

**Zur Curriculumentwicklung für die Lehrveranstaltung  
„*Lengua Alemana*“ an der Sprachenfakultät der  
Nationaluniversität Córdoba, Argentinien**

**Masterarbeit**

Masterstudiengang  
Fachbereich Germanistik  
Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache  
Universität Kassel

Erstgutachter: Prof. Dr. G. Neuner  
Zweitgutachter: HD Dr. habil. A. Berndt

vorgelegt von Valeria Wilke  
aus Córdoba, Argentinien  
Kassel, September 2003

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	4
<b>Teil I Das Deutschstudium an der Sprachenfakultät der Universität</b>	
<b>Córdoba, Argentinien</b> .....	7
1 Historischer Überblick über das Deutschstudium .....	7
2 Studienbezogene Faktoren .....	9
2.1 Die Studienanfänger .....	9
2.2 Der Studienplan .....	10
2.3 Angestrebte Abschlüsse .....	12
2.4 Prüfungsordnung .....	15
3 Die Lehrenden .....	16
4 Die Lernenden .....	19
4.1 Die Zielgruppe .....	19
4.1 Lernmotivation der Studenten .....	20
5 Die Absolventen .....	23
5.1 Berufsperspektiven der Absolventen .....	23
6 Schwächen und Stärken des Deutschstudiums an der Sprachenfakultät – Zusammenfassung .....	23
<b>Teil II Zur Entwicklung eines Curriculums <i>Lengua Alemana III</i></b> .....	27
1 Rahmenbedingungen für die Entwicklung des Curriculums .....	27
1.1 Begriffsbestimmung: Curriculum, Lehrplan und Rahmenrichtlinien .....	27
1.2 Studienplan und Programm .....	28
1.3 <i>Lengua Alemana</i> im Plan 7 .....	29
1.3.1 Grobziele und Studienzeit für <i>Lengua Alemana</i> in den jeweiligen Studienjahren .....	29
1.3.2 Abgrenzung von <i>Lengua Alemana</i> zu anderen Lehrveranstaltungen .....	30
1.3.3 Lehrwerke in den aktuellen Programmen für <i>Lengua Alemana</i> .....	31
2 Lernerzentrierung oder -orientierung .....	33
2.1 Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden .....	34
2.2.1 Entwicklung der vier Fertigkeiten .....	35
2.2.2 Fertigkeiten und Anforderungen im Studium .....	37
2.2.3 Verwendung der Sprache nach Abschluss des Studiums .....	39
3 Lern- und Lehrziele .....	41
3.1 Die pragmatische Dimension .....	42
3.1.1 Themen .....	45
3.1.2 Textsorten .....	46

3.1.3	Sprachsystembezogenes Wissen .....	50
3.1.4	Der Wortschatz.....	51
3.1.5	Fertigkeitsbezogene Lehrziele.....	51
3.1.5.1	Lehrziel Lesen .....	53
3.1.5.2	Lehrziel Hören.....	53
3.1.5.3	Lehrziel Sprechen.....	54
3.1.5.4	Lehrziel Schreiben.....	55
3.2	Die kognitive Dimension .....	55
3.3	Die emotionale Dimension.....	57
4	Der Student als autonomer Lerner .....	57
4.1	Lernstrategien und -techniken.....	58
4.1.2	Arbeit mit dem Wörterbuch.....	60
4.1.3	Übungen selbst erstellen und austauschen.....	61
4.2	Selbstkorrektur von Fehlern .....	63
4.3	Projektarbeit.....	65
5	Beurteilung und Bewertung .....	66
5.1	Leistungsmessung .....	66
5.2	Das Portfolio .....	70
5.3	Checklisten zur Selbstbeurteilung.....	70
6	Fazit.....	73
	Literaturverzeichnis .....	75
	Anhang .....	80

## 0 Einleitung

In meiner Zeit als Deutschstudentin der Sprachenfakultät der Nationaluniversität Córdoba (Argentinien) wurde mir bewusst, dass die Lehrveranstaltung<sup>1</sup> *Lengua Alemana* (wörtlich übersetzt: „Deutsche Sprache“) eine zentrale Rolle im Deutschstudium spielt. *Lengua Alemana* gehört zu den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen und ihr Unterricht ist vorwiegend der Entwicklung der vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) und der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse gewidmet. Jedoch werden m. E. diese zentrale Rolle und die Bedeutung dieser Lehrveranstaltung für das erfolgreiche Absolvieren des Deutschstudiums in manchen Fällen von Dozenten<sup>2</sup> und Studenten unterschätzt. Meiner Ansicht nach bestehen viele verbesserungsbedürftige Aspekte, zu denen u.a. folgende zählen: die übermäßige Wiederholung von landeskundlichen Kenntnissen im Laufe der fünf Studienjahre (beispielsweise des Themas „Umweltschutz“), das unbewusste Arbeiten mit Textsorten und die fehlende Vermittlung von Lernstrategien und -techniken.

Die Lehrveranstaltung *Lengua Alemana* begleitet die Studenten vom ersten bis zum fünften Studienjahr und hat das Ziel, ihre allgemeine Sprachfähigkeit zu entwickeln. Damit es aber nicht als gewöhnlicher Deutschkurs verstanden wird, müssen auch spezifische Leistungen erbracht werden, die bei den Anforderungen des Studiums und des späteren Berufslebens eine Rolle spielen. Oft ist es jedoch so, dass die Studenten in Lehrveranstaltungen wie Literatur oder Kulturgeschichte<sup>3</sup> (im vierten Jahr) überfordert sind, weil ihnen die entsprechenden Fähigkeiten fehlen, wie z.B. längere und schwierigere Texte zu lesen, als die in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache enthalten sind.

---

<sup>1</sup> Das Studium an der argentinischen Universität ist sehr verschult. Die Studenten müssen in der Regel zwischen 30 und 35 Lehrveranstaltungen (sie werden auch „Fächer“ genannt) belegen und für jede Lehrveranstaltung Klausuren und Prüfungen ablegen und bestehen, um ihr Studium erfolgreich abzuschließen.

<sup>2</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit des Textes wird im Folgenden nur die maskuline Form aufgeführt. Diese Formen beziehen sich jedoch sowohl auf männliche wie auf weibliche Personen.

<sup>3</sup> Siehe den Studienplan des Deutschstudiums an der Sprachenfakultät im Kapitel 2.2 (Teil 1).

Nach meinem Deutschstudium wurde ich selbst Dozentin für *Lengua Alemana* im dritten Studienjahr und stellte fest, dass es keine leichte Aufgabe war, die Inhalte für diese Lehrveranstaltung zu bestimmen, da es bis jetzt z. B. sehr vage Vorstellungen des Niveaus gibt, das die Studenten bei Studienanfang haben sollten. Es stellt eine Herausforderung dar, mit höchst heterogenen Lerngruppen zu arbeiten und dabei allen gerecht zu sein: Die „guten“ Lerner in ihren Fähigkeiten weiter zu bringen und den „schwachen“ Lernern mit der Vermittlung von Lernstrategien und -techniken zu helfen.

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich auf meine eigene Biografie. Ferner darf man aber nicht aus dem Auge verlieren, dass das Thema „Curriculumentwicklung“ im Allgemeinen und für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Besonderen in den letzten Jahren eine große Bedeutung in der Fremdsprachendidaktik und -methodik gewonnen hat. Die Arbeiten von Saengaramruang (1992), López Barrios (1998) und Saverdasvili (2000), alle drei in Kassel verfasste Dissertationen, können an dieser Stelle als Beispiele angeführt werden. Vor allem wurde in den letzten Jahren die Notwendigkeit deutlich, die Curricula von Deutschlehrerausbildungen im In- und Ausland zu überarbeiten, was in Osteuropa nach dem Umbruch der Sowjetunion sehr intensiv stattgefunden hat, wie das Themenheft von „Fremdsprache Deutsch“ (Sondernummer 1994) oder die von Blamberger/Neuner (1995) herausgegebene Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD u. a. es bezeugen.

Meine eigene Biografie und die in den letzten Jahren stattgefundene intensive Diskussion um das Thema Curriculumentwicklung waren die Anregung dafür, dass ich mich in meiner Masterarbeit im Rahmen des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache mit der Curriculumentwicklung für die Lehrveranstaltung *Lengua Alemana* beschäftige.

Die vorliegende Arbeit verfolgt die Absicht, allgemeine Richtlinien für die Curriculumentwicklung in *Lengua Alemana* zu setzen. Da ich seit 1999 Dozentin für *Lengua Alemana III* bin, wird ein Curriculum exemplarisch für die Arbeit in dieser Lehrveranstaltung im dritten Studienjahr erstellt. Die meisten Erkenntnisse der

vorliegenden Arbeit können jedoch auch in den restlichen Studienjahren angewandt werden. Dabei wird folgendermaßen vorgegangen:

Im ersten Teil wird auf das Deutschstudium an der Sprachenfakultät der Nationaluniversität Córdoba eingegangen, mit dem Ziel, die Rahmenbedingungen für die Erstellung eines Curriculums an der Sprachenfakultät darzustellen. Es wird u.a. über folgende Aspekte berichtet:

- Abschlüsse, die dort erlangt werden können
- Stellung der deutschen Sprache innerhalb der Sprachenfakultät
- Der aktuell gültige Stundenplan samt Stärken und Schwächen

Im zweiten Teil wird ein Curriculum für *Lengua Alemana III* vorgeschlagen. Dabei werden u.a. folgende Aspekte behandelt:

- Stellung der Lehrveranstaltung *Lengua Alemana III* im Studienplan und Abgrenzung zu anderen Lehrveranstaltungen im Deutschstudium
- Festlegung des Eingangs- und Ausgangsniveaus der Studenten in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001)
- Bestimmung der Lehrziele für *Lengua Alemana III*
- Ansätze zur Lernerautonomie im Studium

Die Arbeit umfasst auch einen Anhang, der u.a. von den Studenten selbst erstellte Übungen und Checklisten zur Selbstbeurteilung der Lerner enthält.

# Teil I            **Das Deutschstudium an der Sprachenfakultät der Universität Córdoba, Argentinien**

## **1            Historischer Überblick über das Deutschstudium**

Am Anfang dieser Arbeit wird ein historischer Überblick über das Deutschstudium an der Sprachenfakultät mit dem Ziel durchgeführt, einige Aspekte der gegenwärtigen Situation der Deutschabteilung aus ihrer Geschichte heraus deutlich zu machen. Unter den Wissenschaftlern im Gebiet Deutsch als Fremdsprache ist die Sprachenfakultät der Nationaluniversität Córdoba nicht überall bekannt, obwohl in ganz Argentinien nur dort Deutsch als Fremdsprache im universitären Bereich studiert werden kann. Die „Konkurrentin“ der Sprachenfakultät, die Hochschule *I.E.S. en Lenguas Vivas "Instituto Juan Ramón Fernández"* liegt in der Hauptstadt des Landes, in Buenos Aires. Da die genannte Hochschule keiner Universität angehört, weil sie von der Verwaltung der Stadt Buenos Aires abhängt, haben ihre Abschlüsse nicht die gleiche Gültigkeit wie die der Sprachenfakultät. Es besteht seit Jahren eine gewisse Konkurrenz zwischen den Deutschabteilungen der zwei Hochschulen, die dazu beigetragen hat, dass das Deutschstudium an der Sprachenfakultät z. T. unterschätzt wird, denn es fällt den „Hafenleuten“<sup>4</sup> schwer, zuzugeben, dass etwas aus dem „Landesinneren“ im Niveau über dem liegt, was sie anbieten können. Die Tatsache, dass die Deutschlehrer- und Übersetzerausbildung im Institut *Lenguas Vivas* keine Universitätsabschlüsse sind, sagt nichts über die Qualifizierung ihrer Absolventen aus, deren vierjährige Abschlüsse mit denen der Sprachenfakultät wohl verglichen werden können. Und wenn man ehrlich sein will, stimmt manche Kritik, die an der Sprachenfakultät geübt wird, wie es im Laufe dieser Arbeit auch deutlich wird.

Die Universität Córdoba ist die Älteste im ganzen Land und besteht schon seit 1613. Die Sprachenfakultät wurde erst 1920 gegründet (damals als Sprachenhochschule). Seit 1927 werden dort Deutschlehrer ausgebildet. Es können auch folgende Sprachen

---

<sup>4</sup> „Hafenleute“ ist die wörtliche Übersetzung von „porteños“, wie die Einwohner der Stadt Buenos Aires im Rest des Landes genannt werden.

studiert werden: Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und seit dem Jahr 2000 auch Portugiesisch, was mit der Einführung und Entwicklung des *Mercosur*<sup>5</sup> zu tun hat.

Mit Ausnahme vom großen Nachbarn Brasilien, der Portugiesisch als Amtssprache hat, wird in ganz Südamerika nur Spanisch gesprochen. In diesem Kontext ist es keine leichte Aufgabe zu erreichen, dass die Menschen die Bedeutung von Fremdsprachen entdecken und schätzen lernen. Eine Information, die diese Aussage unterstützt, ist die, dass erst seit 1995 mit der Einführung eines neuen Schulsystems Fremdsprachen obligatorische Schulfächer<sup>6</sup> ab der 4. Klasse geworden sind. Als Folge davon wird Englisch fast an allen Schulen als erste und einzige Fremdsprache unterrichtet. Als zweite Fremdsprachen, werden, wenn es überhaupt dazu kommt, Italienisch, Portugiesisch oder Französisch gewählt. Deutsch wird an fast keiner Schule als curriculares Fach unterrichtet, mit Ausnahme der Deutschen Schulen.<sup>7</sup>

Erst in den letzten zehn Jahren wurde die Wichtigkeit von Fremdsprachen in Argentinien entdeckt. Das hatte u.a. zur Folge, dass der ehemaligen Sprachenhochschule, die im „Dschungel“ der Fakultäten nie richtig beachtet wurde, im August 2001 der Rang der Fakultät verliehen wurde. Dieses Geschehen hatte grundlegende Folgen für die Stellung der Sprachenfakultät nach außen. Bis dahin hing sie direkt vom Rektorat der Universität ab, das bei jeder Entscheidung eine Zusage oder eine Absage erteilen musste. Nach innen änderten sich auch viele Aspekte, einer der Bedeutendsten war, dass eine große Zahl an Stellen ausgeschrieben und neu besetzt wurden.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Im März 1991 unterzeichneten die Präsidenten von Argentinien, Brasilien, Paraguay und Uruguay in Asunción (Paraguay) ein Abkommen über die Schaffung eines gemeinsamen Marktes: den *Mercado Común del Sur*, kurz „Mercosur“ genannt

<sup>6</sup> Bis zur Einführung des neuen Schulsystems wurden zwar Fremdsprachen unterrichtet, aber sie gehörten nicht ins Pflichtcurriculum, weil sie nur in der sogenannten „Sekundarschule“, also in den letzten fünf Jahren des Schulsystems, gelehrt wurden. Bis zur Schulreform bestand Schulpflicht für die sogenannte „Primarschule“, die die ersten sieben Schuljahre umfasste. In der Regel wurde in der Sekundarschule Englisch bzw. Französisch unterrichtet.

<sup>7</sup> Für nähere Angaben zu diesem Thema vgl. Bein (2001:1450 ff).

<sup>8</sup> In diesem Teil, Kapitel 3, wird auf die Stellen-Typen für Dozenten an der argentinischen Universität eingegangen.

Deutsch galt immer als die Kleinste der Sprachen, die an der Sprachenfakultät studiert werden konnten. Obwohl Französisch in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung verloren hat, weil es mit der Einführung des neuen Schulsystems an den Schulen abgeschafft wurde, liegen die Studentenzahlen der Deutschabteilung hinter denen der Französischabteilung. Italienisch, dessen Studentenzahlen immer etwas über diesen anderen zwei stand, hat in den letzten drei Jahren stark zugenommen und sich von ihnen weitgehend distanziert. Die folgende Tabelle zeigt die Zahlen der im Jahr 2003 in den fünf Fremdsprachen und in Spanisch immatrikulierten Studenten.

Studiengang	Deutsch	Französisch	Italienisch	Portugiesisch	Spanisch	Englisch
Lehrer- ausbildung	49	67	108	124	313	1793
<i>Licenciatura</i> <sup>9</sup>	18	30	38	----	263	559
Übersetzer- ausbildung	67	81	162	----	----	2308
Gesamt- zahlen	134	178	308	124	576	4660

Im Laufe der Jahre wurden zwei andere Abschlüsse zu dem des Fremdsprachenlehrers hinzugefügt: die Übersetzerausbildung und die *Licenciatura*.<sup>10</sup> Sechs Studienpläne gingen dem aktuell gültigen Studienplan, dem *Plan 7*, voran. In jedem Studienplan versuchte man, die Schwächen seines Vorgängers zu überwinden. Im Falle des *Plans 7* hat man mit Sicherheit Mängel des *Plans 6* überbrückt, z.B. wurden im Falle vom Deutschstudium erst mit dem *Plan 7* Lehrveranstaltungen im Bereich der Phonetik eingeführt. Trotzdem sind noch erhebliche Mängel vorhanden, wie es bei der Vorstellung des *Plan 7* in den Kapiteln 2.2 und 2.3 gezeigt wird.

## 2 Studienbezogene Faktoren

### 2.1 Die Studienanfänger

In Argentinien dauert die Schulausbildung zwölf Jahre. Vor der ersten Klasse müssen die Kinder einen obligatorischen Kindergarten besuchen, der den Grundschulen

<sup>9</sup> Auf diesen Abschluss wird in diesem Teil unter 2.3 eingegangen.

<sup>10</sup> Siehe Fußnote 9.

angeschlossen ist. Die Grundschule dauert sechs Jahre. Danach müssen die Schüler eine dreijährige Mittelschule besuchen, nach deren Abschluss die Schulpflicht aufhört. In der Oberschule können die Schüler zwischen verschiedenen Richtungen wählen, wie z.B. Geisteswissenschaften oder Wirtschaft. Jeder Jugendliche, der die Oberschule abgeschlossen hat, darf sich in der Universität seiner Wahl einschreiben. In der Regel müssen die Abiturienten eine Aufnahmeprüfung ablegen, die nach einem Vorkurs stattfindet, in dem die Studenten auf diese Prüfung vorbereitet werden. Im Falle der Sprachenfakultät dauert dieser Kurs acht Wochen und findet in den Monaten Februar und März statt. Wer die Aufnahmeprüfung bestanden hat, darf sich im ersten Studienjahr immatrikulieren. Da Deutsch kein curriculares Schulfach ist, wie im Kapitel 1 bereits erwähnt wurde, darf man von den Studenten nur die Vorkenntnisse in der deutschen Sprache verlangen, die sie im Laufe des achtwöchigen Vorkurses erwerben können. Das Niveau der Prüfung liegt bei A1 der im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) festgelegten Niveaus.

Nur von den Englisch-Studenten darf man beim Studienanfang Vorkenntnisse verlangen, die über dem Niveau A1 des Europarats liegen, weil Englisch die einzige curriculare Pflicht-Fremdsprache ist. Jedoch spielt im Falle der romanischen Sprachen Portugiesisch, Französisch und Italienisch die Tatsache, dass sie mit dem Spanischen verwandt sind, eine sehr wichtige Rolle bei der Geschwindigkeit im Erwerb der Fremdsprache. Dies hat zur Folge, dass die Absolventen der Deutsch-Studiengänge in gewisser Hinsicht nicht dem Niveau entsprechen, das von den Absolventen der anderen Fremdsprachen erreicht wird. Es liegen bisher keine Vergleiche zwischen den Sprachen zu diesem Aspekt vor. Die Tatsache, dass Deutsch als schwer zu erlernende Sprache gilt ("Deutsche Sprache - schwere Sprache"), reicht an sich schon um diesen Unterschied zu rechtfertigen.

## **2.2 Der Studienplan**

Der aktuelle Studienplan (*Plan 7*) der Sprachenfakultät ist seit 1990 gültig und erhebt den Anspruch, eine Verbesserung seines Vorgängers *Plan 6* zu sein. Es werden drei

Studiengänge angeboten: *Profesor de Lengua Alemana* (Deutschlehrer), *Traductor de Alemán* (Übersetzer) und *Licenciado en Lengua Alemana* (hauptsächlich an der Forschung orientierter Studiengang). Die Unterschiede zwischen den drei Studiengängen werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

Alle drei Studiengänge haben gemeinsam, dass sie fünf Studienjahre beanspruchen und um die dreißig Lehrveranstaltungen enthalten. Es besteht an der Sprachenfakultät nicht die Möglichkeit, unter Lehrveranstaltungen diejenigen auszuwählen, für die man besonderes Interesse hat, d.h., dass alle obligatorisch sind. Außerdem haben die drei Studiengänge die so genannten „Kern-Lehrveranstaltungen“ (auch „Kernfächer“ genannt) gemeinsam, die nichts Anderes als den Teil der Sprachpraxis ausmachen: Phonetik, Grammatik und Entwicklung der vier Fertigkeiten.

Man unterscheidet in der argentinischen Universität nicht zwischen Grund- und Hauptstudium. Jedoch könnte man die ersten drei Jahre im Deutschstudium als „Grundstudium“ bezeichnen, da in dieser Zeit die grundlegenden Fertigkeiten entwickelt werden müssen, um in den zwei letzten Jahren die sogenannten „Lehrveranstaltungen mit inhaltlichem Schwerpunkt“ (auch „Inhaltsfächer“) der Germanistik erfolgreich zu belegen.

Das Modell der curricularen Planung der drei Studiengänge folgt dem sogenannten „Y-Modell“, das von Neuner (1995:93) wie folgt beschrieben wird:

"Nach einer Phase des fachwissenschaftlichen Grundstudiums, das für alle Gruppen von Studierenden gleich ist, erfolgt neben dem traditionellen Germanistenstudium, dessen Merkmale die fachliche Vertiefung ist (und die etwa mit dem M.A. abschließt), für die anderen Gruppen eine berufliche Spezialisierung: Ausbildung zu Dolmetschern/Übersetzern, zu Lehrern etc."

Im Falle der Studiengänge der Sprachenfakultät entspricht das traditionelle Germanistenstudium dem Abschluss der *Licenciatura*. Die anderen zwei Gruppen, Übersetzer und Deutschlehrer, werden in dieser Erläuterung auch berücksichtigt. Wie es aber bei der Vorstellung des vollständigen Studienplans deutlich wird, haben wir es mit einem „veränderten Y-Modell“ zu tun, da in den drei ersten Studienjahren zwar die Mehrheit der gemeinsamen Lehrveranstaltungen konzentriert ist, aber auch in den letzten Jahren solche Lehrveranstaltungen zu finden sind. Als Erklärung dafür kann

angeführt werden, dass bei Studienanfang so geringe Deutschkenntnisse von den Deutschstudenten erwartet werden können, dass die anspruchsvollen Lehrveranstaltungen mit inhaltlichem Schwerpunkt, etwa der Linguistik oder Kulturgeschichte, die auch gemeinsame Lehrveranstaltungen sind, erst in den letzten Jahren von den Studenten belegt werden können. Bei den niedrigen Studentenzahlen könnte man außerdem keine Rechtfertigung dafür finden, dass man einen Dozenten für Literatur in der Übersetzerausbildung und einen anderen in der Deutschlehrerausbildung benötigt, obwohl es meines Erachtens nötig wäre, da Studenten der Deutschlehrerausbildung mit Sicherheit die deutschsprachige Literatur mit ganz anderen Augen betrachten sollten als die der Übersetzerausbildung. Solche Überlegungen gehören aber in die Welt der Utopie, da sich die Dozenten der Deutschabteilung zur Zeit mit ganz anderen, viel schwerwiegenden Problemen zu beschäftigen haben, wie es im Kapitel 6 erläutert wird.

Im Folgenden (auf S. 13) wird der Studienplan vorgestellt, der 1990 in Kraft trat.<sup>11</sup>

### **2.3 Angestrebte Abschlüsse**

#### ***Profesor de Lengua Alemana (Deutschlehrer)***

Der Abschluss *Profesor de Lengua Alemana* berechtigt den Absolventen, in drei Bildungsbereichen zu unterrichten: in der Primar- und Sekundarschule und im universitären Bereich. Zu betonen im Zusammenhang mit dem Deutschlehrerstudium ist das Vorhandensein eines Unterrichtspraktikums, das die zwei letzten Studienjahre begleitet.

#### ***Traductor Público Nacional de Alemán (Übersetzer)***

Der Absolvent soll in der Lage sein, literarische, juristische, technische und wissenschaftliche Texte vom Deutschen ins Spanische, aber auch in die andere

---

<sup>11</sup> In: [Plan 7] (1995) (Übersetzung der Verfasserin)

<b>Studienjahr</b>	<b>Gemeinsame Lehrveranstaltungen</b>	<b>Deutschlehrerstudium</b>	<b>Übersetzerstudium</b>	<b>Licenciatura</b>
Erstes Studienjahr	Deutsche Sprache I Grammatische Praxis Aussprachepraxis Spanische Sprache I* Forschungstheorie und –praxis*	Einführung in die Philosophie*	Einführung in die Übersetzungswissenschaft*	Einführung in die Philosophie*
Zweites Studienjahr	Deutsche Sprache II Grammatik I Phonetik und Phonologie I Spanische Sprache II*	Erziehungsphilosophie und Allgemeine Pädagogik* Einführung in die Literaturwissenschaft*	Übersetzungsmethoden und –techniken* Terminologie und Dokumentation	Einführung in die Literaturwissenschaft*
Drittes Studienjahr	Deutsche Sprache III* Grammatik II Phonetik und Phonologie II	Allgemeine Didaktik* Theorie und Analyse des literarischen Diskurses Kulturanthropologie* Erziehungspsychologie	Handelsübersetzung Technische Übersetzung Rechtselemente in der Übersetzung*	Theorie und Analyse des literarischen Diskurses Kulturanthropologie*
Viertes Studienjahr	Deutsche Sprache IV Linguistik I Kulturgeschichte I	Sprachgeschichte Deutschsprachige Literatur I Fachdidaktik I Hospitationen und Lehrproben I	Kontrastive Grammatik Juristische Übersetzung Einführung in die deutschsprachige Literatur	Sprachgeschichte Deutschsprachige Literatur I Literaturwissenschaftliche Forschungsmethoden* Linguistische Forschungsmethoden*
Fünftes Studienjahr	Deutsche Sprache V Linguistik II Kulturgeschichte II	Deutschsprachige Literatur II Fachdidaktik II Hospitationen und Lehrproben II Forschungsmethoden	Literarische Übersetzung Journalistische Übersetzung Einführung ins Dolmetschen	Deutschsprachige Literatur II Westliche zeitgenössische Literatur* Deutsche Literatur der Nachkriegszeit
				Abschlussarbeit

**Anmerkung:** Die mit Sternchen (\*) gekennzeichneten Lehrveranstaltungen werden auf Spanisch gehalten

Richtung zu übersetzen. Die fehlende Spezialisierung des Übersetzerstudiums führt dazu, dass die Absolventen in keinem Bereich richtig gut sind. Die Studenten der Übersetzerausbildung müssen auch Grundkenntnisse in einer zweiten Fremdsprache nachweisen, jedoch lediglich im Bereich des Leseverstehens. Damit dieser Studiengang auf internationalem Niveau anerkannt werden könnte, sollten die Absolventen eine zweite Sprache beherrschen. Als mangelhaft ist ferner die Tatsache zu bezeichnen, dass die Studenten in fast keiner Lehrveranstaltung der Übersetzerausbildung mit übersetzungswissenschaftlichen Theorien konfrontiert werden, sondern ihre Arbeit mit den Texten beschränkt sich darauf, diese zu übersetzen und eine „richtige“ Übersetzung zu zeigen.

### ***Licenciado en Lengua Alemana***

Dieser Abschluss besitzt eine Sonderstellung in der argentinischen Universität. Gemäß dem Studienplan der Sprachenfakultät sind die Absolventen *Licenciados* in der Lage, in der linguistischen und literarischen Forschung tätig zu sein, was seine Entsprechung in der Abschlussarbeit findet, die die Studenten der *Licenciatura* verfassen sollen (Die Studenten der Lehrer- und Übersetzerausbildung müssen keine solche Arbeit schreiben).

Die Absolventen der *Licenciatura* haben außerdem geringe Chancen, eine Arbeitsstelle zu bekommen, in der sie in der Forschung tätig sein können. Aus diesem Grund schließen viele Studenten die *Licenciatura* zusätzlich zu einem der zwei anderen Studiengänge ab. Die Absolventen der *Licenciatura* sind ferner berechtigt, im Hochschulbereich zu unterrichten.

Dieser Abschluss ist dem deutschen Magister vergleichbar, wenn man davon absieht, dass die Studenten nur ein Fach studieren sollen. Das Ziel des Studienganges ist die "Vermittlung bzw. der Erwerb eines möglichst umfassenden Fachwissens in Verbindung mit der Entwicklung eines Methodenbewusstseins in den germanistischen Fachdisziplinen", wie Neuner (1995:86) das Magisterstudium in der Auslandsgermanistik beschreibt.

## 2.4 Prüfungsordnung

Das Studium an der argentinischen Universität kann als sehr verschult bezeichnet werden, da die Studenten zahlreiche Klausuren und Prüfungen bestehen müssen, um ihr Studium erfolgreich zu absolvieren. Es bestehen drei Systeme für das Belegen einer Lehrveranstaltung:

-*Promoción*: Der Student muss 80 % Anwesenheit nachweisen, mindestens vier Praktische Arbeiten (*Trabajos Prácticos*) und zwei Teilprüfungen (*Exámenes Parciales*) ablegen und bestehen. Die Durchschnittsnote der Leistungen darf nicht unter 7 fallen.<sup>12</sup> Manchmal müssen sie am Ende des Jahres auch eine mündliche Prüfung zu einem Thema ablegen, das *Coloquio* (eine Art Gespräch zwischen dem Studenten und dem Dozenten zu einem Thema des Programms<sup>13</sup>) genannt wird und in bestimmten Fällen entscheidet, ob der Student die *Promoción* bekommt oder nicht.

-*Regularidad* („reguläre“ Studenten): Der Student muss zwei Teilprüfungen und eine Abschlussprüfung ablegen und bestehen.

-*Libre* („freie“ Studenten): Der Student muss eine Abschlussprüfung ablegen und bestehen, die sich von der Abschlussprüfung der „regulären“ Studenten dadurch unterscheidet, dass die „freien“ Studenten in einem zusätzlichen Thema geprüft werden.

Die Mehrheit der Studenten versucht, die Lehrveranstaltungen durch das System der *Promoción* zu absolvieren, weil sie auf diese Weise mehr Chancen haben, dafür eine gute Note zu bekommen. Für jede der im Studienplan erwähnten Lehrveranstaltungen müssen die Studenten mindestens die Abschlussprüfung als „freie“ Studenten bestehen. Für jede erfolgreich absolvierte Lehrveranstaltung bekommen sie eine Note, die im Falle der *Promoción* eine Durchschnittsnote der Praktischen Arbeiten und der Teilprüfungen, im Falle der „regulären“ und „freien“ Studenten die Note der Abschlussprüfung ist.

---

<sup>12</sup> Die Benotungsskala reicht in Argentinien von 1 (eins) bis 10 (zehn). Zehn ist die beste Note. An der Universität besteht man mit mindestens Note 4. Die Note 4 bekommt man, wenn man 60% einer Prüfung bestanden hat.

<sup>13</sup> Zur Erläuterung des Begriffs „Programms“ s. Teil II, Kapitel 1.2

Die Studenten müssen keine Abschlussprüfung am Ende ihres Studiums ablegen. Die Note, mit der sie das Studium abschließen, ist eine Durchschnittsnote, die von der Summe der Ergebnisse aller Abschlussprüfungen (bei „regulären“ und „freien“ Studenten) und Durchschnittsnoten (im Falle der *Promoción*) resultiert. Bei den Absolventen der *Licenciatura* zählen die Abschlussarbeit und die dazu gehörige mündliche Prüfung lediglich als eine Lehrveranstaltung mehr, wofür man auch eine Note bekommt.

### 3 Die Lehrenden

In diesem Abschnitt wird auf der einen Seite auf die Stellentypen für Lehrkräfte der argentinischen Universität eingegangen, auf der anderen auf die Verfahren, die eingesetzt werden können, um diese Stellen zu besetzen.

Das universitäre Stellensystem in Argentinien sieht vor, dass es drei Arten von Stellen gibt:

-*Vollzeitstellen*: Diese Dozenten und Assistenten dürfen nur an der Universität tätig sein und müssen 50 Stunden in der Woche arbeiten. Sie sind verpflichtet, 30 von den 50 Stunden zu unterrichten. Die restlichen Stunden verteilen sich zwischen Vorbereitung der Unterrichtsstunden und Forschungstätigkeiten.

-*Teilzeitstellen*: Diese Dozenten und Assistenten müssen 20 Stunden in der Woche der Universität zur Verfügung stellen, davon zehn unterrichten.

-*Simple-Time-Stellen*: Diese Dozenten und Assistenten müssen zehn Stunden in der Woche der Universität widmen, davon fünf unterrichten.

Außerdem unterscheidet man folgende Kategorien von Stellen:

-*Profesor titular*: Der Dozent, der für einen Lehrstuhl zuständig ist.

-*Profesor adjunto*: Der Dozent, der dem Profesor titular in einem Lehrstuhl untergeordnet ist.

-*Jefe de Trabajos Prácticos*: Assistent.

-*Ayudante Alumno*: Studentische Hilfskraft.

Ferner werden den Dozenten Einschränkungen in Bezug auf die Zahl der Stellen, die sie besetzen dürfen, gesetzt: Es ist möglich, eine Vollzeitstelle zu besetzen oder so viele Teilzeitstellen und Simple-Time-Stellen man will, solange man nicht mehr als 45 Stunden in der Woche mit allen Stellen insgesamt zählt, es sei denn, dass man mindestens in einer Stelle als Dozent (*Profesor titular* oder *adjunto*) tätig ist. Dann darf man nicht mehr als drei Stellen besetzen.

An der Sprachenfakultät besteht zur Zeit nur zwei Vollzeitstellen und zwar für einen *Profesor Titular* der Englischabteilung und einen der Spanischabteilung. Innerhalb der Sprachenfakultät erhalten die Abteilungen Vollzeitstellen, die die meisten Studenten zu betreuen haben. Die restlichen Dozenten müssen sich mit Teilzeit- und Simple-Time-Stellen begnügen, was seine Folgen vor allem in der Höhe des Gehalts hat. Aus diesem Grunde sind zur Zeit in der Deutschabteilung zwölf Dozenten für 134 Studenten tätig. Da es mit Ausnahme des Gehalts eines Dozenten, der eine Vollzeitstelle besitzt, unmöglich ist, nur vom Gehalt eines Universitätsdozenten zu leben, sehen sich die restlichen Dozenten dazu gezwungen, an anderen Institutionen, z.B. im privaten Bereich, zu arbeiten. Das hat zur Folge, dass die Dozenten sich praktisch nicht in einem bestimmten Gebiet (beispielsweise in der Didaktik oder in der Literatur) spezialisieren können und das die Forschung, wenn sie überhaupt getrieben wird, als „Wochenend-, Feiertags- und Ferienbeschäftigung“ bezeichnet wird und für den Dozenten u. U. bedeutet, dass er auf bestimmte Aspekte in seinem Privatleben verzichten muss.

Darüber hinaus gibt es zwei Arten von Verfahren, wie Dozenten, Assistenten und studentische Hilfskräfte ausgewählt werden:

-Alle sieben Jahre werden die Dozentenstellen, alle fünf Jahre die der Assistenten und studentischen Hilfskräfte ausgeschrieben. Die Kandidaten weisen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten nach, indem sie eine Unterrichtsstunde erteilen, an der Studenten teilnehmen können und in der sie von einer Prüfungskommission beobachtet werden. Im Anschluss daran findet ein Interview statt, in dem sie von der Prüfungskommission befragt werden. Die Prüfungskommission besteht aus drei Dozenten; höchstens einer davon darf der Sprachenfakultät angehören, die anderen zwei müssen von anderen Fakultäten kommen. Diese Art von Stellenausschreibung und -besetzung heißt

*Concurso* und besitzt eine große Bedeutung als Auswahlverfahren an den argentinischen Universitäten. Eine der Voraussetzungen, um Fakultät zu sein, besteht darin, dass mindestens 70% Prozent der Stellen durch dieses Verfahren besetzt werden. Der Nachteil ist, dass der Haushalt reichen muss, um die Stellen auf diese Weise zu besetzen, weil das Verfahren Ausgaben mit sich bringt (beispielsweise müssen die Reisen und Aufenthalte der Dozenten anderer Fakultäten finanziert werden).

-Die andere Art, eine Stelle zu besetzen, heißt *Interinato*. Die Stelle werden durch dieses Verfahren besetzt, wenn sie frei werden und bis das *Concurso* ausgeschrieben wird. Eine interne Prüfungskommission von Dozenten der Sprachenfakultät evaluiert die Kandidaten anhand von internen Maßstäben, die festgelegt sind.

Die zwölf Dozenten der Deutschabteilung besetzen folgende Stellen und haben folgende Abschlüsse erworben:

<b>Abschluss des Dozenten</b>	<b>Lehrveranstaltung</b>	<b>Stelle</b>
1. Deutschlehrer	<i>Lengua Alemana I und IV</i> <i>Lengua Alemana II und III</i>	<i>Profesor titular Part-Time*</i> <i>Profesor adjunto Part-Time</i>
2. Licenciada	Grammatische Praxis Grammatik I und II Literarische Übersetzung	<i>Profesor titular Part-Time*</i> <i>Profesor titular Simple-Time</i>
3. Licenciada	Ausspracheschulung Phonetik I und II	<i>Profesor titular Part-Time*</i>
4. Deutschlehrerin	<i>Lengua Alemana II</i>	<i>Profesor titular Simple Time</i>
5. Deutschlehrerin – Ergänzungsstudiengang Der Universität Kassel	<i>Lengua Alemana III</i> Deutschsprachige Literatur II	<i>Profesor titular Simple-Time*</i> <i>Profesor titular Simple-Time</i>
6. Übersetzerin	Übersetzungsmethoden und – techniken Terminologie und Dokumentation Einführung ins Dolmetschen Kontrastive Grammatik	<i>Profesor titular Part-Time*</i>
7. Dr. Phil.	Theorie und Analyse des literarischen Diskurses	<i>Profesor titular Simple-Time</i>
8. Dr. Phil.	Deutsche Kulturgeschichte I und II Deutschsprachige Literatur I	<i>Profesor titular Part-Time*</i> <i>Profesor titular Simple-Time</i>
9. Dr. Phil.)	Fachdidaktik I und II <i>Lengua Alemana IV</i>	<i>Profesor titular Part-Time Profesor</i> <i>titular Simple-Time</i>
10. Dr. Phil.	Linguistik I und II Sprachgeschichte	<i>Profesor titular Simple-Time<sup>14</sup></i>
11. Übersetzer	Journalistische Übersetzung Handelsübersetzung Juristische Übersetzung	<i>Profesor titular Part-Time</i>
12. Deutschlehrerin – Übersetzerin	Wissenschaftliche Übersetzung Technische Übersetzung	<i>Profesor titular Part-Time</i>

Anmerkung: Die mit einem Sternchen (\*) gekennzeichneten Stellen wurden mit einem *Concurso* besetzt.

<sup>14</sup> Diese Stelle wird z. Z. von der DAAD-Lektorin besetzt.

Der chronische Mangel an qualifizierten Lehrkräften gehört zu den am schwierigsten zu lösenden Problemen der Deutschabteilung. Die ausführliche Beschreibung des Systems hat zum Ziel, zu erläutern, warum dies der Fall ist: Erstens sind die Stellen an der Universität sehr instabil, viel unsicherer als die an den Schulen, da sie alle sieben bzw. fünf Jahre ausgeschrieben werden. Zweitens sind die Dozenten gezwungen, an anderen Institutionen zu unterrichten, weil man sich nur um Teilzeit- und Simple-Time-Stellen bewerben kann, was zur Folge hat, dass man der Tätigkeit nicht genügend Zeit widmen kann und sich nur in Ausnahmefällen mit Forschung beschäftigen kann.

## **4 Die Lernenden**

### **4.1 Die Zielgruppe**

Da die argentinische Schule insgesamt zwölf Jahre dauert, sind die Studienanfänger, die bereits nach dem Schulabschluss mit dem Studium beginnen, 17 oder 18 Jahre alt. In mehreren Gruppen gibt es außerdem etwas ältere Studenten, beispielsweise Frauen, die angesichts der Tatsache, dass ihre Kinder aus dem Hause ausgezogen sind, eine neue Aktivität suchen, um ihre Zeit auszufüllen. Während die Ersten ihr Studium in der Hoffnung wählen, nach dem Studienabschluss eine gute Arbeitsstelle zu bekommen, spielt dieser Gedanke bei den Letzteren keine große Rolle.

In den Gruppen gibt es sowohl Studenten aus der Stadt Córdoba als auch aus den entferntesten Orten Argentiniens da -wie bereits erwähnt- nur an der Sprachenfakultät die Möglichkeit besteht, einen universitären Abschluss in deutscher Sprache zu erhalten. Zwischen den Studenten aus der Stadt Córdoba und dem Rest sind keine Unterschiede hinsichtlich ihrer Studienleistungen zu vermerken.

Die Lerngruppen sind in der Regel in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse sehr heterogen, da folgende „Studenten-Typen“ repräsentiert sein können:

-Studenten, die ihre Deutschkenntnisse in Deutschland erworben haben, als Austauschschüler oder weil sie mit ihrer Familie als Kinder in Deutschland gelebt haben.

-Studenten, die ihre Deutschkenntnisse in einer Deutschen Schule erworben haben, in der sie 12 Jahre Deutschunterricht mit zwischen 10 und 15 Unterrichtsstunden in der Woche erhalten haben. Innerhalb dieser Gruppe gibt es wiederum große Unterschiede, da die Tatsache, eine Deutsche Schule besucht zu haben, in Wirklichkeit keine ausreichende Auskunft über die Deutschkenntnisse eines Studenten aussagt.

-Studenten, die ihre Deutschkenntnisse in Deutschkursen am Goethe-Institut, an privaten Instituten oder im Sprachenzentrum der Sprachenfakultät erworben haben. Die Zeit, die sie der deutschen Sprache gewidmet haben, reicht von einem Semester bis zu mehreren Jahren.

-Studenten, die bis zum Vorkurs keine Deutschkenntnisse erworben haben.

-Deutsche Muttersprachler, d.h., Deutsche, die aus verschiedenen Gründen nach Argentinien ausgewandert sind.

-Kinder von deutschen Muttersprachlern, die zu Hause Deutsch sprechen.

In der Regel gehören die eben erwähnten Studenten der argentinischen Mittelschicht an. Da das Studium an einer staatlichen Universität in Argentinien gebührenfrei ist, weil die argentinische Verfassung die kostenlose Bildung für alle Bürger garantiert, müssen die Studenten nur über Mittel für den Bücherkauf und den Transport verfügen. Seit der Peso-Abwertung im Januar 2002 ist es praktisch unmöglich geworden, selbst für die Dozenten, Bücher aus Deutschland zu kaufen. Aus diesem Grund muss man damit rechnen, dass viel mit Kopien gearbeitet wird. Alle Studenten verfügen über Wörterbücher, aber nicht immer über einsprachige. Nicht alle Studenten können zu Hause in einer Grammatik nachschlagen.

Die meisten Studenten müssen nicht arbeiten, d.h., dass sie zeitlich belastbar sind.

#### **4.1 Lernmotivation der Studenten**

Dörnyei (2001:425) begreift Motivation als „one of the two learner characteristics that determine the rate and the success of foreign language learning“, (das andere Merkmal ist für Dörnyei die Begabung, „aptitude“) und die Motivation „provides the primary

impetus to embark upon learning, and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process“ (ebd.).

In der Tat muss die Motivation sehr hoch sein, um im Falle eines Deutschstudiums „mitten auf dem Weg“ nicht aufzugeben. Am Anfang des Studiums ist man immer sehr motiviert, deshalb hat man sich ja dafür entschieden, aber die Studenten müssen lernen, ihre eigene Motivation aufrechtzuerhalten und zu „schüren“, sie müssen entdecken, dass viele kleine einen großen Schritt ausmachen.

### **Integrative vs. instrumentelle Motivation**

Motivation kann integrativ oder instrumentell sein. Man ist integrativ motiviert, wenn man sich so sehr für die andere Sprachgemeinschaft interessiert, dass man den Wunsch hat, von ihr anerkannt und aufgenommen zu werden (vgl. Düwell 1995:168). Dagegen ist man instrumentell motiviert, wenn der Erwerb der Fremdsprache von dem „Wozu“ der Verwendung abhängig gemacht wird.

Die Mehrheit der Studenten der Sprachenfakultät ist instrumentell motiviert, da sie die Fremdsprache studieren, um als Deutschlehrer, Übersetzer oder Licenciados zu arbeiten. Sie erhoffen sich dabei gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt, weil sie eine „exotische“ Fremdsprache wie Deutsch gewählt haben, die keine „Massen“ anzieht wie z.B. Englisch. Eine andere Gruppe, auch instrumentell motiviert, möchte später in Deutschland studieren oder arbeiten. Eine kleinere Gruppe ist integrativ motiviert: Sie versucht bei jeder Gelegenheit, Kontakt zu deutschen Muttersprachlern anzuknüpfen und bevorzugt Dozenten, die Deutsch als Muttersprache gelernt haben oder frisch aus Deutschland gekommen sind.

In der Literatur wird die integrative Motivation als besonders stark und den Lernerfolg besonders begünstigend hervorgehoben (vgl. Dörnyei 2001: 425 ff). Meiner Ansicht nach trifft dieses Konzept bei den Deutsch-Studenten der Sprachenfakultät nicht zu, denn die Gruppe mit instrumenteller Motivation erreicht in der Regel bessere Ergebnisse aus dem Grunde, weil ihre Motive, die Fremdsprache zu studieren, „ernster“ sind: Sie möchten später die deutsche Sprache lehren oder Texte in deutscher Sprache

ins Spanische übersetzen oder in der literarischen oder linguistischen Forschung tätig sein. Ihre Motive sind mit dem Kontakt und der Kommunikation mit Muttersprachlern nicht ausgeschöpft. Die zweite Gruppe, die mit integrativer Motivation lernt, hört mit dem Lerneifer auf, wenn sie sich bewusst werden, dass sie mit Muttersprachlern kommunizieren können, dass sie verstanden werden und verstehen können. Aus diesem Grund achten sie nicht auf Einzelheiten und legen keinen besonderen Wert darauf, ihre Fehler zu verbessern.

Die integrative Motivation wirkt sich wahrscheinlich „motivierender“ aus bei Fremdsprachen-Lernenden, die die Fremdsprache im Zielland lernen. Das Konzept ist aber nicht auf Studenten aus Zielsprachenfernen Ländern anwendbar.

### **Intrinsische vs. Extrinsische Motivation**

Eine zweite Klassifizierung unterscheidet zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Die extrinsische Motivation ist die „eigene, von innen her kommende Motivation, Interesse an einer Sache - im Gegensatz zur extrinsischen Motivation, die über Strafe oder Belohnung erfolgt“ (Bimmel/Rampillon 2000: 196).

Die meisten Studenten der Sprachenfakultät sind den zwei Formen von Motivation zuzuordnen. Viele Studenten sind intrinsisch motiviert, d.h., dass sie Deutsch studieren, weil es ihnen Spaß macht, weil sie die Sprache „schön und interessant“ finden, weil sie Deutsch „lieben“. Deutsch stellt auch eine Herausforderung für sie dar.

Auf der anderen Seite lernen sie, weil sie regelmäßig Prüfungen ablegen müssen, wofür sie Noten bekommen. Das hat in extremen Fällen zur Folge, dass sie sich erst zwei Tage vor der Prüfung hinsetzen und lernen. Diese Art des „Lernens“ ist unter den argentinischen Studenten sehr verbreitet, und der Dozent muss Strategien entwickeln, um den Studenten zu helfen, ihre Zeit richtig einzuteilen und ihre eigenen Grenzen zu erkennen.

## **5 Die Absolventen**

### **5.1 Berufsperspektiven der Absolventen**

Die Absolventen der Sprachenfakultät können sich nicht über mangelnde Arbeitsmöglichkeiten beklagen, auch wenn sie nicht immer gut bezahlt werden oder im Arbeitsbereich tätig sind, den sie sich wünschen. Vor allem Deutschlehrer werden immer wieder benötigt. Deshalb müssen auch Übersetzer als Lehrer angestellt werden, was im privaten Bereich möglich ist, nicht aber im öffentlichen Dienst. Übersetzer werden zum Teil auch beim Volkswagen-Werk Córdoba angestellt, wenn sie viel Glück haben und sich im Laufe ihres Studiums selbst darum bemüht haben, Englisch zu lernen bzw. die in der Regel sehr geringen Englischkenntnisse der Sekundarschule nachträglich zu verbessern.

Obwohl das Studium die Absolventen im Allgemeinen gut auf ihr zukünftiges Berufsleben vorbereitet, sind gewisse Mängel festzustellen: Im Falle der Übersetzer fehlt, wie schon erwähnt wurde, die zweite Fremdsprache und das Studium ist zu wenig spezifisch. Die Deutschlehrer ihrerseits zeigen trotz zweijährigen Praktikums Mängel in ihren didaktischen Fähigkeiten und sie unterrichten, wie sie selbst Deutsch gelernt haben: Beispielsweise bestimmt in der Regel die Grammatik ihre Entscheidungen bezüglich der Progression der Inhalte in den Deutschkursen. Es besteht außerdem eine Tendenz, den Abschluss der Ausbildung als das Ende des Lernweges zu betrachten, da den Studenten keineswegs im Laufe der Ausbildung vermittelt wird, wie man sich als Deutschlehrer weiter ausbilden kann.

## **6 Schwächen und Stärken des Deutschstudiums an der Sprachenfakultät – Zusammenfassung**

Es ist keine leichte Aufgabe, eine so kleine Abteilung wie die Deutschabteilung vor dem Untergang zu retten. Die Gefahren, die ihre weitere Existenz bedrohen, liegen auf der Hand: eine sehr geringe Studentenzahl, die sich trotz allem in den letzten zehn Jahren konstant erhalten hat. Vor allem in den höheren Studienjahren kann man in den

Lehrveranstaltungen des Deutschlehrerstudiums viel zu oft Lehrveranstaltungen mit nur einem Studenten beobachten. Die Gefahr, abgeschafft zu werden, hängt als „Damoklesschwert“ über der Zukunft der Deutschabteilung.

Als mögliche Lösung zu diesem Problem wird an einem Projekt gearbeitet, das in Zukunft das ganze Studium als Fernstudium anbieten wird. Dabei erhofft sich die Deutschabteilung, die Studentenzahlen zu erhöhen, indem Interessenten aus den entferntesten Orten Argentiniens angezogen werden, die zwar Deutsch können und zum Teil auch unterrichten, aber keinen Abschluss erworben haben und nicht die Möglichkeit haben, nach Córdoba umzuziehen. Im August 2003 hat außerdem ein zweites Projekt angefangen, das darin besteht, dass Dozenten und Studenten für das Studium der „kleinen“ Sprachen<sup>15</sup> im letzten Jahr der Oberschule werben und einen auf das Studium vorbereitenden Kurs in den Monaten Oktober und November anbieten. Das Ziel ist dabei, Jugendliche in den letzten Schuljahren für das Studium der „kleineren“ Sprachen zu interessieren. Es wird angenommen, dass sich die Jugendlichen eher für Englisch entscheiden, weil sie diese Sprache kennen und wissen, dass sie studiert werden kann.

Ein weiteres Problem ist die Qualifizierung der meisten Dozenten, die im Vergleich zu denen der anderen Abteilungen zu wünschen übrig lässt: Wie es bei der Vorstellung der Situation der Dozenten der Deutschabteilung deutlich wurde, haben nur drei den Dokortitel erhalten, zwei sind *Licenciadas*, eine Dozentin (die Verfasserin dieser Arbeit) hat den Ergänzungsstudiengang Deutsch als Fremdsprache der Universität Kassel abgeschlossen, eine Dozentin ist Übersetzerin, und der Rest hat die Lehrerausbildung der Sprachenfakultät abgeschlossen.

Immer wieder ist die Klage zu hören, dass nicht genügend qualifizierter Nachwuchs besteht. In der Tat erweist sich das Interesse der Absolventen an der Tätigkeit als Dozenten an der Sprachenfakultät bis auf einige Ausnahmen als sehr gering: Die Karriere als Universitäts-Dozent ist sehr anstrengend und lang und beginnt mit einer so

---

<sup>15</sup> Als „kleine“ Sprachen bezeichnet man wegen der niedrigen Studentenzahlen innerhalb der Sprachenfakultät die Sprachen Französisch, Italienisch, Deutsch und Portugiesisch.

genannten *Adscripción* (zweijähriger unbezahlter Unterricht in einer Lehrveranstaltung, in der man als Student eine sehr gute Durchschnittsnote bekommen hat). Vor dem Abschluss dieser *Adscripción* hat man kaum Chancen, eine Stelle als Dozent zu erhalten. Da es in den den kleinen Abteilungen der Sprachenfakultät keine bezahlten Stellen für Assistenten gibt, weil die Studentenzahlen so niedrig liegen, ist der Weg über diese *Adscripción* die einzige Hoffnung, an der Sprachenfakultät tätig zu sein. Darüber hinaus stellen die miserablen Gehälter eines Universitäts-Dozenten auf keinen Fall eine Attraktion für „frisch gebackene“ Deutschlehrer, die viel lieber Deutschkurse bei Firmen wie Volkswagen geben oder Privatunterricht erteilen, Tätigkeiten, in denen sie besser verdienen und sich nicht so sehr anstrengen müssen.

Ein Aspekt, der meines Erachtens grundlegende Konsequenzen nach sich zieht, ist die Haltung, die unter den Dozenten nicht nur der Deutschabteilung sondern auch der anderen Sprachen sehr verbreitet ist: Die Dozenten erwarten viel von den Studenten, was Leistungen und Kenntnisse anbetrifft, bringen sich selbst aber wenig ein. Man kann mit Sicherheit nicht alle Dozenten „in den gleichen Topf werfen“, was diesen Aspekt betrifft, denn es gibt viele, die sich trotz allem weiter bilden und sich Mühe geben, ihren Unterricht vielfältig zu gestalten und die Bedürfnisse der Studenten zu berücksichtigen. Aber die Haltung von einer großen Gruppe, die die miserablen Gehälter als Grund angibt, um sich möglichst wenig zu engagieren, überschattet z. T. die Arbeit der Ersteren.

Trotz aller negativen Seiten ist das Niveau eines Durchschnittsabsolventen der Sprachenfakultät im internationalen Vergleich nicht zu unterschätzen, zumindest, was die Sprachkenntnisse angeht. Wahrscheinlich spielt die Tatsache, dass durch die niedrigen Studentenzahlen die Betreuung der Studenten fast persönlich ist, eine sehr wichtige Rolle. Dabei handelt es sich in der Regel um sehr interessierte und motivierte Studenten, die sich im Studium sehr engagieren und sehr gerne am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Ein weiterer positiver Faktor stellt die hohe Zahl der auf Deutsch gehaltenen Lehrveranstaltungen dar, die 80 Prozent des ganzen Studiums ausmachen.

Als positiv zu bewerten ist ferner die Tatsache, dass im Studienplan viele Stunden der Sprachpraxis gewidmet werden: Im ersten Jahr müssen die Studenten beispielsweise zehn Wochenstunden *Lengua Alemana* (im ganzen Jahr 250 Stunden), vier Stunden Grammatische Praxis (im ganzen Jahr 100 Stunden) und vier Stunden Ausspracheschulung (im ganzen Jahr 100 Stunden) belegen, was in einem Jahr zusammen 450 Unterrichtsstunden ausmacht, die nur der Sprachpraxis gewidmet werden.

## **Teil II            Zur Entwicklung eines Curriculums *Lengua Alemana III***

### **1            Rahmenbedingungen für die Entwicklung des Curriculums**

#### **1.1        Begriffsbestimmung: Curriculum, Lehrplan und Rahmenrichtlinien**

Der Begriff „Curriculum“ stammt aus dem Lateinischen, bedeutet ursprünglich „Ablauf des Jahres, Weg“ und kann wie folgt definiert werden:

„Lehrplan, insbesondere auf Grundlage von erstellten Lernzielen detailliert ausgearbeitete Unterrichtspläne mit Angabe der Teilziele, Unterrichtsmittel und –methoden sowie Erfolgskontrollen für ein Schul- bzw. Unterrichtsfach.“ (Meyers Lexikon 1995: Bd. 5, 40)

Ein Lehrplan bestimmt die „Auswahl und Abfolge der Lehrinhalte in den einzelnen Schularten“. (Meyers Lexikon 1995: Bd. 13, 59)

Der wichtigste Unterschied zwischen Lehrplan und Curriculum besteht darin, dass Lehrpläne normalerweise inhaltsorientiert sind, während Curricula auch Aussagen über die Lernziele beinhalten.

Der Begriff „Rahmenrichtlinien“ wurde in Deutschland Anfang der 70er Jahre anstelle der bisherigen Lehrpläne eingeführt. „Sie stecken den Rahmen für die einzelnen Schulen bzw. Lehrer ab, innerhalb dessen diese entscheiden, in welcher Weise die vorgegebenen Lernziele erreicht werden sollen.“ (Meyers Lexikon 1995: Bd. 18, 68) Im Vergleich zu Lehrplan und Curriculum scheinen die Rahmenrichtlinien dem Lehrer freieren Raum zu lassen.

Neuner (2001: 798) bemerkt dazu, dass diese Begriffe „in der Fachdiskussion (...) nebeneinander und z.T. synonym gebraucht“ werden. Die drei Kriterien, anhand derer diese Begriffe voneinander unterschieden werden könnten, seien „Funktion; Entscheidungskriterien und –prozesse der Entstehung; Verbindlichkeit“ (Neuner 2001: 799). Jedoch seien die Grenzen „fließend“.

## 1.2 Studienplan und Programm

In Argentinien werden die Rahmenrichtlinien für die Curricula an den Fakultäten vom Bundesgesetz *Ley de Educación Superior*<sup>16</sup> (Gesetz für die Hochschulbildung) vorgegeben. Dieses Gesetz ist für alle Universitäten verbindlich und legt bestimmte Richtlinien fest, an die sich die Fakultäten halten sollen. Es sind aber sehr allgemeine Bestimmungen, die nicht mit dem Sprachunterricht an der Sprachenfakultät zu tun haben, wie z.B., die Dauer eines Studiengangs, der den Anspruch erhebt, einen akademischen Grad zu verleihen oder die Zeitdauer des Unterrichtspraktikums für angehende Lehrer. Im Falle der Sprachenfakultät heißt das konkret, dass alle Studiengänge fünf Jahre beanspruchen.

Die Fakultäten erstellen ihrerseits die Studienpläne für die jeweiligen Studiengänge. Diese Lehrpläne sind aber schwer mit einem Curriculum vergleichbar, da sie sehr allgemein sind und nur in groben Zügen die Profile der einzelnen Abschlüsse, die Inhalte und die Ziele der Lehrveranstaltungen Studienjahr für Studienjahr bestimmen. Es handelt sich dabei aber um ein für alle Fremdsprachen gültiger Studienplan, d.h., dass keine Unterscheidung zwischen den Fremdsprachen unternommen wird. Bis jetzt liegt nur ein Studienplan für alle Studiengänge auf Spanisch vor.

Für die Anwendung dieses Studienplans auf die einzelnen Lehrveranstaltungen sind die Dozenten (*Profesores titulares*) zuständig, die ihrerseits die Inhalte bestimmen, die in jedem Studienjahr behandelt werden. Diese Anwendung findet ihren Niederschlag im so genannten „Programm“ (*Programa*) der Lehrveranstaltung. Im Programm werden die allgemeinen und spezifischen Lernziele, die Inhalte, die Methodologie und das Beurteilungssystem dargestellt. Das Beurteilungssystem gibt an, welche Leistungen ein Student erbringen soll, um eine Lehrveranstaltung erfolgreich zu absolvieren. Ferner wird im Programm auf die Pflichtliteratur und die empfohlene Bibliografie für die jeweilige Lehrveranstaltung eingegangen.

---

<sup>16</sup> In: [www.me.gov.ar/leysuperhtm/](http://www.me.gov.ar/leysuperhtm/) (15.08.03)

Keine Instanz untersucht die Programme im Hinblick auf ihre Wechselbeziehung untereinander. Das hat z. B. zur Folge, dass im Falle von *Lengua Alemana* landeskundliche Inhalte wiederholt werden und über andere nie gesprochen wird.

### **1.3 *Lengua Alemana* im Plan 7**

Nach dem Studienplan der Sprachenfakultät besteht das Grobziel für die Lehrveranstaltung *Lengua* für alle Fremdsprachen, die angeboten werden, in der mündlichen und schriftlichen Beherrschung der jeweiligen Sprache auf einem Niveau, das die Absolventen befähigt, als Übersetzer, Lehrer oder Forscher (*Licenciados*) tätig zu sein. Ferner sollen die Absolventen die Fremdsprache so beherrschen, dass sie in der Lage sind, in allen Kommunikationssituationen Lese- und Hörtexte zu verstehen und die Fremdsprache im schriftlichen und mündlichen Ausdruck angemessen zu verwenden. ([Plan 7]: 5ff)<sup>17</sup>

#### **1.3.1 Grobziele und Studienzeit für *Lengua Alemana* in den jeweiligen Studienjahren**

Grobziel für *Lengua Alemana I* ist die Entwicklung der vier Fertigkeiten auf einem Niveau, das den Studenten befähigt, sich mit Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern in der Fremdsprache zu verständigen. In den darauf folgenden Jahren sollen die vier Fertigkeiten weiterentwickelt werden, jedoch wird immer ein anderer Schwerpunkt betont: In *Lengua Alemana II* soll insbesondere auf die Kohärenz der Texte und auf den Gebrauch von Wortschatz zu allgemeinen Themen geachtet werden. *Lengua Alemana III* soll sich vor allem mit verschiedenen Sprachregistern und -stilen der Fachdisziplinen beschäftigen. Im vierten Jahr sollen sich die Studenten hauptsächlich mit der Anfertigung von Berichten (Referaten?) befassen und in *Lengua Alemana V* soll über aktuelle Themen recherchiert, referiert und diskutiert werden. Erst

---

<sup>17</sup> Übersetzung der Verfasserin.

für dieses letzte Jahr wird der Gebrauch von authentischem Material aus verschiedenen Quellen betont.

Über den Vorkurs, an dem die Studenten vor Studienanfang zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung teilnehmen, wird im Studienplan keine Aussage gemacht, weil er nicht zum Curriculum gehört. Es handelt sich um ein Zusatzangebot der Sprachenfakultät für ihre Studienanfänger zwecks Erhöhung des Anfangsniveaus. Die Dozenten, die diesen Vorkurs geben, werden nicht aus dem Budget der Universität finanziert, sondern aus dem Erlös des Materialverkaufs für den Vorkurs.

### **Studienzeit**

Für *Lengua Alemana* stehen nach dem Studienplan die folgenden Stundenzahlen zur Verfügung:

-Für das erste und zweite Jahr: 10 Wochenstunden für insgesamt 30 Wochen Unterricht im Jahr ergeben 300 Unterrichtsstunden in einem Studienjahr.

-Für das dritte und vierte Jahr: 8 Wochenstunden ergeben 240 Unterrichtsstunden in einem Studienjahr.

-Für das fünfte Jahr: 6 Wochenstunden ergeben 180 Unterrichtsstunden in einem Jahr.

Die Studienzeit für den Vorkurs wird aus o.g. Gründen auch nicht angegeben. Zur Zeit besuchen die Studenten 16 Wochenstunden für 8 Wochen, insgesamt 128 Unterrichtsstunden.

### **1.3.2 Abgrenzung von *Lengua Alemana* zu anderen Lehrveranstaltungen**

Im Deutschstudium an der Sprachenfakultät müssen die Studenten viele Stunden der Sprachpraxis widmen, wie es unter 1.3.1 erläutert wird. Im Unterschied zu gewöhnlichen Sprachkursen, in denen die Bereiche Grammatik und Phonetik in der Entwicklung der vier Fertigkeiten integriert werden, unterscheidet sich *Lengua Alemana* von den genannten Bereichen dadurch, dass keine Ausspracheschulung vorgenommen wird, weil sich die Lehrveranstaltungen im Bereich der Phonetik damit beschäftigen und keine Grammatik-Theorie, weil diese lediglich in den Lehrveranstaltungen

„Grammatische Praxis“ und „Grammatik I und II“ durchgeführt wird. In *Lengua* werden zwar literarische Texte behandelt, aber nicht mit dem Ziel, eine systematische Analyse durchzuführen oder Aspekte literaturwissenschaftlicher Relevanz zu betonen, wie das in den Lehrveranstaltungen „Literatur der deutschsprachigen Ländern I und II“ gemacht wird, sondern als Anregung zum Schreiben oder zum Sprechen oder um bestimmte sprachliche Phänomene zu untersuchen. Von der Lehrveranstaltung „Kulturgeschichte“ unterscheidet sich *Lengua* dadurch, dass in der letzten eher Texte über die aktuelle deutsche Wirklichkeit gelesen werden mit dem Ziel der Vermittlung von Landeskunde, während in der ersten die Vermittlung historischer Zusammenhänge im Mittelpunkt steht.

### **1.3.3 Lehrwerke in den aktuellen Programmen für *Lengua Alemana***

Im Rahmen der verschiedenen Methoden, die für den Fremdsprachenunterricht im Laufe der Jahre entwickelt wurden, versuchte man, Lehrwerke zu gestalten, die den Anforderungen der jeweiligen Methoden entsprachen. Zu den bedeutendsten Methoden zählen (vgl. Neuner 1993):

-Die Grammatik-Übersetzungsmethode: Dabei ging es, wie es ihr Name auch zu verstehen gibt, grundsätzlich um die Entwicklung der Übersetzungsfähigkeit und der Aneignung von Sprachwissen.

-Die Audiovisuelle Methode: Die Schwerpunkte dieser Methode lagen auf dem Primat des Mündlichen, verstanden als das Einschleifen von Dialogen in der Erwartung, dass die Lerner die Strukturen in der entsprechenden Situation ohne weitere Schwierigkeiten aktivieren konnten, und der Einsprachigkeit zu jedem Preis.

-Die Kommunikative Didaktik bekommt einen starken Einfluss von der Pragmatik und ist Ursache für eine Art Revolution in der Fremdsprachendidaktik, da plötzlich entdeckt wird, dass die Lerner Redemittel erwerben sollen, die in Form von Sprechabsichten ausgedrückt werden, und die sie dann in Kommunikationssituationen des Alltags anwenden sollen.

-Der Interkulturelle Ansatz ist eine Erweiterung der Kommunikativen Didaktik und wurde vor allem für den Fremdsprachenunterricht in zielsprachenfernen Ländern

entwickelt, die andere Bedürfnisse haben, als beispielsweise europäische Deutschlerner, weil die ersteren geringe Möglichkeiten haben, Deutsch in Alltagssituationen zu verwenden.

An der Sprachenfakultät wird in *Lengua Alemana* mit Lehrwerken gearbeitet, die der Kommunikativen Didaktik angehören, und zwar:

- Im Vorkurs: Themen neu 1<sup>18</sup>
- Im ersten Jahr: Themen neu 2<sup>19</sup>, Stufen International 2<sup>20</sup>
- Im zweiten Jahr: Themen neu 3<sup>21</sup>
- Im dritten Jahr: Leselandschaft 1<sup>22</sup> und 2<sup>23</sup>, Hörfelder<sup>24</sup>
- Im vierten Jahr: Das Oberstufenbuch<sup>25</sup>
- Im fünften Jahr: Zwischen den Pausen 1<sup>26</sup> und 2<sup>27</sup>

Nach Neuner (1994:8) bestimmt das Lehrwerk „wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht“. Diese Aussage sollte im Falle des Deutschstudiums an der Sprachenfakultät nicht wörtlich verstanden werden, aus dem Grunde, dass die Studenten in besonderen Tätigkeiten trainiert werden sollen, beispielsweise im akademischen Schreiben, (vgl. Kapitel 2.2.2) da sie in den so genannten Lehrveranstaltungen mit inhaltlichem Schwerpunkt (oder „Inhaltsfächer“) (Linguistik, Literatur, Kulturgeschichte, Sprachgeschichte, Didaktik und Methodik) mit spezifischen Anforderungen konfrontiert werden, die die Lehrwerke der kommunikativen Didaktik nicht berücksichtigen. In der Tat kann man feststellen, dass Studenten, die nur mit Lehrwerken unterrichtet wurden, nicht genügend auf das

---

<sup>18</sup> Kursbuch (Aufderstraße 1992), Arbeitsbuch (Bock 1992)

<sup>19</sup> Kursbuch (Aufderstraße 1993a), Arbeitsbuch (Aufderstraße 1993b)

<sup>20</sup> Vorderwülbecke/Vorderwülbecke (1995a)

<sup>21</sup> Kursbuch (Aufderstraße 1994), Arbeitsbuch (Bock/Müller 1995)

<sup>22</sup> Hasenkamp (1995)

<sup>23</sup> Hasenkamp (1997)

<sup>24</sup> Hegyes (1997)

<sup>25</sup> Buscha/Linthout (2000)

<sup>26</sup> Hasenkamp/Schmidt (1997)

<sup>27</sup> Hasenkamp/Schmidt (1998)

Studium der o.g. Lehrveranstaltungen mit inhaltlichem Schwerpunkt vorbereitet waren.<sup>28</sup>

Ferner müssen die Lehrwerke die thematische Progression nicht angeben, sie können es aber tun. Auf jeden Fall sollen sie mit Zusatzmaterialien ergänzt werden, wie zum Beispiel mit Artikeln aus Zeitschriften und Zeitungen oder aus dem Internet, Videomaterialien, Liedern und literarischen Texten, weil die Studenten der Sprachenfakultät aufgrund der spezifischen Anforderungen im Studium mit längeren und anspruchsvolleren Texten konfrontiert werden sollen als mit denen, die normalerweise in den Lehrwerken enthalten sind.

## **2 Lernerzentrierung oder -orientierung**

Mit der Kommunikativen Didaktik und ihrer Weiterentwicklung im Interkulturellen Ansatz rückte der Lerner ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens (vgl. Neuner 1997: 40ff). Dies bedeutet, dass nicht mehr das Lehrwerk und die Lehrmethode die Unterrichtsdynamik bestimmen, sondern es werden andere Faktoren ins Spiel gebracht, die der Grund sind, warum der Unterricht für jede einzelne Lerngruppe unterschiedlich sein kann. Laut Neuner (1997:42) sollte sich der Lehrende bei jeder Lerngruppe nach den folgenden Aspekten fragen:

- nach den Lernvoraussetzungen (Was bringt der Lernende mit?)
- nach den Bedürfnissen, Erwartungen und Motiven der Lernenden (Wozu lernt er die Sprache)
- nach ihrer Lernumgebung (Wo / Unter welchen Umständen wird gelernt?)

Dieser sogenannte „Perspektivenwechsel“ (Neuner 1997:42) fokussiert den Lerner, d.h., dass die sprachlichen (und landeskundlichen) Zielsetzungen wie auch die Unterrichtsverfahren erst festgelegt werden, nachdem die o.g. Fragen geklärt sind. Man spricht aus diesem Grunde von Lernerorientierung oder -zentrierung. Demzufolge sind

---

<sup>28</sup> Die Entwicklung von einem Lehrwerk für die Arbeit an der Sprachenfakultät ist nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit, die aber im Anschluss daran unter Berücksichtigung der hier vorgestellten Prinzipien durchgeführt werden könnte.

die didaktisch-methodischen Ansätze auf die jeweilige Lerngruppe abgestimmt, was die Entscheidungen in Bezug auf die Erstellung eines Curriculums betrifft.

Zu den Motiven der Deutschstudenten kann man sagen, dass alle das Studium an der Sprachenfakultät erfolgreich absolvieren möchten; insofern muss der Sprachunterricht dazu beitragen, dass sie dieses Ziel erreichen können. Dabei kommt es vor allem auf zwei Aspekte an: die „subjektiven“ und die „objektiven“ Bedürfnisse der Studenten. Darauf wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

## **2.1 Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden**

Unabhängig von den objektiven Bedürfnissen, die die Studenten haben und den Anforderungen, die sie abdecken müssen, wenn sie ihr Studium erfolgreich abschließen möchten, haben alle Studenten Erfahrungen mit dem Erlernen von Fremdsprachen, sei es aus der Schulzeit oder aus den zwei ersten Jahre ihres Studiums. Diese Erfahrungen tragen dazu bei, dass sie bestimmte Erwartungen in Bezug auf den Unterricht und die Lehrenden haben und z. T. ihre persönlichen Bedürfnisse kennen und verbalisieren können. Es ist wichtig, dass die Lehrkraft diese Erwartungen und persönliche Bedürfnisse kennt, um den Unterricht, wenn möglich, danach zu richten. Um die Erwartungen und die persönlichen Bedürfnisse der Studenten zu ermitteln, wird hier das Verfassen einer „Lernbiografie“ vorgeschlagen (s. Anhang, S. 80)

Ferner gibt es objektive Bedürfnisse, also Anforderungen im Studium, die im Falle eines Studiums für alle Studenten im gleichen Studienjahr verbindlich sind. Wenn man ein Curriculum für die Lehrveranstaltung *Lengua Alemana* entwickeln möchte, das allen gerecht ist, dann muss man im Falle des Deutschstudiums an der Sprachenfakultät drei Aspekte berücksichtigen: erstens die Entwicklung der Fertigkeiten, d.h., inwieweit und auf welchen Niveaus die Studenten ihre Deutschkenntnisse weiterentwickeln sollen. Zweitens muss man bedenken, welche Anforderungen die Studenten erfüllen sollen, aber auch, wozu sie die deutsche Sprache nach Abschluss ihres Studiums verwenden werden.

### 2.2.1 Entwicklung der vier Fertigkeiten

Das Hauptziel von *Lengua Alemana* in den fünf Jahren besteht darin, dass die Studenten ihre Kenntnisse in der Fremdsprache in den vier Fertigkeiten so weiter entwickeln, dass sie in der Lage sind, nach Abschluss ihres Studiums als Lehrer, Übersetzer oder *Licenciados*<sup>29</sup> tätig zu sein. Es handelt sich dabei um eine sehr vage und abstrakte Vorstellung des Sprachniveaus, das der Absolvent besitzen sollte. Aus diesem Grunde musste im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Maßstab für die Ermittlung der Niveaus, die die Studenten in den jeweiligen Studienjahren erreichen sollen, gefunden werden. Da auf der ersten IQN-Tagung<sup>30</sup> festgelegt wurde, dass Absolventen der Auslandsgermanistik, insbesondere der Deutschlehrausbildung, im nicht-deutschsprachigen Raum mindestens das Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) erreichen sollen, wird hier als empfehlenswert betrachtet, sich für die Stufen in den verschiedenen Jahren am Referenzrahmen zu orientieren.

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen werden die Niveaus wie folgt beschrieben:

---

<sup>29</sup> Zu den Hauptzielen der Lehrveranstaltung *Lengua Alemana* im Studienplan vgl. Kapitel 1.3 und 13.1 (Teil II) und zu den Zielen der drei Abschlüsse vgl. Kapitel 2.3 (Teil I).

<sup>30</sup> „IQN“ bedeutet „Internationale Qualitätsnetze“ und ist ein Projekt des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache der Universität Kassel, das vom DAAD finanziert wird. Vom 28. bis 30. Oktober 2002 fand in Kassel die erste IQN-Tagung statt, auf der dieses Mindestniveau für Absolventen eines Deutschstudiums im außerdeutschsprachigen Raum beschlossen wurde.

Kompetente Sprach-Verwendung	C2	<p>Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen oder mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr beschreiben flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>
	C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen verstehen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar und, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
Selbständige Sprach-Verwendung	B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
	B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessensgebiete äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
Elementare Sprach-Verwendung	A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	A1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen und was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

Globalskala (Europarat 2001: 35)

Nach Abschluss des achtwöchigen Vorkurses im Februar / März sollen die Studenten mindestens das Niveau A1 (Breakthrough) erreicht haben. Demzufolge kann man für den Rest des Studiums die Niveaus wie folgt festlegen:

- Nach Abschluss des ersten Jahres: A2 (Waystage)
- Nach Abschluss des zweiten Jahres: B1 (Threshold) – Ende der Grundstufe – Zertifikat Deutsch des Goethe-Instituts InterNationes
- **Nach Abschluss des dritten Jahres: B2 (Vantage)**
- Nach Abschluss des vierten Jahres: C1 (Effective Operational Proficiency) – Ende der Mittelstufe – Zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts InterNationes
- Nach Abschluss des fünften Jahres: C1 im schriftlichen und mündlichen Ausdruck und im Hörverstehen, C2 im Leseverstehen – Oberstufe

### **2.2.2 Fertigkeiten und Anforderungen im Studium**

An dieser Stelle möchte ich mich an der Untersuchung von Saengaramruang (1992) zur curricularen Grundlegung eines Lehrwerks für thailändische Germanistikstudenten anlehnen. Die Autorin unterscheidet in ihrer Untersuchung bezüglich der Bedürfnisse von Studienanfängern zwischen Lerntechniken und Fähigkeiten, die die Studenten erfüllen sollen.

#### A) Lerntechniken

Lerntechniken sind „alles, was Lernende anwenden, um ihr Arbeiten und Lernen geplant, gezielt und kontrolliert vorzubereiten, zu organisieren und durchzuführen“. (Jung 2001: 119).

Lerntechniken, die die Studenten brauchen, sind u.a. (vgl. Jung 2001:120ff):

- a) Arbeitsverfahren
  - ein deutsch-deutsches Wörterbuch und Nachschlagewerke wie Grammatiken benutzen
  - Lerntechniken zum Wortschatzerwerb verwenden
  - Zusammenfassen

- b) Fertigungsbezogene Lerntechniken
- Lesestrategien für verschiedene Lesezwecke einsetzen
  - Erschließendes, segmentierendes Hören
  - Sich Notizen machen
  - Brainstorming und Mind Map als Sammel- oder Zuordnungsinstrumente anwenden
  - Gliedern
  - Klassifizieren
  - Bedeutung von Wörtern und Texten mit Hilfe des Kontextes und anderer Fremdsprachen erschließen
  - Anhand von Stichworten sprechen
  - Eigene Texte selbst verbessern

Im Falle der Studenten des dritten Jahres der Sprachenfakultät kann man wohl davon ausgehen, dass sie manche Lerntechniken aus den ersten Jahren ihres Studiums bzw. aus anderweitigem Fremdsprachenunterricht kennen, aber es ist ungewiss, ob sie diese anwenden. Aus diesem Grund sollen im dritten Jahr alle Lerntechniken angesprochen werden. Aus den Ergebnissen mit der jeweiligen Gruppe wird es abhängen, welcher Lerntechnik man im Unterricht mehr Zeit widmet.

## B) Fähigkeiten

Um die Anforderungen des Deutschstudiums zu erfüllen, müssen die Studenten verschiedene Fähigkeiten in den vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) beherrschen:

- a) Im mündlichen Ausdruck:
- Referate halten
  - an Diskussionen über aktuelle Themen der deutschen aber auch der Wirklichkeit auf der Welt teilnehmen, die eigene Meinung äußern, wissenschaftlich mitdiskutieren und argumentieren
  - an Diskussionen über literarische Werke teilnehmen, die eigene Meinung äußern und zur Sekundärliteratur Stellung nehmen

- Texte wiedergeben und Zusammenhänge erklären, beispielsweise im Bereich der Linguistik oder der Kulturgeschichte
- anhand von Stichwörtern frei sprechen
- Im schriftlichen Ausdruck:
  - Referate anfertigen
  - Hausarbeiten verfassen, eine Abschlussarbeit (nur die Studenten der *Licenciatura*) schreiben
  - Stellungnahmen, Beschreibungen, Textwiedergaben und Zusammenfassungen schreiben
  - Sich Notizen machen und diese ausarbeiten
  - Klausuren schreiben
- b) Im Leseverstehen:
  - literarische Texte aller Gattungen vom Mittelalter bis in die Postmoderne rezipieren
  - linguistische, literaturwissenschaftliche und historische Texte lesen
- c) Im Hörverstehen:
  - Diese Fertigkeit wird im Studium hauptsächlich in der Interaktion zwischen Dozenten und Studenten oder zwischen den Studenten untereinander gebraucht. Die Studenten müssen auf Fragen der Dozenten antworten oder zuhören und sich Notizen von den Inhalten machen, die vermittelt werden.

Auf die Übersetzung wird bewusst nicht eingegangen, aus dem Grunde, dass diese eine eigene Fertigkeit darstellt, die in den Lehrveranstaltungen der Übersetzerausbildung trainiert werden soll.

### **2.2.3 Verwendung der Sprache nach Abschluss des Studiums**

Die Deutschlehrer werden in Sprachkursen an den verschiedenen Bildungsbereichen tätig sein; für sie ist das Sprechen besonders wichtig, da sie im Unterricht diese Fertigkeit besonders anwenden; sie müssen aber auch schreiben (Tafelanschrift, Folien, Plakate; Unterrichtsplanungen); ferner spielt die Vermittlung von Lerntechniken und –

strategien eine sehr wichtige Rolle in ihrem Berufsleben. Außerdem sollen sie fähig sein, verschiedene Quellen zur Materialverschaffung zu gebrauchen (Bibliotheken / Internet) und die Materialien in Hinblick auf verschiedene Gruppen auszuwerten.

Die Übersetzer werden nach ihrem Abschluss Texte ins Spanische aber auch ins Deutsche übersetzen, aus diesem Grund ist es wichtig, dass sie im Sprachunterricht mit den verschiedensten Textsorten in Berührung kommen, da es unmöglich ist, vor ihrem Abschluss vorzusehen, was für Texte sie werden übersetzen müssen. Für sie ist es von großer Bedeutung, dass sie sich über Merkmale von Textsorten auskennen. Das Hörverstehen spielt nur für Dolmetscher eine wichtige Rolle; das Übersetzungsstudium an der Sprachenfakultät bereitet eigentlich nicht spezifisch auf diesen Beruf vor, es kann aber vorkommen, dass Übersetzer dolmetschen müssen. Wenn sie bei einer deutschen Firma als Sekretärinnen eingestellt werden, dann müssen sie Post auf Deutsch lesen und beantworten, Texte ins Spanische übersetzen und Telefonate mit Firmen in Deutschland durchführen. Die Übersetzer sollen sich außerdem sehr gut mit allerlei Nachschlagewerken auskennen, d.h. mit Wörterbüchern, Grammatiken, Lexika u.a.

Die *Licenciados* werden nach ihrem Abschluss vor allem in der Forschung tätig sein, also müssen sie wissenschaftliche Fachtexte auf Deutsch lesen, auswerten und exzerpieren und selbst wissenschaftliche Texte auf Deutsch verfassen. Ferner müssen sie sich mit verschiedenen Informationsquellen auskennen und Gebrauch davon machen können. Da der Abschluss die *Licenciados* auch berechtigt, an der Universität zu unterrichten, die Lehrveranstaltungen im Bereich der Didaktik jedoch dafür nicht zu belegen brauchen, müssen sie im Laufe ihres Studiums mindestens eine vage Ahnung bekommen, wie man eine Unterrichtsstunde vorbereitet. Das kann man z.B. erreichen, wenn man bei der Vorbereitung eines Referats den Studenten bestimmte Richtlinien vorgibt.

Wenn die Absolventen aller drei Studiengänge an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, sollen sie wissenschaftliche Fachtexte auf Deutsch lesen und im Rahmen

der Fortbildungsveranstaltung auf Deutsch sprechen. Ferner müssen sie vielleicht auch eine Abschlussarbeit zum Thema der Fortbildung verfassen.<sup>31</sup>

### 3 Lern- und Lehrziele

Doyé (1995:161) unterscheidet Lehr- von Lernzielen wie folgt: „Lernziele sind Ziele, die Menschen sich für ihr eigenes Lernen setzen. Lehrziele sind Ziele, die Menschen bei der Steuerung des Lernens anderer intendieren“.

Das bedeutet, dass es möglich ist, dass die Lernziele der Lernenden sich von den Lehrzielen der Institution bzw. des Lehrenden unterscheiden. Um ein Curriuculum für das Deutschstudium an der Sprachenfakultät zu entwickeln, sind an erster Stelle die Lehrziele von Bedeutung, die als „objektiv“ bezeichnet werden können, die unabhängig von individuellen Bedürfnissen, für alle Studenten des dritten Jahres verbindlich sind und die alle erreichen sollen, um die Lehrveranstaltung erfolgreich zu absolvieren. Aber auf der anderen Seite ist es im Sinne der Lernerzentrierung und -autonomie erwünscht, dass sich die Studenten eigene Ziele setzen und das Erreichen derer evaluieren können.

In diesem Teil der Arbeit geht es hauptsächlich um die **Lehrziele**. Doyé (1995:161ff) unterscheidet drei Dimensionen von Lehrzielen:

- eine **pragmatische** Dimension: Vermittlung von Kompetenzen
- eine **kognitive** Dimension: Vermittlung von Kenntnissen und Erkenntnissen
- eine **emotionale** Dimension: Vermittlung von Haltungen und Einstellungen

---

<sup>31</sup> An der argentinischen Universität muss man in der Regel eine Abschlussarbeit verfassen, wenn man an einer Fortbildungsveranstaltung teilnimmt, für die man evaluiert und benotet wird. Wenn man sich um eine Stelle an der Universität bewirbt, haben diese Seminare mehr Wert als solche, für die man nicht evaluiert wird, weil man damit eine Leistung erbringt.

### 3.1 Die pragmatische Dimension

Der Fremdsprachenunterricht soll den Lernern die praktische Fähigkeit zum Gebrauch und zum Verstehen der Sprache vermitteln und nicht Kenntnisse über die Sprache. Das übergeordnete Ziel beim Fremdsprachenlernen, auch beim Studium an der Sprachenfakultät, ist die Kommunikationsfähigkeit. Die erste Frage lautet, in welchen Situationen die Lernenden bezwecken, die Sprache zu verwenden. Es liegt auf der Hand, dass die Studenten der Sprachenfakultät die Sprache in ganz anderen Situationen verwenden werden, als Lerner eines normalen Sprachkurses. Sie müssen andere Rollen einnehmen, die mit ihrem Studium und ihrer späteren Berufspraxis zu tun haben.

Im Referenzrahmen (Europarat 2001) werden vier Lebensbereiche oder Domänen genannt, zu denen Orte, Institutionen, Personen, Objekte, Ereignisse, Handlungen und Texte (Textsorten) aufgelistet werden. Auf S. 44f ist eine Tabelle mit den vier o.g. Bereichen zu finden.

Bei der Ermittlung der Niveaus für die verschiedenen Studienjahre wurde das Zertifikat Deutsch am Ende des zweiten Jahres situiert. Das bedeutet, dass die Studenten bis zum Ende des zweiten Jahres mehr oder weniger oberflächlich mit den Sprechabsichten, Themenbereichen, Wortschatz und Strukturen der Grundstufe vertraut gemacht worden sind.. Dementsprechend bewegen sie sich auf Mittelstufenniveau, wo die Optionen viel offener und die Themenauswahl viel flexibler sind als in der Grundstufe, je nach Gruppe sogar ganz unterschiedlich sein können. Das Motiv des Deutschstudiums ist nicht die Absicht, in Zukunft in Deutschland zu leben, also versteht sich das Deutschlernen im Studium nicht als Vorbereitung auf einen Aufenthalt in Deutschland, obwohl es u. U. möglich ist, sogar wünschenswert, dass es dazu kommt. Aus der Orientierung an den akademischen Tätigkeiten im Studium und an dem späteren Berufsleben der Absolventen ergibt sich, dass die Themen und Textsorten für ein Curriculum für das dritte Jahr (und möglicherweise auch in den darauffolgenden Jahren) hauptsächlich zu dem beruflichen und dem Bildungsbereich gehören.

Bereich	Orte	Institutionen	Personen	Objekte	Ereignisse	Handlungen	Texte
Privat	-Zu Hause: Haus, Zimmer, Garten: eigenes/r, der Familie, von Freunden, von Fremden -Eigener Platz in Wohnheim, Hotel -Auf dem Land, an der See usw.	-Familie -Soziale Netzwerke	-(Groß)eltern, Kinder, Geschwister, Tanten. Onkel, Cousins, Cousinen, Schwiegereltern, Ehepartner -Vertraute, Freunde, Verwandte	-Einrichtung und Möbel -Kleidung -Haushaltsgeräte -Spielzeug, Werkzeug -Körperpflege -Kunstgegenstände, Bücher -Haustiere, Wilde/Nutztiere -Bäume, Pflanzen, Rasen, Teiche -Hausrat -Handtaschen -Freizeit- / Sport-ausrüstung	-Familienfeiern -Begegnungen -Zwischenfälle -Unfälle -Natürliche Phänomene -Feste, Besuche -spazieren gehen, Radfahren, Autofahren -Ferien, Ausflüge -Sportliche Ereignisse	-Lebensroutinen, wie z.B.: anziehen, ausziehen, kochen, essen, Waschen -Heimwerken und basteln, Gartenarbeit -Lektüre, Radio und Fernsehen -Unterhaltung -Hobbys, Sport und Spiele	-Teletext -Garantien -Rezepte -Anleitungen -Romane -Zeitschriften, Zeitungen -Werbematerial -Broschüren -Persönliche Briefe -Gesendete und aufgenommene gesprochene Texte
Öffentlich	-Öffentliche Räume: Straße, Park, Platz usw. -Öffentliche Verkehrsmittel -Geschäfte (Super)Märkte -Krankenhäuser, Arztpraxen, Kliniken -Sportstadien, Sportplätze, -hallen -Theater, Kinos, Veranstaltungen -Restaurant, Kneipe, Hotel -Andachtstätten	-Behörden -Politische Gremien -Justiz -Öffentliches Gesundheitswesen -Vereine, Gesellschaften -Politische Parteien -Kirchen	-Mitglieder der Öffentlichkeit -Beamte -Verkäufer -Polizisten, Soldaten, Sicherheitskräfte -Fahrer, Schaffner, Passagiere -Spieler, Fans, Zuschauer -Schauspieler, Publikum -Kellner, Barpersonal -Empfangspersonal -Priester, Gemeindeglieder	-Geld, Portmonee, Brieftasche -Formulare -Güter -Waffen -Rucksäcke -Koffer, Reisetaschen -Bälle -Programme -Mahlzeiten, Getränke, Snacks -Pässe, Führerscheine	-Zwischenfälle, Unfälle, Krankheiten -Versammlungen -Rechtsstreitigkeiten, Gerichtsverhandlungen -Wohltätigkeitsveranstaltungen -Geldstrafen, Festnahmen -Spiele, Wettbewerbe -Aufführungen -Hochzeiten, Beerdigungen	-Einkaufen und öffentliche Dienste in Anspruch nehmen -Medizinische Dienste in Anspruch nehmen -Schiffs-, Bahn-, Flug-, Autoreisen -Öffentliche Unterhaltung und Freizeitaktivitäten -Gottesdienste	-Öffentliche Durchsagen -Aufschriften und Verpackungen -Handzettel -Graffiti -Fahrscheine, Fahrpläne -Anschläge, Vorschriften -Programme -Verträge -Speisekarten -Sakrale Texte, Predigten, Kirchenlieder
Beruflich	-Büros -Fabriken -Werkstätten -Häfen, Bahnanlagen -Flughäfen -Bauernhöfe	-Firmen -Behörden -Multinationale Unternehmen -Staatsunternehmen	-Arbeitgeber, Arbeitnehmer -Manager -Kollegen -Untergebene -Mandanten	-Büromaschinen -Industriemaschinen -Industrielle und handwerkliche Werkzeuge	-Besprechungen -Vorstellungsgespräche -Empfänge -Konferenzen -Messen -Beratungsgespräche	-Verwaltung -Industriemanagement -Produktionsvorgänge -Bürovorgänge -Transporte -Verkäufe,	-Geschäftsbrief -Bericht, Mitteilung -Sicherheitshinweise -Bedienungsanleitung und Handbücher -Vorschriften

	-Geschäfte, Läden usw. -Dienstleistungsbetriebe -Hotels	-Gewerkschaften	-Kunden -Empfangspersonal -Sekretärinnen -Reinigungskräfte usw.		-Ausverkäufe -Arbeitsunfälle -Tarifverhandlungen	Verkaufsmarketing -Computerarbeit -Büroreinigung	-Werbeschriften -Etiketten und Aufschriften -Arbeitsplatzbeschreibung -Schilder -Visitenkarten usw.
Bildung	-Schulen: Aula, Klassenraum, Schulhof, Sportplätze, Korridore -Hochschulen -Universitäten -Hörsäle -Seminarräume -Studentenvertretung -Wohnheime -Laboratorien -Mensa	-Schule -Hochschule -Universität -Wissenschaftliche Gesellschaften -Berufsvereinigungen -Weiterbildungseinrichtungen	-Lehrende, Lehrkörper -Hausmeister -Eltern -Klassenkameraden -Professoren, Dozenten -wissenschaftliche Mitarbeiter -Studierende -Bibliotheks- und Labormitarbeiter -Mensamitarbeiter, Reinigungspersonal -Pfortner, Sekretärinnen usw.	-Schreibmaterial -Schuluniformen -Sportausrüstung und -kleidung -Essen -Audiovisuelle Geräte -Tafel und Kreide -Computer -Aktenkoffer, Schultaschen	-Erster/letzter Schultag vor/nach den Ferien -Schüleraustausch -Elternabende -Sportfeste, Spiele -Disziplinarische Probleme	-Schulversammlung -Unterricht -Spiele -Pausen -Arbeitsgemeinschaft -Vorlesungen, Aufsatzschreiben -Laborarbeit -Bibliotheksarbeit -Seminare und Übungen -Hausarbeit -Diskussionen	-Authentische Texte (wie oben) -Lehrbücher, Reader -Nachschlagewerke -Anschreiben an die Tafel -Texte auf Overhead-Projektor -Computerbildschirmtext -Videotext -Übungen -Zeitungsartikel -Zusammenfassungen -Wörterbücher

Ein weiterer Aspekt, der bei der Ermittlung der Themenauswahl für den Sprachunterricht in zielsprachenfernen Ländern berücksichtigt werden muss, ist der des interkulturellen Lernens, unter dessen Licht das Fremdsprachenlernen in Argentinien eine ganz andere Dimension erhält als das Fremdsprachenlernen im Zielland. Die Studenten sollen die Möglichkeit haben, die eigene mit der fremden Welt zu vergleichen und Unterschiede und Ähnlichkeiten festzustellen. Deshalb sind Themen landeskundlichen Inhalts dafür geeignet, die kulturspezifische Aspekte der deutschsprachigen Wirklichkeit ansprechen, mit denen die Studenten sich im Rahmen der eigenen Kultur auf irgendeine Weise auseinandersetzen können. Dieser zweite Teil der Themenauswahl soll auf jeden Fall mit den Studenten besprochen und die landeskundlichen Themen sollen entsprechend den Interessen und Vorerfahrungen der Studenten bestimmt werden.

### **3.1.1 Themen**

Nach dem oben Ausgeführten können im dritten Jahr folgende Themen behandelt werden. Diese Themen haben direkt mit dem beruflichen und dem Bildungsbereich zu tun:

- Auf dem Arbeitsplatz; die Welt der Wirtschaft; bei einer deutschen Firma arbeiten
- Schulsystem in den deutschsprachigen Ländern
- Universität und Studium
- Computer und Multimedia
- Lerntechniken; Lernstrategien; kulturell ausgeprägte Lerntraditionen
- Soziokulturelles Wissen über die Menschen in den deutschsprachigen Ländern; Vorurteile und Stereotypen; kulturell ausgeprägten Verhaltensweisen

Folgende Themen haben nicht mit den o.g. Bereichen zu tun, sprechen wichtige Aspekte der deutschsprachigen Wirklichkeit an, regen zum Vergleich mit der Situation im eigenen Land an und können zur Wahl gestellt werden:

- Umwelt und Technik
- Frauen und Männer in der Gesellschaft
- Medien: Fernsehen, Rundfunk und Film
- Heimat
- Ausländer in Deutschland

### 3.1.2 Textsorten

Die Textsorten, mit denen die Studenten sich beschäftigen, können in „rezeptiv“ und „produktiv“, fiktional und nicht-fiktional, eingeteilt werden. Ferner unterscheiden sie sich in Hör- und Lesetexte. Die folgende Auflistung bezieht sich auf die Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht (Dräxler 1996):

#### **Lesetexte**

- a) Nicht-fiktionale Texte:
  - Ankündigung / Einführung (Klappentext eines Buches)
  - Bericht
  - Brief (offiziell, privat)
  - Fachtext
  - Formular
  - Gebrauchs-/Bedienungsanweisung
  - Gesetz
  - Programm
  - Prospekt, Katalog
  - Protokoll
  - Sachtext
  - Vertrag
  - Vorschrift
  - Werbetext
  - Zeitungs-, Zeitschriftentext: Anzeige, Interview, Kommentar (Leitartikel), Nachricht, Reportage, Rezension (Aufführung, Ausstellung, Buch, Film)

Für die Arbeit im dritten Jahr scheinen mir von diesen Textsorten vor allem folgende Textsorten besonders geeignet:

- Fachtexte, da die Studenten sich im Laufe ihres Studiums mit wissenschaftlichen Texten, Lexikoneinträgen und Abschnitten von Lehrbüchern zu: Literaturgeschichte, Literaturwissenschaft, Didaktik und Methodik, Linguistik, Sprachgeschichte, Übersetzungswissenschaft und Geschichte beschäftigen werden. Ferner müssen sie Sekundärliteratur zu den behandelten Werken lesen. Auch mit Biographien deutschsprachiger Dichter oder relevanter Persönlichkeiten des deutschsprachigen Raumes sollten die Studenten vor der Arbeit in den Lehrveranstaltungen im Bereich der Literatur in Berührung kommen.
- Sachtexte, Zeitungs- und Zeitschriftentexte; da die Studenten sich sowohl im Laufe ihres Studiums als auch als Berufstätige über verschiedene Aspekte der deutschen Wirklichkeit informieren sollen.
- Mit Textsorten wie Vertrag, Gesetz, Vorschrift, Gebrauchs- und Bedienungsanleitung müssen sich die Übersetzungsstudenten in den Lehrveranstaltungen der Übersetzerausbildung beschäftigen. Sie können aber auch im Sprachunterricht eingesetzt werden, wenn ein Thema behandelt wird, zu dem man sich anhand dieser Textsorten am besten informieren kann.
- Werbetexte sagen aufgrund ihrer besonderen Beschaffenheit viel über die Mentalität der Zielkultur aus.

b) Fiktionale Texte:

- Drama
- Erzählung, Kurzgeschichte, Märchen, Novelle, Roman, Sage
- Gedicht

Für den Sprachunterricht im dritten Jahr sind kurze literarische Texte besonders geeignet, wie Kurzgeschichten und Gedichte. Es können aber auch Ausschnitte aus Dramen und Romane behandelt werden. Der Sprachunterricht darf sich aber nicht all zu sehr darauf konzentrieren, da den Studenten in den zahlreichen Lehrveranstaltungen im

Bereich der Literatur genügend Gelegenheit zur Beschäftigung mit Originaltexten der deutschsprachigen Literatur geboten wird.

### **Hörtexte**

#### a) Nicht-fiktionale Texte:

- Ankündigung / Einführung in eine Sendung
- Besprechung (z.B. einer Theateraufführung, einer Ausstellung, eines Buches, eines Filmes)
- Diskussion
- Interview
- Kommentar
- Lied
- Nachrichten
- Referat, Vortrag
- Reportage
- Werbetext

#### b) Fiktionale Texte:

- Lesung von Gedichten, Erzählungen usw.
- Hörspiel

Da die Studenten außer mit den muttersprachlichen Dozenten und den gelegentlichen Praktikanten an der Sprachenfakultät kaum Gelegenheit haben, mit Muttersprachlern in Kontakt zu kommen, sollten so viele Hörtexte wie möglich in den Sprachunterricht eingesetzt werden. Alle die hier erwähnten Textsorten sind für die Arbeit im dritten Jahr geeignet.

### **Sprechen**

#### a) Dialogisches Sprechen:

- Beratungsgespräch
- Diskussion (Klärungsgespräch, Streitgespräch)
- Informationsgespräch

- Konversation
- Stellungnahme

b) Monologisches Sprechen:

- Referat / Vortrag

Nicht so wichtig scheinen mir die Konversation und das Beratungsgespräch, weil diese nicht unmittelbar mit den Anforderungen im Studium und dem späteren Berufsleben zu tun haben. Besonders geübt werden sollten die Textsorten Diskussion, Stellungnahme und Referat, weil diese in den „Lehrveranstaltungen mit inhaltlichem Schwerpunkt“ eingesetzt werden.

**Schreiben:**

a) Allgemein relevante Textsorten:

- Antrag
- Bewerbung
- Brief (persönlich und offiziell)
- Formular
- Lebenslauf

b) Für Deutschstudenten besonders wichtig:

- Aufsatz
- Bericht
- Exzerpt, Mitschrift
- Fachtext
- Protokoll
- Referat, Vortrag
- Stellungnahme
- Hausarbeit

Im dritten Jahr kann man davon ausgehen, dass die Textsorte „Brief“ in den zwei ersten Jahren genügend geübt wurde, auch der offizielle Brief. Auch Berichte und Aufsätze

werden im zweiten Jahr verfasst. Besonders wichtig sind meines Erachtens im Rahmen des Themas „Auf dem Arbeitsplatz“ die Textsorten Bewerbung, Lebenslauf und Arbeitsvertrag. Im dritten Jahr sollen auf jeden Fall Referate angefertigt und vorgetragen werden, Stellungnahmen und Protokolle verfasst werden. Das Thema „Hausarbeit“ kann in Verbindung mit dem Thema „Universität“ behandelt werden, und ihre Anwendung bei der Hausarbeit in der Lehrveranstaltung „Phonetik II“<sup>32</sup> erprobt werden. Mitschriften und Exzerpte können bei jedem Thema behandelt werden, es handelt sich meiner Ansicht nach eher um Lerntechniken, die im Rahmen eines Universitätsstudiums auf jeden Fall bekannt sein sollen.

### 3.1.3 Sprachsystembezogenes Wissen

Die **Ausspracheschulung** wird im Deutschstudium an der Sprachenfakultät seit der Einführung des *Plans 7* aus der Lehrveranstaltung *Lengua Alemana* ausgelagert, indem sie zum Inhalt von selbständigen Lehrveranstaltungen (Aussprachepraxis, Phonetik I und II) geworden ist, wie es bei der Vorstellung des Studienplans deutlich wurde.

Im Falle der **Grammatik** muss man zwischen dem **deklarativen** und dem **prozeduralen** Wissen unterscheiden (vgl. Dräxler. 1996:15). Das Wissen über Sachverhalte ist deklarativ und ist uns bewusst, beispielsweise die Tempora der deutschen Sprache. Das Wissen zu Fertigkeiten ist prozedural und ist uns mit zunehmender Beherrschung der jeweiligen Fertigkeit nicht mehr bewusst, wie zum Beispiel die richtige Anwendung des Perfekts im Deutschen in der entsprechenden Situation. In der Lehrveranstaltung „Grammatische Praxis“ wird deklaratives Wissen zur Grammatik der deutschen Sprache erworben. Ziel des Sprachunterrichts in *Lengua Alemana* ist dieses deklarative in prozedurales Wissen umzuwandeln. Auch wenn die grammatikalischen Strukturen nicht im Sprachunterricht in *Lengua* vermittelt werden, müssen sie bis zu einem bestimmten Niveau als bekannt vorausgesetzt werden und ihre richtige Anwendung evaluiert werden. Es geht hier um die „grammatische Kompetenz“

---

<sup>32</sup> Ihre erste Hausarbeit in einer so genannten „Lehrveranstaltung mit inhaltlichem Schwerpunkt“ (auch „Inhaltsfach“ genannt) verfassen die Studenten für Phonetik II in der zweiten Hälfte des dritten Studienjahres.

der Studenten, verstanden als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (Europarat 2001:113).

Im Referenzrahmen wird die grammatische Kompetenz für Fremdsprachenlerner auf Niveau B2 (also Ziel am Ende des dritten Jahres) wie folgt beschrieben: „Gute Beherrschung der Grammatik. Gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.“ (Europarat 2001)

### **3.1.4 Der Wortschatz**

Für Situationen der Alltagskommunikation sollen die DaF-Lerner mindestens 8000 Wörter verstehen und 2000 aktiv beherrschen (vgl. Bohn 1999:16). Es handelt sich dabei um den sogenannten „Zertifikatswortschatz“, den die Deutschlerner bis zum Ende der Grundstufe erworben haben müssen. Nach der Grundstufe ist es aber sehr schwer, zu bestimmen, wie viele Wörter die Lerner beherrschen sollen und vor allem aus welchen Bereichen (vgl. Dräxler 1996:47).

Das Lernziel für „Wortschatz“ für *Lengua Alemana III* lautet (in Anlehnung an das Wortschatzspektrum für das Niveau B2 des Referenzrahmens:

Am Ende des dritten Jahres verfügt der Student „über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen“. Der Student kann „Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.“ (Europarat 2001:112)

### **3.1.5 Fertigungsbezogene Lehrziele**

Traditionell wurde bisher in *Lengua Alemana* im Unterricht selbst das Sprechen besonders geübt, in den Tests und Prüfungen wurde aber dem Schriftlichen mehr

Gewicht gegeben. Texte wurden eher als Informationsquelle (hauptsächlich von Landeskunde) verwendet, Lesestile wurden nicht berücksichtigt und Lesestrategien nicht entwickelt. Das Hören wurde in der Regel hauptsächlich in der Interaktion zwischen Lehrendem und Studenten oder unter den Studenten selbst trainiert. In der vorliegenden Arbeit wird ein Konzept zur Entwicklung der Fertigkeiten vorgeschlagen, in dem alle vier entwickelt und dementsprechend bewertet werden. Im Unterricht selbst sollen vor allem die Fertigkeiten Sprechen und Hören trainiert werden. Auf diese Weise wird die zur Verfügung stehende Zeit ausgenutzt. Die Studenten sollen zu Hause die Mehrheit der Schreib- und Leseaufgaben lösen.

Auch wenn alle vier Fertigkeiten gleich entwickelt werden sollen, erhält die Fertigkeit Lesen in *Lengua Alemana* eine besondere Bedeutung, da fast alles, was im Sprachunterricht geschieht, anhand von Texten vermittelt wird. Außerdem dient das Lesen in zielsprachenfernen Ländern als primäre Quelle zur Informationsbeschaffung (im europäischen Ausland hat man beispielsweise viel eher die Möglichkeit, deutsche Fernsehsender zu empfangen, was in Argentinien nur über Kabelfernsehen möglich ist). Es ist aus diesen Gründen außerordentlich wichtig, dass die Studenten verschiedene Lesestile kennen lernen und Lesestrategien anwenden.

Meine Erfahrung im Sprachunterricht im dritten Jahr hat gezeigt, dass manche Studenten große Schwierigkeiten beim Lesen längerer komplizierter Texte haben. Da sie oft nicht über entsprechende Lesetechniken verfügen, rekurrierten sie auf die Muttersprache, um den Text „richtig“ zu verstehen. Außerdem arbeiten sie „wörterbuchabhängig“, also müssen sie viel zu oft Wörter (im zweisprachigen) Wörterbuch nachschlagen.

Die zweite so genannte „rezeptive“ Fertigkeit erhält in zielsprachenfernen Ländern Bedeutung, eben weil die Studenten selten Gelegenheit haben, muttersprachliches Deutsch zu hören. Daher muss so oft wie möglich Hörmaterial eingesetzt werden. Meiner Ansicht nach darf das Auseinanderklaffen in der Entwicklung der Fertigkeiten nicht dazu führen, dass die Absolventen zwar in der Lage sind, deutschsprachige

literarische Werke zu lesen, nicht aber einen Muttersprachler beim Sprechen zu verstehen, den sie vorher nie gehört hatten.

Die Lehrziele für die vier Fertigkeiten beziehen sich auf die Deskriptoren für die Beschreibung des Niveaus B2 des Referenzrahmens.

### **3.1.5.1 Lehrziel Lesen**

Am Ende des dritten Jahres sollen die Studenten „sehr selbständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen.“ Sie sollen „über einen großen Lesewortschatz“ verfügen, haben aber möglicherweise „Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.“ (Europarat 2001:74)

Den Studenten sollen auf jeden Fall die verschiedenen Lesestile bekannt sein. Wenn sie im Laufe der zwei ersten Jahre ihres Studiums nicht damit vertraut gemacht worden sind, müssen sie spätestens im dritten Jahr angesprochen und geübt werden. Die wichtigsten Lesestile sind:

- Globales Lesen: Die Lerner sollen erfassen, was insgesamt gemeint ist.
- Selektives Lesen: Die Lerner sollen eine ganz bestimmte Information erhalten.
- Detailliertes Lesen: Die Lerner sollen das Gesagte in seinen Einzelheiten verstehen.

Ferner sollen sich die Studenten spätestens im dritten Jahr darin üben, Strategien für das Erschließen der Bedeutung eines Textes anzuwenden.

### **3.1.5.2 Lehrziel Hören**

Am Ende des dritten Jahres sollen die Studenten in der Lage sein, „die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten

Themen [zu] verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird;“ (...) „auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet“ zu verstehen. Sie sollen auch „längeren Beiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- und Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist“. (Europarat 2001:72)

Im Falle des Hörverstehens wird im Referenzrahmen zwischen B2 und B2+ unterschieden. Aufgrund der Entfernung zu den Ländern der Zielsprache und der seltenen Möglichkeiten der Studenten, mit Muttersprachlern in Kontakt zu kommen, wird hier für das Hörverstehen im dritten Jahr lediglich das Niveau B2- festgelegt.

Auch das Hörverstehen soll global, selektiv und detailliert trainiert werden, indem längere und komplexere Hörtexte wie Interviews, Nachrichten, Kommentare u.a. im Unterricht behandelt werden. Es sollen auch Hörverstehensstrategien vermittelt werden, wie z.B. Schlüsselwörter und -begriffe identifizieren.

### **3.1.5.3 Lehrziel Sprechen**

Am Ende des dritten Jahres sollen die Studenten „sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.“ (Europarat 2001:79) Ferner sollen sie „die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen“ (ebd.)

Für die Fertigkeit Sprechen wird wie beim Hörverstehen Niveau B 2- (und nicht das Niveau B2+) als Lehrziel festgelegt weil die Studenten wenig Gelegenheit haben, außerhalb der Sprachenfakultät auf Deutsch zu sprechen. Außerdem sollen die Studenten mit Kompensationsstrategien vertraut gemacht werden, damit sie in der Lage sind, etwas auszudrücken, ohne sofort auf die Muttersprache rekurren zu müssen.

### **3.1.5.4 Lehrziel Schreiben**

Am Ende des dritten Jahres soll der Student „klare und detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem Interessensgebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen“. (Europarat 2001:86). Innerhalb einer beschränkten, festgelegten Zeit soll er in der Lage sein, einen inhaltlich und grammatisch angemessenen Text von mindestens 250 Wörtern zu produzieren.

Ferner sollen die Studenten Techniken im Bereich des schriftlichen Ausdrucks anwenden, wie Planungs-, Stoffsammlung und Gliederungstechniken oder Arbeit mit dem Wörterbuch.

## **3.2 Die kognitive Dimension**

Nach Doyé (1995:163) kann man eine Sprache nicht „losgelöst von den Inhalten, die sie bezeichnet, lehren, und jeder sinnvolle Fremdsprachenunterricht gelangt deshalb zwangsläufig dahin, mit der Sprache auch eine andere Kultur zu vermitteln.“

Im Fremdsprachenunterricht sprechen wir von landeskundlichen Inhalten. Im Falle von Lernenden in zielsprachefernen Ländern spielt dieser Aspekt eine herausragende Rolle, da die Studenten außerhalb des Unterrichts kaum Gelegenheit zum Kontakt mit der Zielsprachenkultur haben. Im Studium an der Sprachenfakultät hat lediglich die Lehrveranstaltung *Lengua Alemana* das Ziel, landeskundliche Inhalte zu vermitteln.

Problematisch wirkt sich m. E. die Tatsache aus, dass man bei der Vermittlung von Landeskunde sehr leicht Vorurteile aufbauen kann. Dabei sollte der Fremdsprachenunterricht zum Abbau von Vorurteilen beitragen. Der Landeskundeunterricht soll deshalb auf der einen Seite auf Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Ausgangs- und der Zielkultur aufmerksam machen mit dem

Ziel, die eigene Kultur besser kennen zu lernen und zu verstehen und über die eigene Kultur zu sprechen, auf der anderen aber auf Unterschiede innerhalb der Zielsprachenkultur eingehen. Ein wichtiger Beitrag zu diesem Aspekt stellt das DACHL-Konzept dar, das besagt, dass alle deutschsprachigen Länder bei der Vermittlung von Landeskunde berücksichtigt werden sollen. DACHL bezieht sich auf die Autokennzeichen der deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich, die Schweiz und Luxemburg). Das hat im Falle von *Lengua Alemana III* zur Folge, dass beispielsweise bei der Behandlung des Themas „Schulsystem“ nicht nur auf das deutsche eingegangen wird, vielmehr Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Schulsystemen zweier deutschsprachiger Länder in Betracht gezogen werden, so wie auch Unterschiede und Ähnlichkeiten mit dem eigenen bewusst gemacht werden.

Ein weiteres Problem besteht darin, ein Gleichgewicht zwischen der Vermittlung von enzyklopädischem und soziokulturellem Wissen zu erreichen, was eine besonders schwierige Aufgabe für Lehrende in zielsprachenfernen Ländern darstellt. Die Entfernung zur Zielsprachenkultur ist Ursache dafür, dass das Hauptgewicht auf das enzyklopädische Wissen fällt, weil die Lehrenden selbst sich in manchen Aspekten des soziokulturellen Wissens nicht auskennen. Außerdem kann man enzyklopädisches Wissen leichter überprüfen. Ich bin damit einverstanden, dass im Deutschstudium an der Sprachenfakultät enzyklopädisches Wissen vermittelt wird, man darf aber das soziokulturelle Wissen nicht außer Acht lassen und das Verhalten der Menschen in der Zielsprachenkultur beispielsweise anhand von Videomaterialien zeigen.

Leicht ist es auch nicht, eine Auswahl der zu vermittelnden landeskundlichen Kenntnisse zu treffen. Doyé (1995: 163f) schlägt folgende Auswahlkriterien vor:

- Bezug zu den intendierten sprachlichen Kompetenzen
- Interessen der Lernenden
- Repräsentativität
- Konfliktrichtigkeit

In der Grundstufe soll der Lernende solche landeskundlichen Inhalte erlernen, die er braucht, um in Alltagssituationen zurechtzukommen (vgl. Simon-Pelanda 2001: 935).

Im Fortgeschrittenenunterricht sollen die Lernenden über Unterschiede und Ähnlichkeiten von Erscheinungen der Eigen- und Fremdkultur reflektieren. Ferner sollen sie sich mit individuellen Lernstrategien und kulturell ausgebildeten Lerntraditionen im Fremdsprachenunterricht befassen.

Aus der Auflistung der Themen unter 3.1.1 (Teil II) ergeben sich die zu behandelnden landeskundlichen Inhalte unter Berücksichtigung der oben ausgeführten Gedanken.

### **3.3 Die emotionale Dimension**

Bei der Vermittlung einer Fremdsprache gibt es nach Doyé (1995: 164f) drei Haltungen, die besonders wichtig sind: Offenheit (die Freiheit von Vorurteilen gegenüber Menschen und Gegenständen der anderen Kultur), Toleranz (die Fähigkeit, das andere gelten zu lassen neben der eigenen Art zu leben und die Welt zu sehen) und Kommunikationsbereitschaft (die Bereitschaft, mit Personen und Gegenständen der anderen Kultur in eine Kommunikation einzutreten).

Diese Haltungen sind nicht nur ein Lehrziel der Lehrveranstaltung *Lengua Alemana*, sondern des ganzen Studiums an der Sprachenfakultät, denn sie führen dazu, dass der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag zur Völkerverständigung leistet.

## **4 Der Student als autonomer Lerner**

In den letzten Jahren erhielt der Begriff der „Lernerautonomie“ eine immer bedeutendere Rolle für die Didaktik und Methodik des Lernens fremder Sprachen:

„Selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen wird gefordert; (...) die Lernenden werden als die „Subjekte“ ihres Lernens verstanden, die (...) autonom (...) ihr eigenes Lernen konstruieren, indem sie es planen, steuern und kontrollieren“ (Rampillon 2000: 7)

Diese Entwicklung hängt eng damit zusammen, dass der Lerner ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens rückte (vgl. Teil II, Kapitel 2) und mit der Erkenntnis, dass es

beim Fremdsprachenlernen auch auf die Entfaltung von Lernstrategien und –techniken ankommt, die die Lernenden anwenden sollen, um ihr Wissen und ihre Kompetenzen in der fremden Sprache weiter zu bringen. Demzufolge sollen sie nicht nur Fremdsprachen lernen, sondern auch, wie sie es möglichst effektiv tun können. Neuere Lehrwerke wie „Stufen International“<sup>33</sup>, „Eurolingua Deutsch“<sup>34</sup>, „Moment mal“<sup>35</sup> u.a. beschäftigen sich intensiv mit der Vermittlung von Lernstrategien.

Ein wichtiger Gedanke, der in Zusammenhang mit Lernerautonomie untersucht wird, ist der des „lebenslangen Lernens“. Die Anforderung, möglichst effektiv zu lernen, knüpft daran, dass man im Laufe des Lebens immer wieder mit neuen Lernprozessen konfrontiert wird. Vielleicht ist es in Argentinien zur Zeit nicht wie in Europa üblich, dass man mehrere Sprachen nach- oder nebeneinander lernt. Aber das Studium an der Sprachenfakultät soll den Studenten die Fähigkeit vermitteln, auch nach dem Studium die Fremdsprachenkenntnisse selbständig zu erweitern, sei es in den Bereichen, für die man besonderes Interesse hat oder in denen, die für das Berufsleben nötig sind.

Aus solchen Gründen darf sich Unterricht "... nicht nur auf Inhalte richten, sondern muss dem Individuum helfen, sich ein Instrumentarium von Zugriffs- und Verfügungsmöglichkeiten zur Informationsbeschaffung und –verarbeitung aufzubauen." (Tönshoff 1997:97)

#### **4.1 Lernstrategien und -techniken**

Auf einige Lerntechniken, die im Studium besonders gebraucht werden, wurde schon unter im Teil II unter 2.1.2 eingegangen. Im Folgenden werden zusätzliche Lerntechniken vorgestellt, die nicht nur im Deutschstudium eine bedeutende Rolle spielen, sondern beim Erlernen von Fremdsprachen allgemein. Es handelt sich dabei um Lernstrategien und –Techniken, die in der Lehrveranstaltung *Lengua Alemana* in allen Studienjahren, auch im Vorkurs, vermittelt werden sollten.

---

<sup>33</sup> „Stufen International 1“ (Vorderwülbecke/Vorderwülbecke 1995b)

<sup>34</sup> „Eurolingua Deutsch 1“ (Funk/Koenig 1996)

<sup>35</sup> „Moment mal 1“ (Müller 1996)

#### 4.1.1 Techniken zum Wortschatzlernen

Lerntechniken und -strategien zum Wortschatzlernen werden dafür eingesetzt, dass die Lernenden den Wortschatz im Langzeitgedächtnis speichern und bei Gelegenheit abrufen können. Argentinische Lerner der Sekundarschule sind in der Regel mit solchen Lernstrategien nicht vertraut gemacht worden. Dort wird Wortschatz noch anhand von zweisprachigen Wortschatzlisten erworben. Aus diesem Grund ist es notwendig, mit den Studenten der Sprachenfakultät solche Techniken und Strategien zu besprechen und zu üben. *Lengua Alemana* ist dafür der geeignete Ort, jedoch sollte es vor dem dritten Jahr geschehen.

Zu den Lerntechniken für den Wortschatz zählen u.a. (vgl. Rohrman 1998:18ff):

- Unbekanntes mit Bekanntem verbinden (mit Wörtern aus der gleichen Wortfamilie, mit der Muttersprache)
- Wortschatz ordnen und gruppieren (Antonyme und Synonyme finden, Wortfamilien bilden, Wortfelder zusammenstellen, Wörternetze anfertigen)
- Wörter im Zusammenhang lernen (Beispielsätze bilden, aus Wörternetzen Texte machen)
  
- Wörter und Bilder (Wörter mit Bildern verbinden, zu Bildern Geschichten schreiben)
- Mit einer Lernkartei arbeiten

Die Lehrwerke, mit denen in der Lehrveranstaltung *Lengua Alemana* gearbeitet wird, enthalten viele Wortschatzübungen, die diese Lerntechniken berücksichtigen. Jedoch besteht die wichtigste Lehrstrategie beim Wortschatzüben meiner Ansicht nach darin, mit den Studenten zusammen über die Nützlichkeit von bestimmten Wortschatzübungen

zu reflektieren, um auf diese Weise zu einer *learning awerness*<sup>36</sup> zu gelangen. Wenn die Studenten Wörter zu einem Wortfeld sortieren sollen, dann muss besprochen werden, warum sie eine solche Übung durchführen und welcher Effekt beim Behalten der Wörter dabei erzielt wird. Im Sprachunterricht an der Sprachenfakultät ist es eine weit verbreitete Meinung, dass die Studenten viele Übungen, zum Beispiel aus Arbeitsbüchern, lösen sollen, um ihren Wortschatz zu erweitern und ihre allgemeine Sprachfähigkeit zu entwickeln. Im Prinzip ist diese Auffassung auch völlig korrekt, aber vieles vom Effekt geht verloren, wenn die entsprechende Reflexion nicht stattfindet. Denn das Ziel ist letztendlich, dass die Studenten bei einem anderen Mal in der Lage sind, solche Übungen mit neuem Wortschatz selbst durchzuführen.

#### **4.1.2 Arbeit mit dem Wörterbuch**

Die Arbeit mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern wird oft von Lehrenden vorausgesetzt, aber sie wird nicht in den Unterricht integriert. Dabei handelt es sich um einen nicht zu ersetzenden Aspekt im Fremdsprachenunterricht, nicht primär beim Leseverstehen, wo Wörterbücher, fast immer zweisprachige, auch ohne Eingriff des Lehrenden eingesetzt werden, sondern vor allem bei der Textproduktion (vgl. López Barrios 1997:3ff) und bei der Differenzierung und Bestimmung von Bedeutungen.

Eine unter Deutschlehrenden verbreitete Meinung ist die, dass die Lerner kein Wörterbuch benutzen sollten, weil sie keinen „richtigen“ Gebrauch davon machen. Damit kann man nicht einverstanden sein, wenn man darauf zielt, die Lerner zur Autonomie zu erziehen. Damit diese Arbeit mit dem Wörterbuch eine „richtige“ ist, soll man als Unterrichtender die Lernenden in dessen Verwendung einführen und sie darin üben und anleiten.

Die Studenten der ersten Jahre sind in der Regel daran gewöhnt, in zweisprachigen Wörterbüchern nachzuschlagen. Man kann manchmal Studenten am Anfang des dritten Jahres beobachten, die viel zu oft zum einsprachigen Wörterbuch rekurren, sei es zur Klärung von unbekanntem Wortschatz beim Leseverstehen, ohne andere Strategien

---

<sup>36</sup> *Learning awernes* ist „die Bewusstheit eigener Lernstrategien (...) Das bewussten Nachdenken über die eigenen Lernstrategien verhindert ihre blinde, unreflektierte Anwendung und erhöht so die Wirksamkeit des Lernens“. (Rampillon 2000:127)

anzuwenden (wie das Erschließen aus dem Kontext) oder beim freien Sprechen, ohne zu versuchen, das Wort bzw. die Wörter zu paraphrasieren. Das hat in Extremfällen zur Folge, dass die Studenten auf die Muttersprache fixiert sind, und die Übersetzung des unbekanntes Wortschatzes brauchen, um einen Text „richtig“ zu verstehen. Beim Schreiben geraten sie in andere Schwierigkeiten, denn ein grundsprachliches Wort kann verschiedene Bedeutungen in der Zielsprache haben. Wie weiß man, welche Bedeutung die Richtige ist? Dafür bedarf man eines einsprachigen Wörterbuchs. In *Lengua Alemana* muss also sowohl mit ein- als auch mit zweisprachigen Wörterbüchern gearbeitet werden und zwar im Unterricht selbst. Diese Beschäftigung darf nicht aus dem Unterricht ausgelagert werden.

López Barrios (1997:3ff) unterscheidet unter folgenden Arten von Übungen mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern:

- Übungen zur Erschließung der Makrostruktur: Es sind Übungen zur Orientierung und zum Kennenlernen im Wörterbuch, z. B. mit dem Ziel, die Bedeutung von Zahlen, Zeichen und Abkürzungen zu dekodieren.
- Übungen zur Erschließung der Mikrostruktur: Dabei geht es um Aufgaben zur Bestimmung von orthografischen, morphologischen und syntaktischen Aspekten (Kontrolle der Rechtschreibung, Silbentrennung, Bestimmung der Wortarten, richtiger Gebrauch von Substantiven, Verben und Adjektiven u.a.)
- Übungen zur Ermittlung von Wortbedeutungen: Auffinden von Synonymen und Antonymen, Übungen zu den Funktionsverbgefügen, zur Bestimmung von stilistischen Aspekten u.a.

#### **4.1.3 Übungen selbst erstellen und austauschen**

Manchmal reichen die Übungen in Lehrwerken nicht aus oder sie sind nicht geeignet, um spezifische Problembereiche zu üben. Dann können die Studenten verschiedene

Übungen selbst anfertigen und austauschen. Für sie besteht der große Lernvorteil darin, dass sie sich selbst damit beschäftigt haben.

Im Bereich der Grammatikarbeit kann man aus Texten, die im Unterricht behandelt werden, Lückentexte anfertigen, in denen z. B. Präpositionen, Artikel, Deklinationen, Konjugationen oder Plural von Substantiven gelöscht werden. Im Anhang findet man einen Text aus dem Lehrwerk „Leselandschaft 1“<sup>37</sup>, zu dem die Studenten verschiedene Übungen erstellt und untereinander verteilt haben.

---

<sup>37</sup> Hasenkamp (1995:96)

Dieses Prinzip ist auch im Bereich der Wortschatzarbeit anwendbar, z.B. in der Form von Cloze-Texten, aber auch von Wort- und Suchrätseln (vgl. Rohrman 1998:26ff). Im Anhang findet man einige Übungen, die die Studenten mit Wortschatz von Liedern, die sie im Unterricht vorgestellt haben, erstellt haben.<sup>38</sup>

Die Kontrolle können die Studenten selbst ausführen; im Falle von Lückentexten können sie selbst mit dem Originaltext kontrollieren, bei den Wort- und Suchrätseln können die „Autoren“ die Lösung zur Verfügung stellen.

## 4.2 Selbstkorrektur von Fehlern

Einen wichtigen Beitrag zur Lernerautonomie kann die Selbstkorrektur von Fehlern leisten. Fehler sind ein Merkmal von Lernersprachen oder Interlanguages<sup>39</sup> und sind Zeichen dafür, dass Lerner Hypothesen über Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der Fremdsprache aufstellen, diese überprüfen und verwerfen oder verändern, wenn es nötig ist. (vgl. Tönshoff 1995:4ff) So betrachtet sind Fehler eine positive Erscheinung im Prozess des Lernens einer Fremdsprache. Jedes Mal, wenn ein Lerner einen Fehler erkennt und selbst verbessert, ist er einen Schritt in seinem Lernprozess weitergekommen.

Im **mündlichen Ausdruck** kann man verschiedene Strategien anwenden, mit denen man die Studenten zur Selbstkorrektur auffordert. Kleppin (1998:96f) unterscheidet zwischen folgenden Arten vom Lehrerverhalten beim Auffordern zur Selbstkorrektur im Bereich des mündlichen Ausdrucks:

Verbale Aufforderungsarten:

- Signalisieren des Fehlers in der Schüleräußerung („Vorsicht!“)

---

<sup>38</sup> Es gibt Computer-Programme, anhand derer man selbst solche Übungen generieren kann, wie z. B. „Übungsblätter per Mausclick“ (Mertens 1999). Man kann den Studenten solche Programme zur Verfügung stellen, um das Anfertigen von Übungen zu erleichtern.

<sup>39</sup> Kleppin (1998:134) definiert die Lernersprache oder Interlanguage als „Sprache des Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt. Sie weist sowohl die Merkmale von Erst- und Zielsprache auf, besitzt aber eigenständige, von Erst- und Zielsprache unterschiedliche Merkmale“.

- Kennzeichnung des Fehlerorts (z.B. durch explizite Wiederholung des Fehlers)
- Hinweis auf eine mögliche Fehlerursache
- Verweis auf inhaltliche, pragmatische oder logische Zusammenhänge

Nonverbale Aufforderungsarten:

- Hinweis darauf, dass ein Fehler vorliegt (Kopfschütteln, Naserümpfen, erhobener Zeigefinger)
- Nonverbales Signal dazu, dass ein Fehler vorliegt (z.B. für die Zweitstellung des Verbs, für das Verwenden eines Vergangenheitstempus)

Im Bereich des schriftlichen Ausdrucks kann man ebenfalls verschiedene Korrekturverfahren anwenden, anhand derer man die Lerner zur Selbstkorrektur auffordert. Allgemein kann man drei Verfahren zur Korrektur von Fehlern im schriftlichen Ausdruck anwenden (vgl. Kleppin 1998:56ff): die einfache Fehlermarkierung, die Fehlermarkierung mit Korrekturzeichen und die Berichtigung durch den Lehrer. Am besten sollte man alle drei Korrekturverfahren kombinieren: Flüchtigkeitsfehler kann man nur unterstreichen; wenn Lerner mit einer kleinen Hilfe die Fehler selbst korrigieren können, dann kann man ein Korrekturzeichen verwenden; bei Kompetenzfehlern, wo der Lerner etwas gewagt hat, was er noch nicht sagen kann, sollte man die berichtigte Äußerung daneben schreiben. Dieses letzte Korrekturverfahren kann man im dritten Jahr vor allem bei Ausdrucks- und Wortschatzfehlern anwenden.

Die Erfahrung hat mir gezeigt, dass die Kombination von Korrekturverfahren im Bereich des schriftlichen Ausdrucks zur Bildung einer Sprachbewusstheit<sup>40</sup> (*language awareness*) bei den Studenten beiträgt, und zwar aus folgenden Gründen:

- Wenn sie wissen, dass sie den Text ohne „fertige“ Korrekturen zurückbekommen, sondern lediglich mit der Kennzeichnung der Fehler,

---

<sup>40</sup> Unter „Sprachbewusstheit“ wird hier die Fähigkeit verstanden, „die Korrektheit bzw. Inkorrektheit sprachlicher Strukturen zu erkennen, Probleme gegebenenfalls zu lokalisieren und kommentieren, sowie Fehler zu korrigieren“. (Dines/ Nold 1992:176 zit. n. Hecht 1994:131)

geben sie sich vor dem Abgeben die Mühe, den Text noch einmal zu lesen, um mindestens Flüchtigkeitsfehler zu vermeiden.

- Bei Fehlern, die sie wiederholt begehen, ist es eher möglich, dass sie diese Fehler nicht mehr machen, wenn sie sie selbst mehrmals korrigiert haben.
- Um ihre eigenen Fehler zu verbessern, sehen sich die Studenten gezwungen, in Wörterbücher und Grammatiken nachzuschlagen und wenden auf diese Weise metakognitive Strategien an.

Ferner können auch Korrekturübungen eingesetzt werden, die mit folgenden Varianten durchgeführt werden können (vgl. Kleppin 1998:67f):

- Die Lerner bearbeiten ihre eigenen Texte.
- Die Lerner tauschen die Arbeiten untereinander aus.
- Alle Lerner bearbeiten denselben Text.

Mögliche Korrekturübungen sind:

- Die Lerner finden die Fehler selbst und korrigieren sie: Diese Übung setzt einen hohen Grad der Selbstbewusstheit voraus und ist nicht für schwache Lernergruppen geeignet, die einige „Hilfen“ zur Entdeckung der Fehler benötigen.
- Die Lerner finden eine angegebenen Fehleranzahl.
- Die Fehler werden gekennzeichnet, die Lerner berichtigen sie.
- Die Lerner ordnen die Fehlerkennzeichnungen den entsprechenden Fehlern zu.
- Die Lerner erforschen die Ursachen von Fehlern, indem sie in einer Arbeit mit Fehlermarkierung oder –kennzeichnung herausfinden, warum die Fehler gemacht wurden.
- Die Lerner vergleichen ihre eigene Version mit der Lehrerversion.

### **4.3 Projektarbeit**

Der Hauptgedanke vom Projektunterricht ist „learning by doing“ (Dietrich 1995:255) und er hat zum Ziel, den Unterricht so handlungsorientiert zu gestalten, dass er den

Lernern die Fremdsprache so nah wie möglich bringt. Da es dabei darum geht, dass die Lerner selbst etwas forschen, recherchieren, erarbeiten, vortragen, fördert der Projektunterricht auf eine besondere Weise die Autonomie der Lernenden. Er eignet sich insbesondere für die Arbeit mit landeskundlichen Inhalten, denn

„Landeskunde soll nicht nur über angeleitetes Faktenwissen, sondern u.a. über eigene Erfahrungen und prozessorientierte Arbeitsweisen erschlossen werden. Die Lerner sollen die fremdsprachliche Wirklichkeit handelnd und erforschend erleben, selbständig Lernziele formulieren und die dafür nötige Information eigenständig recherchieren, auswählen und verarbeiten.“ (Schmölzer-Eibinger 2001:7)

Projektarbeit eignet sich im Falle der Studenten an der Sprachenfakultät für das Anfertigen von Referaten und Hausarbeiten, woran außerdem eine Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten angeknüpft werden kann: Wie recherchiert man in Bibliotheken/im Internet? Wie macht man bibliographische Angaben? Wie erstellt man eine Gliederung?

Die Themen für Projektarbeit sind sehr vielfältig. Im dritten Jahr können Referate zu bestimmten landeskundlichen Themen gehalten werden, wie z.B. Studieren, Religionen und Ausländer in den deutschsprachigen Ländern. Weitere dafür geeignete Themen sind deutschsprachige repräsentative Künstler (Dichter, Maler, Musiker u. Ä.): Die Studenten wählen eine Persönlichkeit aus und referieren über ihr Leben und Werk. Die Studenten können auch eine Band oder einen Sänger aus einem deutschsprachigen Land wählen und sie/ihn und eins seiner/ihrer Lieder vorstellen.

## **5 Beurteilung und Bewertung**

### **5.1 Leistungsmessung**

Schifko (2001:828) unterscheidet zwischen zwei Funktionen von Tests und Prüfungen: Erstens sind sie „...allgemein akzeptierte, institutionalisierte Verfahren, mittels denen

(sic) über die Qualität von menschlichen Leistungen und Fähigkeiten entschieden wird.“ Zweitens dokumentieren sie „Lernentwicklungen in regelmäßigen Abständen durch Bestandsaufnahmen (...) [um] daraus Rückschlüsse für die Veränderung oder Optimierung unterrichtlicher Verfahrensweisen zu gewinnen.“ Als Lehrender verliert man im Laufe der Zeit z.T. diese Funktionen aus den Augen, weil Tests und Prüfungen zu einer Routine innerhalb der gesamten Arbeit werden. Folgende Überlegungen stellen den Versuch dar, im Rahmen der gegebenen Prüfungsordnung für das Bestehen eines erfolgreiche Absolvieren einer Lehrveranstaltung an der Sprachenfakultät, für *Lengua Alemana III* ein System zu erarbeiten, das allen drei Formen für das Belegen einer Lehrveranstaltung (*estudiantes promocionales, regulares y libres* (vgl. Teil I, Kapitel 2.4) gerecht wird. Dabei wird auch vorgeschlagen, für die Sprachenfakultät sehr „progressive“ Instrumente von Evaluation, wie das „Portfolio“, zu integrieren.

Wie im ersten Teil dieser Arbeit bereits erwähnt, sehen sich die Studenten der Sprachenfakultät im Laufe ihres Studiums gezwungen, zahlreiche kleinere und größere Tests und Prüfungen, im mündlichen wie im schriftlichen Ausdruck zu bestehen. Was man in diesen Tests und Prüfungen abnimmt, wird der Autorität des Dozenten (*Profesor titular*) überlassen. Dementsprechend besteht keine Test- oder Prüfungstypologie für die verschiedenen Lehrveranstaltungen.

In *Lengua Alemana* wird traditionell in Prüfungen, vor allem in den ersten Studienjahren, nach landeskundlichen Inhalten gefragt, die im Unterricht anhand von Lesetexten erarbeitet worden sind. Eine Prüfungsaufgabe im Bereich des schriftlichen Ausdrucks könnte lauten: „Die Universität in Deutschland“. Dabei werden keine Angaben zur Textsorte, zur Anzahl der zu schreibenden Wörtern oder zum Stil gemacht. Da die Dozenten nicht über Bewertungsanleitungen verfügen, bleibt das (Nicht-)Bestehen der Prüfung dem „Gefühl“ des Dozenten überlassen. Es kommen wenige Lesetexte und keine Hörtexte vor. Das gleiche Verfahren wird für mündliche Prüfungen angewandt. Obwohl sich einige Aspekte in den letzten Jahren geändert haben, d.h., dass auch Lesetexte zur Überprüfung des Leseverstehens vorkommen oder Angaben zur Textsorte und Wörteranzahl im schriftlichen Ausdruck gemacht werden, bedarf es immer noch einer ernstlichen Koordinierung unter den Dozenten, mit dem Ziel, eine Art

Prüfungs- und Testtypologie für Lengua Alemana in den jeweiligen Studienjahren zu erarbeiten. In der Hinsicht stellt die Festlegung von Niveaus nach dem Europäischen Referenzrahmen einen Fortschritt dar. Es müssten aber noch Bewertungsanleitungen im Anschluss an die Niveaus des Referenzrahmens erarbeitet werden, die die Dozenten bei den Prüfungen zu Hilfe nehmen könnten.

Für die Leistungsmessung in *Lengua Alemana III* werden an dieser Stelle folgende Evaluationsinstanzen vorgeschlagen:

- „*Estudiantes promocionales*“ (s. Teil I, Kapitel 2.4)

Es sollen insgesamt zwei Teilprüfungen abgenommen werden, die erste findet Anfang Juli und die zweite Ende Oktober statt. In den zwei Teilprüfungen sollen folgende Aufgaben vorkommen:

- Überprüfung des Leseverstehens: Lesetext zu einem der im Unterricht behandelten Themen mit Fragen zum Inhalt oder Mehrfachwahlaufgaben und Wortschatzerklärungen.
- Überprüfung des Hörverstehens: Hörtext (Interview oder Vortrag) zu einem der im Unterricht behandelten Themen mit Fragen zum Inhalt oder Mehrfachwahlaufgaben.
- Überprüfung des schriftlichen Ausdrucks: Stellungnahme oder Referat (250 Wörter) zu einem der im Unterricht behandelten Themen. Die Studenten können möglicherweise einen Lesetext als Grundlage für ihre Produktion bekommen.
- Überprüfung des mündlichen Ausdrucks: Die Studenten wählen selbst ein Thema, bereiten es zu Hause vor und tragen es vor (10 Minuten). Im Anschluss daran stellen die Prüfer Fragen zu diesem Thema.

„**Praktische Arbeiten**“: Es sollen insgesamt mindestens vier abgenommen werden. Die Bezeichnung „*Trabajos Prácticos*“ wurde eigentlich aus den naturwissenschaftlichen Fächern übernommen, in denen man zwischen der Vermittlung von theoretischen Kenntnissen und der Fähigkeit, Lösungen für praktische Probleme zu finden unterscheidet. An der Sprachenfakultät können diese Praktischen Arbeiten von

Lehrveranstaltung zu Lehrveranstaltung sehr unterschiedlich aussehen, da sie von der Interpretation des jeweiligen Dozenten abhängen. Oft nehmen sie die Form von Klausuren zu einem bestimmten Thema ein, in *Lengua Alemana* beispielsweise „Fernsehen“ oder „Bundesländer“. Meiner Ansicht nach eignen sich diese Praktischen Arbeiten besonders für das Einsetzen von Referaten und (kleinen) Hausarbeiten, die das selbständige Arbeiten im Sinne vom Projektunterricht fördern.

Im dritten Jahr müssen laut Prüfungsordnung der Sprachenfakultät mindestens vier Praktische Arbeiten durchgeführt werden, die auf folgende Weise verteilt werden können: ein Referat (Vortrag und Ausarbeitung), eine Hausarbeit (mit einem Umfang von höchstens zehn Seiten) und die Vorbereitung und Teilnahme an einer Diskussion zu einem vorher festgelegten Thema der Aktualität im deutschsprachigen Raum. Als vierte Praktische Arbeit sollen die Studenten ihr „Portfolio“ (s. Teil II, Kapitel 5.2) vorzeigen, in dem die Lernbiographie (s. Kapitel 2.1), alle schriftlichen Arbeiten (mit Selbstkorrektur, s. Teil II, Kapitel 4.2) und Checklisten zur Selbsteinschätzung (s. Teil II, Kapitel 5.2) gesammelt werden.

Die „*alumnos promocionales*“ müssen am Ende des Jahres ein sogenanntes „Kolloquium“ ablegen. Dafür wird an dieser Stelle vorgeschlagen, dass sie selbst einen Zeitungs- oder Zeitschriftentext zu einem der im Unterricht behandelten Themen wählen und über den

Inhalt des Textes zehn Minuten sprechen, anschließend sollen sie ihre eigene Meinung zum Thema äußern.

- Die „*Estudiantes regulares*“ sollen ebenfalls die zwei Teilprüfungen ablegen; anstelle der Praktischen Arbeiten wird eine Hausarbeit mit einem Umfang von fünfzehn Seiten verlangt. Ferner müssen sie eine Abschlussarbeit ablegen, in der sie wie in den Zwischenprüfungen in allen Fertigkeiten evaluiert werden. Im mündlichen Teil müssen die Studenten sowohl über ein zu Hause vorbereitetes Thema wie Fragen zu anderen Themen beantworten, die vom Prüfer gestellt werden.

- Die „*Estudiantes libres*“ müssen ebenfalls eine Hausarbeit mit einem Umfang von fünfzehn Seiten vorlegen und die Abschlussprüfung ablegen.

## 5.2 Das Portfolio

Das Portfolio ist „eine organisierte, zielorientierte Dokumentation der eigenen Arbeit, die selbst ausgewählte Dokumente enthält, die das Wissen, das berufliche Können und die Einstellungen der Verfasserin/des Verfassers reflektiert darstellen“. (Schmidjell 2001:61). Grundgedanke bei der Erstellung eines Portfolios ist, dass der Lernprozess zugunsten des Lernprodukts beurteilt wird.

Das Portfolio kann zwei Hauptfunktionen haben<sup>41</sup>:

- Das Arbeitsportfolio dokumentiert den Lernprozess, den man durchgelaufen ist. Einen wichtigen Aspekt bilden in einem solchen Portfolio die eigenen Arbeiten, die zeigen sollten, dass man zwischen einem Anfangs- und einem Endprodukt Fortschritte gemacht hat.
- Das Schaufenster- oder Display-Portfolio ist ein Bewerbungsportfolio, in dem ein Stand dokumentiert wird, damit man ihn vorzeigen kann.

Bei *Lengua Alemana III* handelt es sich um ein Arbeitsportfolio, da es im Prinzip darum geht, dass die Studenten einen erfolgreichen Lernprozess zeigen, unabhängig von den Leistungen, die sie in den restlichen Prüfungen erbringen.

## 5.3 Checklisten zur Selbstbeurteilung

Selbstbeurteilung kann die Ergebnisse von Tests und Prüfungen ergänzen, ihre größte Bedeutung erhält sie aber als Instrument für die Motivation und für ein bewussteres Lernen, denn sie „kann den Lernenden helfen, ihre Stärken richtig einschätzen zu

---

<sup>41</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf meine Notizen des von Prof. Dr. Jürgen Quetz geleiteten Seminars „Anleitung zum autonomen Lernen durch ein Sprachenportfolio bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden“ am 22.04.03 in Córdoba, Argentinien.

lernen, ihre Schwächen zu erkennen und ihr Lernen effektiver zu gestalten“ (Europarat 2001:189).

Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Niveaus im Referenzrahmen wurden Modelle von Portfolios entwickelt, anhand derer der Fremdsprachenlerner seine Fremdsprachenkenntnisse dokumentieren kann, wie das Europäische Sprachenportfolio (ESP) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren<sup>42</sup>. Das ESP orientiert sich am Referenzrahmen (Europarat 2001) und besteht aus drei Teilen: Sprachenpass, Sprachbiografie und Dossier. Innerhalb der Sprachbiografie finden sich die „Checklisten zur Selbsteinschätzung“, die ich für die Selbstevaluation der Studenten der Sprachenfakultät übernehmen möchte.

Da ich davon ausgehe, dass die Studenten nach dem zweiten Jahr das Niveau B1 des Referenzrahmens erreicht haben, möchte ich am Anfang des dritten Jahres, wenn die Studenten also in meinen Kurs kommen, mit der Checkliste zur Selbsteinschätzung für das

---

<sup>42</sup> In: [www.sprachenportfolio.ch/pdfs/deutsch.pdf](http://www.sprachenportfolio.ch/pdfs/deutsch.pdf) (15.08.03)

Niveau B1 arbeiten. Das Ziel ist dabei, dass die Studenten selbst feststellen, in welchen Fertigkeiten bzw. Aspekten sie sich verbessern sollen. Es gibt der Dozentin auch Einsicht darin, welche Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten besonders trainiert werden müssen. Anfang des Jahres und im Anschluss daran werden ihnen auch die Deskriptoren der Globalskala für das Niveau B2 gezeigt. Auf diese Weise ist die Transparenz der Lehrziele für *Lengua Alemana III* gesichert. Am Ende des dritten Jahres evaluieren die Studenten selbst anhand der Checkliste zur Selbsteinschätzung für das Niveau 2 das Erreichen der Lehrziele. Die Checklisten zur Selbsteinschätzung sollen im Portfolio gesammelt werden, zusammen mit den schriftlichen Arbeiten und der Lernbiografie.

Am Ende des Jahres, wenn eine Gesamtnote für alle erbrachten Leistungen gegeben werden muss, kann die Bereitschaft zur Selbsteinschätzung bzw. zur deutlichen und ständigen Verbesserung der vom Dozenten und vom Studenten selbst als schwach eingeschätzten Fertigkeiten und Fähigkeiten dazu beitragen, dass diese Note insgesamt etwas besser ausfällt als die Leistungen ausgefallen sind.

## 6 Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, solche Aspekte, die beim Deutschstudium an der Sprachenfakultät eine Rolle spielen, „unter einen Hut“ zu bringen, in der Hoffnung, ein Curriculum für *Lengua Alemana III*, das unter Beachtung der Rahmenbedingungen (Gesetz für die Hochschulbildung und Studienplan der Sprachenfakultät u. A.) und der aktuellen Erkenntnisse für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen (autonomes Lernen und Selbstevaluation) die Bedürfnisse und Interessen der Studenten mit einbezieht.

Dafür wurden im ersten Teil der vorliegenden Arbeit allgemeine Aspekte behandelt, die mit der aktuellen Situation des Deutschstudiums an der Sprachenfakultät zu tun haben und indirekt die Lehrveranstaltung *Lengua Alemana* betreffen: Stand der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen, Studienplan und Prüfungsordnung; Studentenzahlen, Zusammensetzung und Motivation der Lerngruppen; Dozentenzahlen und -stellen; Qualifizierung der Dozenten. Schließlich wurde im ersten Teil auch auf die Probleme eingegangen, zu denen die Deutschabteilung z .Z. versucht, eine Lösung zu finden.

Der zweite Teil, in dem es direkt um die Lehrveranstaltung *Lengua Alemana III* geht, entfaltet Schritt für Schritt in den verschiedenen Abschnitten ein Curriculum für das dritte Studienjahr. Es wurden zuerst die Rahmenbedingungen für das Curriculum dargestellt, die hauptsächlich von den im gültigen Studienplan vorgegebenen Zielsetzungen abhängen. Da bis jetzt keine Angaben zum Sprachstand der Studenten vorliegen, außer den sehr allgemeinen Erläuterungen im Studienplan, die sich aber auf alle Sprachen beziehen, war es notwendig, einen Maßstab für die Festlegung des Sprachstandes, den die Studenten bei Beginn ihres Studiums haben und am Ende desselben erreicht haben sollen, zu bestimmen. Dafür wurden die Niveaus im Europäischen Referenzrahmen hinzu gezogen. Dementsprechend wurde das Eingangsniveau für das dritten Studienjahr bei B1 und das Abschlussniveau bei B2 gesetzt. In Anbetracht der Anforderungen im Studium und im späteren Berufsleben der Absolventen wurden die Themen, Textsorten und Lerntechniken bestimmt, die für

*Lengua Alemana* im dritten Studienjahr in Frage kommen. Die Zielsetzung für *Lengua Alemana III* wurde in Anlehnung an die Anforderungen, die der Referenzrahmen für das Niveau B2 festlegt, bestimmt. Da ich die Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen als einen entscheidenden Erfolgsfaktor betrachte, wurde auch diesem Aspekt ein Abschnitt innerhalb dieser Arbeit gewidmet, in dem verschiedene Wege zur Förderung der Lernerautonomie im Studium angesprochen werden. Schließlich bildet der Abschnitt zur Beurteilung der Studenten den letzten Teil der Arbeit, weil ein Curriculum m. E. nicht vollständig ist, wenn man nicht angegeben hat, welche Leistungen die Lerner erbringen sollen, um zu zeigen, dass die Ziele erreicht wurden. Auch hier wird ein Beitrag zur Lernerautonomie geleistet, weil der letzte Abschnitt auf Selbstbeurteilung eingeht.

Als solche erfüllt diese Arbeit die Ziele, die ich mir gesetzt hatte. Sie öffnet jedoch auch Fragen, die Gegenstand von zukünftigen Forschungsvorhaben in Arbeitsgruppen innerhalb der Deutschabteilung sein können, wie z.B. eine Typologie von Testaufgaben für *Lengua Alemana* in allen Jahren unter Berücksichtigung der Niveaus im Referenzrahmen aufzustellen oder die Erstellung von Bewertungsanleitungen für die schriftlichen und mündlichen Prüfungen in *Lengua Alemana*. Ferner bleibt die Möglichkeit offen, ein Lehrwerk für den Fremdsprachenunterricht im Deutschstudium an der Sprachenfakultät zu entwickeln.

Die in dieser Arbeit dargelegten Erläuterungen wurden zum Teil mit den Studenten in der Lehrveranstaltung *Lengua Alemana III* im Jahr 2003 in die Praxis umgesetzt. Ich habe vor, sie bei der nächsten Lerngruppe vollständig zu verwirklichen. Es würde mich freuen, wenn die Vorschläge Interesse bei meinen Kollegen im Deutschstudium an der Sprachenfakultät fänden, und nicht nur diejenigen in der Lehrveranstaltung *Lengua Alemana* zu einer Auseinandersetzung mit Fragen des Curriculums in den drei Studiengängen anregen würden.

## Literaturverzeichnis

### 1 Siglen

DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
FaDaF	Fachverband Deutsch als Fremdsprache
GI	Goethe-Institut
Info DaF	Informationen Deutsch als Fremdsprache

### 2 Primärliteratur

Aufderstraße, H. u.a. (1992): Themen neu. Kursbuch 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber

Aufderstraße, H. u.a. (1993a): Themen neu. Kursbuch 2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber

Aufderstraße, H. u.a. (1993b): Themen neu. Arbeitsbuch 2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber

Aufderstraße, H. u.a. (1994): Themen neu. Kursbuch 3. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber

Bock, H. u.a. (1992): Themen neu. Arbeitsbuch 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber

Bock, H./Müller, J. (1995): Themen neu. Arbeitsbuch 3. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber

Buscha, A./Linthout, G. (2000): Das Oberstufenbuch. Leipzig: Hueber

Funk, H./Koenig, M. (1996): Eurolingua Deutsch 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen

Hasenkamp, G. (1995): Leselandschaft 1. Unterrichtswerk für die Mittelstufe. Ismaning: Verlag für Deutsch

Hasenkamp, G. (1997): Leselandschaft 2. Unterrichtswerk für die Mittelstufe. Ismaning: Verlag für Deutsch

Hasenkamp, G./ Schmidt, R. (Hrsg.) (1997): Zwischen den Pausen 1. Ismaning: Verlag für Deutsch

Hasenkamp, G./ Schmidt, R. (Hrsg.) (1998): Zwischen den Pausen 2. Ismaning: Verlag für Deutsch

Heyges, K. u.a. (1997): Hörfelder. Hörverstehensprogramm für die Mittelstufe. Ismaning: Verlag für Deutsch

Mertens, M. (1999): Übungsblätter per Mausclick. Übungsgenerator für Deutsch als Fremdsprache (CD-Rom). Ismaning: Hueber

Müller, M. u.a. (1996): Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lerhbuch 1. Berlin: Langenscheidt

Vorderwülbecke, A./Vorderwülbecke, K. (1995a): Stufen International 1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett

Vorderwülbecke, A./Vorderwülbecke, K. (1995b): Stufen International 2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett

### **3 Sekundärliteratur**

Bein, R. (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Argentinien. In: Helbig, G. u.a. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1450 – 1456

Bimmel, P. / Rampillon, U. (2000): Lernautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt

Blamberger, G. / Neuner, G. (Hrsg.) (1995): Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD. 24. – 28. Mai 1995. Uni-GhKassel. Bonn: DAAD

Bohn, R. (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Berlin: Langenscheidt

Dietrich, I. (1995): Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 255 – 258

Dines, P./Nold, G. (1992): Faktoren des Lernerfolgs im Fremdsprachenunterricht. Research in progress. In: Nold, G. (Hrsg.) (1992): Lernbedingungen und Lernstrategien. Tübingen: Narr, 173 – 190

- Dörnyei, Z. (2001): Motivation. In: Byram, M. (2001) (Hrsg.): The Routledge Encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge, 425 – 435
- Doyé, P.: Lehr- und Lernziele. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 161 – 166
- Dräxler, H.D. (1996): (1996): Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut. München: GI
- Düwell, H. (1995): Der Fremdsprachenlerner. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.) (1995): Der Fremdsprachenlerner. Tübingen/Basel, 166 – 171
- Europarat (2001) (Hrsg.): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lehren, lernen, beurteilen. Berlin: Langenscheidt
- Hecht, K. (1994): Lernziel Sprachbewusstheit. In: Die neueren Sprachen Heft 2/1994. Bd. 93, 128 – 147
- Jung, L. (2001): 99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber
- Kleppin, K. (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Berlin: Langenscheidt
- López Barrios, M. (1997): Wörterbuch und Textproduktion. In: Info DaF, H. 1/1997, 3 – 19
- López Barrios, M. (1998): Die curriculare Grundlegung der Fertigkeit Schreiben im DaF-Unterricht. Frankfurt: Peter Lang
- Meyers großes Taschenlexikon in vierundzwanzig Bänden. Fünfte, überarbeitete Auflage. Band 5, 13 und 18 (1995), Mannheim: B.I. Taschenbuchverlag
- Neuner, G. / Hunfeld, H. (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt
- Neuner, G. (1994): Lehrwerksforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, B. / Neuner, G. (1994) (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Berlin: Langenscheidt, 8 – 22
- Neuner, G. (1995): Grundlagen und Prozesse der Curriculumentwicklung in der Ausbildung ausländischer Deutschlehrer –einige Anmerkungen. In: Blamberger, G. / Neuner, G. (Hrsg.) (1995): Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD. 24. – 28. Mai 1995. Uni-GhKassel. Bonn: DAAD, 85 – 96

Neuner, G. (1997): Die Lernenden im Blickpunkt. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 2/1997, 38 – 48

Neuner, G. (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig u.a. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin und New York: Walter de Gruyter, 797 – 809

Rampillon, U. (2000): Aufgabentypologie zum autonomen Lernen Deutsch als Fremdsprache. Hueber: Ismaning

Rohrmann, L. (1998): Eurolingua Deutsch. Lernerhandbuch. Berlin: Cornelsen

Saengaramruang, W. (1992): Curriculare Grundlegung eines thailandsspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich. Heidelberg: Groos

Saverdasvili, E. (2000): Deutsch als Fremdsprache: zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien. Rahmenbedingungen, historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen. Münster: Lit Verlag

Schmölzer-Eibinger S. (2001): Projekte über Grenzen. Projektorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Info DaF in Argentinien 14, 4 – 7

Schifko, M. (2001): Prüfungen, Zertifikate und Abschlüsse als Planungskategorien für den Unterricht. In: Helbig, G. u.a. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 827 – 834

Schmidjell, A. (2001): Handreichung zur Fernstudiendidaktik. Das Fernstudienprojekt – Ein Angebot zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Christa Merkes-Frei. Goethe-Institut InterNationes München

Simon-Pelanda, H. (2001): Landeskundliches Lernen und Lehren. In: Helbig u.a. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin und New York: Walter de Gruyter, 931 – 942

Tönshoff, W. (1995): Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. In: Fremdsprache Deutsch Sondernummer 1995. 4-15

#### **4 Internetadressen**

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1995): Ley de Educación Superior. Buenos Aires: Autor. [www.me.gov.ar/leysuperhtm/](http://www.me.gov.ar/leysuperhtm/) Zugriff: 15.08.03

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (2001): Das Europäische Sprachenportfolio. [www.sprachenportfolio.ch/pdfs/deutsch.pdf](http://www.sprachenportfolio.ch/pdfs/deutsch.pdf). Zugriff: 15.08.03

#### **5 Sonstige Quellen**

[Plan 7] Universidad Nacional de Córdoba. Escuela Superior de Lenguas (1995): Información General. Plan de Estudios No. 7 (unveröffentlichtes Manuskript)

## Anhang

### A.1 Lernbiografie

#### Meine Lernbiografie

Ihre Lernbiographie hilft Ihnen, sich Gedanken zu machen, wie Sie bisher Fremdsprachen gelernt haben, was Ihnen gefallen hat und was nicht, und wie Ihre eigene Lernhaltung war. Sie gibt auch der Dozentin Einsicht darin, wie sie Ihnen weiter helfen kann, Ihre Sprachkenntnisse zu erweitern und zu verbessern

- Welche Fremdsprachen können Sie?
- In welchem Alter haben Sie angefangen, Fremdsprachen zu lernen? Wo? Wie waren Ihre ersten Erfahrungen mit der Sprache? Woran erinnern Sie sich besonders gerne? Was ist Ihnen besonders negativ in Erinnerung geblieben?
- Welche Rolle haben Ihre Lehrer und Ihre Mitlerner bei Ihren positiven und negativen Erinnerungen gespielt?
- Welche Lerntätigkeiten führen Sie besonders gerne aus? Welche Lerntätigkeiten bewirken bei Ihnen besonders gute Lernergebnisse?
- Welche Aufgaben bevorzugen Sie? Arbeiten Sie gerne alleine oder in Gruppen?
- Können Sie sich an eine Stunde erinnern, die bei Ihnen ein "Aha-Erlebnis" hervorgerufen hat? Falls es so ist, können Sie die Stunde kurz beschreiben und die Gründe dafür erläutern?
- Was macht Ihnen im Fremdsprachenunterricht Spaß? Was gefällt Ihnen nicht?
- Welche Probleme hatten Sie als Fremdsprachenlerner? Wie haben Sie sie gelöst?
- Welche sind Ihre Stärken und Schwächen als Lerner? (Beispiel: Ich kann gut Texte schreiben, aber ich habe Angst, im Unterricht zu sprechen.)

#### Zu Ihrem Deutschstudium:

- Aus welchen Gründen haben Sie beschlossen, Deutsch an der Sprachenfakultät zu studieren? Für welchen Studiengang haben Sie sich entschieden? Warum?
- Was möchten Sie später mit Ihrem Abschluss machen?
- Was erwarten Sie von Ihrem Studium an der Sprachenfakultät im Hinblick auf Ihr späteres Berufsleben?
- Wie war Ihre bisherige Erfahrung in *Lengua Alemana*? Was hat Ihnen gut daran gefallen? Was würden Sie anders machen? Was war Ihrer Meinung nach überflüssig? Was haben Sie vermisst?
- Was erwarten Sie von *Lengua Alemana III*? Was wünschen Sie sich besonders? (Beispiel: Videofilme ansehen, viel sprechen, ...)

## A.2 Von den Studenten selbst erstellten Übungen zu einem Text

### A.2.1 Modelltext

#### Soziologie Neue Landjugend<sup>43</sup>

Soziologen meinen oft, in den Metropolen die wichtigsten Entwicklungen der modernen Gesellschaft zu finden. Dagegen gilt der ländliche Raum bei Sozialforschern als immer noch traditionell strukturiert. Lothar Böhnisch und Heide Funkt stellen dagegen in einem Forschungsüberblick zum Thema „Landjugend“ fest, dass auch die ländlichen Regionen heute ein modernes Gesicht haben (DJI-Bulletin, Heft 1, Deutsches Jugend-Institut e.V., 1991). Die Landbewohner unterscheiden sich in Kleidung und Habitus kaum von den Städtern. Auch das Konsumniveau, die öffentliche Infrastruktur und die Dorfarchitektur sind modern geprägt. Angesichts dieses „neuen ländlichen Selbstbewusstseins“ stehen die Jugendlichen heute vor einer neuen persönlichen Entwicklungsaufgabe, schreiben Böhnisch und Funkt. Sie müssten dabei eine eigene Identität finden, die nicht nach den Vorbildern aus der Großstadt geschaffen wird und sich dennoch von den dörflichen Traditionen freimacht. Die Jugendlichen orientierten sich heute am regionalen Nahraum; sie seien eine Jugend „zwischen Dorf und Stadt“.

Die Jugendlichen schätzen – bis in die Schicht der Studenten hinein – die Vertrautheit mit der ländlichen Umgebung und den Zusammenhalt in der Clique und der Familie. Die Heimatregion wird aber auch als ein Raum erlebt, der anders gestaltet werden kann als die traditionelle Dorfwelt. So versuchen die Jugendlichen, eigene kulturelle Projekte in ihrer Heimatregion, Festivals, aufzuziehen. Diese Initiativen grenzten die Jugendlichen auf der einen Seite deutlich vom lokalen Kulturbetrieb der traditionellen Vereine ab. Auf der anderen Seite wollen sie sich damit auch von der städtisch inspirierten Alternativkultur abheben.

Die Initiatoren verbinden mit den Projekten auch soziale und berufliche Perspektiven. Denn trotz ihrer regionalen Verbundenheit blieben die Jugendlichen vor allem in strukturschwachen oder abgelegenen Gegenden der Spannung zwischen Bleiben und Abwandern ausgesetzt. Der Abwanderungsdruck hängt aber nicht nur von der ökonomischen Situation ab, sondern auch davon, welchen Status die Jugendlichen hätten. Der Abwanderungsdruck für die Mädchen sei größer, weil die Entfaltungsmöglichkeiten für die Mädchen geringer seien und sie einer stärkeren sozialen Kontrolle unterlägen als die jungen.

pop.

Frankfurter Allgemeine Zeitung

### A.2.2 Übung 1: Ergänzen Sie die Präpositionen

---

<sup>43</sup> In: Hasemkamp (1995:56)

## Soziologie

### Neue Landjugend

Soziologen meinen oft, \_\_\_\_\_(1) den Metropolen die wichtigsten Entwicklungen der modernen Gesellschaft zu finden. Dagegen gilt der ländliche Raum \_\_\_\_\_(2) Sozialforschern als immer noch traditionell strukturiert. Lothar Böhnisch und Heide Funkt stellen dagegen \_\_\_\_\_(3) einem Forschungsüberblick \_\_\_\_\_(4) Thema „Landjugend“ fest, dass auch die ländlichen Regionen heute ein modernes Gesicht haben (DJI-Bulletin, Heft 1, Deutsches Jugend-Institut e.V., 1991). Die Landbewohner unterscheiden sich \_\_\_\_\_(5) Kleidung und Habitus kaum \_\_\_\_\_(6) den Städtern. Auch das Konsumniveau, die öffentliche Infrastruktur und die Dorfarchitektur sind modern geprägt. Angesichts dieses „neuen ländlichen Selbstbewusstseins“ stehen die Jugendlichen heute \_\_\_\_\_(7) einer neuen persönlichen Entwicklungsaufgabe, schreiben Böhnisch und Funkt. Sie müssten dabei eine eigene Identität finden, die nicht \_\_\_\_\_(8) den Vorbildern \_\_\_\_\_(9) der Großstadt geschaffen wird und sich dennoch \_\_\_\_\_(10) den dörflichen Traditionen freimacht. Die Jugendlichen orientierten sich heute \_\_\_\_\_(11) regionalen Nahraum; sie seien eine Jugend „\_\_\_\_\_ (12) Dorf und Stadt“.

Die Jugendlichen schätzen - \_\_\_\_\_(13) \_\_\_\_\_(14) die Schicht der Studenten hinein - die Vertrautheit \_\_\_\_\_(15) der ländlichen Umgebung und den Zusammenhalt \_\_\_\_\_(16) der Clique und der Familie. Die Heimatregion wird aber auch als ein Raum erlebt, der anders gestaltet werden kann als die traditionelle Dorfwelt. So versuchen die Jugendlichen, eigene kulturelle Projekte \_\_\_\_\_(17) ihrer Heimatregion, Festivals, aufzuziehen. Diese Initiativen grenzten die Jugendlichen \_\_\_\_\_(18) der einen Seite deutlich \_\_\_\_\_(19) lokalen Kulturbetrieb der traditionellen Vereine ab. \_\_\_\_\_(20) der anderen Seite wollen sie sich damit auch \_\_\_\_\_(21) der städtisch inspirierten Alternativkultur abheben.

Die Initiatoren verbinden \_\_\_\_\_(22) den Projekten auch soziale und berufliche Perspektiven. Denn \_\_\_\_\_(23) ihrer regionalen Verbundenheit blieben die Jugendlichen \_\_\_\_\_(24) allem \_\_\_\_\_(25) strukturschwachen oder abgelegenen Gegenden der Spannung \_\_\_\_\_(26) Bleiben und Abwandern ausgesetzt. Der Abwanderungsdruck hängt aber nicht nur \_\_\_\_\_(27) der ökonomischen Situation ab, sondern auch davon, welchen Status die Jugendlichen hätten. Der Abwanderungsdruck \_\_\_\_\_(28) die Mädchen sei größer, weil die Entfaltungsmöglichkeiten \_\_\_\_\_(29) die Mädchen geringer seien und sie einer stärkeren sozialen Kontrolle unterlägen als die jungen.

pop.  
Frankfurter Allgemeine Zeitung

#### A.1.3 Übung 2: Ergänzen Sie die Konjunktionen

## Soziologie

### Neue Landjugend

Soziologen meinen oft, in den Metropolen die wichtigsten Entwicklungen der modernen Gesellschaft zu finden. Dagegen gilt der ländliche Raum bei Sozialforschern \_\_\_\_\_(1) immer noch traditionell strukturiert. Lothar Böhnisch \_\_\_\_\_(2) Heide Funkt stellen dagegen in einem Forschungsüberblick zum Thema „Landjugend“ fest, \_\_\_\_\_(3) auch die ländlichen Regionen heute ein modernes Gesicht haben (DJI-Bulletin, Heft 1, Deutsches Jugend-Institut e.V., 1991). Die Landbewohner unterscheiden sich in Kleidung \_\_\_\_\_(4) Habitus kaum von den Städtern. Auch das Konsumniveau, die öffentliche Infrastruktur \_\_\_\_\_(5) die Dorfarchitektur sind modern geprägt. Angesichts dieses „neuen ländlichen Selbstbewusstseins“ stehen die Jugendlichen heute vor einer neuen persönlichen Entwicklungsaufgabe, schreiben Böhnisch \_\_\_\_\_(6) Funkt. Sie müssten dabei eine eigene Identität finden, die nicht nach den Vorbildern aus der Großstadt geschaffen wird \_\_\_\_\_(7) sich dennoch von den dörflichen Traditionen freimacht. Die Jugendlichen orientierten sich heute am regionalen Nahraum; sie seien eine Jugend „zwischen Dorf \_\_\_\_\_(8) Stadt“.

Die Jugendlichen schätzen - bis in die Schicht der Studenten hinein - die Vertrautheit mit der ländlichen Umgebung \_\_\_\_\_(9) den Zusammenhalt in der Clique \_\_\_\_\_(10) der Familie. Die Heimatregion wird \_\_\_\_\_(11) auch \_\_\_\_\_(12) ein Raum erlebt, der anders gestaltet werden kann \_\_\_\_\_(13) die traditionelle Dorfwelt. So versuchen die Jugendlichen, eigene kulturelle Projekte in ihrer Heimatregion, Festivals, aufzuziehen. Diese Initiativen grenzten die Jugendlichen auf der einen Seite deutlich vom lokalen Kulturbetrieb der traditionellen Vereine ab. Auf der anderen Seite wollen sie sich damit auch von der städtisch inspirierten Alternativkultur abheben.

Die Initiatoren verbinden mit den Projekten auch soziale \_\_\_\_\_(14) berufliche Perspektiven. \_\_\_\_\_(15) trotz ihrer regionalen Verbundenheit blieben die Jugendlichen vor allem in strukturschwachen \_\_\_\_\_(16) abgelegenen Gegenden der Spannung zwischen Bleiben \_\_\_\_\_(17) Abwandern ausgesetzt. Der Abwanderungsdruck hängt \_\_\_\_\_(18) \_\_\_\_\_(19) von der ökonomischen Situation ab, \_\_\_\_\_(20) davon, welchen Status die Jugendlichen hätten. Der Abwanderungsdruck für die Mädchen sei größer, \_\_\_\_\_(21) die Entfaltungsmöglichkeiten für die Mädchen geringer seien \_\_\_\_\_(22) sie einer stärkeren sozialen Kontrolle unterlägen \_\_\_\_\_(23) die jungen.

pop.

Frankfurter Allgemeine Zeitung

### **A.3 Von den Studenten selbst erstellte Übungen zu einem Lied**

#### **A.3.1 Lied: Tausendmal du (Münchner Freiheit)**

Der Zauber deiner Augen  
Und ich weiß, ich kann nicht widersteh'n  
Denn ich fühle und spür' es in mir  
So wie du  
Ganz geheime Wünsche  
Kann ich tief in deinen Augen seh'n  
Und ich spüre das Fieber der Nacht  
So wie Du

Wenn Träume wie Lichter schweben  
Wenn wir diesen Traum erleben  
Wir beide, tausendmal ich

Tausendmal du, tausendmal du  
Nur du, nur du, nur du  
Tausendmal du, tausendmal du  
Nur du, nur du, nur du

Ich schau' in deine Augen  
Dein Geheimnis kann nur ich versteh'n  
Und ich fühle die Sehnsucht in mir  
So wie du  
Ich spüre deine Wärme  
Und ich glaub', in dir zu vergeh'n  
Und ich liebe das Fieber in mir  
So wie du

Wenn Träume wie Lichter schweben  
Wenn wir diesen Traum erleben  
Wir beide, tausendmal ich

Tausendmal du, tausendmal du  
Nur du, nur du, nur du  
Tausendmal du  
(Bleib bei mir die ganze Nacht)  
Tausendmal du  
(Du weißt, was mich glücklich macht)  
Nur du, nur du, nur du  
Tausendmal du

#### **A.3.2 Übung 1: Hören Sie das Lied und ergänzen Sie die fehlenden Wörter**

Tausendmal du

Der (a) \_\_\_\_\_ deiner Augen  
Und ich weiß, ich kann nicht (b) \_\_\_\_\_  
Denn ich fühle und c) \_\_\_\_\_ es in mir  
So wie du  
Ganz geheime d) \_\_\_\_\_  
Kann ich tief in deinen Augen seh'n  
Und ich e) \_\_\_\_\_ das Fieber der Nacht  
So wie Du

Wenn Träume wie Lichter f) \_\_\_\_\_  
Wenn wir diesen Traum erleben  
Wir beide, tausendmal ich

Tausendmal du, tausendmal du  
Nur du, nur du, nur du  
Tausendmal du, tausendmal du  
Nur du, nur du, nur du

Ich schau' in deine Augen  
Dein g) \_\_\_\_\_ kann nur ich versteh'n  
Und ich fühle die h) \_\_\_\_\_ in mir  
So wie du  
Ich i) \_\_\_\_\_ deine Wärme  
Und ich glaub', in dir zu j) \_\_\_\_\_  
Und ich liebe das Fieber in mir  
So wie du

Wenn Träume wie Lichter schweben  
Wenn wir diesen Traum erleben  
Wir beide, tausendmal ich

Tausendmal du, tausendmal du  
Nur du, nur du, nur du  
Tausendmal du  
(Bleib bei mir die ganze Nacht)  
Tausendmal du  
(Du weißt, was mich glücklich macht)  
Nur du, nur du, nur du  
Tausendmal du

### A.3.3 Übung 2: Ergänzen Sie das Akronym

1.     \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_
2.             \_ A \_\_\_\_\_
3.             \_\_ U \_\_\_\_\_

4.                    S \_ \_ \_ \_ \_
5.                    \_ E \_ \_ \_ \_ \_
6.                    \_ \_ \_ N \_ \_ \_ \_
- t a u s e n D m a l
7.                    \_ \_ \_ \_ \_ M \_ \_ \_
8.                    \_ A \_ \_ \_
9.                    L \_ \_ \_ \_ \_
- D u
10.                    \_ \_ \_ \_ \_ U \_ \_ \_

1. Nicht nachgeben
2. Der .....: Faszination, Reiz
3. Wahrnehmen, fühlen; körperlich empfinden
4. Sich hin und her bewegen
5. Vorbeigehen, verstreichen / in jmdm. (nachlassen und schließlich) aufhören, verschwinden
6. Der .....: z.B. Haben Sie sonst noch einen .....? (Darf ich Ihnen außerdem noch etwas servieren, verkaufen?)
7. Das .....: etwas, was geheim bleiben soll.
8. Die .....: Zeitraum etwa zwischen Sonnenuntergang und Sonnenaufgang.
9. Plural von Licht
10. Inniges, schmerzliches Verlangen nach jmdm.

## A.4.1 Checkliste zur Selbsteinschätzung

### Niveau B1<sup>44</sup>

Diese Checkliste dient dazu, sich selbst einzuschätzen (Spalte<sup>45</sup> 1) und sein Können von anderen, z.B. von Lehrpersonen, beurteilen zu lassen (Spalte 2). Bei Dingen, die man noch nicht kann, sollte angegeben werden, wie wichtig sie für das eigene Lernen sind (Spalte 3 = Ziele). In den Leerzeilen kann man ergänzen, was man sonst noch kann oder was für das Lernen auf diesem Niveau sonst noch wichtig ist.

Folgende Zeichen verwenden:

In den Spalten 1 und 2

✓ Das kann ich unter normalen Umständen

✓✓ Das kann ich gut und leicht

In Spalte 3

! Das ist ein Ziel für mich

!! Das hat Priorität für mich

	Ich	Lehrperson/ Andere	Meine Ziele
<b>Hören</b>	1	2	3
Ich kann verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu mir sagt, falls deutlich gesprochen wird; ich muss aber manchmal darum bitten, bestimmte Wörter und Wendungen zu wiederholen.			
Ich kann normalerweise einem längeren Gespräch, das in meiner Gegenwart geführt wird, in den wesentlichen Punkten folgen, vorausgesetzt, es wird deutlich gesprochen und Standardsprache verwendet.			
Ich kann einer kurzen Erzählung zuhören und Hypothesen dazu bilden, was als Nächstes geschehen wird.			
Ich kann in Radionachrichten und einfacheren Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.			
Ich kann in Fernsehsendungen über vertraute Themen die Hauptpunkte erfassen, wenn einigermaßen klar und deutlich gesprochen wird.			
Ich kann einfache technische Informationen, z.B. Anleitungen zur Bedienung von Geräten des täglichen Gebrauchs, verstehen.			
<b>Lesen</b>			
Ich verstehe die wesentlichen Punkte in kürzeren Zeitungsartikeln über aktuelle und vertraute Themen.			
Ich kann in Zeitungen und Zeitschriften Kommentare oder Interviews lesen, in denen jemand zu einem aktuellen Thema oder Ereignis Stellung nimmt, und die Grundaussagen verstehen.			
Ich kann die Bedeutung einzelner unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen und so den Sinn von Äußerungen ableiten, wenn mir die Thematik vertraut ist.			
Ich kann kurze Texte überfliegen (z.B. Meldungen in Kürze) und wichtige Fakten und Informationen finden (z.B. wer was wo gemacht hat).			
Ich kann die wichtigsten Informationen in kurzen, einfachen alltäglichen Informationsbroschüren verstehen.			

<sup>44</sup> In: [www.sprachenportfolio.ch/pdfs/deutsch.pdf](http://www.sprachenportfolio.ch/pdfs/deutsch.pdf) (S. 23f)

<sup>45</sup> Im Original steht für „Spalte“ das Wort „Kolonne“.

Ich kann einfache Mitteilungen und Standardbriefe verstehen (z.B. von Geschäften, Vereinen oder Behörden).			
In Privatbriefen verstehe ich gut genug, was über Ereignisse, Gefühle oder Wünsche geschrieben wird, um regelmäßig mit einem Brieffreund oder einer Brieffreundin korrespondieren zu können.			
Ich kann die Handlung einer klar aufgebauten Erzählung verstehen und erkennen, welches die wichtigsten Episoden und Ereignisse sind und inwiefern sie bedeutsam sind.			
<b>An Gesprächen teilnehmen</b>			
Ich kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder mich persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden.			
Ich kann mich an einem Gespräch oder einer Diskussion beteiligen, aber man versteht mich möglicherweise nicht immer, wenn ich versuche zu sagen, was ich eigentlich sagen möchte.			
Ich kann die meisten Situationen bewältigen, die sich beim Buchen einer Reise durch ein Reisebüro oder auf der Reise selbst ergeben.			
Ich kann nach dem Weg fragen und einer detaillierten Wegbeschreibung folgen.			
Ich kann Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen anderer reagieren.			
Ich kann in Gesprächen mit Bekannten und Freunden persönliche Ansichten und Meinungen austauschen.			
Ich kann Zustimmung äußern und höflich widersprechen.			
<b>Zusammenhängend sprechen</b>			
Ich kann eine Geschichte erzählen.			
Ich kann detailliert über Erfahrungen berichten und dabei meine Gefühle und Reaktionen beschreiben.			
Ich kann Träume, Hoffnungen, Ziele beschreiben.			
Ich kann meine Absichten, Pläne oder Handlungen erklären und begründen.			
Ich kann die Handlung eines Films oder eines Buchs wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.			
Ich kann kurze Passagen aus schriftlichen Texten auf einfache Art und Weise mündlich wiedergeben, indem ich den Wortlaut und die Anordnung des Originaltextes benutze.			
<b>Strategien</b>			
Ich kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um sicher zu stellen, dass wir einander verstehen.			
Ich kann andere bitten, zu erklären oder genauer auszuführen, was sie eben gesagt haben.			
Ich kann dann, wenn mir ein Wort nicht einfällt, ein einfacheres Wort mit einer ähnlichen Bedeutung verwenden und um „Verbesserung“ bitten.			
<b>Qualität / Sprachliche Mittel</b>			
Ich kann mich ohne viel zu stocken verständlich ausdrücken, mache aber Pausen, um das, was ich sage, zu planen oder zu korrigieren –vor allem, wenn ich länger frei spreche.			
Ich kann einfache Information von unmittelbarer Bedeutung weitergeben und deutlich machen, welcher Punkt für mich am wichtigsten ist.			
Ich habe einen ausreichend großen Wortschatz, um mich –manchmal mit Hilfe von Umschreibungen- über die meisten Themen meines Alltagslebens äußern zu können (z.B. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse).			

Ich kann mich in vorhersehbaren, vertrauten Alltagssituationen ziemlich korrekt ausdrücken.			
<b>Schreiben</b>			
Ich kann einen einfachen zusammenhängenden Text über verschiedene Themen meines Interessengebietes schreiben und persönliche Ansichten und Meinungen ausdrücken.			
Ich kann für eine Schüler- oder Klubzeitung einen einfachen Text über Erfahrungen oder Ereignisse schreiben, z.B. über eine Reise.			
Ich kann persönliche Briefe an Freunde oder Bekannte schreiben, nach Neuigkeiten fragen oder Neuigkeiten mitteilen und von Ereignissen erzählen.			
Ich kann in einem persönlichen Brief die Handlung eines Filmes oder eines Buches erzählen oder von einem Konzert berichten.			
Ich kann in einem Brief Gefühle wie Trauer, Freude, Interesse, Bedauern und mein Mitgefühl ausdrücken.			
Ich kann auf Anzeigen und Inserate schriftlich reagieren und zusätzliche oder genauere Informationen über die Produkte verlangen (z.B. über ein Auto oder einen Schulungskurs).			
Ich kann Bekannten oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern per Fax, E-Mail oder Laufzettel kurze einfache Sachinformationen mitteilen oder nach solchen fragen.			
Ich kann einen tabellarischen Lebenslauf schreiben.			

## A.4.2 Checkliste zur Selbsteinschätzung

### Niveau B2<sup>46</sup>

Diese Checkliste dient dazu, sich selbst einzuschätzen (Spalte 1) und sein Können von anderen, z.B. von Lehrpersonen, beurteilen zu lassen (Spalte 2). Bei Dingen, die man noch nicht kann, sollte angegeben werden, wie wichtig sie für das eigene Lernen sind (Spalte 3 = Ziele). In den Leerzeilen kann man ergänzen, was man sonst noch kann oder was für das Lernen auf diesem Niveau sonst noch wichtig ist.

Folgende Zeichen verwenden:

In den Spalten 1 und 2

✓ Das kann ich unter normalen Umständen

✓✓ Das kann ich gut und leicht

In Spalte 3

! Das ist ein Ziel für mich

!! Das hat Priorität für mich

	Ich	Lehrperson/ Andere	Meine Ziele
<b>Hören</b>	1	2	3
Ich kann im Detail verstehen, was man mir in der Standardsprache sagt – auch wenn es in der Umgebung störende Geräusche gibt.			
Ich kann einer Vorlesung oder einem Vortrag innerhalb meines Fach- oder Interessensgebiets folgen, wenn mir die Thematik vertraut ist und wenn der Aufbau einfach und klar ist.			
Ich kann im Radio die meisten Dokumentarsendungen, in denen Standardsprache gesprochen wird, verstehen und die Stimmung, den Ton usw. der Sprechenden heraushören.			
Ich kann am Fernsehen Reportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele und auch die meisten Filme verstehen, sofern die Standardsprache und nicht Dialekt gesprochen wird.			
Ich kann die Hauptpunkte von komplexen Redebeiträgen und abstrakten Themen verstehen, wenn in der Standardsprache gesprochen wird; ich verstehe in meinem Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.			
Ich kann verschiedene Strategien anwenden, um etwas zu verstehen, z.B. auf die Hauptpunkte hören oder Hinweise aus dem Kontext nutzen, um mein Verstehen zu überprüfen.			
<b>Lesen</b>			
Ich kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Nachrichten, Artikeln und Berichten über Themen, die mit meinen Interessen oder meinem Beruf zusammenhängen, erfassen und entscheiden, ob sich ein genaueres Lesen lohnt.			
Ich kann Artikel und Berichte über aktuelle Fragen lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten.			
Ich kann Texte zu Themen aus meinem Fach- oder Interessensbereich im Detail verstehen.			
Ich kann auch Fachartikel, die über mein eigenes Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn ich zur Kontrolle ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann.			
Ich kann Kritiken lesen, in denen es um den Inhalt und die Beurteilung von kulturellen Ereignissen geht (Filme, Theater, Bücher, Konzerte) und die Hauptaussagen zusammenfassen.			
Ich kann Korrespondenz zu Themen innerhalb meines Fach-, Studien-, oder			

<sup>46</sup> In: [www.sprachenportfolio.ch/pdfs/deutsch.pdf](http://www.sprachenportfolio.ch/pdfs/deutsch.pdf) (S. 25f)

Interessensgebieten lesen und die wesentlichen Punkte erfassen.			
Ich kann ein Handbuch (z.B. zu einem Computerprogramm) rasch durchsuchen und für ein bestimmtes Problem die passenden Erklärungen und Hilfen finden und verstehen.			
Ich kann in einem erzählenden Text oder einem Theaterstück die Handlungsmotive der Personen und die Konsequenzen für den Handlungsablauf erkennen.			
<b>An Gesprächen teilnehmen</b>			
Ich kann ein Gespräch auf natürliche Art beginnen, in Gang halten und beenden und wirksam zwischen der Rolle als Sprecher und Hörer wechseln.			
Ich kann in meinem Fach- und Interessensgebiet größere Mengen von Sachinformationen austauschen.			
Ich kann Gefühle unterschiedlicher Intensität zum Ausdruck bringen und hervorheben, was für mich persönlich an Ereignissen oder Erfahrungen bedeutsam ist.			
Ich kann mich aktiv an längeren Gesprächen über die meisten Themen von allgemeinem Interessen beteiligen.			
Ich kann in Diskussionen meine Ansichten durch Erklärungen, Argumente und Kommentare begründen und verteidigen.			
Ich kann zum Fortgang eines Gesprächs auf einem mir vertrauten Gebiet beitragen, indem ich zum Beispiel bestätige, dass ich verstehe, oder indem ich andere auffordere, etwas zu sagen.			
Ich kann ein vorbereitetes Interviewgespräch führen, dabei nachfragen, ob ich das Gesagte richtig verstanden habe, und auf interessante Antworten eingehen.			
<b>Zusammenhängend sprechen</b>			
Ich kann zu sehr vielen Themen meines Interessensgebiets klare und detaillierte Beschreibungen und Berichte geben.			
Ich kann kurze Auszüge aus Nachrichten, Interviews oder Reportagen, welche Stellungnahmen, Erörterungen und Diskussionen enthalten, verstehen und mündlich zusammenfassen.			
Ich kann die Handlung und die Abfolge der Ereignisse in einem Auszug aus einem Film oder Theaterstück verstehen und mündlich zusammenfassen.			
Ich kann eine Argumentation logisch aufbauen und die Gedanken verknüpfen.			
Ich kann einen Standpunkt zu einem Problem erklären und Vor- und Nachteile zu verschiedenen Möglichkeiten angeben.			
Ich kann Vermutungen über Ursachen und Konsequenzen anstellen und über hypothetische Situationen sprechen.			
<b>Strategien</b>			
Ich kann Floskeln wie „Das ist eine schwierige Frage“ verwenden, um beim Formulieren Zeit zu gewinnen oder um das Wort zu behalten.			
Ich kann mir meine Hauptfehler merken und mich in Bezug auf diese Fehler beim Sprechen bewusst kontrollieren.			
Ich kann normalerweise Versprecher und Fehler, die mir bewusst werden oder die zu Missverständnissen geführt haben, selbst korrigieren.			
<b>Qualität / Sprachliche Mittel</b>			
Ich kann länger in recht regelmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn ich zögere, um nach einer Struktur oder nach Wörtern zu suchen, entstehen kaum größere Pausen.			
Ich kann eine detaillierte Information zuverlässig weitergeben.			

Ich habe einen ausreichend großen Wortschatz, um mich in meinem Interessensgebiet und über die meisten Themen von allgemeinem Interesse äußern zu können.			
Ich kann mich weitgehend korrekt verständigen und meine Fehler korrigieren, wenn sie zu Missverständnissen geführt haben.			
<b>Schreiben</b>			
Ich kann klare und detaillierte Texte über unterschiedliche Themen schreiben, die mit meinem Interessensgebiet zu tun haben, sei es in Form von Aufsätzen, Berichten oder Referaten.			
Ich kann eine Zusammenfassung zu einem Artikel über ein Thema von allgemeinem Interesse schreiben.			
Ich kann Informationen aus verschiedenen Quellen und Medien schriftlich zusammenfassen.			
Ich kann in einem Aufsatz oder einem Leserbrief etwas erörtern und dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben.			
Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern und dabei entscheidende Punkte hervorheben und Einzelheiten anführen, welche die Argumentation stützen.			
Ich kann ausführlich und gut lesbar über Ereignisse und reale oder fiktive Erlebnisse schreiben.			
Ich kann eine kurze Besprechung über einen Film oder ein Buch schreiben.			
Ich kann in privaten Briefen verschiedene Einstellungen und Gefühle ausdrücken und ich kann von den Neuigkeiten des Tages erzählen und dabei deutlich machen, was für mich an einem Ereignis wichtig ist.			

Erklärung:

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe und keine als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Kassel, den 2. September 2003

Valeria WILKE