

Deutsch für den Beruf als Arbeitsfeld für DaF-/DaZ-Lehrer

Jung, Matthias; Middeke, Annegret

Veröffentlichungsversion / Published Version

Konferenzbeitrag / conference paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Jung, M., & Middeke, A. (2011). Deutsch für den Beruf als Arbeitsfeld für DaF-/DaZ-Lehrer. In N. Hahn, & T. Roelcke (Hrsg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch* (S. 363-378). Göttingen: Univ.-Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57003-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>

Deutsch für den Beruf als Arbeitsfeld für DaF-/DaZ-Lehrer

*Matthias Jung (Düsseldorf, Deutschland) &
Annegret Middeke (Göttingen, Deutschland)*

1 Einleitung

Im folgenden Aufsatz soll das Arbeitsfeld berufs- bzw. fachbezogener Deutschunterricht im In- und Ausland exemplarisch beleuchtet werden, und zwar hinsichtlich der sich dort bietenden Erwerbschancen, der notwendigen Qualifikationen und besonderer Anforderungen, hier vor allem an die Lehrmaterialien, sowie im Hinblick auf entsprechende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Schon aufgrund der Beschränkungen des Umfangs können wir uns dabei nur auf gewisse Ausschnitte konzentrieren: So kann die Situation im Ausland nur generalisierend, speziell für Europa, dargestellt werden und im Bereich der Lehrmaterialien bzw. der (Selbst-)Weiterbildung gehen wir vor allem auf Online-Materialien wie die Ergebnisse und Angebote des EU-Projektes IDIAL⁴P (2010-2011) ein, da diese allgemein und kostenlos zur Verfügung stehen bzw. auf Nachhaltigkeit und die dauerhafte Beteiligung der Nutzer angelegt sind.

2 Schwierigkeiten von DaF-Dozenten auf dem Arbeitsmarkt

Wer als DaF-Lehrer arbeitet, tut dies in Deutschland überwiegend als Freiberufler, mit den bekannten Folgen, was Arbeitsplatzsicherheit und Bezahlung angeht. Lassen wir einmal die Möglichkeiten, als angestellter DaFler zu arbeiten, beiseite (vgl.

dazu aber Jung 2010) und konzentrieren uns auf die selbständigen DaF-Dozenten. Während klassische Freiberufler wie Ärzte, Anwälte oder Grafiker und Designer die wirtschaftliche Eigenverantwortlichkeit durch höhere Stundensätze im Vergleich zu ihren angestellten Kolleginnen und Kollegen kompensieren und, wenn sie erfolgreich sind, auch im Jahr deutlich mehr verdienen können als diese, scheint das im Lehrerberuf und speziell als DaF-Dozent genau umgekehrt zu sein: Selbständige DaF-/DaZ-Lehrer haben den unsicheren Arbeitsplatz *und* verdienen im Schnitt 70 % weniger als angestellte Lehrer im öffentlichen Schulwesen (BAMF 2009: 14). Diese Zahl bezieht sich zwar zunächst nur auf Lehrer in Migrationskursen, die alltagsmündliches Deutsch bis etwa zum Niveau B1/B2 unterrichten, aber dürfte für Lehrer in anderen alltagsmündlichen Deutschkursen – die größte Gruppe sind hier vermutlich die Lehrkräfte in der Studienvorbereitung – nur tendenziell und nicht grundsätzlich besser aussehen.

Wer als Freiberufler ein einigermaßen ausbildungsadäquates Einkommen erzielen oder Einkommenssicherheit und -höhe verbessern will, muss sein Auftragnehmer- ebenso wie sein Angebots-„Portfolio“ erweitern. Die einen DaF-Lehrer unterrichten weitere Fremdsprachen, vor allem natürlich Englisch, sind dann aber gegenüber den Native Speakern im Hintertreffen, die besonders begehrt sind und meist höhere Stundensätze erzielen können, während ihnen im DaF-/DaZ-Bereich dieser Status wenig nützt, weil es im Zielsprachenland verständlicherweise ein Überangebot an deutschen Muttersprachlern gibt.

Eine andere naheliegende Erweiterung für DaF-/DaZ-Lehrer mit Studienabschluss ist häufig das weite Feld der Kommunikationstrainings, wo sie meistens nicht nur in Konkurrenz zu Absolventen anderer philologischer Studienfächer, vor allem der traditionellen Germanistik, stehen, sondern auch zu Psychologie, Erziehungs- oder Kommunikationswissenschaftlern. Immerhin werden ganz andere Stundensätze erzielt; Tagessätze von 500 EUR bis 1.000 EUR sind hier, zumindest bei den sogenannten Inhouse-Trainings für Firmen und öffentliche Institutionen normal und keineswegs das obere Limit. Auch wenn ein Kommunikationstrainer im Schnitt vielleicht nur 5 bis 10 Trainingstage im Monat hat, ist er damit deutlich besser gestellt als der Unterrichtende in Migrationskursen, der 30 UStd. pro Woche leistet und das offiziell festgestellte Durchschnittshonorar von 18,35 EUR pro UStd. erhält.

Von solchen Stundensätzen können Fremdsprachentrainer, auch wenn sie in Firmenkursen arbeiten, in der Regel nur träumen. Es ist bezeichnend und leider auch beschämend, dass Kolleginnen und Kollegen, die sowohl als DaF- als auch als Kommunikationstrainer für Firmen arbeiten, es tunlichst vermeiden, beide Kompetenzen in derselben Firma einzusetzen: „Wenn meine Kunden mitbekommen, dass ich auch als DaF-Lehrer arbeite, sehen sie mich nicht mehr als wirklich kompetenten Kommunikationstrainer an, mein Honorar sinkt oder ich verliere gar den Auftrag“ – so ähnlich lauten die Kommentare zu diesem Imageproblem des DaF-Lehrers, das er mit den Kolleginnen und Kollegen, die andere Fremdsprachen unterrichten, teilt. Warum freiberufliche „Lehrer“ zumindest in Deutschland ein

Anerkennungsproblem gegenüber dem „Firmentrainer“ haben, dürfte viele Gründe haben, angefangen von der Tatsache, dass Fremdsprachen im Unterschied zu Kommunikationstrainings Schulfächer sind bis hin zum Umstand, dass jeder schon als Kind eine Sprache ganz ohne formales Training lernt, aber eben nicht unbedingt die Techniken der gekonnten Gesprächsführung bei Verhandlungen oder Verkäufen beherrscht, also auch das Unterrichten der Muttersprache keine besondere Sachkompetenz, sondern „nur“ eine Vermittlungskompetenz zu erfordern scheint. Es verwundert wenig, dass erfolgreiche Kommunikationstrainer ihre DaF-Lehrtätigkeit bald aufgeben, auch wenn Sie diesen Job mit Freude und Engagement ausgeübt haben.

3 Exkurs: Interkulturelle Trainings als Alternative für DaF-/DaZ-Lehrer?

Bleibt ein spezielles Feld der Kommunikationstrainings, bei dem DaF-Lehrende einen spezifischen Startvorteil zu haben scheinen: Die Fremdsprachendidaktik hat seit langem das interkulturelle Element als integralen Bestandteil des Lernens einer neuen Sprache entdeckt. Dies gilt in besonderem Maße für den DaF-/DaZ-Unterricht im Zielsprachenland mit seinen internationalen Gruppen, wo kulturelle Differenzen mit Händen zu greifen und speziell in Migrationskursen oft besonders groß sind. Was liegt näher, als zu versuchen sich auch als „interkultureller Trainer“ zu verdingen? Allerdings: So willkommen ein als interkulturelle Vermittlung konzipierter DaF-/DaZ-Unterricht auch sein mag, Zielgruppe für ein interkulturelles Training außerhalb jeglicher Sprachvermittlung können wiederum nur Berufstätige sein – seien sie Polizisten, Mitarbeiter der Ausländerbehörde, Grundschullehrer oder Manager – wobei nicht sie, sondern ihre Arbeitgeber die zahlenden „Kunden“ sind. Nachgefragt und finanziert wird aber nicht die allgemein-interkulturelle Sensibilisierung, sondern das kulturspezifische Training.

Dabei kommt es den die Auftraggebern weniger auf das Fachwissen zur interkulturellen Kommunikation an, sondern gesucht werden weitgehend bikulturelle Trainer, die entweder in der Zielkultur verankert sind oder als Deutsche lange und vertiefte Erfahrungen mit ihr gesammelt haben, also z.B. viele Jahre im Ausland gelebt haben und natürlich die Landessprache sprechen. Auch unterscheiden sich interkulturelle Trainings für ausreisende Manager durchaus von interkulturellen Trainings für Staatsdiener im Umgang mit Migranten. Ist im ersten Fall zumindest der Kulturraum, wenn nicht gar das Land klar (arabische/asiatische/osteuropäische Länder vs. Umgang mit Ägyptern, Chinesen oder Russen), konzentrieren sich Trainings für den Umgang mit Migranten meist auf die größte Einzelgruppe (Türken) bzw. den zugehörigen Kulturkreis Islam.

Obwohl und gerade weil vor allem der DaZ-Lehrer täglich an der Brennpunkten des multikulturellen Austauschs verkehrt, aber dabei nur die besondere Unterrichtssituation erlebt, wird er ohne spezifischen biographischen Hintergrund in

diesem Bereich kaum Trainingstage „akquirieren“ können, zumal insbesondere bei den interkulturellen Trainings Angebot und Nachfrage weit auseinanderklaffen: Das Interkulturelle ist beliebt, jeder kann eine interessante Anekdote zu seiner Problematik zum Besten geben, aber kein Personalentwickler würde deshalb ein kostenpflichtiges Training ordern. Dafür muss ein konkreter Praxisdruck (neue Führungsaufgabe im Ausland, offensichtliche Kommunikationsprobleme in einem internationalen Team, Konflikte zwischen Behörden und Bürger) bzw. die Überzeugung vorhanden sein, dass es teurer wäre, ein solches Training nicht zu machen. Interkulturelle Trainings bieten deshalb wie auch andere Persönlichkeitstrainings oder das Coaching nur für die wenigsten DaF-/DaZ-Lehrer eine lukrative Alternative.

4 Fach- und berufsbezogener Deutschunterricht als zusätzliches Arbeitsfeld

Es ist kein Zufall, dass in den bisher aufgezeigten Optionen für freiberufliche DaF-/DaZ-Lehrer, ihr Angebotsspektrum zu erweitern, letztendlich immer berufsbezogene Trainings eine Rolle spielten, auch wenn DaF-/DaZ-Kräfte bei den bisher genannten Varianten keine besonderen Vorteile auf dem Arbeitsmarkt hatten (s. Abb. 1). Betrachten wir daher das weite Feld der traditionell „Fachsprachenunterricht“ genannten Vermittlungsleistungen (vgl. Funk 2010). „Fachsprachen“ ist ein sehr statischer Begriff, der sich an der Gliederung der Welt in wissenschaftliche Fächer orientiert und eine 1:1-Entsprechung von Fach und Sprachpraxis impliziert. Aber es sind höchstens Fachartikel schreibende oder Vorlesungen haltende Wissenschaftler, die einen bestimmten an der fachlichen Nomenklatur und typischen Darstellungssyntax einer Disziplin orientierten Sprachausschnitt lernen müssen. In diesem Sinne erscheint reiner Fachsprachenunterricht DaF daher auch nur in bilingualen Schulen und Studiengängen – überwiegend im Ausland und nur selten im Inland – sinnvoll.



Abb. 1: Jung (2007: 43).

Im englischen Terminus „Language for Special Purposes“ wird im Unterschied zum Deutschen auf den Zweck der Sprachverwendung als wesentliches Definitionskriterium abgehoben. Dieser besondere Zweck ist ganz überwiegend berufsbezogen. Nicht berufsbezogene „Spezialsprachen“ sind vor allem die Sondersprachen diverser Freizeitbeschäftigungen wie z.B. Briefmarken sammeln, Sport oder Musik, für deren Ausübung aber kaum jemand Fremdsprachenunterricht nehmen, sondern informell lernen würde. Einkommenschancen für DaF-Kräfte bietet dagegen vor allem der weite Bereich der Berufssprachen. Wie die jüngere Fachsprachenforschung und -didaktik gezeigt hat, gehören zu einer fachbezogenen Kommunikation nicht nur Terminologielisten und bestimmte, disziplinenübergreifende, im Vergleich zur Allgemeinsprache überfrequente Satzstrukturen, sondern auch typische Textsorten und Sprachhandlungsmuster. Darüber hinaus sind die in der Berufspraxis verwendeten Sprachmuster meist ein charakteristischer Mix aus verschiedenen Fachsprachen, in einem Verkaufsgespräch können dies etwa betriebswirtschaftliche (*Zahlungsziel, Mengenrabatt*), juristische (*Zahlungsverzug, Gewährleistung*) und je nach Produkt technische (*Überspannungsschutz, Multifunktionsstecker*) sein.

Das Besondere des berufsbezogenen DaF-/DaZ-Trainings liegt aber vor allen Dingen in seiner Bedarfsorientierung im Unterschied zur dominant allgemeinbildenden Funktion des Fremdsprachenunterrichts im öffentlichen Bildungssystem, selbst wenn dieser sich als Fachsprachenunterricht versteht (vgl. Jung 2007). „Bedarfsorientierung“ sei hier im engeren Sinne als „bedarfsökonomisch“ verstanden, d.h. gemeint ist nicht, dass z.B. Englisch oder auch spezieller z.B. technisches Englisch allgemein als Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt in einem bestimmten Beruf nachgefragt wird, sondern es geht ganz konkret um sprachliche Defizite von Mitarbeitern einem bestimmten Arbeitsplatz zum persönlichen Nachteil des Beschäftigten (Aufstiegschancen, Bezahlung, Arbeitsplatzsicherheit) und wirtschaftlichen Nachteil des betreffenden Unternehmens.

Obwohl Firmen zunehmend in diesem Sinne bedarfsorientierte Fremdsprachentrainings ordern, bei denen der „Return on Investment (RoI)“, also die Weiterbildungsrendite im Sinne wirtschaftlichen Trainingsnutzens im Vordergrund steht, gibt es faktisch, zumindest in den großen Firmen, mehr oder weniger häufig immer noch prinzipiell allgemeinbildenden Unterricht, der in erster Linie eine Sozialleistung zur Hebung der Mitarbeiterzufriedenheit, in zweiter Linie eine Investition „auf Verdacht“ in die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter und erst an letzter Stelle als Beseitigung Kosten verursachender Fremdsprachedefizite am Arbeitsplatz konzipiert ist.

Für den Lehrer, der DaF/DaZ berufsbezogen unterrichtet, ergeben sich damit in Deutschland folgende Tätigkeitsfelder und Beschäftigungsmöglichkeiten bei öffentlichen Institutionen, privatrechtlichen Kursträgern oder Firmen:

- spezialisierte Berufsschulkurse für Migranten;
- DaZ-Weiterbildungsmaßnahmen der Arbeitsagentur oder der Berufsbildungswerke;

- eher allgemeinbildende Firmenkurse DaF/DaZ;
- bedarfsökonomische DaF-/DaZ-Trainings.

Mit der Spezialisierung der Aufgaben geht für den selbständigen DaF-/DaZ-Lehrer auch meist eine Verbesserung der Honorarsätze einher, wobei in Firmenkursen generell am meisten gezahlt wird. Hier sind Honorarsätze von um die 30 EUR und bis weit über 50 EUR pro Unterrichtsstunde (45 Minuten), etwa in hoch spezialisierten Einzeltrainings für Führungskräfte, die Norm in Deutschland. Aber auch im Ausland zahlen Firmen am besten. Das ist besonders in mittel- und ost-europäischen Ländern interessant, wo die Gehälter im Bildungswesen, egal ob Schule oder Hochschule traditionell besonders gering im Vergleich zur Privatwirtschaft sind.

5 Fach- und berufsbezogener Unterricht im Ausland

Auch im Ausland bieten Bereiche wie Tourismus, Jura oder Wirtschaft Lehrern für fach- und berufsbezogenes Deutsch gute Chancen, da das Interesse an Deutsch als arbeitsmarktrelevanter Qualifikation deutlich gestiegen ist. Das betrifft zunächst einmal die institutionellen Fachsprachenkurse (vgl. Abb. 1) auf Hochschulebene ebenso wie den „Sachfachunterricht auf Deutsch“ (engl. CLIL) des bilingualen Sekundarschulwesens, bei dem die klassischen Schulfächer, vor allem die Naturwissenschaften, zu den genannten unmittelbar berufsbezogenen Kommunikationsfeldern, die es in der Fremdsprache Deutsch zu vermitteln gilt, hinzukommen können.

Es gibt inzwischen über 700 deutschsprachige Studiengänge unterschiedlichster Fachrichtungen an ausländischen Universitäten.¹ Hier geht es meist gerade nicht um die traditionelle philologische Ausbildung, wie auch die Förderpolitik des DAAD widerspiegelt, der insgesamt 28 Studiengänge in zwölf Ländern mit den Fächern Agrarwissenschaften (3), Europa- und Politikwissenschaften (4), Wirtschaftswissenschaften (6), Rechtswissenschaften (7) und Ingenieurwissenschaften (7), aber nur einen in Germanistik finanziell unterstützt.² Hinzu kommt der Fachdeutschunterricht außerhalb zweisprachiger Studiengänge. So wird Fachdeutsch beispielsweise an der Universität für Architektur und Bauwesen in Woronesh (Russische Föderation) in immerhin 25 unterschiedlichen Fachrichtungen von Bauwesen bis Wasserversorgung unterrichtet (vgl. Fomina 2010).

Ebenso wird in den ausländischen Schulen zunehmend bilingualer deutschsprachiger Fachunterricht angeboten, gelegentlich sogar im Anfängerunterricht. Seit 2008 wird der Sachfachunterricht auf Deutsch im Ausland durch die Partnerschaftsinitiative (PASCH) von der deutschen Bundesregierung finanziell zusätzlich

¹ Ein Großteil ist aufgelistet in Akstinat (2009).

² S. <http://www.daad.de/hochschulen/kooperation/deutsche-sprache-foerdern/studiengaenge/05007.de.html> (03.02.2011).

gefördert und hat den Bedarf entsprechend qualifizierter Deutschlehrer weiter gesteigert. Nicht unterschätzt werden darf – speziell in den europäischen Nachbarstaaten, die wirtschaftlich eng mit den deutschsprachigen Ländern zusammenarbeiten – der Bedarf an qualifizierten Deutschlehrern für berufsbezogene Fremdsprachtrainings als Weiterbildungsmaßnahmen für Berufstätige. Dieser Unterricht wird im Inland wie Ausland entweder als Freiberufler direkt für eine Firma abgewickelt oder indirekt im Auftrag privatwirtschaftlicher Sprachinstitute. Im Unterschied zum Fachsprachenunterricht des öffentlichen Bildungswesens dominiert hier eindeutig der Berufsbezug, sind die Maßnahmen zeitlich klar und bedarfsökonomisch als Firmennutzen definiert (vgl. Abb. 1) sowie häufig als Kleingruppen- oder Einzeltraining konzipiert. Deutsch ist in vielen Berufsbereichen eine wichtige Qualifikation.³ Das gilt nicht nur für den Qualifizierungsbedarf deutscher Tochterunternehmen im Ausland, sondern durchaus auch für nicht-deutschsprachige Firmen⁴ mit hohem Anteil an Import- oder Export in deutschsprachige Länder.

6 Qualifizierungsanforderungen und -wege

Der fach- oder berufsorientierte Unterricht stellt den philologisch und/oder sprachdidaktisch ausgebildeten Deutschlehrer vor neue Herausforderungen, so wie umgekehrt Fachlehrer selten über ausreichende Deutschkenntnisse und die sprachdidaktischen Vermittlungskompetenzen verfügen, um ihr Fach in der Fremdsprache Deutsch zu unterrichten. Leisen (2004) charakterisiert das Problem so:

Fachlehrer und Sprachlehrer haben, wenn sie nicht zufällig selbst eine Sprache und ein Sachfach unterrichten, oft wenig Kenntnis von einander. So erinnern sich viele Fachlehrer an den Fremdsprachenunterricht in ihrer eigenen Schulzeit und glauben, dass auch heute noch eine moderne Fremdsprache über Vokabellernen, Vor- und Nachsprechen und über grammatische Übungen gelernt wird. Sprachlehrer hingegen denken oft, dass im Fachunterricht „nur“ Fakten gelernt werden, die möglichst verständlich in den Kopf des Schülers gebracht werden müssen.

Die Lehrkräfte müssen „bivalent in der Fächerkombination Fremdsprache und Sachfach ausgebildet“ sein, heißt es bereits 2006 in dem „Konzept für den bilingualen Unterricht“ des Sekretariats der Ständigen Kultusministerkonferenz der

³ Was Beate Lindemann (2008: 243) über die Situation in Norwegen sagt („In Norwegen lernen immer weniger Jugendliche Deutsch an den Schulen. Gleichzeitig besteht in vielen Bereichen der norwegischen Wirtschaft ein großer Bedarf an Arbeitskraft mit Deutschkenntnissen“), ist ein Trend in vielen Ländern.

⁴ So verlangt z.B. Hewlett-Packard in Sofia entsprechende Qualifikationen von seinen Mitarbeitern.

Länder (2006: 21), wobei die Ausbildungswege, auf denen jene Bivalenz erreicht werden kann, in einem Zweifachstudium und vor allem in Zusatzqualifikationen gesehen werden (s. ebd.: 21-23). Doch sind gerade im Ausland solche Möglichkeiten nicht immer gegeben und auch in Deutschland eher selten realisiert, da Philologen meist zwei Fremdsprachen oder Deutsch und eine Fremdsprache unterrichten. „Um Studierenden die Möglichkeit zu bieten, Fächer aus verschiedenen Wissenschaften zu kombinieren“, schreibt z.B. Renata Rozalowska-Żądło (2008: 268) über die Situation in Polen, „müssen die ministeriellen Vorschriften bezüglich der Lehrerausbildung und das im Jahre 2005 verabschiedete Hochschulgesetz geändert werden.“

Für den deutschsprachigen Sachfachunterricht kommt erschwerend hinzu, dass in den meisten Ländern das Deutsche nicht die erste, oft nicht einmal die zweite Fremdsprache ist. Das bedeutet, dass eigentlich eine spezielle, sachfachbezogene Tertiärsprachendidaktik⁵ mit entsprechenden Lehrmaterialien sowie Lehreraus- und -fortbildungen entwickelt und angeboten werden müssten. An vielen Schulen wie Hochschulen arbeiten deshalb Sprachdidaktiker und Fachlehrer zusammen, sie planen Curricula gemeinsam und beraten sich gegenseitig bei der Erstellung von CLIL-geeigneten Unterrichtsmaterialien. Findet eine solche Zusammenarbeit nicht statt oder sind die Lehrer nicht zufällig von Hause auch in dem anderen Fach ausgebildet, bleiben sie auf sich allein gestellt und sind damit gezwungen, das nötige Wissen und die entsprechenden Vermittlungskompetenzen in Eigeninitiative zu erwerben. Das ist, das entsprechende Interesse an dem jeweiligen Fach vorausgesetzt, bis zu einem gewissen Grad auch durchaus möglich und kann über die Jahre zu einer recht passablen Sachkompetenz führen.

Im Fall der Vermittlung von berufsbezogenem Deutsch in Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitskräfte, die bereits im Beruf stehen, kommt als ideale Qualifikation noch etwas hinzu: Neben der Sachkompetenz zählt vor allem die betriebliche Erfahrung in den unterrichteten Berufen oder zumindest in einem organisatorischen, betriebswirtschaftlichen oder technischen ähnlichen Arbeitsfeld, je nach der unterrichteten Zielgruppe. Das verbessert nicht nur generell die Akzeptanz des Lehrers bei den berufstätigen Lernern, sondern erlaubt es auch, ohne Buch souverän mit den sehr speziellen kommunikativen „Szenarien“ (s.u.) umzugehen, die oftmals in der betrieblichen Weiterbildung zu vermitteln sind. Doch wie kann man Erfahrung in den Berufen der Lerner erwerben, wenn man sie nicht bereits aufgrund seines Lebenslaufs mitbringt?

Hier bleiben nur der Verweis auf Praktika oder gelegentliche Nebenjobs in der Wirtschaft wie Übersetzen und Dolmetschen, Messejobs u.ä. sowie der Hinweis auf Offenheit und Neugier, mit der der Firmentrainer von seinen Lernern und Auftraggebern viel Wirtschaftstypisches erfragen und erkennen kann, speziell, wenn er „inhouse“ arbeitet, d.h. das Training in der Firma am Arbeitsplatz selbst durchführt. Auch schließen Lehrerweiterbildungen im Bereich Fachkommunika-

⁵ Zum DaF-Unterricht nach Englisch s. Marx (2008).

tion meist Fachexkursionen und Betriebserkundungen ein, in denen man einige Einblicke in die Arbeitswelt erhält. Natürlich gilt es bei allen diesen Erfahrungen immer zu hinterfragen, wie weit die ungeschriebenen Regeln des beruflichen (Sprach-)Handelns, die man in der einen Kultur kennengelernt hat, auch in der anderen Kultur gelten. Dabei wird es wegen der universalen Orientierung des wirtschaftlichen Handelns an Effizienz und Gewinnmaximierung zwar viele länderübergreifende Gemeinsamkeiten, aber auch nicht unbeträchtliche interkulturelle Unterschiede geben.

7 Was muss man als Lehrer für fach- und berufsorientiertes Deutsch wissen?

Für den allgemeinsprachlich ausgebildeten DaF-/DaZ-Lehrer, der seine Kompetenzen in Richtung fach- und berufsorientierter Unterricht ausbauen will, stellt sich zunächst die Frage, welche zusätzlichen Kompetenzen er genau benötigt. Was ist das „Mehr“ der Fachsprachendidaktik? Diese setzt auf der Allgemeinen Fremdsprachendidaktik auf und berücksichtigt die generellen linguistischen Charakteristika von Fachsprachen ebenso wie die einer spezifischen Fachsprache auf der einen, typische Textsorten und Sprachhandlungsmuster der Fachkommunikation auf der anderen Seite. Allgemeine Fachsprachencharakteristika sind insbesondere im Bereich der Lexikologie und Semantik (z.B. Begriffssystematik, typische Wortbildungsmuster und Metaphorik, viele Latinismen, Gräzismen, Anglizismen, Internationalismen) sowie der Syntax (in Sachtexten vor allem überfrequente Nebensatztypen) und Text-Bild-Kombinationen (Tabellen und Grafiken), zu finden. Der Fachsprachenunterricht im engeren Sinne ist meist stark textorientiert und beschäftigt sich nicht zuletzt mit fachtypischen Textsorten, ihren Merkmalen und den notwendigen Texterschließungsstrategien.

Während die Fachsprachenlinguistik und -didaktik auf eine längere Lehr- und Forschungstradition zurückblicken können und auch einiges an Lehrmaterialien für Standardfächer wie Betriebswirtschaft, Technik, Medizin oder Jura vorliegt, sieht es bei der Vermittlung von berufsbezogenen Deutsch, wie es in Firmen benötigt wird, ganz anders aus. Die Bedarfe sind hier von Firma zu Firma und Arbeitsplatz zu Arbeitsplatz recht unterschiedlich und eine starke Fachtextorientierung wäre in den allermeisten Fällen kontraproduktiv: Im berufsbezogenen DaF-Unterricht sind vor allem typisch Kommunikationsmuster und interkulturelles Sprachhandeln gefragt.

Der Ansatz des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) bietet mit seinen beispielhaften, an spezifische kommunikative Ausschnitte anpassbaren Kann-Bestimmungen nicht zuletzt ein ideales Recherche- und Beschreibungswerkzeug für das berufsbezogene Sprachhandeln. Hier gilt es für die verschiedenen generellen Deskriptoren entsprechende am beruflichen Alltag orientierte Formulierungen zu finden (vgl. Profile Deutsch 2005, EVoQs 2003, DIHK

2007). Über die die Kombination verschiedener Deskriptoren lassen sich dann berufsfeldspezifische Szenarien, meist mit Fertigkeitswechseln definieren, deren Beherrschung in der Fremdsprache Deutsch dann im Firmentraining zu vermitteln sind.⁶

Im Unterschied zu anderen Verwendungsweisen des Begriffs „Szenario“ geht es beim (Sprachhandlungs-)Szenario nicht um alternative zukünftige Entwicklungen und Risiken (z.B. Krisen- oder Umweltszenarien, falls A, B oder C eintritt). Es ist auch kein „Drehbuch“, d.h. die einem Film, Buch oder ggf. auch einem Lehrwerk zugrundeliegende nicht-sprachliche Handlungsfolge und Personenkonstellation („Geschichte“), und schließlich sind damit keine „Lernszenarien“ gemeint, also Unterrichtsssettings, die möglichst selbstbestimmtes und realitätsnahes Erfahrungslernen in der Klasse ermöglichen sollen. Im berufsorientierten Unterricht macht ein Szenario-Begriff am meisten Sinn, der eine verkettete, erwartbare Abfolge kommunikativer (Sprach-) Handlungen, meist mit Fertigkeitswechsel bezeichnet (vgl. Müller-Trapet 2010). Ein besonderer Vorteil von Szenarien ist darüber hinaus, dass in ihnen auch Lerner mit unterschiedlichen Sprachniveaus, wie sie im Kleingruppentraining in Firmen besonders häufig vorkommen, authentisch miteinander kommunizieren können.⁷

Zu erwerben sind diese Zusatzkompetenzen zwar in begrenztem Maße in einer DaF-Aus- oder -Weiterbildung – ein Großteil der betreffenden, zertifizierenden Angebote, seien es Studiengänge, Zusatzqualifikationen oder Fernstudien, die man über das Wiki (Große; Middeke 2009) auf www.fadaf.de/wiki nachschlagen kann, schließt auch entsprechende Module mit ein; aber schon aufgrund des möglicherweise hohen Spezialisierungsgrades im Firmentraining wird man als Lehrkraft nicht umhin kommen, hier einiges an Eigeninitiative zu entwickeln und einschlägige Literatur zu lesen.

8 Das Lehrmaterialproblem

Was für den Weiterbildungsbedarf der Fach- und Berufssprachenlehrkraft gesagt wurde, lässt sich auch auf die Lehrmaterialsituation übertragen: Gefragt ist Selbsthilfe. Die Nutzerzahlen bei fach- und berufssprachlichen Materialien sind im Vergleich zu denen allgemeinsprachlicher Lehrwerke ungleich geringer und tendieren in Extremfällen zur Einstelligkeit. Es ist wenig verwunderlich, dass Verlage entsprechende Publikationen recht stiefmütterlich behandeln, nur große Themen wie „Wirtschaftsdeutsch“, „Bürokommunikation“, „Handelskorrespondenz“, „Technik“ oder ggf. etwas spezialisierter „Tourismus“ und „Deutsch im Krankenhaus“

⁶ Wertenschlag; Müller (2007) etwa beschreiben die Konzeption und Planung eines so konzipierten Trainings für die Staatliche Schweizer Eisenbahngesellschaft.

⁷ Der Szenario-Ansatz wird seit den späten 90er Jahren auch von einer Gruppe von Personalentwicklern aus der Wirtschaft, insbesondere beim Düsseldorfer Henkel-Konzern (Eilert-Ebke), verfolgt, die in diesem Zusammenhang sogar ein spezifisches Fortbildungsangebot für Firmentrainer eingeführt hat (vgl. <http://www.cltc-corporate.de/> bzw. Jung; Eilert-Ebke 2007).

ins Programm aufnehmen und dann oft jahrzehntelang nicht mehr aktualisieren. Noch geringer sind die Stückzahlen natürlich bei regionalisierten Lehrmaterialien, die im Kontext eines Landes entstehen und in eine spezifische Ausgangskultur eingebettet sind (sei es nur durch den Einsatz der Muttersprache bei den Anweisungen). Typisch für die publizierten fach- und berufssprachlichen Lehrmaterialien ist zudem, dass sie mit ganz wenigen Ausnahmen auf allgemeinsprachlichen Lehrwerken aufsetzen, d.h. im Schnitt meist bei einem Niveau um A2 beginnen und dann ggf. bis in den C-Bereich des GER führen.

Auch Online-Lehrmaterialien schaffen hier nur bedingt Abhilfe, aber immerhin gibt es mit DUO (www.deutsch-uni.com) ein fachlich breites und weiter wachsendes Spektrum an fachbezogenen, studienbegleitenden DaF-Materialien für den Hochschulunterricht. Es ist gewiss kein Zufall, dass diese Reihe (auf dem Niveau C1) nur durch den massiven Einsatz öffentlicher Fördergelder möglich wurde. Allerdings sind sie ausschließlich für die Studienvorbereitung und -begleitung gedacht, d.h. stark fachsprachlich und wenig berufssprachlich bei einer ausgeprägten Orientierung an den Textsorten Fachartikel und Vorlesung konzipiert. Mündliche Kommunikationsformen und Szenarien im oben beschriebene Sinne kommen schon aufgrund der Begrenzungen des Mediums kaum vor.

Speziell im berufsorientierten DaF-/DaZ-Unterricht und am stärksten bei einer Firmentrainingsmaßnahme wird eine kompetente Lehrkraft nicht umhin kommen, eigene Berufsfeldrecherchen – vor allem was typische Szenarien betrifft – durchzuführen und entsprechende (Zusatz-)Materialien auf dem jeweils benötigten Niveau zu entwickeln. Der Aufwand dafür ist nicht zu unterschätzen und wird sich in der Regel nur lohnen, wenn man ähnliche Gruppen regelmäßig unterrichtet oder wenn es sich um eine umfassende Trainingsmaßnahme für eine große Gruppe handelt, bei der auch die Materialentwicklung mit finanziert wird. Andererseits hat fast jede Lehrkraft im Laufe der Zeit einen kleinen Fundus an Arbeitsblättern, Texten, Grafiken oder Abbildungen aufgebaut, die er zumindest als Zusatzmaterialien einsetzt. Dennoch bleiben diese Materialien meist Stückwerk und speziell der Einsteiger in den fach- und berufsorientierten Unterricht wird große Schwierigkeiten haben, gute Materialien zu finden. Spätestens in einem hochwertigen, spezifischen Firmentraining wird man sich von der Krücke Lehrbuch verabschieden müssen.

9 Selbsthilfe per Internet: Das EU-Projekt IDIAL^{4P} und andere

Bei der Qualifikation wie der Lehrmaterialeerstellung ist man als Lehrkraft für fach- und berufsorientiertes Deutsch, wie wir oben feststellen konnten, in besonderem Maße auf Eigeninitiative und kollegiale Unterstützung bzw. Selbsthilfe angewiesen. Es gilt zu überlegen, welche Rolle dabei das Internet spielen kann, das potenziell sowohl den Zugang zu vielfältigen, nicht in Printform veröffentlichten Lehrmate-

rialien und fachdidaktischer Selbstfortbildung als auch zahlreiche Möglichkeiten zum kollegialen Austausch eröffnet. Außerdem wird man dort viele authentische Materialien für spezifischen fachsprachlichen Unterricht finden: Texte, Formulare, Hör- und Videodateien. Es ist z.B. verblüffend, was alleine auf Youtube (www.youtube.com) an berufssprachlich interessanten Videos auf Deutsch zu finden ist.

In der Menge der speziell für DaF-/DaZ-Lehrer gemachten Webseiten mit Material für den Unterricht und die eigene Fortbildung ist der Anteil der berufssprachlichen Angebote gering, auch wenn diese Seiten meist verstreute Hinweise und Materialien für diese Zielgruppe enthalten. Fachkommunikativ spezialisierte Portale wie www.wirtschaftsdeutsch.de sind rar, wobei es hier nicht zufällig um das zahlenmäßig größte und differenzierteste berufliche Feld geht. Diese Seiten enthalten Arbeitsblätter, Unterrichtsentwürfe ebenso wie ein Newsletter, Fachartikel und Übersichten über Lehrwerke Wirtschafts-DaF und Fortbildungsangebote zum Thema. Hinzu kommt ein nicht fachsprachenorientiertes Forum für den kollegialen Austausch. Das ist für den Bereich „Wirtschaftsdeutsch“ schon eine ganze Menge, hilft aber bei vielen an anderen Berufen orientierten Trainings nicht weiter. Andere Webangebote – aus dem DaZ-Bereich – bleiben weitgehend statisch, etwa www.deutsch-am-arbeitsplatz.de und www.sprachtraining-beruf.de. Sie bieten zwar Materialien zu verschiedenen Berufssprachen, aber wenig dazu, d.h. weder gibt Austauschmöglichkeiten noch werden sie offensichtlich weiterentwickelt, bestenfalls wird die ein oder andere Liste aktualisiert.

Deshalb sei im Folgenden exemplarisch noch ein aktuelles EU-Projekt vorgestellt, das in manchen Hinsichten ähnlich, in vielen Hinsichten aber auch ehrgeiziger ist.

IDIAL⁴P (www.idial4p-projekt.de) zielt auf eine Reihe von Fach- und Berufssprachen, ist mehrsprachig, stellt Online-Lernmodule und Handreichungen zur fachdidaktischen Selbstqualifikation und eine ganze Reihe von regionalisierten fach- und berufsorientierten Lernmodulen als PDF zur Verfügung. Obwohl insgesamt Lernmodule in neben Deutsch fünf weiteren Sprachen (Bulgarisch, Polnisch, Russisch, Slowenisch und Ungarisch) entstehen, liegt das Schwergewicht auf den DaF-Modulen. Diese sind umfangreichen Themen wie Maschinenbau, Bürokommunikation, Journalismus, aber auch enger berufsbezogen wie Weinhandel, Kurbetrieb oder Gefahrguttransport gewidmet. Auch wenn nur wenige Lehrkräfte Fahrer von Gefahrstofftransporten unterrichten, sind doch Teile dieses Moduls breiter verwertbar (etwa für andere LKW-Fahrer bzw. allgemein im ganzen Themenbereich Transport/Logistik). Entscheidend aber ist, dass diese Module als Beispiele und Anregung dienen sollen, ähnliche Module für andere Berufsbereiche zu erstellen, was mit auch expliziten Handreichungen für Lehrer unterstützt wird. Und im Zuge der Nachhaltigkeitsstrategie soll bis Ende 2011 ein dauerhaft verfügbares Online-Center für Fach- und Berufssprachen entstehen, in das man selbst erstellte Module hochladen, so dass sie nach einer Qualitätskontrolle per Peer-Review-allgemein zur Verfügung stehen (ein ähnliches Konzept verfolgt für den

allgemeinsprachlichen Bereich auch www.daf-netzwerk.org). Zusätzlich sind Evaluations- und Austauschmöglichkeiten vorgesehen.

10 Fazit

Es scheint wenig zweifelhaft, dass die Bedeutung des fach- und berufssprachlichen Unterrichts und damit der Bedarf an entsprechend ausgebildeten Lehrkräften weiter steigen wird: in Deutschland weil nach allen demoskopischen Voraussagen hoch qualifizierte Arbeitskräfte aus dem Ausland angeworben werden müssen. Ganz wie auch Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung gilt es diese bereits ausgebildeten, häufig besonders spezialisierten Arbeitskräfte schon aus ökonomischem Interesse der Arbeitgeber sprachlich optimal in ihrem Arbeitsumfeld zu integrieren. Im Ausland wird der anhaltende Trend weg von Deutsch als Teil einer fremdsprachlichen Allgemeinbildung und hin zu ökonomisch verwertbaren beruflichen Qualifikationen (Middeke 2010) für verstärkte Nachfrage nach entsprechenden Kompetenzen bei den Lehrkräften sorgen.

Für die Bedeutung derartiger Zusatzqualifikationen spricht aber nicht nur der absehbar wachsende Bedarf: Kompetenzen im fachsprachlichen Unterrichten oder berufsorientierten Training können zudem die Berufs- und Einkommenschancen von DaF-/DaZ-Kräften erheblich verbessern, sei es bei der Stellensuche oder – vor allem – als haupt- wie nebenberuflich selbständige Trainer. Besondere Qualifikationen werden in der Regel mit einer besseren Entlohnung honoriert. Für Lehrkräfte im Inland sind diese Kompetenzen gerade als Freiberufler hauptsächlich eine Möglichkeit, nicht qualifikationsangemessen bezahlte Jobs durch besser vergütete Honorarstunden zu ergänzen oder zu ersetzen, aber können auch bei Bewerbungen um feste Stellen helfen. Im Ausland bessern sie die – etwa in Osteuropa – im Vergleich zu anderen Berufen besonders niedrige Gehälter des öffentlichen Bildungswesens durch Nebeneinnahmen auf. Spezifische oder anerkannte Qualifikationen gibt es in diesem Bereich nur wenige, sie werden auch von den Arbeit- und Auftraggebern meist noch zu wenig nachgefragt. Diese setzen stattdessen überwiegend auf eine sich on-the-job scheinbar von selbst einstellende Erfahrungskompetenz. Einen Großteil der im vorliegenden Artikel dargestellten Fachqualifikation wird man sich also vorerst weiter autodidaktisch aneignen müssen, wobei das Internet eine große Hilfe ist und neue Möglichkeiten bietet. Es bleibt aber von den einschlägigen DaF-Institutionen (Jung; Wicke; Krumm 2010) zu fordern, dass sie insbesondere Zusatzqualifikationen entwickeln, die aus zeitlichen wie finanziellen Gründen neben dem Beruf erworben werden können, und diesbezüglich verlässliche Standards in der Lehrer- bzw. Trainerqualifikation setzen.

Literatur

- Akstinat, Björn (2009): *Deutschsprachige Studiengänge weltweit*. 6. Aufl. IMH-Verlag: Köln.
- BAMF (2009): *Ramboll-Kurzgutachten zum Finanzierungssystem der Integrationskurse*. (<http://www.integration-in-deutschland.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/ramboll-finanzierungsgutachten-2009.html>) (30.01.2010).
- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (2006) (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag.
- DIHK (2007) (Hrsg.): *Arbeitsplatz Europa – Sprachkompetenz wird messbar*. Broschüre, 3. Auflage.
- EVoQ (2003): *European Vocational Qualifications Languages. Ein anerkanntes System für die Zertifizierung von berufsbezogenen Kompetenzen in Fremdsprachen*. Frankfurt/M.: ICC o. J. (vgl. <http://www.icc-languages.eu/evoqs.php>) (02.03.2011).
- Fomina, Sinaida (2010): Deutsch als Fachfremdsprache für russische Bauingenieure und Architekten aus der Perspektive des Bologna-Prozesses. In: Middeke, Annegret (Hrsg.): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag, 119-130.
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1145-1151.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Ruch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch A1-C2. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. München: Langenscheidt.
- Große, Annika; Middeke, Annegret (2009): Die DaF-Wikis als Informations- und Verbreitungsmedium. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag, 229-234.
- Haataja, Kim (Hrsg.) (2008): *Curriculum Linguae 2007. Sprachenvielalt durch Integration*. Tampere: Juvenes.
- Jung, Matthias (2007): Firmentraining: Trends, Erfahrungen, Tipps aus der Wirtschaft. In: Kiefer, Karl-Hubert; Fischer Johann; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt*. München: Iudicium, 37-50.

- Jung, Matthias (2010): DaF-Ausbildung am Arbeitsmarkt vorbei? Bestandsaufnahmen und Vorschläge. In: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias (Hrsg.): *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung*. Göttingen: Universitätsverlag, 435-445.
- Jung, Matthias; Eilert-Ebke, Gabriele (2007): Vom Sprachlehrer zum Firmentrainer – ein Weiterbildungskonzept. In: Kiefer, Karl-Hubert; Fischer Johann; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.), 51-66.
- Jung, Matthias; Wicke, Rainer; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Institutionen und Verbände für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 144-153.
- Kiefer, Karl-Hubert; Fischer Johann; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.) (2007): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt*. München: Iudicium.
- Leisen, Josef (2004): Der bilinguale Sachfachunterricht aus verschiedenen Perspektiven – Deutsch als Arbeitssprache, als Lernsprache, als Unterrichtssprache und als Sachfachsprache im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU). In: *Fremdsprache Deutsch* 30, 7-14. (<http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de/uploads2/04%20Sprache%20im%20Fachunterricht%20-%20Bilingualer%20Fachunterricht/07%20Der%20bilinguale%20Fachunterricht%20aus%20verschiedenen%20Perspektiven%20-%20Fremdsprache%20Deutsch.pdf>) (03.02.2011).
- Lindemann, Beate (2008): Möglichkeiten für CLILG in Norwegen: Deutsch in Berufsausbildungen im Bereich Tourismus und Gastronomie. In: Haataja, Kim (Hrsg.), 243-255.
- Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: *Fremdsprache Deutsch* 38, 19-26.
- Middeke, Annegret (Hrsg.) (2010): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Müller-Trapet, Jutta (2010): Szenario-Technik im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *KWW-Infobrief*, Ausg. 3. (<http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/fachbeitrag-mueller-trapet-szenario.pdf>) (03.02.2011).
- Rozalowska-Żądło, Renata (2008): Ausbildung bilingualer Sprachlehrer in Polen: Probleme, Zukunftsperspektiven. In: Haataja, Kim (Hrsg.), 265-275.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Bericht: „*Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*“.
(http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf) (03.02.2011).
- Wertenschlag, Lukas; Müller, Martin (2007): Was hat der Europäische Referenzrahmen für Sprachen mit der Schweizerischen Bundesbahn zu tun? Zur Bestimmung von Fremdsprachenkompetenzen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in einem Betrieb. In: Kiefer, Karl-Hubert; Fischer Johann; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.), 85-104.

Natalia Hahn, Thorsten Roelcke (Hg.)

Grenzen überwinden mit Deutsch

37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache
an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010



Band 85

Materialien
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Natalia Hahn, Thorsten Roelcke (Hg.)

Grenzen überwinden mit Deutsch

This work is licensed under the [Creative Commons](#) License 3.0 “by-nd”, allowing you to download, distribute and print the document in a few copies for private or educational use, given that the document stays unchanged and the creator is mentioned. You are not allowed to sell copies of the free version.



Natalia Hahn,
Thorsten Roelcke (Hg.)

Grenzen überwinden mit Deutsch

37. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremdsprache
an der Pädagogischen Hochschule
Freiburg/Br. 2010

Materialien
Deutsch als Fremdsprache
Band 85



Universitätsverlag Göttingen
2011

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat_daf/



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar und darf gelesen, heruntergeladen sowie als Privatkopie ausgedruckt werden. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion. Es ist nicht gestattet, Kopien oder gedruckte Fassungen der freien Onlineversion zu veräußern.

Satz und Layout: Natalia Hahn

Umschlaggestaltung: Franziska Lorenz

Titelabb.: Campus der Pädagogischen Hochschule in Freiburg/Br.

Foto: Natalia Hahn

© 2011 Universitätsverlag Göttingen

<http://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-000-2

ISSN: 1866-8283

Inhaltsverzeichnis

Vorwort <i>Natalia Hahn & Thorsten Roelcke (Freiburg i. Br., Deutschland)</i>	1
--	---

Themenschwerpunkt 1 Mehrsprachigkeit in Grenzregionen

Sektionsbericht	9
Minderheitenmedien und kulturelle Identität – Präsenz und Bedeutung ungarndeutscher Medien <i>Ellen Tichy (Szeged, Ungarn; Berlin, Deutschland)</i>	13
Nachbarsprache Tschechisch – eine kurze Zusammenfassung des aktuellen Stands der Entwicklung <i>Thomas Hochleitner (München, Deutschland)</i>	27
Grenzen als Chancen für die Mehrsprachigkeit am Beispiel des Polnischunterrichts für künftige Erzieher/innen aus Deutschland <i>Emilia Szal-Samsel (Zgorzelec, Polen)</i>	33
Bilingualer Fremdsprachenunterricht: utopisch oder machbar? <i>Natalia Hahn (Freiburg i. Br., Deutschland)</i>	41

Themenschwerpunkt 2 Kompetenzen beschreiben, fördern, evaluieren

Sektionsbericht	57
Was bedeutet eigentlich „Vokabeln beherrschen“? – Eine Einführung in das Problemfeld „Wortschatzkompetenz“ <i>Tobias Bargmann (Berlin, Deutschland)</i>	59
Orate vs. literate Strukturen im Schriftspracherwerb <i>Anja Boneß (Osnabrück, Deutschland)</i>	77

Clash of expectations: Kompetenzraster der Sprachausbildung zwischen europäischem Anspruch und lokalen Lernkulturen <i>Anne Gladitz (Istanbul, Türkei)</i>	91
--	----

Themenschwerpunkt 3

Motivation – Forschungsgegenstand und Unterrichtspraxis

Sektionsbericht	107
Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl <i>Sabine Grasz (Oulu, Finnland)</i> ☺ <i>Joachim Schlabach (Turku, Finnland)</i>	109
Selbstformierung als Motivationsfaktor: Ein alternatives Rahmenmodell zur Motivationsforschung <i>Barbara Bycent Hennig (Hongkong, China)</i>	121
Schülerschreibbegleitung zur Unterstützung der Schreibmotivation bei Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache <i>Heike Roll (Münster, Deutschland)</i>	129

Themenschwerpunkt 4

Wirkung von Unterricht auf das Lernen von Sprachen – Forschungskonzepte und -ergebnisse

Sektionsbericht	145
Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache <i>Heidi Rösch (Karlsruhe, Deutschland)</i> ☺ <i>Petra Stanat (Berlin, Deutschland)</i>	149
Zur Problematik der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen <i>Erika Kaltenbacher (Heidelberg, Deutschland)</i>	163
Blended Learning für den Fremdsprachenunterricht aus Perspektive der Wirksamkeitsforschung <i>Rebecca Launer (München, Deutschland)</i>	179

Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung <i>Steffi Winkler (Amsterdam, Niederlande)</i>	193
Möglichkeiten und Grenzen der Wirkungsforschung in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel der Fehlerkorrektur <i>Christian Krekeler (Konstanz, Deutschland)</i>	209
Überarbeitungsprozesse und -produkte nach schriftlichen Fehlerkorrekturen: Zum Deutungspotential schriftlicher Fehler und zur Relativität des Konstrukts „Überarbeitungserfolg“ <i>Albrecht Klemm (Leipzig, Deutschland)</i>	223
Praxisforum A	
Unterrichtspraxis	
Sektionsbericht	241
Exzerpieren als wissenschaftliche Arbeitstechnik für nichtmuttersprachliche Studierende <i>Gabriele Menne-El. Sany (Bonn, Deutschland) &</i> <i>Claudia Einig (Bonn, Deutschland)</i>	245
Sprachlernorientierte Verarbeitung von Fachtexten zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz <i>Mi-Young Lee (Hamburg, Deutschland)</i>	265
Hinführung zu einem systematischen Wortschatzerwerb für Lernende auf dem Niveau C1-C2 <i>Wiebke Strank (Kiel, Deutschland)</i>	285
Autonomes Lernen mit der elektronischen Portfolio-Plattform EPOS am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen <i>Bärbel Kühn (Bremen, Deutschland) &</i> <i>Christine Rodewald (Bremen, Deutschland)</i>	289
„Hamburg-Harburg ruft Leeds – Hallo, hier Leipzig...“ – Reflektierendes Podcasten von Studierenden während des obligatorischen Auslandsaufenthalts <i>Morten Hunke (Leeds, Großbritannien)</i>	299

RaP im Deutsch als Fremdsprache Unterricht – „Es hat Spaß gemacht und trotzdem haben wir etwas gelernt.“ <i>Anke Stöver-Blabak (Hannover, Deutschland) &</i> <i>Matthias Perner (Hannover, Deutschland)</i>	311
--	-----

... dann klappt's auch mit der Aussprache! Die 20 besten Tipps für die phonetische DaF-/DaZ-Praxis <i>Wolfgang Rug (Dornburg/Tübingen, Deutschland)</i>	327
---	-----

Praxisforum B

Beruf und Qualifizierung

Sektionsbericht	345
-----------------------	-----

Vom begleiteten zum begleitenden Berufsfeldbezug: Das Projektseminar „Interkulturelle Dramapädagogik mit jugendlichen Hauptschülern“ <i>Heike Mengele (Augsburg, Deutschland)</i>	349
---	-----

Deutsch für den Beruf als Arbeitsfeld für DaF-/DaZ-Lehrer <i>Matthias Jung (Düsseldorf, Deutschland) &</i> <i>Annegret Middeke (Göttingen, Deutschland)</i>	363
---	-----

Unter dem Motto „Grenzen überwinden mit Deutsch“ fand im Mai 2010 die 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg statt. Das Dreiländereck von Deutschland, Frankreich und der Schweiz bot dabei einen guten Raum, über aktuelle Probleme und Tendenzen grenzüberschreitenden Sprachkontakts und Spracherwerbs von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Alltag, Schule und Beruf zu informieren und zu diskutieren. Es zeigte sich, dass die Überwindung sprachlicher Grenzen einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, auch politische, soziale und kulturelle Grenzen zu öffnen. Vor diesem Hintergrund stehen theoretische und praktische Bemühungen im Bereich des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache nicht allein vor einer besonderen linguistischen und didaktischen Aufgabe, sondern auch und gerade vor einer wichtigen gesellschaftlichen Herausforderung.

Der vorliegende Band enthält ausgewählte Beiträge zu den vier Themenschwerpunkten und zwei Praxisforen der Tagung: 1. Mehrsprachigkeit in Grenzregionen; 2. Kompetenzen beschreiben, fördern, evaluieren; 3. Motivation – Forschungsgegenstand und Unterrichtspraxis; 4. Wirkung von Unterricht auf das Lernen von Sprachen – Forschungskonzepte und –ergebnisse; A. Unterrichtspraxis; B. Beruf und Qualifizierung.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-000-2
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen