Modell typologischen Wandels im Deutschen zurückgegriffen, das sprachliche Synergetik und kommunikative Effizienz in seinen Mittelpunkt rückt. Synergetik und Effizienz werden dabei als regulative Prinzipien eines grammatischen Wandels angesehen, der letztlich durch ein entsprechendes kulturelles Umfeld wie zum Beispiel Literalisierung oder Sprachkontakt bedingt ist.

Im Falle des Modells fachsprachlicher Kommunikation im Deutschen stehen ebenfalls sprachliche Synergetik und kommunikative Effizienz in einem Zentrum, welches fachsprachliche Besonderheiten in den Bereichen der Wort- und Formbildung sowie der Morphosyntax und Syntax reguliert; bedingt werden diese formalen Besonderheiten durch kommunikative Funktionen wie Erweiterung des lexikalischen Inventars, Erhöhung der Deutlichkeit (Explizitheit), Anonymisierung und Objektivierung sowie Kürze des Ausdrucks.

Angesichts des Pluralitätsproblems fremdsprachlicher Fachsprachendidaktik ergibt sich hieraus die Konsequenz, bei dem Erwerb

fachsprachlicher Kenntnisse und fachkommunikativer Kompetenzen von solchen Funktionen auszugehen und diesen entsprechende grammatische Formen zuzuordnen. Die Berücksichtigung von deren sprachtypologischer Relevanz kann dabei ein verstärktes Bewusstsein für einzelsprachlich gemeinsame oder verschiedene grammatische Strategien fachlicher Kommunikation schaffen.

An diesem Punkt stellt sich nun insbesondere die Frage, ob und inwiefern Modelle sprachlichen Wandels überhaupt zu einer Modellierung fachsprachlicher Kommunikation herangezogen werden können. Ein solcher Schritt erscheint indessen nicht nur möglich, sondern durchaus auch als sinnvoll, da sowohl Veränderungen der allgemeinen Sprachgeschichte als auch solche im Rahmen einer fachlichen Kommunikation denselben regulativen Prinzipien unterliegen müssen, auch wenn sie durch verschiedene kulturelle oder funktionale Erscheinungen bedingt sein mögen und jeweils in unterschiedlichem zeitlichen Rahmen stehen.

Unter dieser Voraussetzung ist dann zu fragen, in welchem Zusammenhang synthetischer und analytischer Sprachbau im Deutschen überhaupt stehen. Die hier gemachten Beobachtungen lassen einmal mehr eher syntaktische als prosodische Erscheinungen als Anlass eines Synthese/Analyse-Wandels erscheinen, wobei diese wiederum auf spezifische kommunikative Anforderungen bzw. Funktionen zurückgeführt werden können. Dies führt im Weiteren zu der Frage, ob diese funktionalen Erscheinungen, die im vorliegenden Modell lediglich exemplarisch anhand der Fachkommunikation im Deutschen erfasst wurden, systematisch für die fachsprachliche Kommunikation im Allgemeinen ermittelt werden können; auf diese Weise wäre es möglich, ein Modell der typologischen Effizienz von fachsprachlicher Kommunikation zu kreieren, das über das Deutsche hinaus eine breite Gültigkeit entfaltet.

Eine abschließende, aber ganz zentrale Frage bezieht sich auf die Nutzung solcher Modelle im Bereich der Didaktik fachlicher Fremdsprachen. Dabei ist zwischen Lehrenden und Lernenden zu unterscheiden: Da der Gebrauch von Fachsprachen im Allgemeinen und derjenige von fachlichen Fremdsprachen im Besonderen oftmals ein bewusster Prozess ist, kann die Bedeutung solcher Modelle für die Reflexion von Fachsprachen kaum überschätzt werden. Sinnvoll eingesetzt, können diese neben einem „kommunikative[n] Ansatz in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache“ (STEINMÜLLER 2001) einen wertvollen Beitrag zum Erwerb und zum Einsatz fachsprachlicher bzw. fachfremdsprachlicher Kompetenz leisten.

Literatur

- Hinrichs, Uwe (Hrsg.) (2004): *Die europäischen Sprachen auf dem Wege zum analytischen Sprachtyp*. Wiesbaden: Harrassowitz (Eurolinguistische Arbeiten 1).
- Köhler, Reinhard (1986): *Zur linguistischen Synergetik. Struktur und Dynamik der Lexik*. Bochum: Brockmeyer (Quantitative Linguistics 31).
- Roelcke, Thorsten (2002a): „Synthetischer und analytischer Sprachbau in den deutschen Fachsprachen der Gegenwart“. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch der GUS* [Moskau 2002]: 179–195.
- Roelcke, Thorsten (2002b): *Kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze*. Heidelberg: Winter (Sprache – Literatur und Geschichte 23).
- Roelcke, Thorsten (³2010): *Fachsprachen*. 3., neu bearbeitete Aufl. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik 37).
- Roelcke, Thorsten (2011): *Typologische Variation im Deutschen. Grundlagen – Modelle – Tendenzen*. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik 48).
- Roelcke, Thorsten (2013): „Deutsch als Fach-Fremdsprache (DaFaF)“. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10). 378–388.
- Roelcke, Thorsten (2015): „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache: Wege aus dem Pluralitätsproblem“. In: Dohrn, Antje & Kraft, Andreas (Hrsg.): *Fach-*

- sprache Deutsch – international und interdisziplinär*. Hamburg: Kovač (Lingua 33). 15–30.
- Roelcke, Thorsten (2016a): „Von einem Wechsel zu einer Verbindung von Perspektiven: Zum Wandel von synthetischer und analytischer Bauweise im Deutschen“. In: Kwekkeboom, Sarah & Waldenberger, Sandra (Hrsg.): *Perspektivwechsel oder: Die Wiederentdeckung der Philologie*. Band 1: *Sprachdaten und Grundlagenforschung in der Historischen Linguistik*. Berlin: Schmidt. 149–165.
- Roelcke, Thorsten (2016b): „Form – Funktion – Form. Ein Plädoyer für einen Wechsel der Perspektive innerhalb der Linguistik und Didaktik fachsprachlicher Grammatik“. In: Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.): *Fachkommunikation im Fokus – Paradigmen, Positionen, Perspektiven. Klaus-Dieter Baumann zum 60. Geburtstag gewidmet*. Berlin: Frank & Timme (Forum für Fachsprachen-Forschung 100). 797–818.
- Steinmüller, Ulrich (1977): *Kriterien effektiver Kommunikation. Eine Untersuchung gesellschaftlich bedingter Varianten im kommunikativen Verhalten von Schülern*. Köln, Wien: Böhlau.
- Steinmüller, Ulrich (2001): „Der kommunikative Ansatz in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache unter interkultureller Perspektive“. In: *Cadernos de Letras*. 16.17. *Cadernos de letras: Revista do Departamento Anglo-Germanicas* 16/17 (Rio de Janeiro): 70–79.
- Wegera, Klaus-Peter & Waldenberger, Sandra (2012): *Deutsch diachron. Eine Einführung in den Sprachwandel des Deutschen*. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik 52).

Die Q-Methode: Subjektive Meinungsbilder und ihr Nutzen für Deutsch als Fremdsprache

1. Einführung

Synthetische Wirklichkeiten oder das Konglomerat von Konjunktiv und Indikativ als wahrheitsgemäßes Abbild der Realität beeinflussen nicht nur aktuell die individuelle Meinungsbildung. Inwieweit und ob es in Zeiten von „Fake News“ und „Alternativen Fakten“ noch einen Wahrheitsgehalt gibt oder je gab, soll nicht Gegenstand des folgenden Beitrags sein. Vielmehr soll untersucht werden, ob subjektive Meinungsbilder für das Fach Deutsch als Fremdsprache nutzbar gemacht werden können.

Die Q-Methode wird hierzu als ein Verfahren vorgestellt, das es erlaubt, subjektive Meinungen messbar zu machen. Das besondere Vermögen der Methode besteht darin, dass mittels strukturierter Datenerhebungen sowie statistischer Analyseverfahren Typen von Meinungen generiert werden können, die mit konventionellen Methoden der Meinungsforschung unbeachtet blieben.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden zunächst allgemein über die Q-Methode informiert werden, über deren Entstehung, Verbreitung und grundlegende Eigenschaften. Im darauffolgenden Kapitel werden die einzelnen Schritte einer Q-Studie vorgestellt sowie die damit verbundenen Begriffe erklärt. Anschließend soll anhand von Beispielen aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen veranschaulicht werden, zu welchen Ergebnissen Q-Untersuchungen führen und wie diese nutz-

bar gemacht werden können. Der Artikel schließt mit einer kurzen Zusammenfassung und Aussichten für das Fach Deutsch als Fremdsprache, in dem mögliche Einsatzszenarien diskutiert werden.

2. Die Q-Methode

Der Psychologe und Physiker William Stephenson beschreibt 1935 in dem Artikel „Correlating persons instead of tests“ erstmalig den Begriff „Q-Methodology“ und präzisiert diesen 1953 in seinem Werk „The Study of Behavior: Q-Technique and Its Methodology“ (vgl. hierzu: BROWN 2005; MCKEOWN & THOMAS 2013; MÜLLER & KALS 2004; WATTS & STENNER 2012). Charakterisiert ist Stephenson's Methode dadurch, dass sie als ein Forschungszugang an der Schnittstelle zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden zu verstehen ist (vgl. MÜLLER & KALS 2004). Einerseits liegt ihr ein spezifisches Erhebungsverfahren zugrunde, andererseits zieht sie statistische und mathematische Prozeduren zur Datenauswertung heran, deren Ziel es ist, Typen subjektiver Sichtweisen zu einem Gegenstandsbereich zu formulieren, die aus miteinander zu vergleichenden Aussagen von Personen gewonnen werden. Forschungsgegenstand dabei ist die Subjektivität, deren individuelle Struktur und Logik. Die Q-Methodologie steht somit im Kontrast zu konventionellen quantitativen Analyseverfahren der R-Methodologie, welche „durch testtheoretische Vorannahmen begründet ist und kategoriale Systeme in Beziehung zueinander analysiert“ (MÜLLER & KALS 2004: o. S.). Einschätzungen und Beurteilungen werden bei Q nicht durch vorher festgesetzte Kategorien vorgenommen, sondern sind durch die eigene Logik der befragten Probanden begründet. Im Mittelpunkt steht der selbstreferentielle Charakter subjektiver Sichtweisen zu einem Gegenstandsbereich, bei dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu eben diesen Sichtweisen herausgearbeitet werden sollen (vgl. OSCHLIES 2012: 42). Bei Q-Untersuchungen werden somit bestehende Meinungsbilder oder Einstellungen zu einem Themenbereich erfasst

und generiert, welche jedoch nicht als repräsentative Erhebungen geltend gemacht werden. Vielmehr sollen mit einer geringen Anzahl von Fallanalysen typische Meinungsbilder erfasst werden (vgl. ebd.). Müller und Kals nennen eine durchschnittliche Anzahl von 10 bis 50 Probanden pro Studie (vgl. MÜLLER & KALS 2004), WATTS & STENNER hingegen gehen von 40 bis 60 Probanden als effektivste Gruppengröße aus (WATTS & STENNER 2005: 79, unter Berufung auf STAINTON ROGERS: 1995). Darüber hinaus kann die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe eine wichtige Rolle spielen, vor allem wenn Meinungsbilder zu speziellen Themenbereichen erhoben werden sollen. So ist es ratsam, dass ausgehend von den Probanden, ein möglichst breites Meinungsspektrum vertreten ist. Der Vorteil bei minimalen Fallzahlen besteht im Unterschied zu herkömmlichen R-Verfahren darin, dass es möglich ist, auch schwache, kaum messbare Diskurse zu bestimmten Themenbereichen aufzudecken. Was Q-Studien im Gegensatz zu R-Studien nicht leisten können, ist das deduktive Überprüfen von Hypothesen sowie die Beschreibung kausaler Zusammenhänge (vgl. WATTS & STENNER 2005: 74 f.; vgl. OSCHLIES 2012: 42). Allerdings sind Generalisierungen aufgrund selbst erzeugter Kategorien durch die Probanden dahingehend möglich, dass mittels Q-Studien Einblicke in subjektive Denkweisen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen gewonnen werden können (vgl. BROWN 2005: 201 f.).

2.1 Anwendungsfelder und Verbreitung

Anfangs konnte sich die ursprünglich für die Psychologie formulierte Q-Methode nur wenig durchsetzen. Allerdings erlebten Q-Untersuchungen ab den 1950er Jahren zunächst Verbreitung in der klinischen Psychologie, später, in den 1980er und 1990er Jahren, auch in der Politikwissenschaft sowie in der Kommunikationswissenschaft (vgl. OSCHLIES 2012: 43). Mittlerweile sind Q-Studien vor allem bei qualitativen Forschern fest etabliert, sodass Q-Verfahren u. a. in der

Markt-, Medien- oder Geschlechterforschung (bzw. *Gender Studies*) Anwendung finden.

So werden bereits 2800 veröffentlichte Studien mittels der Q-Methode gezählt (vgl. MÜLLER & KALS 2004 unter Berufung auf BROWN). Zudem ist die Vielfalt der Untersuchungen anzumerken. So gibt es Studien zum Gebrauch mobiler Telefone in Ruanda, zum Gesundheitswesen in Serbien oder zum Konsumverhalten in Russland (vgl. BROWN 2005; vgl. MÜLLER & KALS 2004). Gerade die Breite verschiedener Anwendungsfelder in unterschiedlichen Forschungsbereichen und -disziplinen zeichnet die Q-Methode aus, sodass Untersuchungen zu subjektiven Einstellungen auch im Fach Deutsch als Fremdsprache denkbar sind:

The broad applicability of Q methodology has been widely demonstrated at the levels of culture, community (in both public and private sectors), and even the individual, wherever subjectivity is at issue. (BROWN 2005: 198)

Wo immer Subjektivität eine Rolle spielt, kann sie mit Q untersucht werden. Allerdings ist die Q-Methodik im deutschsprachigen Raum bisher kaum bekannt und findet ihre Verbreitung eher in den Sozialwissenschaften des angloamerikanischen Raums. Dies wird u. a. auf die sich innerhalb der deutschen Forschungslandschaft parallel entwickeln und komplementär zueinander stehenden quantitativen und qualitativen Forschungswege zurückgeführt. So ist es nicht verwunderlich, dass der Zugang auf beide Verfahren über die Schnittstelle Q als *mixed method* größtenteils unbeachtet bleibt.

Um beurteilen zu können, wie der Forschungszugang mittels Q zu Erkenntnisgewinnen führen kann, soll zunächst der Ablauf einer Q-Studie genauer betrachtet werden, um die Verfahrensweise innerhalb der einzelnen Arbeitsschritte deutlich zu machen. Damit verbunden sind Begriffsbestimmungen, die dazu beitragen, die Funktionsweise von

Q-Untersuchungen zu veranschaulichen. Daraufhin kann und soll diskutiert werden, welche Anwendungsfelder für das Fach Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von Q möglich sind.

3. Arbeitsschritte einer Q-Studie

Der Ablauf einer Q-Studie kann in drei aufeinanderfolgende Phasen unterschieden werden: Die erste Phase betrifft die Erfassung und Systematisierung von Aussagen bzw. Statements, die in der Q-Terminologie als Items bezeichnet werden, zu einem Forschungsthema. In der zweiten Phase werden die zuvor ausgewählten Items im Rahmen eines Kartenordnungsverfahrens sortiert. Phase drei betrifft die Auswertung der erhobenen und sortierten Items durch statistische Verfahren der Bildung von Korrelationen und der Faktorenanalyse.

3.1 *Concourse*

Die Basis einer jeden Q-Studie ist das Vorhandensein einer möglichst breiten Auswahl subjektiver Aussagen zu einem Forschungsthema. Dementsprechend werden zunächst Statements gesammelt, um im darauffolgenden Schritt Aussagen in sogenannte *Q-Samples* oder *Q-Sets* zusammenfassen zu können.

3.2 *Q-Samples/Q-Sets*

Als *Q-Sample* wird eine Zusammenstellung (Set) von auf Karten notierten Statements zu einem Forschungsthema bezeichnet. Als Inventar dienen die zuvor gesammelten Items aus dem *Concourse*. Bei der Generierung von *Q-Samples* kann auf unterschiedliche Methoden und Quellen zurückgegriffen werden. Allgemein werden drei Arten bei der Itemauswahl zur Erstellung von *Q-Samples* unterschieden:

Bei *Naturalistic Samples* werden Daten aus dem Alltagskontext der Probanden erhoben. Primär handelt es sich dabei um Quellen, die einen direkten Bezug zum Befragten aufweisen, wie z. B. Interviews, Grup-

pendiskussionen oder Tagebuchnotizen. Des Weiteren können aus für die Probanden sekundären Quellen wie Fernsehen, Zeitung oder Radio ebenfalls Samples erstellt werden. Charakteristisch für diese Art der Datenerhebung ist das Prinzip der Selbstreferenz, in dem ein direktes Abbild subjektiver Meinungen und Einstellungen geliefert und erhoben werden kann.

Ready Made Samples hingegen greifen bei der Itemauswahl auf Quellen zurück, die nicht unmittelbar aus dem Alltags- und Kommunikationskontext der Probanden stammen, wie z. B. Fachliteratur, empirische Studien oder aus zum Forschungsthema bestehenden Konzepten. *Naturalistic Samples* und *Ready Made Samples* können zu einem *Hybrid Type* der Itemauswahl kombiniert werden.

Eine weitere Möglichkeit der Zusammenstellung von *Q-Sets* sind vorgegebene *standardisierte Q-Samples*, die den Probanden zur Sortierung vorgelegt werden. Darüber hinaus kann in *unstrukturierte* und *strukturierte Q-Samples* unterschieden werden: *Unstrukturierte Q-Samples* liegen vor, wenn Items zu einem Forschungsthema ohne systematisierenden Selektionsprozess ausgewählt werden. Im Mittelpunkt steht dabei nicht die Repräsentativität der Items, sondern das Aufdecken vorhandener Meinungsbilder, bei der alle Positionen zum Forschungsgegenstand abgebildet werden sollen. *Strukturierten Q-Samples* hingegen liegen theoretisch relevante Kategorien zugrunde, die mit der gleichen Anzahl von Items besetzt werden (vgl. MÜLLER & KALS 2004).

Weiterhin ist zwischen einer *deduktiven* und einer *induktiven Vorgehensweise* zu unterscheiden. Im ersten Fall wird die Itemauswahl aufgrund theoretischer Vorannahmen des Forschers getroffen. Im zweiten Fall wird erst aus den gesammelten Items heraus eine Ordnungsstruktur gebildet.

Neben den verschiedenen Möglichkeiten der Itemauswahl sowie der Strukturierung von *Q-Samples* spielt die Forschungsfrage eine

wesentliche Rolle. Dass sie bereits vor Beginn der Untersuchung klar und eindeutig formuliert sein sollte, ist für empirische Studien nicht ungewöhnlich. Der wesentliche und grundlegende Unterschied besteht darin, dass aus ihr heraus das zu generierende Sample erst entsteht und zum eigentlichen Sortierprozess führt:

It [*the research question – Anmerkung durch Autor*] will also act as a ‘condition of instruction’ for the participants, and will hence guide the actual sorting process. (WATTS & STENNER 2005: 75)

Darüber hinaus sollte das zu generierende *Q-Sample* mögliche Antworten zur Forschungsfrage repräsentieren. *Q-Sets* haben somit den Anspruch, repräsentativ für die relevante Meinungsdomäne zu sein. So ist es den Probanden möglich, aus einer breiten Vielfalt individueller Statements und Einstellungen zu wählen, um diese in der Phase des Kartenordnungsverfahrens sortieren zu können.

3.3 Kartenordnungs- und Sortierverfahren (*Q-Sort-Technik*)

Generierte (oder standardisierte) *Q-Sets* werden den Probanden zum Sortieren vorgelegt. Im herkömmlichen Sinne wird dies mit Karten realisiert, auf denen die einzelnen Statements/Aussagen zum Forschungsgegenstand hinterlegt sind. Die Aufgabe der Probanden besteht darin, die Karten entlang einer sogenannten Likert-Skala von z. B. *most agree* bis *most disagree* zu sortieren, um den einzelnen Aussagen eine Wertigkeit zuzuordnen. Diese Technik versteht sich als *Q-Sort-Technik*. Mittlerweile gibt es Softwares (z. B. HTMLQ oder Q-Assessor (vgl. URL 3)), mit denen die Sortierung digital durchgeführt werden kann.

Die *Q-Sort-Technik* zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Statements nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern gegenübergestellt, abgeglichen und aufeinander bezogen werden. Ziel ist die Strukturierung aller Statements eines Sets zu einem individuellen Q-Sort. Das Sortieren der Items erfolgt nach Instruktionen, welche in der Regel klar und prägnant gefasst sind. Allerdings können Instruktionen, die sich

aus einer Situation heraus ergeben, umfangreicher formuliert sein.

Unterschieden wird in zwei Sortierverfahren: Abbildung 1 zeigt ein erzwungenes Verteilungsverfahren (*forced Q-sort*). Die Probanden sind aufgefordert, Statements in einer Anzahl vorgegebener Leerstellen einzuordnen (grau unterlegt). Zum Beispiel müssen bei *most disagree* (-3) zwei Statements, bei *strongly disagree* (-2) drei Statements, bei *disagree* (-1) vier Statements usw. zugeordnet werden. Es gilt zu beachten, dass die Gesamtanzahl der einzuordnenden Statements, also das *Q-Sample/Set*, der Anzahl der Leerstellen entsprechen muss.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
most disagree	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree	most agree
[2]						[2]
	[3]				[3]	
		[4]		[4]		
			[5]			

Abb. 1: Likert-Skala mit erzwungenen Verteilungsverfahren (Leerstellen grau unterlegt)

Abbildung 2 zeigt ein offenes Verteilungsverfahren (*unforced Q-Sort*), ohne Vorgabe von zu füllenden Leerstellen, sodass Statements frei zugeordnet werden können.

Erzwungene Verteilungsverfahren werden aufgrund ihrer Vorstrukturierung und der damit einhergehenden möglichen Beeinflussung bei der Generierung der *Q-Sorts* kritisiert. Andererseits wird betont, dass der Entscheidungsprozess aller Probanden unterstützt wird, die sich ihrer Präferenzen gegenüber dem Forschungsgegenstand nicht eindeutig bewusst sind. So wird oftmals der eigene Standpunkt erst durch

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
most disagree	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree	most agree

Abb. 2: Likert-Skala mit offenem Verteilungsverfahren (Leerstellen grau unterlegt)

den erzwungenen Entscheidungsprozess manifestiert. Darüber hinaus werden Antworttendenzen vermieden, da das komplette Spektrum der Skala forciert wird (vgl. MÜLLER & KALS 2004; vgl. OSCHLIES 2012: 49).

Ob ein erzwungenes oder offenes Verteilungsverfahren den Probanden vorgelegt wird, ist letztendlich von der individuellen Einschätzung der/des Forschenden gegenüber den Verfahren abhängig. Allerdings ergaben vergleichende Studien, dass beide Verfahren für Q-Studien geeignet seien und das Verteilungsschema an sich keinen signifikanten Einfluss auf die Forschungsergebnisse habe (vgl. WATTS & STENNER 2005: 77 f.; vgl. OSCHLIES 2012: 49).

3.4 Auswertung der erhobenen Daten

Wie eingangs erwähnt, versteht sich die Q-Methode an der Schnittstelle zwischen qualitativer und quantitativer Forschung, was im Rahmen der Auswertungsprozeduren deutlich wird. Als Basis der Auswertung dienen erstellte Q-Sorts der Probanden. Jedem Statement, das einer Likert-Skala zugeordnet wurde, ist eine feste Nummer zugewiesen.

Abbildung 3 zeigt eine mögliche (numerale) Verteilung von Statements eines Q-Sorts (erzwungene Verteilung).

-2	-1	0	+1	+2
4	8	1	3	13
14	11	6	10	7
	2	9	12	
		5		

Abb. 3: Q-Sort-Beispiel erstellt mit HTMLQ (vgl. URL 3)

Aufgrund der numeralen Verteilung (hinter jeder Nummer steckt ein Statement) werden statistische Auswertungsverfahren ermöglicht, welche Korrelationsberechnungen, Faktorenanalysen und Berechnungen von *factor scores* umfassen. Die einzelnen Verfahren sollen an dieser Stelle kurz umrissen sein (für ausführliche Erläuterungen, u. a. auch zur *varimax rotation*, vgl. WATTS & STENNER 2005: 80 ff.): Zunächst werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der *Q-Sorts* durch Korrelationsberechnungen erfasst. Die berechneten Korrelationskoeffizienten werden in einer Korrelationsmatrix jeder *Q-Sort*-Konfiguration gegenübergestellt. Die anschließende Faktorenanalyse generiert eine Anzahl von Faktoren, die durch Faktorrotationstechniken transparent dargestellt werden. Aus ähnlich strukturierten *Q-Sorts* wird ein gemeinsamer Faktor generiert. Der abschließende Schritt ist die Interpretation der generierten Faktoren (Meinungstypen), wofür Software-Programme wie

PCQ oder PQMethod zur Verfügung stehen. Untersucht werden einerseits die Beziehungen der Items zu den generierten Faktoren, um bestimmen zu können, welche Aussagen für die Faktoren typisch sind. Andererseits werden die *Q-Sorts* und deren Beziehungen zu den Faktoren untersucht, um Rückschlüsse auf die Verbindung von Proband und Faktor ziehen zu können. Die Ergebnisse können daraufhin inhaltlich und sprachlich interpretiert werden.

Die Ausführungen machen deutlich, dass die Q-Methode besonders für explorative Studien geeignet ist. Demnach ist anzunehmen, dass mit Q Diskurse aufgedeckt werden können, die bisher kaum bzw. nicht für das Deutsche als Fremdsprache messbar waren. Im folgenden Kapitel soll anhand von Beispielen aus verschiedenen Forschungsdisziplinen verdeutlicht werden, welchen Nutzen Q-Studien für unterschiedliche Forschungszweige haben können.

4. Beispiele

MOSYAGINA et al. (1997) untersuchten in den 1990er Jahren KonsumEinstellungen russischer Konsumenten mit dem Ziel, Informationen über die Zusammensetzung des Marktes zu erhalten. Zu den Kategorien Marketing, Werbung/Promotion, Produkt und Ort des Konsums wurde aus Interviews und Medien die jeweils gleiche Anzahl an Statements ausgewählt und generierte somit ein strukturiertes *Naturalistic Q-Sample*. Probanden wurden gezielt nach Alter und sozioökonomischem Status ausgewählt. Nach dem Kartensortierverfahren und einer Faktorenanalyse kristallisierten sich unterschiedliche Konsumtypen heraus, wie z. B.: der qualitätsorientierte, pragmatische Konsument; der introvertierte Konsument oder der Schnäppchenjäger. So konnten mittels der Q-Methode real existierende Konsumtypen innerhalb einer Probandengruppe identifiziert und aufgedeckt werden. Die Ergebnisse könnten sich bspw. für zielgerichtetes Marketing oder konsumentenorientierte

Produktangebote nutzen lassen (vgl. MÜLLER & KALS 2004).

Eine weitere Studie stammt von GANSLANDT & GÜTTLER (2006), in der Milieuzugehörigkeiten untersucht wurden. Auch hier wurde das *Q-Sample* in Kategorien (konservativ-elitär, liberal-elitär, postmodern usw.) eingeteilt und jeweils die gleiche Anzahl an Statements ausgewählt. Allerdings sollten mit der Studie keine Milieutypen, sondern die subjektive Zugehörigkeit zu einem Milieu erforscht werden. Die Q-Methode wurde daher mit Erhebungsverfahren zu soziodemografischen und sozialstatistischen Daten kombiniert. Die Ergebnisse zeigen u. a. auf, dass Probanden zwar relativ eindeutig in eine Milieugruppe eingeordnet werden können, oftmals aber eine subjektive Tendenz zu anderen Milieugruppen aufweisen.

Einen ersten Aufriss für das Deutsche als Fremd- und Fachsprache macht TANUROVSKA (2017) im Rahmen ihrer Masterarbeit. In der Fallstudie wurden Einstellungen ausländischer Studierender zu einer Lernplattform Wirtschaftsdeutsch erhoben, um Hinweise darüber zu erhalten, wo genau die Interessen und Erwartungen an solch einer zu konzipierenden Lernplattform bestehen. Der Untersuchungs- und Forschungsgegenstand kann allgemein als „Erfahrungen im Onlinelernen“ bezeichnet werden. Voraussetzung an der Teilnahme der Studie waren Deutschkenntnisse mit mindestens B2-Niveau nach dem GER. Darüber hinaus sollten die Studierenden ein Fach studieren, in dem Wirtschaft ein großer Bestandteil des Studiums ist (z. B. Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsingenieurwesen u. dgl.). Mittels narrativer Interviews wurde ein strukturiertes *Naturalistic Q-Sample* erstellt. Forschungsinteresse der Forscherin waren Aussagen über die technische und inhaltliche Gestaltung einer Lernplattform, sodass hierzu Statements aus den Interviews exzerpiert wurden. Interessanterweise stellte sich heraus, dass sich neben Technik und Inhalt die Lehrperson als eine weitere Kategorie, die induktiv erschlossen wurde, aus den Statements herausbildete. Aufgrund dieser Erkenntnisse konnten Aussagen darüber gemacht wer-

den, welche Erwartungen die Probanden an eine Lernplattform haben, welche technischen und inhaltlichen Möglichkeiten ausgeschöpft werden sollten und welche Rolle *die Lehrperson* spielt. Aufgrund der Ergebnisse konnte bei der Konzeption und Erstellung der Lernplattform zielgerichtet auf die Bedürfnisse der Probanden eingegangen werden.

Die Beispiele machen deutlich, dass mit Q nicht nur Meinungstypen und Einstellungen aufgedeckt werden, sondern die Ergebnisse wesentlichen Einfluss auf weiterführende Schritte haben können.

5. Fazit und Perspektiven

Die Q-Methode kann als Schnittstelle zwischen qualitativer und quantitativer Forschung verstanden werden. Als eigenständiger Zugang kann sie sowohl qualitative als auch quantitative Forschungszweige sinnvoll ergänzen. So ist es möglich, qualitativ erhobene Daten quantitativ zu analysieren sowie Daten, die bereits unabhängig von einer Q-Studie bestehen, zu strukturieren und auszuwerten. So eignet sich die Q-Methode nicht nur zur Erhebung und Typologisierung von Meinungen, sondern auch zur Datengewinnung für faktorenanalytische Untersuchungen. Im Unterschied zu konventionellen Meinungserhebungen werden einzelne Aussagen nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern aufeinander bezogen, sodass sich intensiv mit den einzelnen Statements auseinandergesetzt wird und die Zusammenhänge zwischen diesen sichtbar werden. Die vielfältigen Anwendungsgebiete machen den interdisziplinären Forschungscharakter deutlich, sodass Q-Studien auch für das Deutsche als Fremdsprache durchführbar sind. Allerdings sind Erhebungen subjektiver Einstellungen und Meinungsbilder sowie die Generierung von Meinungstypen im Fach Deutsch als Fremdsprache eher untypisch und bisweilen kaum – oder nicht – vorhanden. Untersuchungen mit der Q-Methode versprechen allerdings besonderes Potenzial, wenn es z. B. um die Aufdeckung von bisher unbekanntem, real

existierenden Diskursen geht. So ist es denkbar, dass Untersuchungen mit Q im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache interessante Aufschlüsse über Lernertypen, Lerngewohnheiten oder die Lernmotivation geben können. Die Ergebnisse können sich u. a. auf die (gezielte) Unterrichts-, Material- oder Mediengestaltung auswirken und diese idealerweise bereichern. Des Weiteren können nicht nur Untersuchungen am Lerner, sondern auch an Lehrkräften durchgeführt werden. So können Einstellungen zu Unterrichtsmethoden, zur Unterrichtsgestaltung oder Meinungen zur beruflichen Situation aufgedeckt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die bisher wenig beachteten subjektiven Einstellungen von Lernenden und Lehrenden systematisch erschlossen werden können. Die Verwendung der Q-Methode kann somit die Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache um einen interessanten und relevanten Aspekt ergänzen.

Literatur

- Brown, Steven R. (2005): „Applying Q-methodology to empowerment“. In: Narayan, Deepa (Hrsg.): *Measuring empowerment. Cross-disciplinary perspectives*. Washington, D. C.: The World Bank. 197–215.
- Ganslandt, Rüdiger & Güttler, Alexander (2006): *Die Information lebt. Der Themendialog in Lebenswelten unter besonderer Berücksichtigung redaktioneller Fernsehformate*. Dortmund, Univ.; Diss. 2006.
- McKeown, Bruce & Thomas, Dan B. (2013): *Q methodology*. 2. ed. Los Angeles: Sage (Quantitative applications in the social sciences, 66).
- Mosyagina, Natalia I./Kashin, Aleksandr B. & Peck, Roland L. (1997). *Emerging Russian consumerism. A Q-Methodology study of consumer attitudes after Perestroika*. Kongressmanuskript. Vorgetragen bei der „Annual Conference on the Scientific Study of Subjectivity“. Syracuse, New York.
- Müller, Florian H. & Kals, Elisabeth (2004): „Die Q-Methode. Ein innovatives Verfahren zur Erhebung subjektiver Einstellungen und Meinungen“. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* (Volume 5., No. 2, Art 34).
- Oschlies, Johannes (2013): *In welcher Art Demokratie wollen wir leben? Normative Einstellungen von Bürgern und politischen Eliten in Estland und Ostdeutsch-*

- land*. Zugl.: Erfurt, Univ., Diss., 2012. Berlin, Münster: LIT (Gesellschaftliche Transformationen, Bd. 19).
- Stainton Rogers, Rex (1995): „Q methodology“. In: Smith, Jonathan A./Harré, Rom & Van Langenhove, Luk (Hg.): *Rethinking methods in psychology*. London: Sage. 178–192.
- Stephenson, William (1935): „Correlation persons instead of tests“. In: *Character and Personality* (4). 17–24.
- Stephenson, William (1953): *The study of behavior. Q-technique and its methodology*. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- Tanurovska, Tina (2017): *Moodleszenarien im fachsprachlichen Deutschunterricht: eine empirische Studie an Wirtschaftsstudierenden internationaler Herkunft*. Technische Universität Berlin, Masterarbeit.
- Watts, Simon & Stenner, Paul (2005): „Doing Q methodology: theory, method and interpretation“. In: *Quality Research in Psychology* (2). 67–91.

Internetquellen

- URL 1: PCQ: <http://www.pcqsoft.com/> (zuletzt aufgerufen am 24.03.2017)
- URL 2: PQ Method: <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/> (zuletzt aufgerufen am 24.03.2017)
- URL 3: HTMLQ: <https://github.com/aproxima/htmlq> (zuletzt aufgerufen am 23.01.2017)

Werteausprägung der jüngeren Generation im chinesisch-deutschen Vergleich und Tendenzen der Kulturspezifika¹

1. Einleitung

Zwischen Kulturen gibt es Unterschiede bzw. Barrieren, die überbrückt werden müssen – eine von vielen Forschern vertretene Aussage bei der Betrachtung von interkultureller Kommunikation. Im Gegensatz zu dieser Aussage gehen neuere Studien davon aus, dass in Zeiten der Globalisierung und Informationsströmung die Denk- und Verhaltensweisen der jüngeren Generation weltweit gewisse neuere Tendenzen aufweisen, die die Entwicklungsprozesse der Gesellschaften widerspiegeln. Kulturelle Globalisierung, die in Form eines sich ähnelnden Konsum- und Kommunikationsverhaltens der jungen Menschen weltweit (nicht selten kritisch) wahrgenommen wird, verursacht tatsächlich beobachtbare Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten in der Ausprägung von kulturellen Barrieren in der interkulturellen Kommunikation.

China befindet sich seit der Einführung der Reform- und Öffnungspolitik 1978 in einer historisch einmaligen Phase, in der sich die Gesellschaft mit einem nie dagewesenen Tempo im gleichzeitigen Pro-

1 Der vorliegende Artikel entstand als Ergebnis des von Yue Liu geleiteten Projekts „Projektorientierte Lehre und deren Bewertung zur Interkulturellen Kommunikation“, gefördert durch das *Zhejiang Office for Education Sciences Planning* (2017SCG217).

zess der Urbanisierung und Industrialisierung entwickelt hat. Die Denk- und Verhaltensweisen der Chinesen, vor allem die der jüngeren Generationen, die nach dem Ende der 1970er Jahre geboren sind, sind besonders stark von den gesellschaftlichen Veränderungen betroffen. Im Bereich der interkulturellen Kommunikation, an der die jüngeren Generationen aus China beteiligt sind, muss man sich also einige aktuelle Tendenzen des Denkens und Handelns von Chinesen vor Augen halten, nämlich (vgl. LIANG 1996; BÖTTCHER 1999; LIN-HUBER 2001; JIN & XIN 2003; LIU 2010):

- Die jüngere Generation Chinas, die nach der Öffnungspolitik im Jahr 1978 geboren wurde, unterscheidet sich in ihren Denk- und Verhaltensweisen von denen ihrer Elterngeneration;
- Mit der rasanten sozialen Transformation Chinas seit 30 Jahren befinden sich viele traditionelle chinesische Denk- und Verhaltensweisen stark im Umbruch;
- Durch den immer häufiger werdenden interkulturellen Austausch verfügen Beteiligte in den interkulturellen Begegnungen oft über gewisse Vorkenntnisse über die kulturell Fremden.

Es stellt sich unter diesen veränderten Rahmenbedingungen nun die Frage, inwieweit noch von einer entscheidenden Rolle der kulturellen Barrieren in der interkulturellen Kommunikation mit chinesischer Beteiligung unter jungen Leuten ausgegangen werden kann. Durch aktuelle Sozialforschungen wurde auf neuere Tendenzen aufmerksam gemacht, dass kulturelle Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Denk- und Verhaltensweisen bei den jungen Leuten tatsächlich als geringer wahrgenommen werden dürften, als es häufig behauptet wird. Die kulturellen Unterschiede der deutschen und chinesischen Kulturen scheinen daher für die jüngere Generation in den chinesisch-deutschen Begegnungen keine entscheidende Rolle mehr zu spielen (vgl. LIU 2010).

Auf Werte wird oft verwiesen, um kulturelle Besonderheiten aufzuklären. Werte bestimmen als Kernschicht der Kultur und Orientierungsbasis das menschliche Denken und Verhalten bzw. die Identifikation von Menschen, bieten Orientierung für die Unterscheidung zwischen gut und schlecht, sinnvoll und sinnlos, normal und anormal, akzeptabel und inakzeptabel und gelten als Grundlage für die Entstehung und Entwicklung der menschlichen Weltanschauung. Werte gelten beispielsweise nach dem Kulturdimension-Ansatz von HOFSTEDE (2003) als Ausgang und Grundlage für die Praktiken bzw. menschliche Handlungen im sozialen Leben. Beim Einsatz des Modells der Kulturdimensionen, aber auch anderer Kulturspezifika betonenden Interpretationsmodelle werden in erster Linie die kulturspezifischen Werte herauskristallisiert und verglichen, um Hürden und Probleme in der interkulturellen Kommunikation unter kultureller Perspektive zu begründen. In Gesellschaften wie China, die sich gerade in einer starken sozialen Transformation befinden, findet ein soziokultureller Veränderungsprozess in einem besonders zugespitzten Kontrast zwischen Alt und Neu, Tradition und Moderne, Vorfahren- und Nachwuchsgeneration statt. Dabei spielt die Veränderung der (traditionellen) Werte eine nicht zu unterschätzende Rolle. In der folgenden Untersuchung wird daher gezielt nach Werten geforscht werden, die sich auf die menschlichen Denk- und Verhaltensweisen im interkulturellen Kontext beziehen.

Von der Hypothese ausgehend, dass sich die Wahrnehmung von kulturellen Besonderheiten bei der jüngeren Generation in den Denk- und Verhaltensweisen unter besonderer Berücksichtigung von Werten im Wandel befindet, werden zwei Thesen, die bei der Betrachtung der Werte im Wandel im chinesisch-deutschen Kontext besonders weitverbreitet sind, überprüft:

- (1) Die Werte bzw. die Denk- und Verhaltensweisen der Chinesen und die der Deutschen sind kulturspezifisch und unterscheiden

sich deutlich voneinander (vgl. LIANG 1998; GÜNTNER 2001, 1999; LIN-HUBER 2001; POHL 2002).

- (2) Die Wertvorstellungen der Chinesen sind von traditionellen (konfuzianischen) Wertüberzeugungen stark geprägt, wobei oft keine Unterscheidung zwischen Generationen, Gender und Regionen getroffen wird (vgl. THOMAS & SCHENK 2001; HERINGER 2004; MÜTHEL 2006). Werte wie „Konfliktvermeidung“, „Gesichtswahrung“ und „Hervorhebung der zwischenmenschlichen Beziehungen (*Guanxi*)²“ werden dabei häufig als wichtige Charakter des chinesischen Wertesystems hervorgehoben.

Daher besteht nunmehr das Ziel der vorliegenden Untersuchung darin, den aktuellen Zustand der Werteausprägung bei der jüngeren Generation in China und in Deutschland zu erfassen und die Wichtigkeit bestimmter Werte in China und Deutschland zu vergleichen. Damit sollen valide Daten mit Hilfe der Meinungsforschung gesammelt werden, um eventuelle Tendenzen des Wertewandels im chinesisch-deutschen Vergleich zu entdecken. Insofern ist nun die konkrete Fragestellung der vorliegenden Untersuchung, eingegrenzt auf den chinesisch-deutschen Kontext, folgende: Inwieweit weisen die aktuellen Werteausprägungen der jüngeren Generation Chinas und die der deutschen jungen Generation Unterschiede auf bzw. welche?

2. Methode und Durchführung der Untersuchung

Die vorliegende Studie konzentriert sich ausdrücklich auf junge Menschen zwischen 18 und 30 Jahren. Die Fragen, welche Werte heutzutage für die jüngere Generation Chinas und Deutschlands wichtig bzw. unwichtig sind und inwieweit sich die Werteorientierungen bei chinesischen und deutschen jungen Menschen im gleichen Alter unterscheiden, sind das Hauptanliegen der vorliegenden Studie.

2 Die chinesische Bezeichnung für die zwischenmenschlichen Beziehungen

Die Untersuchung wurde von 2011 bis 2013 in Form von Befragungen in zwei Phasen durchgeführt. Von Januar 2011 bis Februar 2011 wurde zuerst eine Umfrage unter 1007 chinesischen Studierenden (darunter sind 426 männliche und 581 weibliche Studierende) an fünf chinesischen Hochschulen (nämlich die Fremdsprachenuniversität Beijing; Tongji-Universität; Zhejiang-Universität; die Fremdsprachenhochschule Sichuan; die Fremdsprachenhochschule Luoyang) durchgeführt, wobei die Befragungsorte auf fünf Städte unterschiedlicher Gesellschaftsstrukturen wie folgt verteilt waren: Beijing (n = 211), Shanghai (n = 193), Hangzhou (n = 223), Chongqing (n = 188), Luoyang (n = 192). Alle Probanden waren zum Zeitpunkt der Befragung Studierende unterschiedlicher Fächer und zwischen 18 und 22 Jahre alt.³

Neben den beiden Metropolen Beijing und Shanghai gehört auch Chongqing zu den vier sogenannten regierungsunmittelbaren Städten Chinas. Hangzhou ist die Hauptstadt der Provinz Zhejiang, eine der privatwirtschaftlich am besten entwickelten Provinzen Chinas. Luoyang ist die zweitgrößte Stadt der Provinz Henan, eine der bevölkerungsreichsten und landwirtschaftlich wichtigsten Provinzen Chinas. Geographisch befinden sich zwei Befragungsorte (Shanghai und Hangzhou) im Osten Chinas, wo die Bruttoinlandsprodukte bei weitem über dem Durchschnitt im Landesvergleich liegen. Beijing liegt im Norden Chinas und ist als nationale Hauptstadt das politische und kulturelle Zentrum. Die anderen beiden Befragungsorte, Luoyang und Chongqing, gehören eher zu den sich wirtschaftlich langsamer entwickelnden Regionen.

Die Zielsetzung war es nicht, einen regionalen Vergleich durchzuführen, da die Herkunft der Probanden nicht automatisch mit den

3 In China gilt mit Ausnahme weniger Studiengänge allgemein die vierjährige Regelstudienzeit an Hochschulen, so dass die Studierenden bis auf wenige Ausnahmen normalerweise zwischen 18 und 22 Jahre alt sind. Die angegebene Aussage über das Alter basiert auf den gesammelten Daten der vorliegenden Untersuchung.

Befragungsorten identisch ist. Jedoch macht es Sinn, die Befragungsergebnisse aus unterschiedlichen Befragungsorten unter die Lupe zu nehmen, um einen relativ objektiven Überblick zu gewinnen und ggf. zu große regionale Unterschiede auszuschließen.

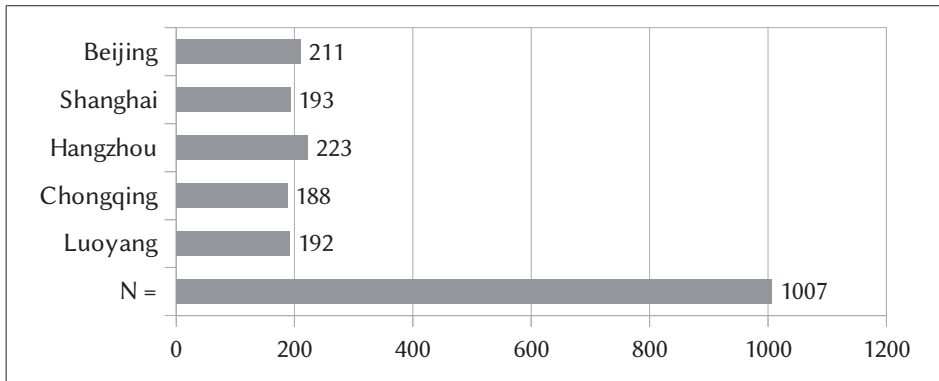


Abbildung 1: Anzahl und Aufteilung der chinesischen Befragung (Quelle: Eigene Erhebung)

Von Oktober 2012 bis November 2013 wurde die Umfrage in drei deutschen Städten, nämlich Berlin (Technische Universität Berlin, $n=126$), Kiel (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, $n = 78$) und Nordhausen (Hochschule Nordhausen, $n = 334$) fortgesetzt. Insgesamt haben mehr als 538 deutsche Studierende (darunter 204 männliche und 334 weibliche Studierende) an der Befragung teilgenommen. Hierbei handelt es sich um deutsche Studierende verschiedener Fachrichtungen, die zum Zeitpunkt der Umfrage zwischen 18 und 30 Jahre alt waren. Die drei Befragungsorte repräsentieren drei verschiedene Städtegrößen in Deutschland, eine Stadt in den alten Bundesländern, eine Stadt aus den neuen Bundesländern und Berlin (Ost und West), so dass auch hier ein relativ objektives Bild der Werte über Gesamtdeutschland dargestellt sein dürfte.

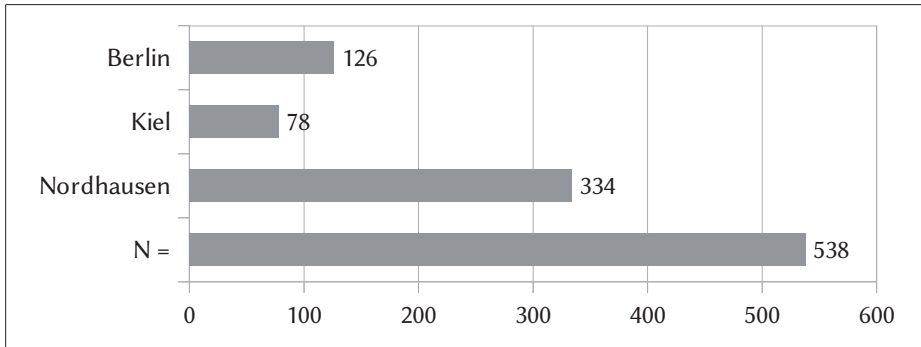


Abbildung 2: Anzahl und Aufteilung der deutschen Befragung (Quelle: Eigene Erhebung)

Der unter den chinesischen Probanden eingesetzte Fragebogen ist auf Chinesisch formuliert. Er besteht aus 28 geschlossenen Fragen. Darunter sind drei Fragen für die Erfassung persönlicher Daten über das Alter, Geschlecht und den Bildungsstand, die anderen 25 Fragen sind wertebezogen. Die zur Auswahl stehenden Werte basieren in erster Linie auf den Ergebnissen einiger bisheriger wertebezogener Untersuchungen (vgl. JIN & XIN 2003; GESIS 1981–2008; HUAWEI TECHNOLOGIES Deutschland GmbH in Zusammenarbeit mit GIGA *German Institute of Global and Area Studies* 2014). Dies führt dazu, dass einige Werte wie zwischenmenschliche Beziehungen, Kollektiv und Gesichtswahrung sich stark an häufig für repräsentativ gehaltenen Werten der Chinesen orientieren (vgl. BREIDENBACH & PÁL NYÍRI 2002; MÜTHEL 2006). Die 25 Werte können in zwei Dimensionen kategorisiert werden, die im Folgenden dargestellt sind:

Persönliche Dimension	Soziale Dimension
<i>Gesichtswahrung (cn) / Soziales Ansehen (de)</i>	Familie
Bescheidenheit	<i>Kollektiv (cn) / Gemeinschaft (de)</i>
Unabhängigkeit	Fürsorge für Senioren und Kinder
Selbstkritik	Zwischenmenschliche Beziehungen
Sparsamkeit	Konfliktvermeidung
Diszipliniiertheit	Gemeinsamkeiten suchen und dabei Unterschiede bestehenlassen
Fleiß	<i>Die „goldene Mitte“ (cn)/ Kompromissbereitschaft (de)</i>
Bildung	Was du nicht willst, das man dir tu ¹ , das füg auch keinem anderen zu
Individueller Erfolg	Soziale Gerechtigkeit
Flexibilität	Stabile soziale Ordnung
Innovation	Traditionsbewusstsein
Opferbereitschaft	Einfluss auf andere
Verantwortungsbewusstsein	

Tabelle 1: Zwei Dimensionen der ausgewählten Werte (Quelle: Eigene Darstellung)

Für die Befragung bei Studierenden an den deutschen Hochschulen wurde der Fragebogen ins Deutsche übersetzt, der Aufbau war ansonsten identisch mit dem chinesischen Fragebogen. Die deutsche Version des Fragebogens beinhaltet einige sinngemäß übertragene Werteangaben, die aber unter Berücksichtigung der kulturellen Unterschiede sprachlich leicht angepasst wurden. Die Reihenfolge der Fragen ist in beiden Fragebögen identisch. Zu jeder Werthaltung wird eine fünfstufige Skala mit den Optionen „sehr wichtig“, „eher wichtig“, „mittelmäßig“, „eher unwichtig“ und „unwichtig“ eingesetzt. Für die Optionen

von „sehr wichtig“ bis zu „unwichtig“ werden jeweils 1 bis 5 Punkte für die statistische Zählung vergeben.

3. Ergebnisse der Untersuchung

Im ersten Schritt der Auswertung geht es darum, die einzelnen Wertvorstellungen beider Zielgruppen (hiermit sind im Folgenden die chinesische Befragung und die deutsche Befragung gemeint) miteinander zu vergleichen, um einen Gesamteindruck zu gewinnen. Nach der ersten statistischen Analyse treten damit die wichtigsten und unbedeutendsten Werte der chinesischen und der deutschen Befragten hervor. Fett gedruckt sind die Werte, die sowohl unter den chinesischen als auch unter den deutschen Studierenden als am wichtigsten bzw. am unbedeutendsten gesehen werden.

Dass die Durchschnittswerte der Werte bei den chinesischen Probanden im Allgemeinen kleiner als die bei den deutschen Probanden sind, dürfte die stärkere Zustimmungsbereitschaft der chinesischen Befragten für die angegebenen Werte belegen. Es ist interessant zu beobachten, dass in den fünf wichtigsten und fünf unwichtigsten Werten beide Probandengruppen drei gemeinsame Werte hochschätzen und zwei gemeinsame Werte für relativ unwichtig halten. Je kleiner der ermittelte Durchschnitt ist, desto größer ist die Zustimmung der Probanden zum jeweiligen Wert. Die größte Gemeinsamkeit zwischen den befragten Chinesen und Deutschen findet sich darin, dass für beide Probandengruppen Familie als die wichtigste Wertorientierung gilt. Die beide Werte Verantwortungsbewusstsein und zwischenmenschliche Beziehungen finden gleichzeitig große Beachtung sowohl bei den Chinesen als auch bei den Deutschen. Die deutliche Gemeinsamkeit zwischen den Chinesen und Deutschen bei der Einordnung der wichtigsten Werte findet sich ebenfalls bei den weniger wichtigen Werten,

Bei den chinesischen Befragten (N = 1007)	Bei den deutschen Befragten (N = 538)
Familie (1,26) Unabhängigkeit (1,30) Verantwortungsbewusstsein (1,30) Fürsorge für Senioren und Kinder (1,32) Zwischenmenschliche Beziehungen (1,32) Bildung (1,36) Selbstkritik (1,38) Innovation (1,38) Stabile soziale Ordnung (1,38) Fleiß (1,44) Flexibilität (1,48) Kollektiv/Gemeinschaft (1,59) Was du nicht willst, das man dir tu', das füg auch keinem anderen zu (1,61) Soziale Gerechtigkeit (1,61) Traditionsbewusstsein (1,62) Individueller Erfolg (1,67) Sparsamkeit (1,80) Die Gemeinsamkeit suchen und dabei Unterschiede bestehen lassen (1,81) Konfliktvermeidung (1,82) Bescheidenheit (1,82) Diszipliniiertheit (1,99) Einfluss auf andere (2,05) Die „goldene Mitte“/Kompromissberei- terschaft (2,29) Opferbereitschaft (2,40) Soziales Ansehen/Gesichtswahrung (2,43)	Familie (1,34) Bildung (1,38) Zwischenmenschliche Beziehungen (1,45) Verantwortungsbewusstsein (1,51) Soziale Gerechtigkeit (1,55) Was du nicht willst, das man dir tu', das füg auch keinem anderen zu (1,62) Unabhängigkeit (1,66) Gemeinschaft (1,66) Fürsorge für Senioren und Kinder (1,78) Kompromissbereitschaft (1,81) Individueller Erfolg (1,82) Stabile soziale Ordnung (1,87) Selbstkritik (1,91) Soziales Ansehen (2,07) Flexibilität (2,09) Fleiß (2,11) Diszipliniiertheit (2,14) Das Gemeinsamkeit suchen und dabei Unterschiede bestehen lassen (2,14) Innovation (2,28) Konfliktvermeidung (2,37) Sparsamkeit (2,39) Bescheidenheit (2,41) Opferbereitschaft (2,64) Einfluss auf andere (2,80) Traditionsbewusstsein (2,91)

Tabelle 2: Die Werteausprägungen im Vergleich (die wichtigsten Werte von oben (1) nach unten (5))

indem beide Gruppen relativ wenig Wert auf Opferbereitschaft und Einfluss auf andere legen.

Ausgerechnet die in den Wertediskussionen seit Jahrzehnten in Deutschland für Sekundärtugenden gehaltenen Werte wie Fleiß, Diszi-

pliniertheit und Sparsamkeit verlieren bei den jungen Menschen im Vergleich zu den wichtigen Werten an Bedeutung. Merkwürdig ist auch, dass die in vielen gängigen Veröffentlichungen fast klischeehaft als Kulturspezifika Chinas gehaltene Werthaltungen wie Gesichtswahrung und Kompromissbereitschaft bei den jungen chinesischen Studierenden ebenfalls stark an Bedeutung verlieren und unter allen genannten Werten sogar als am unwichtigsten wahrgenommen werden.

Ein grobes, nicht unkritisches Bild der Werteprägung bei den jungen Studierenden Chinas mag zum Vorschein kommen: Ein/e „repräsentative(r)“ Vertreter/in der jüngeren Generation in China legt großen Wert auf die Familie, hält es für absolut wichtig, dass man unabhängig, verantwortungsbewusst und innovativ denken und sich verhalten soll. Die Fürsorge für Senioren und Kinder und die Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen scheinen ihm/ihr besonders wichtig zu sein. Anders als seine/ihre Elterngeneration sind Diszipliniertheit, Kompromissbereitschaft und vor allem Opferbereitschaft für ihn/sie keine wichtigen Werte mehr. Er/sie hält es für relativ unwichtig, Einfluss auf die anderen auszuüben und legt nur noch einen beschränkten Wert auf sein soziales „Gesicht“.

Das Bild der deutschen Studierenden dürfte man sich ebenfalls so vorstellen: Ein/e repräsentative(r) Vertreter/in der jüngeren Generation in Deutschland hält seine/ihre Familie für am wichtigsten. Bildung spielt für ihn/sie ebenfalls eine unerlässliche Rolle. Er/sie legt viel Wert auf „Vitamin B“ und versucht verantwortungsvoll zu handeln. Er/sie kümmert sich sehr gern um die soziale Gerechtigkeit, findet aber, dass Sparsamkeit, Bescheidenheit und Opferbereitschaft heutzutage nicht mehr zu den wichtigen Werten gehören. Weniger sinnvoll scheint ihm/ihr auch noch der Versuch zu sein, Einfluss auf die anderen auszuüben oder sich traditionsbewusst zu verhalten.

Beijing (n=211)	Luoyang (n=192)	Chongqing (n=188)	Shanghai (n=193)	Hangzhou (n=223)
Familie (1,22)	Familie (1,22)	Verantwortungsbewusstsein (1,26)	Zwischenmenschliche Beziehungen (1,26)	Familie (1,26)
Unabhängigkeit (1,26)	Fürsorge für Senioren und Kinder (1,22)	Familie (1,27)	Unabhängigkeit (1,31)	Unabhängigkeit (1,34)
Fürsorge für Senioren und Kinder (1,29)	zwischenmenschliche Beziehungen (1,23)	Bildung (1,29)	Familie (1,32)	Bildung (1,37)
Verantwortungsbewusstsein (1,30)	Verantwortungsbewusstsein (1,23)	Unabhängigkeit (1,31)	Verantwortungsbewusstsein (1,32)	Selbstkritik (1,38)
Bildung (1,32)	Unabhängigkeit (1,28)	Zwischenmenschliche Beziehungen (1,32)	Fürsorge für Senioren und Kinder (1,35)	Fürsorge für Senioren und Kinder (1,40)

Tabelle 3: Die 5 wichtigsten Werte in den befragten chinesischen Städten

Im nächsten Analyseschritt sollen nun die fünf wichtigsten Werte der chinesischen Befragung in den unterschiedlichen Regionen Chinas näher betrachtet werden.

Folgende Aussagen lassen sich durch die kombinierte Betrachtung der Tabellen 3 und 4 ableiten: Zwischen den Teilgruppen der chinesischen Probanden besteht eine deutlich gemeinsame Tendenz ihrer Wertorientierung. Obwohl einzelne Werte hinsichtlich des Wichtigkeitsgrads in verschiedenen Regionen unterschiedlich ausgeprägt sind, lassen sich hier keine signifikanten regionalen Unterschiede bei der Betrachtung von Werthaltungen der jüngeren Generation Chinas feststellen. Sehr bemerkenswert ist die Beobachtung, dass die jungen Stu-

Beijing (n=211)	Luoyang (n=192)	Chongqing (n=188)	Shanghai (n=193)	Hangzhou (n=223)
Diszipliniert- heit (2,03)	Bescheiden- heit (1,63)	Diszipliniert- heit (2,01)	Diszipliniert- heit (2,01)	Diszipliniert- heit (2,28)
Einfluss auf andere (2,21)	Gemeinsam- keiten suchen und dabei Unterschiede bestehen las- sen (1,75)	Einfluss auf andere (2,06)	Einfluss auf andere (2,05)	Einfluss auf andere (2,36)
Gesichtswah- rung (2,45)	Kompromiss- bereitschaft (1,90)	Kompromiss- bereitschaft (2,29)	Kompromiss- bereitschaft (2,36)	Kompromiss- bereitschaft (2,40)
Kompromiss- bereitschaft (2,46)	Opferbereit- schaft (1,97)	Opferbereit- schaft (2,41)	Opferbereit- schaft (2,40)	Gesichtswah- rung (2,52)
Opferbereit- schaft (2,62)	Gesichtswah- rung (2,19)	Gesichtswah- rung (2,53)	Gesichtswah- rung (2,44)	Opferbereit- schaft (2,53)

Tabelle 4: Die 5 unwichtigsten Werte in den befragten chinesischen Städten

dierenden in China heute gleichermaßen den persönlich orientierten Wert Unabhängigkeit und den sozialbezogenen Wert Familie hochhalten. Eine ausgewogene Haltung zwischen der Gemeinschaft und dem Individuum ist dabei deutlich zum Ausdruck gekommen. Die Werte Gesichtswahrung, Kompromissbereitschaft und Opferbereitschaft sind aber in allen Befragungsorten den drei unwichtigsten Werten zugeordnet. Dies zeigt vor allem die Veränderung der Denk- und Handlungsweisen der jüngeren Generation Chinas im sozialen Umgang.

Beim Vergleich der Befragung in den deutschen Städten ergibt sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den Werten in den alten und den neuen Bundesländern. Auch die Größe der Stadt hat hier keinen Einfluss gezeigt. Interessant ist zu beobachten, dass drei Werte, Traditionsbewusstsein, Einfluss auf andere und Opferbereitschaft, gleichermaßen unwichtig für die befragten Studierenden sind

Berlin (n=126)	Kiel (n=78)	Nordhausen (n=334)
Bildung (1,28)	Bildung (1,37)	Familie (1,26)
Verantwortungs- bewusstsein (1,37)	Verantwortungs- bewusstsein (1,53)	Bildung (1,43)
Zwischenmenschliche Beziehungen (1,37)	Familie (1,59)	Zwischenmenschliche Beziehungen (1,44)
Familie (1,38)	Unabhängigkeit (1,59)	Soziale Gerechtigkeit (1,53)
Soziale Gerechtigkeit (1,50)	Zwischenmenschliche Beziehungen (1,62)	Verantwortungs- bewusstsein (1,56)

Tabelle 5: Die 5 wichtigsten Werte in den befragten deutschen Städten

Berlin (n=126)	Kiel (n=78)	Nordhausen (n=334)
Konfliktvermeidung (2,40)	Soziales Ansehen (2,36)	Sparsamkeit (2,39)
Bescheidenheit (2,44)	Konfliktvermeidung (2,50)	Bescheidenheit (2,45)
Opferbereitschaft (2,59)	Opferbereitschaft (2,63)	Opferbereitschaft (2,67)
Einfluss auf andere (2,94)	Einfluss auf andere (2,76)	Einfluss auf andere (2,77)
Traditionsbewusstsein (3,04)	Traditionsbewusstsein (2, 94)	Traditionsbewusstsein (2,86)

Tabelle 6: Die 5 unwichtigsten Werte in den befragten deutschen Städten

und die vier wichtigsten Werte in allen drei Orten miteinander übereinstimmen.

Insgesamt lässt sich durch Auswertung der Befragung (siehe auch Tabellen 1 und 2) hervorheben, dass die befragten chinesischen und deutschen Studierenden sowohl deutliche Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten in den persönlichen und sozialen Dimensionen zeigen. Merkwürdig war, dass diese Gemeinsamkeiten größer sind als bisher in anderen Studien ermittelt wurde bzw. als das, was im Allgemei-

nen angenommen wird. Die Tatsache, dass die meisten deutschen Befragten die zwischenmenschlichen Beziehungen auch für einen wichtigen Wert halten, stellt die oft vorkommende Aussage der kulturspezifischen Besonderheit der *Guanxi* (Beziehungen) der Chinesen deutlich in Frage. Beide Probandengruppen bringen deutliche Ähnlichkeiten bei der Wichtigkeitsskala der angegebenen Werte zum Ausdruck. Sowohl Chinesen als auch Deutsche halten Familie für die wichtigste Werthaltung. Ihre Wertvorstellungen unterscheiden sich deutlich von denen der älteren Generationen bzw. von den häufig als traditionell geltenden Werten, indem die jüngere deutsche Generation nicht (mehr) mit Werten wie Sparsamkeit, Fleiß, Diszipliniertheit etikettiert werden kann. Ausgerechnet für die jüngere chinesische Generation sind auch einige traditionelle Tugenden wie Opferbereitschaft, Kompromissbereitschaft, Gesichtswahrung und sogar Bescheidenheit nicht mehr als kulturelle Etikette verwendbar.

Der Wandel der Werte schlägt sich jedoch auch in dem Aspekt nieder, dass aktuelle, dem Zeitgeist bzw. der gesellschaftlichen Entwicklung entsprechenden Werte wie Unabhängigkeit, Bildung, Innovation und soziale Gerechtigkeit hochgeschätzt werden. Dies betrifft vor allem die jungen Chinesen, die im Vergleich zu ihren deutschen Gleichaltrigen noch stärker von dem sozialen Umbruch betroffen sind und sich dringender (um)orientieren müssen.

4. Fazit und Ausblick

Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung konnte insgesamt beantwortet werden. Die Werte der jüngeren Generation Chinas zeigen eine ähnliche Tendenz mit den Werten der jungen Deutschen im fast gleichen Alter. Bei den 25 abgefragten Werten gab es unter den ersten fünf Werten, die für die chinesischen Probanden die wichtigsten waren, drei gemeinsame mit den deutschen Probanden. Bei den fünf unwich-

tigsten Werten gab es ebenfalls hohe Übereinstimmung. Besonders interessant war hierbei, dass die der chinesischen Kultur nachgesagten Werte wie Gesichtswahrung, Opferbereitschaft, Kompromissbereitschaft bei den jungen chinesischen Studierenden nicht mehr als wichtige, sogar als unwichtigste Werte genannt wurden. Aus pragmatischen Gründen war es der vorliegenden Untersuchung nicht möglich, junge Studierende aus ländlichen Regionen sowohl in China als auch in Deutschland in die Befragung einzubeziehen. Ob die gewonnenen Erkenntnisse durch Befragung in Städten auch auf ländliche Gebiete übertragen werden können, bleibt eine Frage, die von künftigen Untersuchungen beantwortet werden soll.

In der gegenwärtigen Welt, in der jede Kultur im Vergleich zu der Zeit vorher im verstärkten Maße mit Herausforderungen der Wandlungen im Laufe der Globalisierung konfrontiert ist, gelten die Tendenzen der Wertewandlung unter den jüngeren Angehörigen einer Gesellschaft als Indikatoren für die Fortentwicklung der Gesellschaft bzw. der Kultur(en) dieser Gesellschaft. In einer sozialen Umfrage, die lediglich eine Momentaufnahme der Probanden sein kann, kann man statt des dynamischen Wandelprozesses nur den Zustand der Entwicklung erfassen. Um die Entwicklungstendenzen der Werte einer Gesellschaft objektiv zu erfassen, sollen wiederholbare, longitudinale Befragungen durchgeführt werden. Dies betrifft vor allem die Betrachtung der sozialen und kulturellen Entwicklung der Gesellschaften wie der chinesischen, die sich in den letzten Jahren in einer rasanten Transformation befand und in absehbarer Zukunft noch befinden wird. Aus pragmatischen Gründen wurden Studierende als Probanden ausgewählt, um aus dieser Perspektive ein aktuelles Bild über die jüngere Generation zu gewinnen. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass das Studierendenbild das Gesamtbild der jüngeren Generation nicht abdecken kann.

Der eingesetzte Fragebogen richtet sich außerdem am Anfang des Forschungsdesigns stark an die chinesischen Probanden. Dies hat dazu

geführt, dass der für die deutschen Probanden eingesetzte Fragebogen eher für sie übertragen wurde statt gesondert für sie entwickelt worden zu sein. Obwohl zwischen „*Guanxi*“ und „Zwischenmenschliche Beziehung“ große Bedeutungsähnlichkeit zu erkennen ist, lässt sich anmerken, dass zwischen den beiden Begriffen keine hundertprozentige Übereinstimmung besteht. Nach Werten wie Fürsorge für Senioren und Kinder und Bescheidenheit, die als traditionelle chinesische Tugenden gelten, aber in der deutschen Kultur keine vergleichbare Bedeutung haben, wurde außerdem gefragt. Es ist sehr wahrscheinlich, dass Werte, die für die deutsche Zielgruppe kulturspezifisch bzw. bedeutungsvoll sind, in die Befragung nicht mit einbezogen wurden. Die oben genannten Defizite sollten bei der zukünftigen Fortsetzung der Untersuchung berücksichtigt werden.

Literatur

- Böttcher, Siegfried (1999): *Kulturelle Unterschiede – Grenzen der Globalisierung: ein Vergleich zwischen dem Westen und Ostasien*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Breidenbach, Joana & Pál Nyíri, Pal (2002): „Der kulturalistische Diskurs um asiatische Werte und die chinesische Diaspora in Ungarn“. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation in der Diaspora*. München, 51–76.
- GESIS – Leibniz-Institute for the Social Sciences (1981–2008): „Europäische Wertestudien (EVSS)“. URL: <http://www.datacite.org/GESIS> (zuletzt aufgerufen am 15.08.2014)
- Günthner, Susanne (2001): „Höflichkeitspraktiken in der interkulturellen Kommunikation: am Beispiel chinesisch-deutscher Interaktionen“. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt/Main: Lang, 295–313.
- Heringer, Hans Jürgen (2004): *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Francke.
- Hofstede, Geert (2003): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage.

- HUAWEI TECHNOLOGIES Deutschland GmbH in Zusammenarbeit mit GIGA German Institute of Global and Area Studies (2014): *Deutschland und China – Wahrnehmung und Realität-Die Huawei-Studie 2014*. URL: <http://www.huawei-studie.de/> (zuletzt aufgerufen am 15.08.2014).
- Jin, Shenghua & Xin, Zhiyong (2003): „The Status Quo of Chinese Values Study and Its Trends“. In: *Journal of Beijing Normal University (Social Science Edition)*. Heft 3. 56–64.
- Liang, Yong (1996): „Interkulturelle Kommunikation und wissenschaftliche Weiterbildung. Zum Kommunikationsverhalten zwischen Deutschen und Chinesen“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22. 141–169.
- Liang, Yong (1998): *Höflichkeit im Chinesischen: Geschichte–Konzepte–Handlungsmuster*. München: iudicium.
- Lin-Huber, Margrith. A. (2001): *Chinesen verstehen lernen*. Bern: Huber.
- Liu, Yue (2010): „Kulturspezifisches“ Kommunikationsverhalten? Eine empirische Untersuchung zu aktuellen Tendenzen der chinesisch-deutschen Begegnungen. München: iudicium.
- Müthel, Miriam (2006): *Erfolgreiche Teamarbeit in deutsch-chinesischen Projekten*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Pohl, Karl-Heinz (2002): „Chinesische und asiatische Werte. Die chinesische Welt als zentraler Kultur- und Wirtschaftsraum Ostasiens“. In: Nutzinger, Hans G. (Hrsg.): *Religion, Werte und Wirtschaft: China und der Transformationsprozess in Asien*. Marburg: Metropolis. 105–128.
- Thomas, Alexander & Schenk, Eberhard (2001): *Beruflich in China: Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Zhang, Kechuang (2003): „Vergleich der Wertorientierung zwischen Studierenden in China und Deutschland“. In: *Deutschland-Studien (China)*. Heft 4. 46–53.

Anhang

Autorenregister

Dr. Olga Averina

Gastprofessorin am Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Fachsprache (TU Berlin), Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Deutschen als Fremd- und Fachsprache. Seit 2008 steht sie in einem engen wissenschaftlichen Kontakt mit Herrn Steinmüller, dem sie zahlreiche wertvolle Hinweise sowie die Möglichkeit zu verdanken hat, ihre Erfahrungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik und -lehre zu erweitern.

Dr. Antje Dohrn

Seit 2014 als DAAD-Lektorin an der *Université de Montaigne - Montesquieu* in Bordeaux, Frankreich. Sie arbeitete insgesamt 12 Jahre lang unter der Leitung von Herrn Steinmüller an seinem Fachgebiet als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Sie promovierte 2006 bei Herrn Steinmüller im Bereich DaZ. Besondere Ereignisse mit Herrn Steinmüller aus ihrer Zeit am Fachgebiet sind u. a. Gastdozenturen an und Projekte mit der chinesischen Partneruniversität in Hangzhou und ein Berliner Schulprojekt Chinesisch als Fremdsprache (ChaF).

Prof. Dr. Anneliese Fearn

Koautorin fachsprachlicher Lehrwerke und des „Handbuch des Fachsprachenunterrichts“. Besondere Hochschätzung für den Kollegen Steinmüller empfindet sie in Bezug auf die Integration fachsprachlicher Themen in Aus- und Fortbildung ausländischer Kolleginnen und Kollegen.

Nicole Hartung

Doktorandin bei Herrn Steinmüller zum Thema „Deutschkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen in der ambulanten Pflege – eine Be-

darfsanalyse“. Sie lernte Herrn Steinmüller als Masterstudierende und Studentische Hilfskraft kennen, später wurde sie von ihm als Tutorin für das Doppelmasterprogramm mit der Partneruniversität Zhejiang in Hangzhou in China sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet für Deutsch als Fremd- und Fachsprache der Technischen Universität Berlin begleitet.

Dr. Viktoria Ilse

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg. Zuvor war sie u. a. an der TU Budapest als DAAD-Lektorin tätig. Sie studierte von 2002 bis 2007 im Magisterstudium Deutsch als Fremdsprache an der TU Berlin. Vom ersten Semester an belegte sie Seminare bei Herrn Steinmüller. 2011 promovierte sie bei ihm zu Wirtschaftsdeutsch in Ungarn.

Dr. Karl-Hubert Kiefer

Hochschuldozent am Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Fachsprache der TU Berlin. Zuvor wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Germanistik/Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Bergischen Universität Wuppertal. Doktorand von Herrn Steinmüller (Abschluss der Promotion: 2011).

Prof. Dr. Svitlana Kiyko

Lehrstuhl für technische Übersetzung an der Staatlichen Universität für Zivil- und Bevölkerungsschutz Lviv, Ukraine; vorher Dozentin am Lehrstuhl für Germanische, Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft an der Jurij-Fedkowjtsch-Universität Czernowitz, Ukraine; Forschungsstipendiatin der Alexander von Humboldt-Stiftung, ihr wissenschaftlicher Betreuer war Herr Steinmüller.

Andreas Kraft

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Fachsprache der Technischen Universität Berlin. Als Tutor arbeitete er gemeinsam mit Herrn Steinmüller an einem Forschungsprojekt zu online-Modulen für das Deutsche als Fremdsprache. Seinen Magister schloss er erfolgreich in der Obhut von Herrn Steinmüller ab. Als Austauschdozent in China hatte Andreas Kraft die Möglichkeit, die „chinesischen Spuren Steinmüllers“ zu entdecken. Seine laufende Promotion wird ebenfalls von ihm betreut.

Prof. Dr. Yuan LI

Prodekanin der Fakultät für International Studies und Stellvertretende Direktorin des Instituts für *German Studies* der Zhejiang-Universität in Hangzhou, China. Sie ist ehemalige Doktorandin von und Humboldtianerin bei Herrn Steinmüller sowie langjährige Kooperationspartnerin.

Prof. Dr. Yue LIU

Associate Professor an der *School of International Studies* der Zhejiang-Universität in Hangzhou, China. Sie arbeitet u. a. im Forschungsbereich Interkulturelle Kommunikation und hat im Jahr 2009 unter der Betreuung von Herrn Steinmüller am Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache promoviert.

Prof. Dr. Maria Marchwacka

Professorin für *Health Care Education* in Stuttgart; Schwerpunkte: Lehrerbildung, Fachdidaktik, Interkulturalität. Promotion an der Technischen Universität Berlin (2010) bei Herrn Steinmüller und Prof. Dr. Ch. Griese zu der Thematik „Fachsprache und Interkulturalität“.

Prof. Dr. Haymo Mitschian

Seit 2015 Vertretungsprofessur an der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Georg-August-Universität Göttingen. Dissertation zu „Chine-

sische Lerngewohnheiten im DaF-Unterricht“ und Habilitation zu „Computerunterstütztes Fremdsprachenlernen“ 1990 bzw. 1999 bei Herrn Steinmüller; außerdem langjährige Zusammenarbeit beim Aufbau des Deutschen Sprachzentrums an der Zhejiang-Universität Hangzhou in China und der Einrichtung eines Magisterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache an der TU Berlin.

Dr. Chunchun QIAN

Dozentin an der Deutschfakultät der Tongji-Universität in Shanghai, China. Anfang 2012 Abschluss der Promotion zum Thema „Kommunikative Handlungskompetenz in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation“ bei Herrn Steinmüller.

Prof. Dr. Thorsten Roelcke

Bis 2014 Professur für „Deutsche Sprache und ihre Didaktik“ in Freiburg und seither Leiter des Fachgebiets „Deutsch als Fremdsprache“ an der Technischen Universität Berlin; er ist damit Amtsnachfolger von Herrn Steinmüller.

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Seit 1996 Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Nach dem Studium der Publizistik und Germanistik an der FU Berlin arbeitete er in den Germanistikabteilungen des University College Dublin, der FU Berlin und des *King's College London*. Er hat seit ihrer gemeinsamen Zeit im Mittelbau der Germanistik der FU Berlin in den frühen 1980er Jahren immer wieder in verschiedenen Kontexten mit Herrn Steinmüller zusammengearbeitet.

Prof. Dr. Nassima Scharafutdinowa

Professorin und Leiterin des Lehrstuhls für Fremdsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch) an der Staatlichen Technischen Universität Uljanowsk, Russland. Sie hatte Forschungsaufenthalte an der TU Berlin in

den Jahren 2001 und 2005 zu den Themen deutsche Fachsprache der Technik und Berliner Didaktik, wobei sie Herrn Steinmüller für gute Arbeits- und Forschungsbedingungen, wertvolle Hinweise und Anregungen für ihre Forschungsarbeit sehr dankbar ist.

Sylvia Seydler

Seit 2011 pensionierte Verwaltungsangestellte am Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache der Technischen Universität Berlin. Von 1992 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2008 war sie Herrn Steinmüllers Sekretärin.

Dr. Maria Steinmetz

Lehrbuchautorin: „Deutsch für Ingenieure“. Herrn Steinmüllers erste Untersuchungen zur Sprachentwicklung ausländischer Kinder fanden u. a. auch in ihrer Grundschulklasse statt. Seither hat er sie durch das ganze Berufsleben begleitet: in der Berliner Schulpraxis, in der Hochschulkooperation mit China, als Doktorvater, als Berater, Impulsgeber und Organisator für Forschungsfragen, DaF- und DaZ-Projekte sowie bei der Qualifizierung von DaF-Lehrenden im In- und Ausland.

Dr. Yan XU-Lackner

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Alexander-Universität und Direktorin des Konfuzius-Instituts Nürnberg-Erlangen. Langjährige Verbindung mit Forschung und Lehre von Herrn Steinmüller bis zur Promotion 2001.

Prof. Dr. Jianpei YANG

Dozent und Lehrstuhl für den Mittelstufenkurs am Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität in Shanghai, China. 2007 hat er bei Herrn Steinmüller im Fach Deutsch als Fremdsprache promoviert und war gleichzeitig als Gastwissenschaftler am Institut für Sprache und Kommunikation der TU-Berlin tätig. Während des wissenschaftlichen Aufenthalts hat er mit Herrn Steinmüller eng zusammengearbeitet und deutsch-chinesische

Projekte betreut. Erstmals haben sie im Jahr 2006 den ersten Chinesischkurs an der Zentraleinrichtung Moderne Sprachen der TU-Berlin eingeführt. Nach seiner Rückkehr arbeitete er weiter mit Herrn Steinmüller an verschiedenen wissenschaftlichen chinesisch-deutschen Kooperationen.

Yin ZHANG

Doktorandin des Instituts für *German Studies* der Zhejiang-Universität in Hangzhou, China. Ehemalige Teilnehmerin des Doppelmasterprogramms zwischen der Technischen Universität Berlin und der Zhejiang-Universität in Hangzhou. Ihre Masterarbeit wurde von Herrn Steinmüller betreut.

Kerstin Zimmermann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Ruhr-Zentrum Mehrsprachigkeit in Bochum. Von 2009 bis 2017 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Berlin. Doktorandin bei Herrn Steinmüller mit dem Thema „Der Einfluss des Zeitfaktors auf das Konstrukt des C-Tests“.

Facetten des Deutschen – didaktisch, linguistisch, interkulturell

Mit dieser Festschrift wird Prof. Dr. Ulrich Steinmüller geehrt, der seit 1983 an der TU Berlin als Professor für Fachdidaktik Deutsch / Deutsch als Zweitsprache wirkt. Die Beiträge, die sowohl von langjährigen Wegbegleitern, als auch von Kollegen und Doktoranden des Jubilars verfasst wurden, fokussieren die Themenbereiche, in denen Herr Prof. Dr. Steinmüller seit mehr als 50 Jahren forscht und lehrt: Das Spektrum reicht von Fachsprachen über den Erwerb von Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache bis hin zu didaktischen und interkulturellen Fragen in diesem Zusammenhang.

ISBN 978-7983-2828-0 (print)
ISBN 978-7983-2829-7 (online)



ISBN 978-3-7983-2828-0



<http://verlag.tu-berlin.de>