

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte – elektronisch>

*Iris Bäcker, Rupprecht S. Baur, Charitini Iordanidou,
Marta Kis, Torsten Ostermann, Klaus Wenderott*

**Integration durch Sprache – Bericht über die
31. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch
als Fremdsprache (FaDaF) 2003**

elise@uni-essen.de
<http://www.elise.uni-essen.de>

Iris Bäcker, Rupprecht S. Baur,
Charitini Iordanidou, Marta Kis,
Torsten Ostermann, Claus Wenderott:
Integration durch Sprache -
Bericht über die 31. Jahrestagung des
Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache
(FaDaF) 2003
ELiSe:
Essener Linguistische Skripte – elektronisch
Jahrgang 3, Heft 2, 2003. Seite 69-96

**Iris Bäcker, Rupprecht S. Baur, Charitini Iordanidou, Marta Kis,
Torsten Ostermann, Claus Wenderott**

Integration durch Sprache – Bericht über die 31. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) 2003

Unter dem Titel „Integration durch Sprache in Schule, Studium und Beruf“ fand in der Zeit vom 29. bis 31. Mai 2003 an der Universität Duisburg-Essen die 31. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) statt. Über 400 Teilnehmer diskutierten mit großem Engagement in parallel stattfindenden Veranstaltungen zu den Themen

*Sprachförderung in Deutschland – quo vadis?,
Deutsch als Zweitsprache,
Deutsch als fremde Wissenschaftssprache studienbegleitend,
Testen und Prüfen sowie im
Forum DaF.*

Die Vorträge und die Diskussionen des internationalen Fachpublikums zeigen den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in den genannten Bereichen. Der vorliegende Beitrag will einen Überblick hierüber liefern. Die derzeit als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie auch in einer breiten Öffentlichkeit diskutierten Fragen zur schulischen Sprachförderung oder zu den sprachenpolitischen Auswirkungen des Zuwanderungsgesetzes sind Beleg für die gesellschaftliche Relevanz und Aktualität der behandelten Themen. Im Folgenden werden die Vorträge der vier Themenschwerpunkte und des Forums zusammenfassend dargestellt sowie Eindrücke aus den Diskussionen wiedergegeben.

Themenschwerpunkt 1: Sprachförderung in Deutschland – quo vadis?

Im heutigen Deutschland zeichnet sich infolge der verstärkten Zuwanderung in den letzten Jahren und vor dem Hintergrund des europäischen Integrationsprozesses und der

wirtschaftlichen Globalisierung eine ethnisch-kulturelle Vielfalt der in Deutschland lebenden Menschen ab. Die Integration des auch zahlenmäßig immer bedeutender gewordenen ausländischen Bevölkerungsanteils ist zurzeit eine der wichtigsten gesellschaftspolitischen Aufgaben. Diese kann nur dann erfolgreich erfüllt werden, wenn man die sprachliche Integration auf solche Weise vollzieht, dass die muttersprachliche Identität ausländischer Mitbürger durch eine einseitige Assimilation nicht gefährdet wird. Mehr und mehr zeichnet sich ab, dass man dem *Problem* oder vielmehr der *Chance* der ethnisch-kulturellen Vielfalt nur unter Einbeziehung sprach(en)politischer Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit gerecht werden kann. Die Vorträge im Themenschwerpunkt 1 sprachen bildungspolitische Aspekte der Sprachförderung im schulischen Sprachunterricht und im Bereich der Erwachsenenbildung an. Mit dem Angebot studienbegleitender Deutschkurse an Universitäten wurde zudem eine spezielle Förderung im Rahmen der Internationalisierung des deutschen Hochschulwesens angesprochen.

Der Eröffnungsvortrag von **Adelheid Hu** (Hamburg) *„Ich glaub’, sie wollen uns mehr integrieren ...“* gab einen Überblick über die sich bislang abzeichnenden Ergebnisse einer qualitativ empirischen Studie zu schulischem Sprachunterricht und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.

Im Rahmen der Mikrostudie wurden Schüler einer Hauptschule und eines Gymnasiums im Hinblick auf ihren Sprachgebrauch bzw. ihr Sprachverhalten im schulischen und außerschulischen Umfeld interviewt. Auch die Sprachlehrer wurden zu ihrem Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht befragt. Anhand dieser Momentaufnahme zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den sprachpolitischen Bestrebungen zur Förderung der Sprachenvielfalt einerseits und der schulischen Realität andererseits, in der das bereits vorhandene Potenzial an Mehrsprachigkeit weitgehend ungenutzt bleibt. Lebensweltlich zwei- und mehrsprachig aufgewachsene Jugendliche werden im schulischen Umfeld in ihrer muttersprachlichen Identität meist in einem Abhängigkeitsverhältnis von ihren Deutschkenntnissen wahrgenommen. Zeigen die Kinder sprachliche Schwierigkeiten im Deutschen, prägt dies vorrangig die Wahrnehmung ihrer sprachlich-kulturellen Identität. Da die Identität eines Menschen in hohem Maße mit der Sprache verbunden ist, können die fehlende sprachliche Anerkennung einer Migrantensprache oder institutionell bedingte Regeln bezüglich deren schulischen Sprachgebrauchs das Selbstgefühl der Migrantenkinder in hohem Maße beeinträchtigen und schließlich im schulischen Umfeld zu Sprachverlust führen. So greifen Forschungsdiskussionen über Mehrsprachigkeit, Kultur und Identität in Bezug auf die Schule da ineinander, wo es darum geht, das vorhandene Potenzial, nämlich die enge Verkopplung von Sprache, Identität und Kultur, die mehrsprachige Kinder praktisch „vorleben“, für Mehrsprachigkeitskonzepte nutzbar zu machen.

Bezüglich des didaktischen Umgangs der Lehrer mit dieser besonderen Situation der Mehrsprachigkeit lässt sich eine Ratlosigkeit seitens der Lehrkräfte konstatieren, die

vermutlich auf Defizite in der Lehrerbildung sowie auf eine mangelnde praktische Qualifikation zurückzuführen ist. Sprachlehrer scheinen vielfach weder mit Fragen der migrationsbedingten Sprachenvielfalt noch mit Mehrsprachigkeitskonzepten ausreichend vertraut zu sein. Derartige Defizite in der Lehrerbildung sollten z. B. durch neue curriculare Vorgaben oder Fortbildungsveranstaltungen behoben werden, so dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht durch einen methodisch-didaktisch angemessenen Umgang als eine sprachlich-kulturelle Bereicherung entfaltet werden kann.

Wie die beschriebene Sprachenvielfalt von Migrantenkinder sich in den Schulen tatsächlich darstellt, zeigt exemplarisch eine empirische Studie, die im Rahmen des Projektes *SPREEG* (Sprachenerhebung Essener Grundschulen) durchgeführt worden ist. **Torsten Ostermann** (Essen) stellte „*Empirische Grundlagen der Sprachförderung – Ergebnisse einer Erhebung zur Mehrsprachigkeit an Essener Grundschulen*“ dar.

In einer quantitativen Sprachenerhebung wurden alle ca. 20.000 Essener Grundschüler nach ihren Sprachkenntnissen bzw. nach ihrem Sprachgebrauch sowie nach dem Grad der Vitalität ihrer Sprachen im schulischen und außerschulischen Umfeld befragt. Darüber hinaus wurden auch Angaben über ihre Sprachkompetenzen in Form qualitativer Selbsteinschätzungen sowie über ihre sprachliche Präferenz erhoben. Die Auswertung zeigt einen besonderen Reichtum an Sprachen, denn die Essener Grundschüler sprechen etwa 100 verschiedene Sprachen. Durchschnittlich werden an jeder Schule neben dem Deutschen noch 15 weitere Sprachen gesprochen.

Mit knapp 28 % aller Schüler ist ein relativ hoher Anteil der Kinder mehrsprachig. Mehrsprachig heißt hier, dass die Kinder die Frage, ob bei ihnen zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, bejahten. Anhand der Gruppe der polnischsprachigen Kinder – die einen Anteil von 12 % an der Gruppe der mehrsprachigen Kinder ausmachen und somit die drittgrößte Sprechergruppe darstellen – wurde beispielhaft aufgezeigt, welche anderen Gruppen zustande kämen, würde man Aspekte der Herkunft (Geburtsländer der Eltern bzw. der Kinder selbst) oder der Staatsangehörigkeit als Kriterien heranziehen. Insgesamt wird deutlich, dass die im Rahmen der Einschulung bisher erhobenen Angaben über die Staatsangehörigkeit der Kinder unzureichend sind, um daraus ein Bild der Mehrsprachigkeit innerhalb der Schülerschaft zu gewinnen. Somit liegen ohne eine solche hier durchgeführte Befragung keine Zahlen vor, die als Grundlage für ein schulisches Sprachförderkonzept herangezogen werden könnten.

Der Anteil der mehrsprachigen Schüler stellte sich bei der Befragung an den verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich dar. Der geringste Anteil mehrsprachiger Kinder an einer Schule liegt bei 4 %, die Schule mit dem höchsten Anteil kommt auf 97 %. An 19 von 105 Schulen liegt der Anteil mehrsprachiger Kinder an der Gesamtschülerschaft bei über 50%. Alle beteiligten Schulen erhalten Berichte mit einer Auswertung der an der Schule erhobenen Daten, die als Grundlage gezielter Förderprogramme bzw.

von Konzepten für den Erhalt oder die Förderung der Mehrsprachigkeit genutzt werden können.

Walter Cristofoletti (Bozen) stellte das Konzept eines „hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts“ in Südtirol vor, das auf der Grundlage des hermeneutischen Ansatzes von Hans Hunfeld (Kath. Universität Eichstätt) erarbeitet wurde: *„Hermeneutisches Lehren und Lernen: Entwicklungsrichtlinien für DaZ an den Italienischen Oberschulen in Südtirol“*.

Südtirol stellt eine mehrsprachige Region mit einem hohen deutschsprachigen Bevölkerungsanteil (ca. 70%) dar. Infolge der im Jahre 2001 erarbeiteten Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache wurde an den italienischen Oberschulen in Südtirol Deutsch als Zweitsprache auch als Pflichtfach eingeführt. Der hermeneutische Ansatz, auf dessen Grundlage der Zweitsprachenunterricht in Südtirol dieser besonderen gesellschaftlichen Situation mit seinen Methoden, Materialien und Verfahren Rechnung tragen soll, beruht auf folgenden drei tragenden Säulen:

- skeptische Hermeneutik (Fremdverstehen wird skeptischer als bisher beurteilt);
- Normalität des Fremden (als eine andere Sichtweise gegenüber dem kulturell und sprachlich Fremden);
- Literatur als zentraler Bestandteil einer Fremdsprachenlehre.

Ein offener und toleranter Umgang mit dem *Anderen*, nicht dem *Fremden*, soll auch im Bereich der Sprachförderung das Leitprinzip sein und als Grundlage einer interkulturellen Interaktion dienen. Der hermeneutische Zweitsprachenunterricht kommt in seinen Ansätzen der gesellschaftlichen Situation Südtirols entgegen und ist zugleich auch richtungsweisend in einem zunehmend vielfältig gewordenen sprachlich-kulturellen Umfeld. In der Lehrerbildung für DaZ-Lehrkräfte in der Grundschule werden dementsprechend hohe qualitative Maßstäbe gesetzt. Für den Primarbereich werden Lehramtsanwärter im Rahmen eines Laureatsstudiums für die Bildungswissenschaften an der Freien Universität Bozen ausgebildet. Für die Mittel- bzw. Oberschule wird ein Universitätsabschluss oder eine Lehrbefähigungsprüfung verlangt. Vom Schulamt werden regelmäßig Aus- und Fortbildungen durchgeführt. Die Lehrer müssen deutsche Muttersprachler sein.

Mit der Qualifizierung der Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung in Deutschland beschäftigte sich **Jürgen Schweckendiek** (München) in seinem Vortrag *„Die Qualifizierung der Lehrkräfte für den Bereich Deutsch als Zweitsprache, zwischen Anspruch und Streben nach Qualität und Sparzwang und Wirklichkeit“*.

Kenntnisse des Deutschen als Zweitsprache sind im Bereich der Sprachförderung für Zuwanderer von besonderer Bedeutung. Schweckendiek geht der Frage nach, in welchem Maße Lehrkräfte über eine solche fachliche Qualifikation verfügen. Dabei wurden auch die Rahmenbedingungen der Förderkonzepte für die verschiedenen Adressatengruppen berücksichtigt, die im unterschiedlichen Maße finanziert wurden. Gegenwärtig

werden Zuständigkeiten und finanzielle Mittel zur Sprachförderung für Zuwanderer folgendermaßen verteilt:

- Spätaussiedler, Asylberechtigte und Kontingentflüchtlinge ab 27 Jahren nach dem Sozialgesetzbuch III (SGB III) mit einem Rechtsanspruch auf 900 Unterrichtseinheiten (UE) Deutschunterricht über die Bundesanstalt für Arbeit mit 80 Mill. €
- Spätaussiedler, Asylberechtigte und Kontingentflüchtlinge bis 27 Jahren nach dem Garantiefonds mit einem Rechtsanspruch von 1000 UE über das Familienministerium mit 70 Mill. €
- Ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen über das Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge bis 640 UE auf freiwilliger Basis mit 22,8 Mill. €

Aufgrund des jeweils unterschiedlichen rechtlichen Status der Zuwanderer sowie durch die unterschiedlichen finanziellen Fördermaßnahmen der sprachlichen Integration hat sich ein uneinheitliches Fördersystem herausgebildet. Es wurden zwar Versuche unternommen, die verschiedenen Förderprogramme zu reformieren, doch mit dem vorläufigen Scheitern des Zuwanderungsgesetzes im Dezember 2002 wurde die alte Rechtslage wieder hergestellt. Seitdem gilt auch in der Sprachförderung das alte Fördersystem weiter. Die unterschiedlichen Förderbereiche und die dazu gehörige Lehrkräftequalifizierung wurde mit Bezug auf eine Studie von Social Consult vergleichend dargestellt. Anhand von prozentualen Angaben zeigte sich im Bereich der ausländischen Arbeitnehmer (DfaA), in dem kein akademischer Abschluss vorgeschrieben ist und in dem die meisten Lehrkräfte auf Honorarbasis arbeiten, ein erheblicher Mangel an qualifizierten Lehrkräften.

Qualifikation/Abschluss der Lehrkräfte (DfaA)	
2. Staatsexamen Lehramt Fremdsprachen	17 %
2. Staatsexamen Lehramt andere Fächer als Fremdsprachen	26 %
Studienabschluss in Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik	10 %
Studienabschluss in einem anderen Fach	30 %
Studierende	17 %

Im Vergleich dazu hat im Bereich der Spätaussiedler (SGBIII) ein wesentlich höherer Anteil der Lehrkräfte eine qualifizierte Ausbildung. Auch sind die Arbeitsbedingungen in diesem Bereich wesentlich besser, wenn man den Anteil der fest oder befristet Beschäftigten betrachtet, der bei 40% im Garantiefondsgebiet und bei 49,4% in den Kursen für erwachsene Spätaussiedler liegt.

Qualifikation/Abschluss der Lehrkräfte (SGB III)	
Staatsexamen Lehramt Germanistik	80,2%
Staatsexamen Lehramt andere Fächer oder abgeschlossenes Pädagogikstudium	78,1%
Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache	50,8%
Magister Deutsch als Fremdsprache	26%
Fachfremdes Studium	21,1%

In allen Bereichen sind jedoch immer noch mehr oder weniger große Qualifikationsdefizite seitens der Lehrkräfte in den öffentlich geförderten Deutschkursen für Zuwanderer zu verzeichnen: etwa 2/3 der Lehrkräfte besitzen keine fachspezifische Qualifikation wie das 2. Staatsexamen in Fremdsprachen oder ein abgeschlossenes DaF/DaZ-Studium. Im Bereich DfaA müssen die Lehrkräfte jedoch eine Zusatzqualifikation nachweisen, die man z.B. am Goethe-Institut im Rahmen eines Seminars im Bereich DaZ erwerben kann. Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen an die Qualifikation der Lehrkräfte und der tatsächlich vorhandenen Qualifikation ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Lehrkräftequalifizierung seit den 70er Jahren ohne grundlegende Reformen erfolgt. Nach dem Scheitern des vorläufigen Zuwanderungsgesetzes liegen die Zuständigkeiten für den Bereich SGB III zurzeit beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge in Nürnberg. Dies hat kurzfristig ab 2003 die Sprachförderung für Ausländer nach den alten Fördergrundsätzen des Sprachverbandes übernommen, strebt aber eine Neustrukturierung der Sprachkurse sowie der Lehrerqualifizierung an.

Mit den institutionellen Bedingungen der Integration beschäftigte sich **Dagmar Paleit** (=, Mainz) vom Sprachverband Deutsch e.V. in ihrem Vortrag „*Sprachverband Deutsch e.V. – Perfekt*“. Am 1. Februar 2003 hat das *Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (BAFL)* in Nürnberg die Förderung von Kursen nach den Grundsätzen des Sprachverbandes übernommen. Mit dieser sprachpolitischen Entscheidung wurde eine Institution aufgelöst, die bei der Integration von ausländischen Arbeitnehmern besonders in fachlicher Hinsicht eine gewichtige Rolle spielte, was Paleit mit der Darstellung der Tätigkeiten des Sprachverbandes veranschaulichte. Der Sprachverband entwickelte in den letzten 19 Jahren u. a. didaktische Konzepte für die Arbeit in den Kursen, veranstaltete Seminare und Tagungen, entwickelte zusammen mit Fachleuten aus der Praxis neue Unterrichtsmaterialien sowie einen neuen Ansatz zum berufsorientierten Deutschunterricht, erarbeitete Konzepte für die Alphabetisierung, gab verschiedene Publikationen sowie Fachzeitschriften heraus, nahm also mit neuen Konzepten und Vorschlägen intensiv an methodisch-didaktischen Fachdiskussionen teil. Angesichts dieses chronologischen Überblicks über die geleistete Arbeit des Sprachverbandes wurde dessen Auflösung in der Diskussion mit Ratlosigkeit konstatiert und bedauert.

Die Konzeption des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (BAFL) „*Zur sprachlichen Integration von Zuwanderern*“ wurde von **Carola Chichos** (Berlin) dargestellt. Mit dem Inkrafttreten des Aufenthaltsgesetzes wird erstmalig ein Mindestrahmen staatlicher Integrationsangebote (u. a. Sprachkurse) für Ausländer gesetzlich geregelt. Der Integrationskurs stellt ein Grundangebot zur Integration von Ausländern dar und umfasst einen Basiskurs, einen Aufbaukurs sowie einen Orientierungskurs, in dessen Rahmen Kenntnisse der Rechtsordnung, Kultur und der Geschichte in Deutschland vermittelt werden. Die neu geregelten Rahmenbedingungen der Kursgestaltung wurden im Hinblick auf ihren Umfang, ihre Struktur, Dauer und Inhalte darge-

stellt. Um das Lernniveau zu heben, sollten möglichst homogene Lerngruppen zusammengeführt werden. Aus dem Grund sollte vor Beginn und am Ende des jeweiligen Kurses der Sprachstand geprüft werden. Sprachstands- und Abschlusstests werden nach inhaltlichen Vorgaben des Bundesamtes nach einheitlichen Standards abgenommen, um eine Transparenz zu gewährleisten. Um die Qualität zu sichern, sollen Lehrkräfte, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache für Zuwanderer unterrichten, zukünftig über qualifizierende Abschlüsse verfügen. Die Lehrpläne sowie die Lehr- und Lernmittel und die standardisierten Abschlusstests für die Sprachkurse und den Orientierungskurs werden vom Bundesamt entwickelt oder zugelassen.

In der anschließenden Diskussion wurde u. a. bemängelt, dass die gesetzliche Neustrukturierung des Systems zur Sprachförderung ein schlüssiges pädagogisches Konzept noch nicht erkennen ließe. Heftige Diskussion löste die im Entwurf des BMI angesetzte Kursvergütung aus, die keineswegs ausreiche, um den erwünschten Qualitätsstandard zu sichern.

Mit Aspekten der *„Qualitätsentwicklung und -sicherung im studienbegleitenden Deutschunterricht“* beschäftigte sich **Susanne Duxa** (Marburg). Studienbegleitender Deutschunterricht und vor allem fachspezifische Deutschkurse an deutschen Hochschulen werden in Zukunft immer mehr an Bedeutung gewinnen. Solche Veränderungen beeinflussen wiederum das Anforderungsprofil der Lehrkräfte in diesem speziellen Bereich. Daher stellt sich die Frage, welche strukturellen Bedingungen und welche personellen Kompetenzen für diese Aufgaben erforderlich sind. Die Referentin stellte Aspekte der Qualitätsentwicklung im Systemzusammenhang dar, d. h. in den Bereichen der Organisations- und der Personalentwicklung. Hierbei sollte eine Interaktion und Integration von Sprachunterricht und anderen Fachbereichen in didaktischer und fachlicher Hinsicht angestrebt werden, so dass die Gestaltung des Sprachunterrichts und die Erstellung von Arbeitsmaterialien der authentischen Situation eines Fachstudiums möglichst nahe kommt. Fachwissenschaftler mit der Sprachlehre zu beauftragen und eine Doppelqualifikation der Lehrenden wäre wünschenswert.

Im Bereich der Organisationsentwicklung sollte der Bedarf seitens der Studierenden möglichst genau erfasst werden (z. B. durch Fragebögen, Evaluationen usw.), um das Kursangebot gezielt ausrichten zu können. Es wäre auch empfehlenswert, als Begleitung zum Unterrichtsangebot eine Art Lernerberatung einzurichten, um bei den Schwierigkeiten des Studiums (sprachlich oder fachlich) den Studierenden mit kompetenter Beratung zur Seite stehen zu können.

Uwe Koreik (Hannover) stellte Entwicklungstendenzen bezüglich der *„studienvorbereitenden und -begleitenden Sprachförderung in DaF an deutschen Hochschulen“* dar. Infolge der Internationalisierung an den deutschen Hochschulen, aber auch durch ein zunehmend differenziertes Zulassungsverfahren hinsichtlich des Sprachstands im Deutschen werde dem universitären Deutschunterricht eine wichtige Rolle beigemessen.

Im Rahmen von Austauschprogrammen kommt eine Vielzahl von ausländischen Studierenden – ohne die DSH-Prüfung ablegen zu müssen – nach Deutschland, deren Sprachkenntnisse für das Studium oft nicht ausreichend sind. Für die Adressaten seien Sprachkurse für Anfänger oder auf etwas höherem Niveau von Relevanz. Dabei seien nicht nur Studierende der deutschsprachigen, sondern auch der englischsprachigen Studiengänge anzusprechen. Ausländische Studierende, die sich bezüglich ihrer Sprachkenntnisse auf Fortgeschrittenenniveau befinden, könnten die Anforderungen des Studiums durch den Besuch fachsprachenspezifischer Kurse wesentlich effizienter bewältigen. Daher sollten die Angebote der Hochschulen auf diesem Gebiet erweitert werden.

Probleme bereiten finanziell bedingte Sparmaßnahmen der Universitäten, die weitreichende Auswirkungen auf das Kursangebot haben, und ein finanzbedingter Mangel an qualifizierten Lehrkräften. Wünschenswert wäre hierbei eine fachliche Doppelqualifikation sowie eine enge Zusammenarbeit mit den jeweiligen Fachbereichen (z. B. in Form von fächerbezogener Projektarbeit). Anschließend ging Koreik auf Fragen der Qualifikation der DaF-Lehrenden ein und unterstützte die Forderung von Susanne Duxa nach einer fachlichen und sprachlichen Qualifikation.

Themenschwerpunkt 2: Deutsch als Zweitsprache

Der Themenschwerpunkt wurde eröffnet durch einen Vortrag von Ernst Apeltauer (Flensburg) zum Thema „*Sprachförderung DaZ im Kindergarten - ohne deutsche Kinder?*“. In diesem Vortrag wurde auf die in den letzten Jahren sich dramatisch verändernden Rahmenbedingungen in den deutschen Kindergärten eingegangen. Aufgrund eines beständigen Rückgangs „deutscher“ Kinder stehen viele Kindergärten in Ballungsräumen heute vor dem Problem, Deutsch zu vermitteln, ohne dass noch „ausreichende“ deutsche Spielkameraden vorhanden wären. Apeltauer stellte einen Modellversuch vor, in dem Spracharbeit geleistet werden muss, ohne dass deutsche Kinder als Kommunikationspartner zur Verfügung stehen.

Thomas Jaitner (Köln) berichtete über Versuche „*Zur zweisprachigen Alphabetisierung von Migrantenkindern*“. Rund 30% aller Grundschul Kinder in den Metropolen Nordrhein-Westfalens wachsen zwei- oder mehrsprachig auf. Um die Sprachentwicklung optimal zu fördern, müsse der gesamte Sprachbesitz der Kinder berücksichtigt werden, d. h. insbesondere auch ihre Mutter- und Familiensprache. Für Kinder, deren stärkere Sprache bei der Einschulung nicht das Deutsche ist, empfiehlt sich deshalb eine zweisprachige Alphabetisierung. Jaitner verwies darauf, dass mangelnde Sprachkenntnisse der Migrantenkinder im Deutschen nicht ursächlich mit der Förderung der Zweisprachigkeit in Verbindung gebracht werden dürfte.

Gerlind Belke (Dortmund) berichtete über „*Modelle zweisprachiger Erziehung in Finnland und Schweden*“. Die institutionellen Rahmenbedingungen zur Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in den skandinavischen Ländern sind für Deutschland aus

verschiedenen Gründen von Interesse: Zum einen sind – der PISA-Studie zufolge – beide Länder sehr viel erfolgreicher im Hinblick auf die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler (Reading Literacy). Das gelte nicht nur für die zweisprachigen Minderheitenkinder, sondern auch für die einsprachigen Mehrheitskinder. Beispielfhaft ist nach Meinung von Belke in beiden Ländern die enge Verbindung von Forschung, Evaluation der bilingualen Programme, Lehreraus- und -fortbildung und der internationalen Kooperationen zur Erforschung der Mehrsprachigkeit. Zum anderen ist ein Vergleich der Bemühungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Finnland und Schweden insofern sehr aufschlussreich, als dass man am Beispiel Finnisch und Schwedisch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen von autochthoner und durch Zuwanderung entstandener Mehrsprachigkeit thematisieren kann. Belke diskutierte, in welcher Weise die skandinavischen Modelle für die Entwicklung bilingualer Schulversuche in Deutschland nutzbar gemacht werden können. Sie hob besonders das Modell der „sammensatta klasser“ (zusammengesetzte Klassen, bestehend aus 50% „Mehrheitskindern“ und 50% „Minderheitenkindern“ mit einer gemeinsamen Muttersprache) hervor, in denen von den „Mehrheitskindern“ auch die Migrantensprachen erlernt werden.

Swantje Ehlers (Gießen) berichtete über ein Forschungsprojekt zum „*Lesen in der Zweitsprache Deutsch*“. Sie verknüpfte die Frage der Lesefähigkeit in der Zweitsprache mit der internationalen Bilingualismusforschung, in der diese Fähigkeit als Indikator für die Wirksamkeit von Beschulungsmodellen für Sprachminderheiten gesehen wird. Ehlers verwies darauf, dass soziale Faktoren im Zusammenspiel mit individuellen, sprachlichen und pädagogischen Faktoren einen beherrschenden Einfluss auf den L2-Literaltäterwerb bzw. den Erwerb von Biliteralität haben, und diskutierte das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren.

Ingrid Gogolin (Hamburg) stellte Untersuchungen zur Entwicklung einer „*Methodischen Lesefähigkeit in multinationalen Klassen*“ vor. Auch sie nahm Bezug auf die PISA-Studie und zeigte, wie sich „Lesen“ im Fach Mathematik unter den Bedingungen von Zweisprachigkeit in multinationalen Klassen entwickelt.

Martina Rost-Roth (Berlin) sprach über „*Pragmatische Beschränkungen bei Frageformulierungen in Lernersprachen und fremdsprachendidaktische Überlegungen*“ und zeigte, dass Interrogationen ein wichtiges sprachliches Mittel darstellen, das sowohl für Informationsbeschaffung allgemein als auch für spezielle Bereiche der Pragmatik wie Themensteuerung, Formulierung von Bitten oder Aufforderungen und Aktivitäten der Verständnissicherung von besonderer Bedeutung ist. Sie diskutierte Daten aus einer Studie, die sich auf Beratungsgespräche stützt und diese in Verbindung setzt zu Analysen von Longitudinaldaten, die den Erwerb der Interrogation dokumentieren. Rost-Roth vertrat die These, dass sich pragmatische Beschränkungen bei Frageformulierungen von Lernenden oft erst bei kontextbezogenen Vergleichen mit Frageformulierungen von

Muttersprachlern zeigen und sich von daher sowohl für den Anfängerunterricht als auch für den Unterricht mit sehr weit fortgeschrittenen Deutschlernern neue Perspektiven ergeben.

Claudia Benholz (Essen) leitete den Themenkomplex „*Förderunterricht für Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprachen an deutschen Universitäten*“ ein, bei dem verschiedene Referenten Besonderheiten und Erfahrungen unterschiedlicher Standorte erläuterten. Der Förderunterricht ist ein zusätzliches Angebot der Hochschule an Schüler mit Migrationshintergrund, denen Hilfen in ihrer Schullaufbahn und beim Erreichen qualifizierter Bildungsabschlüsse gegeben werden. Die als Förderlehrer eingesetzten Studierenden werden in diesem Zusammenhang für ihre spätere berufliche Tätigkeit in Bildungsmaßnahmen inner- und außerhalb von Schule qualifiziert. Der Vortrag von Benholz stellte die Entwicklung der seit 29 Jahren bestehenden Maßnahme kurz dar und beschrieb ihren heutigen Zuschnitt. Dazu wurden auch statistische Angaben zu Schülerschaft, Personal und Erfolgen gemacht, Konzept und Arbeitsweise der Maßnahme dargestellt und die Finanzierung der Maßnahme thematisiert.

Die aus Essen nach Duisburg, Bielefeld und Köln in zum Teil abgewandelter Form übernommene „Förderunterrichtskonzept“ wurde von **Beatrix Hinrichs** und **Claudia Riemer** (Bielefeld) für den Standort Bielefeld vorgestellt. In der Universität Bielefeld wird das Projekt seit zwei Jahren durchgeführt. Anknüpfend an frühere Beiträge auf den Jahrestagungen des FaDaF von 2000 und 2001 zum Verhältnis von DaM, DaZ und DaF wurden erste Schritte der Eingliederung solcher Sprachförderung in die Deutschlehrerausbildung am Beispiel der Universität Bielefeld diskutiert. Im Zuge allgegenwärtiger Reformbestrebungen der akademischen Lehrerausbildung (u. a. gestufte Studiengänge, Modularisierung, Kerncurricula, frühe Berufsfelderkundung) wurde die Integration von DaZ-Anteilen in DaM-Curricula als eine bildungspolitische und interdisziplinäre Herausforderung dargestellt, der sich auch das Fach Deutsch als Fremdsprache stellen muss.

Den Standort Köln des universitären Förderunterrichts stellten **Gabriele Kniffka**, **Gesa Siebert-Ott** und **Lotte Weinrich** (Köln) vor. Durch die Integration des Förderunterrichts in die Ausbildung von künftigen Deutschlehrern soll die Lehrerausbildung am Seminar für deutsche Sprache und ihre Didaktik praxisorientiert gestaltet werden. Seit Beginn des Wintersemesters 2002/2003 werden dort Studierende im Hauptstudium für die Förderung von Schülern mit sprachlichen Problemen ausgebildet. Das Konzept des Kölner Modells umfasst die folgenden Komponenten: (1) zweistündige Praxisseminare, in denen Studierenden verschiedene sprachliche Problembereiche vermittelt werden; (2) zwei obligatorische Stunden Praxis an der Schule, in denen die Studierenden Fördergruppen mit 3-4 Schülern betreuen; (3) Betreuung der Studierenden durch die Universität (so genannte Fördersprechstunden); (4) Beratung von Schulen/Lehrern zu Fragen der sprachlichen Förderung.

Wilfried Stölting (Oldenburg) befasste sich in seinem Vortrag mit dem Thema „*Deutsch für Spätaussiedler: der Januskopf des ‚Sprachtests‘, der Umbau des Sprachenhaushalts und die Deutschvermittlung als top-down-Prozess*“. Stölting zeigte, dass die Migrations- und Integrationspolitik gegenüber „gleichstämmigen“ Zuwanderern voller Widersprüche und Paradoxien ist: Mit dem behördlichen „Sprachtest“ sollen diese einerseits ihre deutsche Volkszugehörigkeit, andererseits auch sprachliche Integrationsvoraussetzungen nachweisen. Stölting kritisierte, dass im Unterschied zu früher eingeübten Verfahren der Sprachumstellung durch informelle Sozialkontakte die neue Praxis der Zuweisung zu Sprachkursen durch das Zuwanderungsgesetz jetzt eine primär institutionelle Hochdeutschvermittlung forciert, wodurch die Integrationskurse jegliche Gruppenspezifika verlieren würden.

Sigrid Luchtenberg (Essen) beschäftigte sich abschließend mit der Komplementarität von „*Interkultureller Erziehung und Deutsch als Zweitsprache*“. Sie erinnerte daran, dass beide Bereiche einerseits zwei gänzlich unterschiedlichen Disziplinen und Entstehungsgeschichten zuzuordnen, andererseits jedoch in der Praxis wie auch in der Forschung eng verbunden sind. Das Verhältnis der Disziplinen zueinander sei belastet durch die didaktische Ausrichtung der Ausländerpädagogik, in der Deutsch als Zweitsprache eine wesentliche Rolle gespielt habe, so dass gerade dieser Bereich innerhalb der interkulturellen Erziehung in einer gewissen Beweisnot stehe, nicht der defizitorientierten Ausländerpädagogik nahe zu stehen, sondern vielmehr im Aufgabenbereich der interkulturellen Pädagogik der Herstellung von Chancengleichheit zu dienen. Im Vortrag wurden die gewachsenen Beziehungen zwischen interkultureller Erziehung und Deutsch als Zweitsprache kurz vorgestellt, bevor auf aktuelle gemeinsame Fragestellungen in Bezug auf Zwei- und Mehrsprachigkeit eingegangen wurde.

Themenschwerpunkt 3: Deutsch als fremde Wissenschaftssprache studienbegleitend

Dass ausländische Studierende mit Bestehen der Deutschen Sprachprüfung zur Aufnahme eines Hochschulstudiums (DSH) oder einer gleichgestellten Prüfung ausreichende Sprachkenntnisse zur *Aufnahme* eines Hochschulstudiums in Deutschland nachgewiesen haben, entlastet nicht von der Notwendigkeit, auch studienbegleitend Beratungs- und Förderangebote zur erfolgreichen sprachlichen *Bewältigung* des Studiums bereitzustellen. Denn erst das Studium konfrontiert ausländische Studierende mit dem spezifischen Alltag wissenschaftlichen Handelns, dessen Anforderungen jenseits der Anforderungen für das Handeln in Alltagssituationen liegen.

Besondere Beachtung erfährt die studienbegleitende Sprachausbildung anlässlich der Internationalisierungsbemühungen deutscher Hochschulen und der flexibleren Zulassung ausländischer Studierender mit eingeschränkten Deutschkenntnissen für bestimmte Studiengänge (Studierende in englischsprachigen Studiengängen, Programmstudierende, Studierende mit TestDaF-Zertifikat).

Der Themenschwerpunkt 3 galt dem Deutschen als fremder Wissenschaftssprache und einer entsprechenden Didaktik. Dabei fokussierten die Beiträge vor allem das wissenschaftliche Schreiben als *die* wissenschaftliche Schlüsselqualifikation in hochschul- und wissenschaftsbezogenen Kontexten. Im und mit dem Schreiben lassen sich Erkenntnisse und Einsichten aneignen, gewinnen und darstellen. Zugleich manifestieren sich hier Schwierigkeiten, die als besonders eklatant und entsprechend „therapiebedürftig“ wahrgenommen werden.

Dass diese Schwierigkeiten im Umgang mit dem Deutschen als fremder Wissenschaftssprache viel eher auf die „alltägliche Wissenschaftssprache“ als auf eine fachspezifische Terminologie zurückzuführen sind, war Ausgangspunkt des Plenarvortrages von **Konrad Ehlich** (München) „*Alltägliche Wissenschaftssprache identifizieren – didaktisieren – vermitteln*“. In seinem Werkstattbericht illustrierte Ehlich an Beispielen der Textart „Wissenschaftlicher Artikel“, wie schwer es für ausländische Studierende ist, die „alltägliche Wissenschaftssprache“ als eine Varietät der Alltagssprache in einem spezifischen Kontext überhaupt zu identifizieren. Mit seinem Vorschlag, die „alltägliche Wissenschaftssprache“ in die Bereiche „Modalitätensystem“, „Operationale Prozeduren komplexer Relationen“, „Deixis“, „Wissenschaft als Prozess“, „Wissenschaft als Verfahren“, „Wirklichkeit als Prozess“, „Sedimentierung wissenschaftlichen Wissens“ und „Phraseologismen in der alltäglichen Wissenschaftssprache“ zu klassifizieren, eröffnete Ehlich Perspektiven für eine gezieltere Vermittlung sowohl der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ als auch der durch das Deutsche geprägten Wissenschaftskultur.

Für eine Vorschule des wissenschaftlichen Denkens im Ehlich'schen Sinne plädierten auch die Beiträge von **Christian Fandrych** (London) „*Zeigen, erklären, herausarbeiten: Sprechhandlungsverben in der allgemeinen Wissenschaftssprache*“ und von **Gabriele Graefen** (München) „*Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache*“.

Fandrych stellte mit den „Sprechhandlungsverben“ spezifische verbale Ausdrücke der allgemeinen Wissenschaftssprache vor, die explizit auf Texte anderer oder auch auf den eigenen Text verweisen und damit das wissenschaftliche Schreiben wesentlich bestimmen. Die „Sprechhandlungsverben“ gehören zwar zur Allgemeinsprache, haben aber in der allgemeinen Wissenschaftssprache eine spezifische Bedeutung angenommen und sind oft Bestandteil von Kollokationen. Fandrychs Klassifikation dieser „Sprechhandlungsverben“ zu bestimmten semantisch-funktionalen Gruppen zielte auf den Vergleich mit äquivalenten Ausdrücken im Englischen und damit auf Vorschläge für eine Didaktik des Deutschen als Wissenschaftssprache wie auch des Übersetzens. Am Beispiel der Gruppe „Raumbezogenes Handeln“ mit den Untergruppen „Verbinden und Strukturieren“, „Bewegung nach außen, vorn, oben“ und „einen Weg zurücklegen“ illustrierte Fandrych die Bildhaftigkeit von Sprechhandlungsverben wie „etwas vorausschi-

cken“, „herausstellen“ und „auf etwas zurückkommen“, die Aufschluss über historische sedimentierte Konzepte von wissenschaftlichem Schreiben gibt. Bei der (sprachkontrastiven) Vermittlung der „Sprechhandlungsverben“ wäre für diese Anschaulichkeit ebenso zu sensibilisieren wie für die Differenziertheit des angesprochenen Wortschatzes insgesamt.

Um die Idiomatik der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ und um ihre Vermittlung ging es auch in dem Beitrag von **Graefen**. Graefen plädierte dafür, idiomatischen Fügungen in ihrer Vernetzung von Wortschatzeinheiten und als Sedimente einer bestimmten Wissenschaftskultur für ausländische Studierende transparent und damit lernbar zu machen. Dazu stellte sie Lernmaterialien aus einer studienbegleitenden Veranstaltung für ausländische Studierende vor, z. B. zu Wortfamilien in der „alltäglichen Wissenschaftssprache“, zu Verfahren der Bezugnahme auf andere wissenschaftliche Texte mit ihren „heimlichen“ wertenden Implikationen und zu häufig verwechselten oder missverstandenen Konjunktionen und Adverbien.

Melanie Moll (München) stellte die Frage nach vermittlungsrelevanten Gegenständen des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache in dem weiteren Kontext der Internationalisierungsbemühungen deutscher Hochschulen. In ihrem Beitrag *„Deutsch als fremde Wissenschaftssprache »für Fortgeschrittene« am Beispiel des Linguistischen Internationalen Promotionsprogramms LIPP“* skizzierte sie den „internationalen“ Sprachalltag an deutschen Hochschulen mit seinen Anforderungen und den entsprechenden Förderbedarf für ausländische Studierende. Als Lernziele formulierte Moll ein Wissen über Funktionen und Merkmale wissenschaftlicher Text- und Diskursarten, über die Kulturspezifik solcher Text- und Diskursarten und über wissenschaftssprachliche Strukturen und Handlungsformen, letztere etwa mit den Problembereichen „Alltägliche Wissenschaftssprache“, „Zitat und Bezugnahme auf andere Texte“ und „Textorganisation“.

Die Beiträge von **Angelika Steets** (München) *„Die Zusammenfassung und ihre didaktische Nutzung für die Wissenschaftspropädeutik“* und von **Ines Busch-Lauer** (Leipzig) *„Textbausteine in Abstracts“* behandelten mit der Zusammenfassung und dem Abstract „kleine“ wissenschaftliche Textarten, denen eine spezifische Funktion beim systematischen Erwerb und bei der Verarbeitung von Wissen zukommt und die daher eine prominente Rolle für eine allgemeine Studienqualifizierung spielen.

Ausgehend von empirischen Beobachtungen zu einem Korpus von 15 Textzusammenfassungen von Muttersprachsprechern der Sekundarstufe II skizzierte **Angelika Steets** (München) ein Schreib-Curriculum, in dem die „Zusammenfassung“ als fachübergreifender Vermittlungsgegenstand sowohl in der muttersprachlichen als auch fremdsprachlichen Wissenschaftspropädeutik Gegenstand wäre, und dieses sowohl in

einer die Schule und Hochschule sowie die Studienvorbereitung und die Studienbegleitung verbindenden Progression.

Ines Busch-Lauer (Leipzig) diskutierte die Rolle von Teiltextsegmenten oder Textbausteinen für das Verstehen und Verfassen von Abstracts. Auf der Grundlage ihrer Textanalysen an einem deutsch- und englischsprachigen Korpus von Fachzeitschriftenartikeln stellte Busch-Lauer eine Typologie von Teiltextsegmenten mit ihren sprach- und fächerübergreifenden strukturellen und sprachlichen Gemeinsamkeiten sowie sprach- und fachbezogenen Spezifika vor, die für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache genutzt werden kann. Dazu stellte Busch-Lauer eine Aufgabensammlung zur Diskussion.

Um zwei weitere wissenschaftliche Textarten ging es in dem Beitrag „*Vom mündlichen Referat zur Seminararbeit: Eine exemplarische Analyse (auch im Hinblick auf studienintegrierte Kurse für ausländische Studierende)*“ von **Susanne Guckelsberger** und **Kristin Stezano Cotelo** (München), die das Entstehen einer schriftlichen Hausarbeit zum Thema „Besitzt Hypertext Textualität?“ aus einem mündlichen Referat zum Thema „Hypertext und Hypermedia“ verfolgten. Dabei wurden Unterschiede der beiden Textarten deutlich, die sich aus der unmittelbaren Sprechsituation im Falle des Referats und der „zerdehnten“ Sprechsituation im Falle der schriftlichen Hausarbeit ergeben. Textbeispiel waren hier Referat und schriftliche Hausarbeit einer Muttersprachsprecherin, deren Schwierigkeiten bei der Verarbeitung der zugrundeliegenden Forschungsliteratur sowie der Diskussionsbeiträge zu dem Referat im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung gleichermaßen für ausländische Studierende gelten dürften. Guckelsberger und Stezano Cotelo stellten abschließend ihre Überlegungen zum Einsatz von authentischen Materialien in studienbegleitenden Kursen (nicht nur) für ausländische Studierende vor. Dabei handelte es sich etwa um Übungen, Kritik rezeptiv nachzuvollziehen und produktiv zu formulieren, und um Übungen zur Sensibilisierung für die jeweiligen Besonderheiten schriftlicher und mündlicher Ausdrucksweise.

Der Beitrag von **Tina Claußen** und **Grit Mehlhorn** (Leipzig) „*‘Ich würde nie in eine Sprechstunde gehen...’ – Erfahrungen aus einem Studien-Strategien-Kurs*“ bezog sich im Unterschied zu den anderen Beiträgen ausdrücklich auf mündliche Kommunikationssituationen im Hochschulalltag. Claußen und Mehlhorn skizzierten ihr Konzept eines studienbegleitenden Kurses für Studienanfänger, in dem diese Redemittel und Strategien für die sprachliche Bewältigung mündlicher Kommunikationssituationen erproben und reflektieren. Am Beispiel eines Moduls zu Sprechstundengesprächen illustrierten Claußen und Mehlhorn, wie die Studierenden dazu befähigt werden, ihre studienorganisatorischen und fachlichen Anliegen im Rahmen einer Sprechstunde effektiv auszuhandeln.

Der Beitrag von **Irmgard Honnef-Becker** und **Peter Müllen** (Trier) „*Interkulturelle Wissenschaftskommunikation am Beispiel der Fachsprache Wirtschaftsdeutsch*“ galt als einziger einer bestimmten Fachsprache. Deutlich wurde in dem Beitrag, dass sich eine fachbezogene Sprachausbildung nicht bloß als Vermittlung von Terminologie, sondern in einem sehr viel weiteren Sinne als Ausbildung einer fachbezogenen Handlungsfähigkeit in interkulturellen Situationen verstehen sollte. Am Beispiel eines Kursmoduls zur Textart „Abstract“ wurde dieses didaktische Konzept konkret vorgeführt.

Welchen Beitrag kommunikationstechnische und multimediale Hilfsmittel für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache liefern können, beschrieben **Ulrike Pospiech** (Essen) „*Der Schreibtrainer – eine multimediale Schreibhilfe für das Schreiben in Studium und Beruf*“ und **Jörg Roche** und **Erika Wegele** (München) „*uni-deutsch.de – ein neues DaF-online-Programm für Studium, Forschung und Beruf*“.

Die Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen, die in ihrem fächerübergreifenden Kursprogramm sowie in individueller Beratung für deutsche *und* ausländische Studierende zeigt, wie wissenschaftliche Schreibaufgaben angegangen werden können, hat den multimedialen Hypertext „Der Schreibtrainer. Wissenschaftliches und berufliches Schreiben“ (www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer) erarbeitet. Dieser Hypertext soll in seiner Vernetzung verdeutlichen, dass beim wissenschaftlichen Schreiben wiederkehrende Routinen des Schreibprozesses einerseits und Gestaltungsprinzipien bestimmter Textarten andererseits zusammenspielen. Gelegenheit, die besonderen Möglichkeiten des Schreibtrainers für die Vorbereitung auf das Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sowie die Grenzen einer medialen Vermittlung des Schreibens praktisch zu erproben, bot ein Workshop.

Mit ihrem Online-Sprachkurs (uni-deutsch.de) stellten Roche und Wegele ein in mediendidaktischer Hinsicht neues Sprachlehr- und -lernprogramm vor, das die Vermittlung einer allgemein- und fachbezogenen Handlungsfähigkeit wesentlich zu verbessern und zugleich interessanter gestaltet. Dazu bereitet das Programm mit 200 Stunden Lehreinheiten in acht thematisch orientierten Kapiteln gezielt auf TestDaF und DSH vor, bietet in je 60-70 Stunden einen vertiefenden Fachsprachenunterricht (Wissenschaftssprache), und darüber hinaus in insgesamt 400 Stunden Lehreinheiten Unterrichtsmodule für die Fachsprachen Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Medizin, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften an. Zu dem Programm, das auch im traditionellen Unterricht flexibel einsetzbar ist, gehören eine umfangreiche Lernerverwaltung (für Administration, Korrektur und Betreuung), ein Autorenwerkzeug zur Erstellung und Bearbeitung von circa 40 offenen und geschlossenen Aufgabentypen (mit Korrekturfunktionen), ein vielseitiges Kommunikationsmodul für schriftliche und

mündliche Kommunikation, ein elektronischer Korrektor für Freitexteingaben der Lerner und ein Präsentationsmodul für synchronisierte Vorträge.

Die Diskussion der einzelnen Beiträge des Themenschwerpunkts 3 bestimmten die Fragen, inwieweit und in welcher Chronologie die Vermittlung einer allgemeinen oder „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ fachbezogen zu ergänzen sei und welche Aufgabe den Fächern selbst bei der sprachlichen Förderung der Studierenden zukomme.

Dass sich die Wissenschaftssprache nicht nur für ausländische Studierende, sondern auch für Muttersprachsprecher als eine fremde Sprache darstellt, wurde vielfach beklagt, verschiedentlich auch differenziert beschrieben. Während Fachsprache und Fachwissen für jeden Studienanfänger einen Lerngegenstand darstellen dürften, ist es im Zusammenspiel von Allgemeinsprache, Wissenschaftssprache und Fachsprache gerade die spezifisch wissenschaftssprachliche Kombinatorik von Elementen der Allgemeinsprache, die zu Schwierigkeiten für ausländische Studierende führt. Anders als Muttersprachsprecher verfügen sie nicht über ein das Einzelwort übergreifendes lexikalisches Wissen und damit über „stille Ressourcen“, die sie nutzen können, um die Plastizität wissenschaftssprachlicher Strukturen mit ihren semantischen Innovationen nachzuvollziehen, aber auch die Grenzen ihrer Übertragbarkeit zu wahren.

Angesichts der – jenseits der traditionellen Fachsprachenforschung – erst exemplarisch vorliegenden Analysen zur „alltäglichen Wissenschaftssprache“ wurde das Desideratum benannt, eine Linguistik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache empirisch zu fundieren, in ihrem didaktischen Potential zu entfalten und damit nicht zuletzt einen Beitrag zur Multilingualität der Wissenschaftskulturen zu liefern.

Themenschwerpunkt 4: Testen und Prüfen

Die Sektion begann mit einem Vortrag zum Thema „*Der behördliche Sprachtest zur Einbürgerung in Niedersachsen*“ von **Maria Egbert** und **Yuliya Albayrak** (Oldenburg). Seit dem 1. Januar 2000 gilt in Deutschland das neue Staatsbürgerschaftsrecht. Es sieht vor, dass Einbürgerungsbewerber unter anderem auch über ausreichende Sprachkenntnisse der deutschen Sprache verfügen müssen. Als Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse werden das „Zertifikat Deutsch“ oder ein gleichwertiges Sprachdiplom, deutsche Schulabschlüsse bzw. eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Studium in Deutschland anerkannt. Sind solche Nachweise vorhanden, steht der Weg zur Einbürgerung offen. Wenn die erforderlichen Kenntnisse nicht nachgewiesen werden können, wird gemäß Verwaltungsvorschrift zum Staatsangehörigkeitsrecht das persönliche Erscheinen des Bewerbers zur Überprüfung der Sprachkenntnisse angeordnet. In der Regel führt ein Mitarbeiter der Einbürgerungsbehörde ein Gespräch mit dem Einbürgerungsbewerber über seine Einbürgerungsvoraussetzungen und -motive, während dessen er einen Eindruck über die Sprachkenntnisse des Bewerbers gewinnt. Im Anschluss an das Gespräch ist eine Überprüfung der Deutschkenntnisse vorgesehen. Der Gesetzgeber hat dabei offen gelassen, welches Sprachniveau vorliegen muss (es existiert

lediglich ein Verweis auf das „Zertifikat Deutsch“) und wie die Sprachkenntnisse festzustellen und zu überprüfen sind. Das bedeutet, dass die Inhalte und der Charakter der Überprüfung der Deutschkenntnisse in den Verwaltungsvorschriften nicht geregelt sind, wodurch den einzelnen Bundesländern viel Spielraum eingeräumt und kein einheitliches Verfahren entstehen kann.

In Niedersachsen stellt die Überprüfung des Leseverstehens und der mündlichen Kommunikation den Hauptbestandteil der Überprüfung der Deutschkenntnisse dar. Nach dem Ausführungserlass des Innenministeriums soll der Antragsteller in der Lage sein, einen deutschen Text zu lesen und zu erläutern, wobei das Sprachniveau sich an den Anforderungen des „Zertifikats Deutsch“ orientieren soll. In Anlehnung daran soll jeder Einbürgerungsbewerber durch das Lesen eines Zeitungstextes und die anschließende mündliche Wiedergabe des Inhalts die geforderten Sprachkenntnisse nachweisen. Den Mitarbeitern obliegt die Auswahl der Texte und die Ermittlung ausreichender Kenntnisse. In einer typischen Prüfung erhält der Bewerber einen kurzen aktuellen Text aus der örtlichen Zeitung und wird nach fünfzehnminütiger Vorbereitung aufgefordert, über diesen Text zu sprechen. Dabei wird auf einige Punkte des Textes genauer eingegangen. Anschließend findet auf der Grundlage des bearbeiteten Textes ein freieres Gespräch statt. In einigen Kommunen muss der Prüfling den Text vorlesen, um die Fertigkeit „Lesen“ unter Beweis zu stellen. Falsche Intonation kann für das Ergebnis entscheidend sein. Das ganze Prüfungsverfahren wurde von den Referentinnen durch eine Videoaufnahme einer simulierten Prüfung verdeutlicht. Die Bewertung der Prüflinge erfolgt derzeit nach den Kriterien Kommunikation, Textverständnis, Korrektheit und Aussprache, wobei es drei unterschiedliche Stufen mit entsprechender Punktvergabe gibt. Die Höchstpunktzahl beträgt 20 Punkte; mindestens 60 % (12 Punkte) müssen erreicht werden. Die Referentinnen berichteten in der Folge über eine Studie, für die sie 53 behördliche Mitarbeiter aufforderten, zwei simulierte mündliche Tests zu bewerten, die entsprechend den niedersächsischen Bedingungen durchgeführt wurden. Die Beurteilung der Mitarbeiter wies große Unterschiede auf, die auf testtheoretische Probleme zurückzuführen sind. Kritik wurde an der Testerstellung, der Testdurchführung und der Bewertung geübt. Hierbei wurde auch die mangelnde Vergleichbarkeit der Tests mit anderen Prüfungen und das unzureichende Training der Prüfer thematisiert.

Gütekriterien für Sprachtests waren das zentrale Thema in der anschließenden Diskussion. Es wurde eine enge Kooperation zwischen Behörden und Wissenschaft gefordert sowie die Koordination der Verfahrensentwicklung mit dem Stand der Wissenschaft im Hinblick auf Testethik und die Vereinheitlichung des Verfahrens zum Zwecke der Transparenz. Außerdem wurde eine Professionalisierung der Integrationsmaßnahmen gefordert, welche sowohl die Vorbereitung als auch die Durchführung umfassen sollte.

Über einen weiteren Sprachtest informierte die zweite Referentin Frau **Elisabeth Piskernik** (Wien). Sie berichtete über ihre Erfahrungen mit dem Thema „*Der Sprachkenntnissnachweis Deutsch für MigrantInnen in Österreich*“. Der „Sprachkenntnissnach-

weis Deutsch für MigrantInnen in Österreich“ (im Folgenden SKN) ist ein Mittel zur Feststellung von Deutschkenntnissen und wurde vom Österreichischen Sprachdiplom mit Beginn 2003 entwickelt. Er wird in ganz Österreich nach einheitlichen Standards durchgeführt und ausgewertet. Die Zielgruppe des SKN sind in Österreich lebende Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache, die über Deutschkenntnisse verfügen und diese nachweisen wollen. Wer den SKN ablegt, sollte über elementare Sprachkenntnisse in den Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben verfügen. Die sprachlich kommunikativen Anforderungen orientieren sich an der untersten Stufe (A1) des Europäischen Referenzrahmens. Zunächst beschrieb die Referentin den Weg zum SKN und gab einige Erläuterungen zum Prüfungsverlauf. Der Bewerber, der bei einer Behörde einen Antrag auf Niederlassungsbewilligung stellt, erhält einen Gutschein, der entweder für einen Deutsch-Integrations-Kurs oder für den SKN eingelöst werden kann. Wenn man sich für den SKN entscheidet, sollte man sich zu den jeweils dafür lizenzierten Institutionen begeben und ein Beratungsgespräch wahrnehmen. Mit Hilfe eines Fragebogens wird überprüft, ob eine Beteiligung am SKN sinnvoll ist oder ob es hilfreicher wäre, einen Deutschkurs zu besuchen. In diesem Gespräch wird der Versuch unternommen, individuelle Faktoren zu berücksichtigen, auf die auch im Prüfungsgespräch eingegangen wird. Nach der persönlichen Beratung findet auch die Anmeldung zum SKN statt. Die Kosten betragen 44 €, wobei 22 € durch den Gutschein abgedeckt werden. Nach Bezahlung der Gebühr wird der SKN durchgeführt. Der SKN besteht aus 2 Modulen, einem Basismodul mit den Teilen Sprechen und Verstehen sowie Lesen und Schreiben (dieser Teil dauert ca. 20 Minuten) und einem Wahlmodul (jedes Modul dauert ca. 10 Minuten); die Teilnehmer können die Module Lesen, Hören oder Schreiben wählen. Das gesamte Verfahren verläuft auf Grund der modularen und individuellen Ausrichtung im Rahmen eines Einzelgespräches und wird immer von zwei Prüfenden durchgeführt, die ein intensives Training durchlaufen haben. Ein Prüfer ist der Hauptgesprächspartner und der zweite beobachtet das Gespräch und füllt einen Bewertungsbogen aus. Als Ausgangspunkt werden reale, relevante alltägliche Situationen genommen und dabei die unterschiedlichsten Bildungsniveaus und Lernerfahrungen der Prüflinge berücksichtigt. Mittels Video wurde die genaue Durchführung des SKN im Vortrag demonstriert. Des Weiteren stellte die Referentin Prüfungsteile zu den verschiedenen Modulen vor. Es handelte sich dabei um Alltagssituationen (über sich und miteinander sprechen, Formulare ausfüllen, Bilder beschreiben), um Zuordnungen von Situationen zu Anzeigen, um Leseverständnisfragen (Fragen zu kurzen Informationstexten beantworten), Zuordnung von Texten zu Bildern usw. Als Bewertungskriterien gelten die Erfüllung der Aufgabe auf der einen und die Sprache und Verständlichkeit auf der anderen Seite. Bei nicht bestandener Prüfung kann der SKN beliebig wiederholt werden. Die nachfolgende Diskussion behandelte die Rahmenbedingungen und die Inhalte des SKN.

Im ersten Vortrag des zweiten Tages ging es um die Beurteilung sprachlicher Leistungen. **Thomas Eckes** (Hagen) referierte über „*Facetten des Sprachtestens: Strenge*

und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen“. Ausgangspunkt war hier das Problem mangelnder Beurteilerübereinstimmung, wenn über das Vorliegen oder Nichtvorliegen bestimmter sprachlicher Voraussetzungen entschieden werden muss. Demonstriert wurde diese Urteilsdiskrepanz an einer Aufsatzbeurteilung in der 4. Grundschulklasse, in der 88 Lehrer für ein und denselben Aufsatz alle Noten zwischen eins und fünf gaben. Auch bei der Analyse von Beurteilungen der Leistungen in der Teilprüfung „Schriftlicher Ausdruck“ des TestDaF wurde die Tendenz der Beurteilenden festgestellt, niedrigere bzw. höhere Einstufungen vorzunehmen, als es der tatsächlichen Leistung der beurteilten Person entspricht. D. h. strenge Beurteiler neigten zur Unterschätzung und milde Beurteiler zur Überschätzung der Fähigkeit. Mangelnde Übereinstimmung zwischen Beurteilern ist demnach ein generelles Problem, das nicht nur in der Grundschule auftaucht. Die Multifacetten-Rasch-Analyse versucht, diesem Problem zu begegnen. Hier handelt es sich um einen testmethodischen Ansatz, der neben der Fähigkeit der Probanden und der Schwierigkeit der Aufgabe auch einen weiteren Faktor, nämlich die Strenge bzw. Milde der Beurteiler erfasst und diese bei der Leistungsmessung explizit berücksichtigt. Die Vorzüge dieses Modells wurden am Beispiel der Teilprüfung „Schriftlicher Ausdruck“ des TestDaF illustriert. An Fallbeispielen wurden die traditionellen Korrekturverfahren (Drittkorrekturverfahren und Berechnung des beobachteten Durchschnitts) der Multifacetten-Rasch-Analyse und dem Multifacetten-Korrekturverfahren gegenübergestellt. Folgende Merkmale wurden dabei hervorgehoben:

- Gleichzeitige Messung der Personenleistung, der Beurteilerstrenge und der Schwierigkeit der Aufgaben
- Erfassung der Urteilskonsistenz
- Fairness in der Leistungsbewertung durch Kontrolle der Strengetendenz
- Rückmeldung an Beurteiler
- Optimierung von Beurteilertrainings
- Kosten- und Zeitersparnis

In der darauffolgenden Diskussion wurden Fragen zum Multifacetten-Korrekturverfahren und zu den Voraussetzungen einer Multi-Facetten-Rasch-Analyse besprochen.

Im nächsten Vortrag referierte **Marianne Lehker** (Osnabrück) über „*TestDaF und DSH in Sachsen-Anhalt. Zur Evaluierung der Teilprüfung ‚Schriftliche Textproduktion‘*“. Die Referentin informierte über ein Forschungsprojekt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, in dem der Subtest „Schriftlicher Ausdruck“ von TestDaF mit der Teilprüfung „vorgabeorientierte Textproduktion“ der DSH in Sachsen Anhalt verglichen wurde. Aus dem Vergleich wurden die Gemeinsamkeiten sowie auch die Unterschiede der Tests ersichtlich. Beide Tests beziehen sich auf die Domäne Hochschule, fordern deskriptive und/oder argumentative Schreibhandlungen, stellen semi-direkte Performanztests dar, beinhalten vorgabenorientierte Testaufgaben und fordern keine bestimmte Textsorte. In der DSH ist jedoch ein thematischer Bezug zu anderen

Testteilen möglich. Des Weiteren macht die Textproduktion in der DSH eine Aufgabe aus, deren differenzierte Bewertung in das Ergebnis eingeht. Zusätzlich wird die Textproduktion auch in anderen Subtests sprachlich bewertet und die Subtests innerhalb von zwei Teilprüfungen können verschieden gewichtet werden.

Bezüglich der Aufgabenstellung wurden die Konstruktvalidität, die Paraphrasierungen sowie die kognitiven Leistungen thematisiert, die beim Erschließen des Themas verlangt werden. Die Bewertungskriterien zwischen den einzelnen DSH-Prüfungen und zwischen DSH und TestDaF unterscheiden sich sehr. Hier macht die sprachliche Realisierung der Aufgaben den größten Unterschied aus: Die DSH fokussiert auf das sprachlich korrekte Verfassen der Aufgabe, also auf die Wort- und Satzebene. TestDaF hingegen hebt den nachvollziehbaren Gedankengang, also die Textebene hervor. Diese Feststellungen lassen jedoch keine Schlussfolgerungen bezüglich der unterschiedlichen Schwierigkeit beider Tests zu, da hierzu die Untersuchung der Bewertungspraxis nötig wäre. An diesem Punkt besteht Informationsbedarf über die Bewertungen an verschiedenen deutschen Universitäten. In der anschließenden Diskussion wurden Rahmenbedingungen und Tragweite des Forschungsprojektes thematisiert und über konkrete Fragen zur Bewertung schriftlicher Leistungen in beiden Tests diskutiert.

Der Vortrag von **Rüdiger Grotjahn** (Bochum) „*Der C-Test: Aktuelle Tendenzen*“ gab zunächst eine kurze Einführung in den Aufbau von C-Tests. Bei dieser Testform werden vier bis sechs kurze, den Lernern sprachlich angemessene Texte in Tests umgewandelt: Nach zwei vollständigen Sätzen, die eine inhaltliche Orientierung geben, wird in den folgenden Sätzen bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte getilgt und durch einen Unterstrich ersetzt, der entweder immer gleich lang ist oder der Länge der Auslassung entspricht. Auf diesem Unterstrich sollen die Lerner den fehlenden Wortteil eintragen, eine Leistung, die viele verschiedene Sprachkompetenzen anspricht. Der C-Test gilt als Messinstrument globaler Sprachkompetenz und korreliert zumeist hoch mit anderen, aufwändigeren Verfahren zur Messung globaler Kompetenz. Der C-Test wird mittlerweile sowohl in der Forschung als auch im unterrichtlichen Kontext immer häufiger eingesetzt (European Language Proficiency Survey, Desi, Lau, Unicert, Bundeswettbewerb Fremdsprachen, Psychologische Dienste der Arbeitsämter, TestDaF usw.).

Im Weiteren ging der Vortrag auf Probleme bei der Testerstellung ein, die sich z. B. aus der Anpassung auf Einzelsprachen ergeben; so kann im Deutschen die Behandlung der sehr häufigen einsilbigen Wörter Schwierigkeiten bereiten.

C-Tests sind vergleichsweise leicht herzustellen und zeigen hinsichtlich der Gütekriterien gute Ergebnisse, also hinsichtlich von:

- Objektivität – Wird die Auswertung durch die Person des Auswerters beeinflusst?
- Reliabilität – Wird das Merkmal exakt erfasst und werden daher bei Wiederholungen in geringen Zeitabständen gleiche Ergebnisse erzielt?
- Validität – Misst das Verfahren das, was es messen soll?

Angesichts der positiven Erfahrungen, die mit der Leistung dieses Verfahrens gemacht werden, findet es zunehmend Eingang in die Praxis des Einstufens und zwar insbesondere in Zusammenhänge, in denen größere Lernergruppen in Niveaustufen unterteilt werden sollen. Versuche, diese Testform zur Ermittlung einzelner sprachlicher Aspekte anzupassen, stoßen jedoch auf Reliabilitäts- und Validitätsprobleme. Weitere Anwendungsmöglichkeiten liegen in den Bereichen des Prüfens. Die lebhaft diskutierte bezog sich insbesondere auf Anwendungsfragen des C-Tests.

Bernd Voss (Dresden) referierte in seinem Vortrag über das Thema: „*UNICert als Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung im universitären Fremdsprachenunterricht*“. Seit Beginn des Jahres 1991 hat sich UNICert zu Deutschlands bedeutendster Akkreditierungsagentur für (nicht-philologischen) Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen entwickelt. Zurzeit nutzen über 40 akademische Einrichtungen aus allen Teilen Deutschlands und inzwischen auch im Ausland das UNICert Konzept als Rahmen für eine qualitätsorientierte Strukturierung und Zertifizierung ihrer Sprachausbildung. UNICert hat wesentlich zu Austausch und Kooperation im Bereich des Sprachunterrichtes zwischen seinen Mitgliedern beigetragen. Es stellt darüber hinaus einen Kontext bereit und regt Studierende damit dazu an, auch weniger häufig unterrichtete Sprachen zu erlernen. Im Vortrag wurden die Grundzüge der UNICert Rahmenvereinbarung und ihr derzeitiger Einfluss auf die Struktur und Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen im Hochschulbereich skizziert und Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung erläutert. Beschrieben wurden verschiedene Mechanismen, die nicht nur die akkreditierten Einrichtungen betreffen, sondern ebenso die Akkreditierungsvorgänge selbst.

Hannele Kara (Finnland) stellte in ihrem Vortrag „*Das Portfolio als Unterrichts- und Evaluationsmethode in der mündlichen Kommunikation*“ vor. Hierbei stützte sie sich auf Erfahrungen aus einem Deutschkurs der gymnasialen Oberstufe in Finnland, in dem die Schüler auf die fakultative Abiturprüfung in Deutsch vorbereitet werden. Bei dem Portfolio handelt es sich um eine Sammlung mündlicher Schülerarbeiten, die der Schüler selbst aufbewahrt und die sein Lernen, seine Lernfortschritte und -ergebnisse während einer bestimmten Zeit bzw. für die gesamte Dauer eines Kurses dokumentieren. Zugrunde gelegt werden in diesem Unterrichtsversuch das Europäische Sprachenportfolio und der Europäische Referenzrahmen. Vorrangige Ziele sind die Förderung der mündlichen Kommunikation der Schüler und die Entwicklung einer Gesprächskultur. Zunächst werden die Sprachenbiographien der Schüler bzw. die Geschichte des eigenen Sprachenlernens erhoben, die Vorkenntnisse über die eigene mündliche Kommunikation notiert und für Kulturbewusstsein sensibilisiert. Nach und nach werden verschiedene verbale und nonverbale Kommunikations- und Sprechstrategien (Redemittel, Rückfragen, Wiederholungen, Kompensationsstrategien usw.) vorgestellt und verschiedene mündliche Dokumente wie z. B. Interviews, Werbespots, Fernsehsendungen, Hörver-

ständnistexte, Rollenspiele, Reportagen, Synchronisierungen von Kleinfilmen usw. in Kleingruppen erarbeitet. Den Lernenden werden stets authentische Sprechsituationen ermöglicht, die auch über die Landesgrenzen hinausgehen. So werden z. B. Schülerfahrten, Schüleraustausch, E-Mail-Austausch mit Schülern aus Partnerschulen im Ausland u.ä. organisiert. Leitgedanke bleibt dabei die Authentizität, die auch in die Evaluation mit Hilfe von Videoaufnahmen, Kassetten, CD-Roms usw., Selbstreflexion und Feedback durch den Lehrer mit einfließt. Schließlich erfolgt eine Reflexionsphase über den ganzen Lernprozess, in dem auch die Schüler eine Selbstbewertung nach den Kriterien des Europäischen Referenzrahmens erproben. Dieser Ansatz unterscheidet sich von traditionellen Unterrichtsmethoden durch folgende Prinzipien:

- Lernen durch Gebrauchen *statt* erst zu lernen und dann im Nachgang anzuwenden
- Wissen durch Können *statt* erst zu wissen und dann zu können
- Sprache als Kultur und Kommunikation verstehen *statt* Sprache als ein Mittel zur Kultur und Kommunikation anzusehen
- Akzeptable Form *statt* Korrektheit

Abgeschlossen wurde der Vortrag durch die Vorführung eines Kurzfilmes (Zeichentrickfilmes), der von den Schülern der Oberstufe synchronisiert wurde. In der darauf folgenden Diskussion wurden Fragen zur Organisation der Unterrichtseinheiten und zur Bewertung der Schülerleistungen erläutert.

Mit dem Europäischen Sprachenportfolio befasste sich der letzte Vortrag „*PISA – Studie versus Europäisches Sprachenportfolio: Konzepte zur Evaluation von Lesekompetenz*“ von **Franziska Kjellström Medici** (Zürich). Angeregt wurde sie durch die Ergebnisse mehrerer international vergleichender Studien, die eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen in der modernen Gesellschaft und den Lesekompetenzen großer Teile der Bevölkerung in den Industrieländern feststellen und die Fehlschätzungen der eigenen Lesekompetenzen in der Mutter- oder in den Fremdsprachen dokumentieren. Im Vortrag wurden Evaluationskriterien zur Überprüfung der Lesekompetenz in der Muttersprache aus der PISA-Studie den Kriterien zur Überprüfung fremdsprachlicher Kenntnisse aus dem Europäischen Sprachenportfolio gegenübergestellt.

Zunächst wurde die Definition der Lesekompetenz laut PISA-Studie erläutert. Hier geht es um tiefgreifendes Verstehen, Einordnen in sinnstiftende Zusammenhänge und um sachgerechten Nutzen von Texten. Definiert werden drei Kompetenzbereiche, die gleichwertig sind:

- Interpretieren,
- Informationen ermitteln,
- Textbezogenes Reflektieren und Bewerten.

Die PISA-Aufgaben überprüfen weniger schulisches Wissen als sogenanntes Weltwissen, wobei das Begreifen textueller Zusammenhänge im Vordergrund steht. Kritik an der PISA-Definition von Lesekompetenz wurde referiert, die den einseitigen Schwerpunkt auf strategischen Kompetenzen bemängelt, wobei motivationale, emotionale und

interaktive Dimensionen des Lesens unberücksichtigt bleiben. Die Motivation, die emotionale sowie die interaktive Dimension der Lesekompetenz sollten in der Didaktik stärker Beachtung finden.

Im Sprachenportfolio hingegen wird die Lesekompetenz und ihre Beurteilung schrittweise entwickelt und gefestigt. Hierdurch wird die selbstgesteuerte Planung und Kontrolle des Lernprozesses, der Einsatz lernfördernder Maßnahmen und die erweiterte Leistungsbeurteilung ermöglicht. Durch die im Europäischen Sprachenportfolio enthaltene Globalskala und den Referenzrahmen des Europarats können Vergleiche mit bereits existierenden Formqualifikationen (z. B. „Goethediplome“ und Zertifikate) vollzogen und die Lesekompetenz adäquat eingeschätzt werden. Der Selbstbeurteilung bzw. Selbstevaluation wird hierbei eine besondere Bedeutung beigemessen. Da eine Fremdevaluation, die von vielen Lernern als Hervorhebung ihrer Defizite wahrgenommen wird, entfällt, wird eine neue Beurteilungstradition aufgezeigt, die motivierend und ermutigend wirkt. Gleichzeitig entsteht eine andere Lernkultur, die die Zusammenarbeit fördert, Reflexion beim Lernenden ermöglicht und die Lernerfolge sichtbar werden lässt. Niveaugerechtere Leseaufgaben können somit erstellt und Leseblockaden angegangen werden.

In ihrem Schlusswort plädierte Kjellström Medici für das bewusste Einsetzen beider Beurteilungsinstrumente. Sie betonte, wie wichtig es ist, dass Lernende über ihre Lernziele mitentscheiden dürfen (entsprechend dem Beispiel der Futurum-Schulen in Schweden), dass der Unterricht themen- und fächerübergreifend angelegt ist, dass den Lernenden ein Raster zur globalen Fremd- und Selbstevaluation zur Verfügung gestellt wird, dass die Stimmen der Betroffenen (Lernende und Lehrkräfte) verstärkt bei der Umsetzung von Bildungsreformen gehört werden und dass wertvolle Instrumente wie die PISA-Studie und das Europäische Sprachenportfolio weiterentwickelt und vernetzt werden.

Forum DaF

Elisabeth F. Basteck (Freiburg) referierte über „*Landeskundeunterricht an spanischen Universitäten*“. Der Landeskundeunterricht steht in Spanien zwischen einem (Fremd-) Sprachunterricht, in den er nur teilweise integriert ist, und einem traditionellem Wissenskonzept, welches Geschichtsunterricht über die Zielsprachenkultur vorsieht. Die Referentin berichtete von einer aktuellen Umfrage unter Deutsch lernenden Studierenden an 12 spanischen Universitäten, in der diese gefragt wurden, warum sie Deutsch lernen. Danach ist das primäre Ziel der Befragten, sich auf einen Studien- und/oder Arbeitsaufenthalt in Deutschland vorzubereiten, um dann dort „richtig“ Deutsch zu lernen. Daher wollen sie im Sprachunterricht in Spanien sowohl Geschichtswissen (mit besonderer Betonung auf dem 20. Jahrhundert) als auch Kenntnisse über Bräuche und Gewohnheiten erwerben, um das alltägliche Geschehen und auch die Pressemeldungen aus Deutschland besser verstehen zu können.

Ausgehend von diesen Wünschen der Lernenden skizzierte die Referentin an zwei Beispielen, wie ein Landeskundeunterricht aussehen könnte, der sowohl die kognitiven Lerntraditionen des spanischen Bildungssystems als auch den Wunsch der Lernenden berücksichtigt, Sensibilität gegenüber der fremden Kultur zu entwickeln.

Renate Lakämper (Düsseldorf) sprach über das Thema „*Die Sprechstimme im Sprachunterricht. Anwendungsgebiete der funktionalen Stimmbildung nach der Methode des Lichtenberger Instituts*“. Der Vortrag hatte die Aufgabe, in kurzer Zeit einem in stimmpädagogischer Hinsicht nicht fachkundigen Publikum ein Modell vorzustellen, das sowohl bezüglich des stimm-physiologischen Hintergrundwissens als auch in seinem pädagogischen Ansatz anspruchsvoll und komplex ist.

Zunächst wurden in einem theoretischen Teil folgende Themen behandelt:

1. Grundlegendes zum Vorgang der Stimmgebung:
Welche Organe bzw. Systeme sind beteiligt?
Funktionsweise des Kehlkopfes
Modell des Ansatzrohres mit Beteiligung der eustachischen Röhren
2. Das Modell der Synergetik und seine Übertragung auf den Vorgang der Phonation;
Phasen der Selbstregulation
3. Konsequenzen für einen stimmpädagogischen Ansatz:
Stimulation statt Manipulation
Sensitivierung statt Training

In einem anschließenden praktischen Teil hatte das Auditorium Gelegenheit, an einer Übung teilzunehmen und die Methode selbst zu erleben. In der anschließenden Diskussion wurde vor allem thematisiert, inwiefern sich die Methode, die in ihrem Ansatz weit über den Bereich der Phonetik hinausgeht, für den Sprachunterricht eignet. Es wurde deutlich, dass es tatsächlich einen Bedarf an fachlicher stimmpädagogischer Anleitung gibt, sei es für den Bereich der Phonetik, sei es für den Umgang mit der Stimme an sich.

Jannie Roos (Köln) sprach über „*Einstufung, Kurspläne und Evaluierung: Der Europäische Referenzrahmen im Praxistest*“. Der Europäische Referenzrahmen - ein Grundsatzdokument des Europarats als ein Konzept der Mehrsprachigkeit und Erfassung von Kompetenzniveaus - bietet u.a. Lehrbuchautoren, Materialentwicklern und Sprachlehrinstituten ein umfassendes Arbeitsmittel, um stufenadäquate Unterrichtsmaterialien und Kurspläne zu erstellen. Die Referentin stellte kurz die Arbeit der Eurocentres dar, in denen schon seit mehreren Jahren mit einem zehnstufigen Kurssystem gearbeitet wird, bei dem für jede Stufe die Kompetenzen in den vier Fertigkeiten beschrieben sind. Im Zuge der Einführung des Europäischen Referenzrahmens für Deutsch als Fremdsprache wurden auch die Lehrpläne entsprechend umgestaltet. Die Referentin zeigte auf, welche Implikationen die Anwendung dieses Referenzsystems für den Alltag in einer Sprachschule hat. Es wurde u. a. die Beziehung zwischen Einstufung, Lehrplänen, Dokumentation der Lernfortschritte dargestellt, aber auch, welche Erwartungen Kursteilnehmer an ihren Sprachkurs stellen und wie (un)realistisch diese häufig sind.

Thomas Johnen (Rostock) stellte in seinem Vortrag „*Das Rostocker Forschungsprojekt: Kontrastive Sprachbeschreibung Euro-Portugiesisch/Deutsch - eine textlinguistisch und kommunikationsorientierte Gegenüberstellung des Deutschen und Portugiesischen*“ vor. Bevor Johnen auf die Darstellung des Projekts einging, wies er zunächst auf die oft nicht angemessen wahrgenommene, wohl aber bedeutende internationale Stellung des Portugiesischen (nach Spanisch und Englisch ist Portugiesisch die europäische Sprache mit den weltweit meisten Muttersprachlern), die in der öffentlichen Diskussion wenig beachteten engen Verflechtungen zwischen Deutschland und Portugal, sowie zwischen Deutschland und Brasilien (Wirtschafts- und Wissenschaftsbeziehungen, Migration) und den daraus resultierenden ständig steigenden Bedarf an Deutsch als Fremdsprache in Portugal und Brasilien hin. Im Anschluss daran stellte er den Grundansatz des kontrastiven Projekts vor. Bei insgesamt spärlichen Vorarbeiten zum deutsch-portugiesischen Sprachvergleich setzt das Projekt da an, wo der größte Forschungsbedarf besteht, nämlich bei den Sprechakten. Dabei werden nicht nur einfach die sprachlichen Realisierungsformen in beiden Sprachen einander gegenübergestellt, sondern auch die Handlungsmuster, in die sie eingebettet sind. Vor allem am Beispiel der Ergehensfrage und der Reaktion auf die Ergehensfrage, im Handlungsmuster der Begrüßung und am Beispiel der Identifikation des Sprechers bei Telefongesprächen wurden signifikante Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Portugiesischen aufgezeigt, die in einer „interkulturellen Missverständnis-Matrix“ systematisiert wurden. Ziel des Projekts ist die Erstellung einer Monographie mit einer umfassenden kontrastiven Analyse der Sprechaktrealisierungen im Deutschen und Portugiesischen als Orientierungshilfe für Lehrende und Lernende beider Sprachen. In der Diskussion ging es vor allem um die Frage der empirischen Grundlage, da kaum repräsentative Korpora existieren.

Meinolf Mertens (Perugia) behandelte in seinem Vortrag das „*Erstellen von Übungsmaterial und Tests per Mausclick*“. DaF-Lehrende in Schule und Universität kennen die Situation, dass die in den Lehrwerken enthaltenen Übungen nicht ausreichen, um bestimmte Grammatikthemen oder neue Vokabeln zu festigen oder zu wiederholen. Der Referent stellte das von ihm mit entwickelte Computerprogramm LingoFox vor, mit dessen Hilfe sich die bisher aufwändige Arbeit des Erstellens von eigenen Übungen radikal vereinfachen lässt. Wie er ausführte und an Beispielen demonstrierte, lassen sich damit innerhalb weniger Sekunden aus beliebigen Texten (selbst geschriebenen, dem Internet entnommenen, eingescannten, e-books usw.) mehr als 100 verschiedene Übungen im Bereich der Grammatik, der Lexik, des Leseverstehens, der Syntax oder der Orthographie erstellen. Diese Übungen werden als Arbeitsblätter ausgedruckt und an die Schüler ausgegeben. Der Referent demonstrierte, wie man im Bereich der Grammatik mit wenigen Mausclicks Übungen zu den gängigen Themen (Verbkonjugation, Adjektiv, Präpositionen usw.) generieren kann. Für die Lexikarbeit stehen mehr als 20 verschiedene Übungstypologien zur Verfügung (selbst erstellte Kreuzworträtsel, Wörter

schütteln, Suchrätsel, Cloze-Tests, C-Tests usw.). Weiterhin ist es möglich, einen Text daraufhin zu überprüfen, ob er für die konkrete Lerngruppe geeignet ist. Dadurch, dass die Vokabellisten mehrerer Lehrbücher in das Programm eingearbeitet sind, ist es möglich, einen beliebigen Text mit diesen Listen zu vergleichen und somit festzustellen, welche Vokabeln die Schüler noch nicht kennen, wenn sie mit einem bestimmten Lehrwerk bis zu einer bestimmten Lektion gearbeitet haben. Außerdem lassen sich Texte daraufhin untersuchen, ob sie sich für die Vorbereitung auf unterschiedliche Prüfungen (Start, Zertifikat Deutsch usw.) eignen.

Waltraud Steinborn (Bonn) referierte über *„Das fehlende Kapitel im DaF-Unterricht: Gespräche in der Frauenarztpraxis“*. Ausgangspunkt der Arbeiten, die die Referentin vorstellte, ist die Beobachtung, dass Migrantinnen in Sprachkursen im Allgemeinen nicht lernen, wie sie sich beim Frauenarzt sprachlich verständlich machen können und wie das deutsche Gesundheitssystem funktioniert. Selbst modernste DaF-Lehrwerke und Handreichungen für den Unterricht sowie didaktische Schriften klammern diese Thematik komplett aus. Um hier geeignete Perspektiven zu entwickeln, hat der Bildungsträger TSI (Training Seminare International) in Kooperation mit Pro Familia Bonn und dem Referat für Multikulturelles der Stadt Bonn im vergangenen Jahr einen Arbeitskreis „Gyn. & DaF“ gegründet, in dem versucht wird, die genannten Defizite zumindest ein Stück weit zu beheben, z. B. indem für Lehrkräfte entsprechende Unterrichtsmaterialien sowie didaktisch-methodische Handreichungen für Deutsch-Sprachkurse entwickelt werden. Ziel ist es auch, unter Einbeziehung von Experten aus dem medizinischen und pädagogischen Bereich, hier einen Bewusstseinswandel herbeizuführen, der Migrantinnen, ihren Lehrern und Ärzten konkret weiterhilft. Erste Ergebnisse dieser Arbeit sowie eine Lektion „Besuch in der Frauenarztpraxis“ stellte die Referentin vor. In der Diskussion kam es zu einem Austausch über Erfahrungen aus dem vorgestellten Projekt und dem vergleichbaren, seit Jahren erfolgreichen Projekt „Türkisch am Krankenbett“ aus Essen, das von der Projektleiterin Rosemarie Neumann vorgestellt wurde. Ihr Ansatz ist es, Ärzten und anderen Beschäftigten im Gesundheitswesen spezifische sprachliche und interkulturelle Kenntnisse zum angemessenen Verstehen der größten Gruppe von Migrantinnen zu vermitteln.

Sabine Schmidt und **Erika Hayes** (Berlin) referierten über *„Eine Zeitung, eine Ausstellung, eine CD mit Interviews und Musik: Ein lobender und kritischer Erfahrungsbericht über drei Projekt-Sprachkurse an der FU Berlin“*. Die vorgestellten Kurse waren als Ganzes projekt- und produktorientiert konzipiert, wobei versucht wurde, die *Projektmethode*, besonders ihre Aspekte „Ausgangspunkt: Interesse der Studierenden“ und „Selbstverantwortung“ innerhalb der Rahmenbedingungen an der Universität anzuwenden.

Die einzelnen Projektphasen – Planung, Einstieg, Training, Produktion, Auswertung – und deren kursübergreifende Merkmale wurden näher erläutert. Bei der Präsentation

der drei Projektkurse beschränkten sich die Referentinnen auf die Beschreibung einiger „neuralgischer Situationen“ im Kursverlauf, in denen wichtige Entscheidungen zu treffen waren, wollte man das angestrebte Kursziel – ein eigenständiges Produkt – wirklich erreichen. Zusammenfassend stellten sie fest, dass dieses Kursziel insgesamt tatsächlich erreicht wurde, besonders im Hinblick auf Motivation und Arbeitseinsatz der Studierenden sowie auf die erarbeiteten Produkte. Im Zentrum der abschließenden Frage, inwiefern Projektkurse an der Universität eine Berechtigung haben, stand die Deutschland- und Methodenkompetenz der Kursteilnehmer.

Als Einstieg in die Diskussion wurde ein Abschnitt aus einem der Kursprodukte, der CD „Portrait der Musikszene Berlin“, vorgespielt; diverse Fragen schlossen sich an, vor allem zur Handhabung der Korrektur (sprich: Redaktion) und zur Offenheit der Planung in diesen Kursen. Die Produkte selbst – eine Zeitung, eine Ausstellung, eine CD – konnten eingesehen bzw. angeschaut werden.

Elisabeth Lazarou und **Stanka Murdsheva** (Sofia) lieferten mit ihrem Vortrag die „*Vorstellung eines Vorbereitungskurses auf die TestDaF-Prüfung an der Technischen Universität Sofia/Bulgarien*“. Der Kurs richtet sich an Teilnehmer der Mittelstufe 3, die die für die TestDaF-Prüfung relevanten Techniken trainieren wollen und dabei in allen vier Subtests die Niveaustufe TDN 5 anstreben. Der Kurs umfasst 150 Unterrichtseinheiten (UE), davon entfallen 2 UE auf die Einstufung, 110 UE auf den Spracherwerb, 32 UE auf das Prüfungsstraining und 6 UE auf die Probeprüfung.

Das Lernziel ist, wie die Referentinnen ausführten, Handlungsfähigkeit in der Vielfalt der alltagspraktischen Realität und des wissenschaftlichen Bereichs zu erreichen sowie sprachspezifische wissenschaftsbezogene Arbeitstechniken zu beherrschen. An Beispielen stellten sie dar, wie die vier Fertigkeiten anhand von Textsorten und kommunikativen Anlässen für alle drei Niveaustufen geübt werden. Spezifische Merkmale der Rezeption und Produktion sind dabei Gegenstand der Aufgaben und Übungen, in denen die jeweils vorliegende Textsorte reflektiert wird. Die Teilnehmer werden anhand prüfungsähnlicher Aufgaben auf die Prüfung vorbereitet, indem alle in der TestDaF-Prüfung auftretenden Aufgabentypen mehrmals angeboten und gezielt geübt werden.

Darina Genadieva (Varna) stellte in ihrem Vortrag „*Welche sprachlichen und außersprachlichen Kenntnisse brauchen die ausländischen Studienbewerber?*“ eine Studie vor, in der sie sich mit der Frage beschäftigt, welche außersprachlichen Kenntnisse im DaF-Unterricht von Vorteil wären, damit die Lernenden konkrete Problemsituationen in einer universitären Umgebung bewältigen können. Hierbei werden anhand eines Rasters von Handlungssituationen, bezogen auf die Vorbereitung im Heimatland und auf die Aufnahme eines Studiums in Deutschland, die entsprechenden Inhalte aus verschiedenen Lehrwerken (z. B. *Themen neu. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache*. München 1998, *Deutsche Sprache für Ausländer. Grundstufe in einem Band*. München 1995) untersucht. Es zeigt sich, dass einige Themen und Wortschatzbereiche sehr umfassend be-

handelt werden (z. B. persönlicher und formeller Brief, Besuch beim Arzt, Struktur der Schulausbildung), andere nur vereinzelt (z. B. Visum beantragen, E-Mail schreiben, Textverarbeitung auf Deutsch) oder gar nicht (z.B. eine Krankenversicherung/einen Vertrag abschließen). Die anschließende Diskussion bestätigte die Aktualität der Fragestellung und die Schwierigkeit, alle Varietäten der kulturell bedingten Unterschiede im Unterricht angemessen zu behandeln. In einem studienvorbereitenden oder studienbegleitenden Kurs sollten dann neben der fachspezifischen Terminologie auch Inhalte bezüglich der Struktur des Studiums in Deutschland, grundlegender Wortschatz für den universitären Alltag und kommunikative Normen und Formeln vermittelt werden.

Tamara Kondratenko (Chabarowsk) stellte „*Das weiterbildende Fernstudienprojekt „DaF in Theorie und Praxis“ an der Staatlichen Pädagogischen Universität Chabarowsk*“ vor. Deutsch als Fremdsprache wird in den Schulen, Fachschulen, Hochschulen in Chabarowsk und im ganzen Osten Russlands neben Englisch, Französisch, Japanisch, Koreanisch und Chinesisch gelernt. Bei dieser Sprachenkonkurrenz ist der Aufbau der Motivation der Lernenden und die didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrenden enorm wichtig. Die Lehrerfortbildung durch das Fernstudienprojekt des Goethe-Instituts Inter Naciones und der Gesamthochschule Kassel „Deutsch als Fremdsprache in Theorie und Praxis“ ist, wie die Referentin ausführte, eine sehr gute Möglichkeit für die Chabarowsker Lehrer, ihre berufliche Kompetenz zu vervollkommen, da sie dadurch moderne Lehr- und Lerntechniken und Lernstrategien kennen lernen und Impulse bekommen, sie in ihrer Praxis anzuwenden. Positive Erfahrungen in diesem Bereich sind seit 1998 zu beobachten. Kernbereiche des Projekts sind die Vermittlung von Kenntnissen zur interkulturellen Kommunikation, moderne didaktisch-methodische Inhalte und bewusst ausgewählte Arbeitsstrategien. Das Problem des praktischen Gebrauchs der erworbenen Kenntnisse im interkulturellen Bereich war Hauptthema der anschließenden Diskussion.