

Berichte

Ergebnisse der FaDaF-Fachtagung »Die DSH in der Praxis: Prüfungsvorbereitung« vom 2. bis 4. Oktober 1997 in Regensburg

(Bettina Wiesmann, Regensburg/München)¹

Um sich über die Erfahrungen mit der Durchführung der »Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber« (DSH) zu informieren und mit Lehrkräften der Lehrgebiete und Studienkollegs über Möglichkeiten einer effektiven Vorbereitung auf diese in außeruniversitären Sprachkursen zu diskutieren, trafen sich auf einer vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) veranstalteten zweiten DSH-Tagung in Regensburg vor allem außeruniversitäre Anbieter von Kursen in Deutsch als Fremdsprache zur Vorbereitung auf die DSH.

0. Die allgemeinen Bestimmungen der Prüfungsordnung

Zu Beginn stellte Armin Wolff (Regensburg) die allgemeinen Bestimmungen der Rahmenordnung (RO) vor, die seit 1. Juni 1996 in Kraft ist und an den meisten Hochschulen und Studienkollegs inzwischen in örtliche Prüfungsordnungen umgesetzt ist.

In seinen Ausführungen wies Wolff besonders auf folgende Dinge hin:

0.1 Die *Deutsche Sprachprüfung* ist eine Sprachprüfung der Hochschulen und

Studienkollegs, mit der ausländische Studienbewerber auf der Basis der Hochschulgesetzgebung vor Aufnahme ihres Studiums nachweisen, daß sie die zur Aufnahme eines Studiums erforderlichen Sprachkenntnisse besitzen. Bewerber weisen damit nach, daß sie individuell mündlich und schriftlich in allgemein-sprachlicher und wissenschaftssprachlicher Hinsicht befähigt sind, ein geplantes Fachstudium aufzunehmen.

0.2 Die DSH-Regelungen gelten erstmals gleichermaßen für die örtlichen Prüfungsordnungen der Hochschulen und für die Feststellungsprüfung im Teil Deutsch der Studienkollegs. Es ist gleichzeitig sichergestellt, daß den unterschiedlichen Bedingungen in der Prüfungspraxis der beiden Bereiche Rechnung getragen wird. Dabei legt die DSH-Ordnung deutlicher als die bisherige PNds-Ordnung verbindlich die gegenseitige Anerkennung der Prüfungen fest.

0.3 Die Möglichkeiten, von der DSH-Prüfung freigestellt zu werden, wurden erweitert. Es ist künftig außerdem möglich, die Studierfähigkeit an einer deutschen Hochschule in sprachlicher Hinsicht durch die Ablegung der DSH-Prüfung im Ausland nachzuweisen. Unter der Verantwortung eines Studienkollegs oder eines Lehrgebietes DaF einer deutschen Hochschule kann die DSH-Prüfung an einer ausländischen Hochschule abgelegt werden. Dies praktizieren schon seit einiger Zeit z. B. die Technische Universität Berlin und die Universität Bochum erfolgreich.

¹ Ich danke Roland Forster, Henning Gloyer, Brigitte Krefting, Horst Liedtke, Heidrun Stratmann und Armin Wolff für die Ergänzung der jeweiligen Teilberichte.

0.4 Die DSH besteht aus einem schriftlichen und einem anschließenden mündlichen Teil im Verhältnis 2:1. Der schriftliche Teil setzt sich nach den Aufgabengebieten aus Teilprüfungen zusammen, die alle gleiches Gewicht haben.

0.5 Schriftlicher und mündlicher Teil der Prüfung sind bestanden, wenn mindestens zwei Drittel der Anforderungen erfüllt sind. Von der mündlichen Prüfung kann abgesehen werden, wenn andere hinreichende Kriterien zur Beurteilung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit vorliegen. Normalerweise ist eine einmalige Wiederholung der gesamten Prüfung möglich. Ist der schriftliche Teil der DSH nicht bestanden, ist die Zulassung zur mündlichen Prüfung ausgeschlossen.

0.6 Neu für die DSH-Ordnung ist auch, daß die Benutzung einsprachiger Wörterbücher zugelassen werden kann.

0.7 Die wichtigste Neuerung innerhalb der DSH liegt in der neuen inhaltlichen Festlegung der vier Aufgabenbereiche, die in *Teilprüfungen* miteinander kombiniert werden können, wie die von Bernd Wintermann (München) zusammengestellte Übersicht verdeutlicht.

Die vier Aufgabenbereiche sind:

1. Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes;
2. Verstehen und Bearbeiten eines Lesetextes;
3. Vorgabenorientierte Textproduktion;
4. Verstehen und Bearbeiten wissenschaftssprachlicher Strukturen.

Die Aufgabenbereiche 3 und 4 können mit den Aufgabenbereichen 1 und 2 kombiniert werden, so daß sich zwei, drei oder vier Teilprüfungen ergeben. Dabei sind folgende Kombinationen möglich:

	<i>Teilprüfung 1 (33%)</i>	<i>Teilprüfung 2 (33%)</i>	<i>Teilprüfung 3 (33%)</i>
Möglichkeit 1	Hörverstehen	Leseverstehen + wissenschaftssprachliche Strukturen	Textproduktion
Möglichkeit 2	Hörverstehen + Textproduktion	Leseverstehen	wiss. Strukturen
Möglichkeit 3	Hörverstehen	Leseverstehen + Textproduktion	wiss. Strukturen
Möglichkeit 4	Hörverstehen + wiss. Strukturen	Leseverstehen	Textproduktion

Bei zwei Teilprüfungen:

	<i>Teilprüfung 1 (50%)</i>	<i>Teilprüfung 2 (50%)</i>
Möglichkeit 1	Hörverstehen + Textproduktion	Leseverstehen + wiss. Strukturen
Möglichkeit 2	Hörverstehen + wiss. Strukturen	Leseverstehen + Textproduktion
Möglichkeit 3	Hörverstehen	Leseverstehen + Textproduktion + wiss. Strukturen
Möglichkeit 4	Leseverstehen	Hörverstehen + Textproduktion + wiss. Strukturen

0.8 Gerade wegen der möglichen unterschiedlichen inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten der DSH-Prüfung am Hochschulort ist die enge Zusammenar-

beit der Lehrgebiete und Studienkollegs insbesondere auf regionaler Ebene erforderlich (und wird auch praktiziert), um Niveau-Unterschiede bei den Prüfungen

zu vermeiden. Es empfiehlt sich aber auch für die außeruniversitären Sprachkursanbieter, den Kontakt mit den Hochschulen ihres Einzugsgebietes herzustellen, um den Studienbewerbern, die sich außerhalb der Hochschulen auf die DSH vorbereiten wollen, eine den Hochschulbedingungen angemessene sprachliche Vorbereitung bieten zu können.

1. Arbeitsbereich Hören (Leitung: Horst Liedtke, Göttingen)

1.1 Sensibilisierung – Vom Nichtverständlichen zum Verständlichen

Um die Anforderungen des Bereichs Hörverstehen zu verdeutlichen, wurden den Tagungsteilnehmenden zwei Hörtexte – zuerst ein chinesischer, danach ein dänischer – präsentiert. Die Vortragssprache wurde dabei vom Vortragenden nicht identifiziert, ebenso mußte die Textart von den Hörenden erschlossen werden. Diese erhielten jeweils den vorgelesenen Text, der auf dem Arbeitsblatt jedoch fortlaufend ohne Spatia oder Großbuchstaben notiert war. Aufgabe war, die Wort- und Satzgrenzen zu markieren bzw. für einige Teilnehmende, den Text als Diktat zu schreiben. An diesem Selbstversuch konnten einige Hörstrategien gezeigt werden, wie zum Beispiel die Hypothesenbildung über die Textart oder die Tendenz, unbekannte Laute durch bekannte Laute oder Lautkombinationen der Muttersprache zu ersetzen.

1.2 Hörverstehen allgemein

Hören wurde lange Zeit als der passive Teil von Kommunikation aufgefaßt. Neuere Kommunikationsmodelle stellen Kommunikation jedoch als Interaktion zwischen Sprecher und Hörer dar, wobei beide Rollen aktiv aufzufassen sind. Die Sprache mündlicher Kommunikation ist gekennzeichnet durch eine hohe Informationsdichte pro Zeiteinheit, die zwar

gewöhnlich redundant geäußert wird, jedoch nicht wie schriftliche Sprache direkt reproduzierbar ist. Abbrüche, Neuanfänge, Stocken, Denkpausen und grammatische Fehler sind typische Elemente gesprochener Sprache. Eine entscheidende Rolle spielen suprasegmentale Phänomene wie die Prosodie sowie nonverbale Elemente wie Mimik und Gestik.

Man unterscheidet verschiedene Verstehensabsichten des Hörers: das Total-, Global- und Detailverstehen. In Abhängigkeit von dieser Verstehensabsicht wird so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig gehört. Doch selbst wenn das Totalverstehen beabsichtigt wird, ist Hören immer noch selektiv. Für ein erfolgreiches Verstehen müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein und der oder die Hörende muß verschiedene Tätigkeiten ausführen. Dabei kann man in (a) sprachbezogene Grundlagen und (b) sachbezogene unterscheiden.

(a) Sprachliche Laute müssen von Geräuschen unterschieden und vor ihrem Hintergrund identifiziert werden. Der Lautstrom muß in phonologische, lexikalische, syntaktische usw. Einheiten segmentiert werden, wobei gleichzeitig Intonation und Rhythmus erfaßt werden. Den Segmenten muß eine angemessene Bedeutung zugeordnet und sie müssen in einen Zusammenhang gebracht werden. Dies setzt die Kenntnis der gesprochenen Sprache voraus.

(b) Für das Verstehen des Gehörten ist außerdem ein Sachwissen und soziokulturelles Wissen, also ein Wissen um Perspektiven, Werte usw. nötig.

Beim Hören kommen bestimmte Verstehensstrategien zum Einsatz. So wird das Verstandene mit Hilfe des Wissens über die Textart, Inferenz (Ergänzen von Information aus dem bereits vorhandenen Wissen) und Antizipation (man entwickelt normalerweise Erwartungen sowohl

über den Verlauf des Gehörten als auch darüber, wie ein Satz weitergeht) erweitert. Wichtiges wird von Unwichtigem unterschieden.

1.3 Hörverstehen in der »Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse« (PNdS)

In der PNdS war das Hörverstehen Aufgabe im Prüfungsteil »Textwiedergabe« und hatte in der Gewichtung einen sehr hohen Stellenwert (50% der schriftlichen Prüfung). Aus der bei der Textwiedergabe verlangten Kombination von Hören und Schreiben ergaben sich folgende Lernziele: Die Prüflinge sollten

1. Informationen (gehörter Sprache) verstehen → Hörverstehen
2. die wichtigsten Informationen erkennen → Selektionsfähigkeit
3. diese in konzentrierter Form fixieren → Notiztechnik
4. die notierten Informationen in einen richtigen Zusammenhang bringen → gedankliche Rekonstruktion
5. daraus einen Text produzieren → sprachliche Reproduktion.

Dennoch überwog in der Praxis als Zielvorgabe für die Prüflinge das totale Verstehen und eine möglichst genaue Verschriftlichung des gehörten Textes. Dies hatte mehrere Nachteile, z. B. den, daß Studierende, die sehr schnell mitnotieren konnten, im Vorteil waren, auch wenn sie den Text eigentlich nicht verstanden hatten. Wer dagegen gut verstanden hatte, aber eine knappere Zusammenfassung abliefern konnte, wurde für seine gute Hörverstehensleistung nicht ausreichend belohnt. Die Textwiedergabe erwies sich als der weitaus schwierigste Teil der PNdS und erbrachte bei der Korrektur meist sehr wenige sehr gute, wenig gute und viele schlechte Ergebnisse. Für die Prüflinge war besonders dieser Prüfungsteil angstbesetzt, für die Lehrenden die Vorbereitung darauf oft frustrierend.

1.4 Hörverstehen in der DSH

Gerade im Prüfungsteil Hörverstehen bedeutet die für die DSH festgelegte Aufgabenstellung des Hörens mit anschließendem Lösen von Aufgaben eine eindeutige Verbesserung gegenüber der PNdS. In der DSH steht nicht mehr das totale Verstehen eines Hörtextes im Vordergrund, verlangt werden vielmehr globales und Detailverstehen. In der Gewichtung ist die Bedeutung des Hörverstehens deutlich zurückgegangen; je nach Kombination der Aufgabenbereiche zu Teilprüfungen kann das Hörverstehen nun mit maximal 1/3 der Gesamtpunkte belegt werden.

1.5 Offene Fragen in der Gestaltung der Hörverstehensprüfung in der DSH

In der Praxis haben sich sowohl die zweimalige als auch die einmalige Präsentation des Textes, jedoch nur mit ausführlicher Vorentlastung, als möglich erwiesen. Es werden meist schriftlich festgehaltene Vorträge gehalten, da dies sowohl für die Wiederholung im zweiten Lesen als auch für die juristische Nachprüfbarkeit der Prüfung nötig ist. An vielen Universitäten und Studienkollegs werden die Aufgaben zum Hörtext erst nach dem ersten Hören verteilt, was trotz der dahinterstehenden didaktischen Überlegungen bei den Tagungsteilnehmenden auf geteilte Meinungen stieß. Man könne erwachsenen Menschen schließlich nicht vorschreiben, wann und wie sie sich Notizen machten und Aufgaben lösten.

1.6 Vorbereitung auf die Hörverstehensprüfung

Besonders wichtig ist es, Strategien zum Verstehen von gesprochener Sprache zu üben. Eine gelungene Hypothesenbildung z. B. über die Textart bietet entscheidend bessere Voraussetzungen für das Verstehen. Das Antizipieren von Konstruktionsverläufen ist in der Fremdsprache um ein vielfaches schwieriger als in

der Muttersprache, jedoch eine der Basisstrategien, die beim Hören von Gesprochenem in der eigenen Sprache automatisch ständig abläuft. Gezieltes Üben der Antizipation zum Beispiel der für das Deutsche charakteristischen Verbalklammer ist daher für die Vorbereitung essentiell. Ebenso wichtig ist es, daß die Studienbewerber eine gute Notiztechnik entwickeln, was natürlich nicht nur für diejenigen aus dem Ausland gilt. Hier kann man weniger eine bestimmte Technik lehren als vielmehr die Lernenden dazu anhalten, ihre Notizen auf Richtigkeit, Wichtigkeitsgrad und Schnelligkeit hin zu entwickeln, wobei sie durchaus Vorteile, die ihre Ausgangssprache oder -schrift mitbringt, einbeziehen sollten. So können elementare Begriffe z. B. mit chinesischen Ideogrammen klar und viel schneller als mit lateinischen Schriftzeichen notiert werden.

1.7 Prüfungsbeispiele

An drei Prüfungsbeispielen wurden abschließend die Aufgabenvielfalt, aber auch Unterschiede zwischen den Prüfungen verschiedener Hochschulen gezeigt – Unterschiede, die von der DSH-Rahmenordnung aber explizit zugelassen sind.

2. Arbeitsbereich Lesen (Leitung: Heidrun Stratmann, Bochum)

Im Gegensatz zu den anderen Aufgabebereichen der DSH unterscheidet sich der Teil »Verstehen und Bearbeiten eines Lesetextes« nur wenig von dem entsprechenden Teil »Textbearbeitung« der PNdS. Wie bereits auf der ersten Fachtagung des FaDaF zur DSH im November 1996¹ anhand der dort vorgelegten und diskutierten Beispiele deutlich wurde, hat sich bezüglich des Schwierigkeitsgrads inzwischen ein weitgehend ein-

heitliches Niveau eingependelt. Auch was die Textpräsentation angeht, gibt es kaum nennenswerte Unterschiede. Allein in den textunterstützten Zugaben wie Bilder, Graphiken etc. unterscheiden sich die Prüfungen voneinander, wobei solche Zugaben immer häufiger angeboten werden.

2.1 Textauswahl

Die Auswahl des Textes, auf den sich dieser Aufgabenbereich stützt, ist durch das Dilemma der geforderten Nähe zur Wissenschaft ohne Fachwissen gekennzeichnet. Zumeist werden Texte gewählt, die sich thematisch auf die Studiensituation beziehen oder ein fachübergreifendes, wissenschaftsorientiertes Thema behandeln. Authentische wissenschaftliche Texte werden nur selten Verwendung finden können, da sie fachlich zu hohe Anforderungen stellen. Aber auch im wissenschaftsjournalistischen Bereich ist es nahezu unmöglich, einen fachlich nicht zu spezifischen, kurzen, selbsterklärenden Text zu finden, der trotzdem genügend Informationen für eine Bearbeitung bietet. Entnimmt man einem längeren Text einen Ausschnitt, fehlen meist nötige Vorinformationen oder Zusammenhänge, oder das Textstück bietet so komprimierte Information, daß es ganz detailliert verstanden werden muß. Meist werden die Texte daher bearbeitet, d. h. gekürzt, vereinfacht oder eigens für die Prüfung umgeschrieben. Es sollte aber in jedem Fall eine Quellenangabe erfolgen, verbunden mit einem Vermerk bei Bearbeitung; dies ist sowohl eine wichtige Hilfestellung für den Aufbau der Erwartungen an den Text als auch eine wissenschaftliche Konvention, die bei einer Hochschulprüfung nicht außer acht gelassen werden sollte.

1 Vgl. den Bericht zu dieser Tagung in *Info DaF* 1 (1997), 114–122.

2.2 Aufgabenstellung

Die Aufgaben müssen so gestellt werden, daß sie allein aus dem vorliegenden Text zu lösen sind. Dabei dürfen die Fragen nur das Verstehen der inhaltlichen Zusammenhänge und der Strukturen testen, nicht aber Wissen zum Thema. Ein Katalog möglicher Aufgabentypen läßt sich nicht auflisten, da die praktizierten Varianten stark vom jeweiligen Text abhängen. Es bestand Einigkeit darüber, daß hier das eigentliche Problem eines einheitlichen Standards liegt. Anhand von zwei Originalbeispielen von DSH-Aufgaben zeigte sich zudem, wie schwierig es sein kann, präzise, eindeutige und zugleich sinnvolle Aufgaben oder Fragen zu einem Text zu formulieren. Häufig unterlaufen den Prüfenden beim Konzipieren der Fragen Ungenauigkeiten und Mehrdeutigkeiten, da sie nur die eigene Antwortformulierung im Kopf haben. Eine gegenseitige Kontrolle durch Kolleginnen und Kollegen ist zu empfehlen. Fehlbeantwortungen entstehen oft auch dadurch, daß nicht erkannt wird, ob sich die gestellte Frage oder Aufgabe auf den Inhalt des Textes oder seinen Aufbau bezieht. (Beispiel: »Als Laie hat man es schwer, sich etwas unter Experten-Systemen vorzustellen. Bietet der Text eine Verstehenshilfe?«) Es wäre zu überlegen, ob vielleicht explizit angegeben werden kann, ob es sich um eine Struktur- oder Inhaltsfrage handelt.

Die an vielen Standorten übliche Praxis, die Lösungen in vollständigen Sätzen und selbständigen Formulierungen zu verlangen, war in der Diskussion umstritten, da sie neben dem Leseverstehen eine zusätzliche Schreibleistung verlangt.

2.3 Bewertung

Beim Aufgabenbereich Leseverstehen wird laut Rahmenprüfungsordnung die inhaltliche Leistung höher bewertet als die sprachliche, so daß bei der Korrektur

Fehler im sprachlichen Bereich nicht zu stark geahndet werden dürfen, solange die Lösung inhaltlich angemessen und verständlich bleibt. Auf jeden Fall sollte die in der jeweiligen Aufgabe erreichbare Punktezahl auf dem Aufgabenblatt angegeben werden. Dies dient zugleich einer Steuerung des von den Prüflingen produzierten Umfangs der Antwort. Die Punktierung sollte nicht zu niedrig angesetzt werden, da eine höhere Punktezahl eine differenziertere Bewertung erlaubt.

3. Arbeitsbereich Schreiben (Leitung: Brigitte Krefting, Münster)

3.1 Schreiben – einige Begriffsabgrenzungen

Es wird zwischen funktionalem, d. h. sachorientiertem, und personalem, d. h. erfahrungsbezogenem Schreiben unterschieden. Im Studium wird von den Studierenden meist sachbezogenes, also funktionales Schreiben verlangt, z. B. Protokolle oder Seminararbeiten. Erfahrungen aus Kursen zu beiden Arten des Schreibens zeigen jedoch, daß beim personalen Schreiben sowohl die Motivation der Kursteilnehmenden höher als auch die Anzahl der Fehler geringer sind. Dies stellt ein Dilemma dar, in dem sich der studienvorbereitende Schreibunterricht befindet. Das Begriffspaar funktional-personal darf nicht mit dem Paar gelenkt-ungelenkt verwechselt werden. Gelenkt bzw. un gelenkt bezieht sich nur darauf, ob der Autor bzw. die Autorin für das Schreiben Anleitung/Begleitung/Hilfestellung erfährt.

Das Schreiben ist als Unterrichtsziel erst seit Mitte der 80er Jahre ins Blickfeld getreten. Vorher erschien Schreiben im Unterricht wie in Lehrwerken nur als Mittel, um z. B. durch das schriftliche Beantworten von Aufgaben, das Anfertigen von Notizen etc. andere Ziele zu erreichen. Im Unterricht kann nun das Produkt oder der

Prozeß des Schreibens im Mittelpunkt stehen. Bei ersterem besteht die Gefahr, daß jede Analyse fehlerorientiert und damit demotivierend verläuft. Schreiben als Prozeß wurde vor allem durch die Psycholinguistik erforscht. Diese Erkenntnisse in den Unterricht zu übertragen, ist nicht leicht, bietet aber einige Anregungen.

Die Forschung gliedert den Prozeß des Schreibens in folgende Phasen: Vorüberlegungen, Schreiben, Revision, Edition und Nachbearbeitung. Vergleicht man den Ablauf des Schreibprozesses bei professionellen und lernenden Schreibern, so stellt man fest, daß die Phasen unterschiedlich lang sind. Lernende haben eine kürzere Vorüberlegungszeit, eine lange Schreibphase und eine kurze Phase der Revision, während bei professionellen Schreibern die eigentliche Schreibzeit viel kürzer ist, die Revision aber ca. dreimal so lang wie bei den Lernenden. Auch die Phase der Vorüberlegung ist länger. Daraus läßt sich folgern, daß es wichtig wäre, bei Lernenden das Bewußtsein dafür zu wecken, daß Korrektur- und Revisionsprozesse beim Schreiben normal und produktiv sind und nicht die Abwertung des Erstentwurfs, sondern den Werdegang des Endprodukts darstellen.

Bei der Textproduktion lassen sich Kodierungsprozesse auf folgenden Ebenen unterscheiden:

- Orthographie
- Morphologie
- Satzbau
- Ausdruck
- Stil
- Inhalt.

Diese Prozesse verlaufen, wie Modelle aus der Psycholinguistik zeigen, rekursiv, nicht linear von der Ebene der Orthographie bis zu den inhaltlichen Überlegungen. Während sich den Fremdsprachen-

lernenden für die Selbstkorrektur ihrer Texte durchaus ein schrittweises Vorgehen nach Ebenen in der genannten Abfolge empfiehlt, sollte sich die Vermittlung der Schreibfähigkeit in einer Fremdsprache an den Forschungsergebnissen orientieren. D. h. sie sollte bei Überlegungen auf der Makroebene beginnen (Adressatenbezug, angemessene Textart, Textaufbau, Stil, Inhalt) und zur Mikroebene sprachlicher Richtigkeit im engeren Sinne fortschreiten.

3.2 Schreiben in der PNdS und DSH

Der neuen Rahmenprüfungsordnung für die DSH wurde der Vorwurf gemacht, sie enthalte schwierigere Anforderungen u. a. in bezug auf das Schreiben. Ein Vergleich der Paragraphen 2 und 9 der Rahmenprüfungsordnungen zeigt jedoch, daß die Ordnung für die DSH im Grunde keine größeren Anforderungen stellt, sondern sie lediglich klarer gruppiert. Der in der DSH neue Aufgabenbereich »Vorgabenorientierte Textproduktion« vereint in sich die Elemente selbständigen, zusammenhängenden Schreibens, die in der PNdS in den Teilen Hörverstehen und Leseverstehen enthalten waren (vgl. § 9 Abs. 1 und 2 PNdS). Dafür wurden diese beiden Teile in der DSH von Schreibaufgaben im Sinne einer Zieltätigkeit entlastet. So legt die neue Rahmenprüfungsordnung z. B. für das Hörverstehen als schriftliche Aufgabe nur noch fest, daß sich die Prüflinge »Notizen machen« sollen (d. h. Schreiben als Mittel, DSH RO § 9), während der entsprechende Teil der PNdS die möglichst genaue Reproduktion des gehörten Textes verlangte.

Zur Durchführung dieses neuen Prüfungsteils wurden auf der DSH-Tagung 1996 Vorschläge und Richtlinien erarbeitet, auf die verwiesen wird¹. Während der

1 Vgl. *Info DaF* 1 (1997), 114–122.

Diskussion wurde die Frage der Abgrenzung der »vorgabenorientierten Textproduktion« zum »freien Aufsatz«, die in der Rahmenprüfungsordnung mehrmals hervorgehoben wird, aufgeworfen. Sie war nicht definitiv zu beantworten, da die Grenze zwischen beiden Textarten als fließend gesehen wurde. Es war allerdings einsichtig, daß ein »freier Aufsatz« (i. S. des muttersprachlichen Deutschunterrichts) schon deshalb nicht angestrebt wird, weil sich aus den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen der Prüflinge so verschiedene Assoziationsgeflechte ergeben können, daß eine objektive, vergleichbare Bewertung unmöglich würde. Außerdem entspräche diese Art der Textproduktion in keiner Fachrichtung den Anforderungen des Studiums. Somit sahen die Tagungsteilnehmenden als wichtiges Element der Aufgabenstellung zur »vorgabenorientierten Textproduktion«, daß zum gestellten Thema bis max. vier nähere Fragen oder Aspekte benannt werden, zu denen sich die Prüflinge äußern müssen. Die Aufgabenstellung sollte klarmachen, daß die Aspekte dazu dienen, das Thema einzugrenzen und zur Textproduktion anzuregen. Die Nennung einer größeren Anzahl von Aspekten sollte aber vermieden werden, um nicht zu einer bloßen Beantwortung von Fragen zu verleiten und damit die Produktion eines eigenen, zusammenhängenden Textes auf der Basis eigenständiger Reflexion zu verhindern.

Nach wie vor ungelöst ist die Frage der Bewertung dieses Prüfungsteils. Ein sehr differenziertes, Sprache und Inhalt bis ins Detail aufschlüsselndes Korrektursystem stößt meist an die Grenzen der Korrekturkapazitäten der Lehrgebiete

und Studienkollegs. Es ist zudem die Frage, nach welchen Kriterien zum Beispiel ein angemessenes Sprachniveau beurteilt werden kann. Die bisher praktizierten Versuche z. B. der Zählung von Adjektiven oder Nebensätzen mit Berechnung von Durchschnittsquoten befriedigen nicht. Um eine Vergleichbarkeit der Bewertung an den verschiedenen Orten der DSH zu gewährleisten, arbeiten die Prüfenden auf Regionalebene zusammen. Diese Zusammenarbeit und Abstimmung ist angesichts der Autonomie der Hochschulen und der Kulturhoheit der Länder der einzige, aber auch ein effektiver Weg zur Gewährleistung eines möglichst einheitlichen DSH-Niveaus.

3.3 Vorbereitung auf die schriftliche Textproduktion im DaF-Unterricht

Aus den Ergebnissen der Schreibforschung und Unterrichtserfahrung wird empfohlen, personales Schreiben vor funktionalem Schreiben zu üben¹. Freude am Schreiben, Mut und Motivation dazu können so ab dem Niveau der Grundstufe 1 gefördert werden². Der Unterricht sollte die Prozeßhaftigkeit des Schreibens verdeutlichen und betonen. Dies kann z. B. dadurch geschehen, daß der Kursleiter bzw. die Kursleiterin einmal korrigierte Texte der Teilnehmenden erneut bearbeiten läßt (Revisionsphase) und wieder zur Korrektur anfordert, bis ein Text seine unter den gegebenen Möglichkeiten optimale Form hat. Besonders geeignet ist auch die Textproduktion in Kleingruppen im Kurs, da dies zur Diskussion der Planungsschritte auf allen Ebenen anregt (vgl. Faistauer 1997).

1 Vgl. Bohn (1987), Tütken/Neuf-Münkel (1993).

2 Vgl. Hermanns (1984), Mummert (1989).

4. Arbeitsbereich Wissenschaftssprachliche Strukturen (Leitung: Henning Gloyer, Regensburg)

Nach einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Tagung vom November 1996 wurde anhand von Zitaten aus den damals vorgelegten Beispielen demonstriert, wie verschieden dieser Prüfungsteil realisiert wird. Dies geschah anhand folgender Fragen:

4.1 Welcher Text wird zugrundegelegt?

Die große Mehrheit der Tests basiert auf dem Lesetext, eine größere Zahl auf einem separaten Text, nur wenige auf dem Hörtext oder Lese- und Hörtext.

4.2 Wie wird der Text zitiert?

Liegt dem Aufgabenbereich der Lese- oder Hörtext zugrunde, wird selten komplett im Zusammenhang zitiert; meist sind es einzelne Passagen oder Sätze, manchmal mit Zeilenangabe zum Lesetext. Oft werden die Zitate verändert, in einigen Fällen werden sogar neue Sätze hinzugefügt. Eine Veränderung der Zitate kann positiv benutzt werden; an einem Textbeispiel aus Frankfurt war zu sehen, wie durch eine Vereinfachung die zu bearbeitende Struktur geschickt »herausgeschält« wird:

»Der wichtigste Grund für diese besorgniserregende Entwicklung ist die Ausbreitung der modernen Intensiv-Landwirtschaft mit ihren wenigen, genetisch einheitlichen Pflanzensorten.« (Text) → »Die genetische Verarmung ist eine *besorgniserregende* Entwicklung.« (zu transformierender Satz)

4.3 Welche Form haben die Arbeitsanweisungen?

Hier wurde erneut die Problematik diskutiert, die metasprachliche Anweisungen für die Prüflinge bedeuten können. Da die grammatische Terminologie weder in der Sprachwissenschaft noch in der Grammatikschreibung international einheitlich ist,

plädieren die Gegner der Verwendung von Metasprache dafür, die Arbeitsanweisungen nur durch Stimuli und Beispiele zu formulieren. Befürworter der metasprachlichen Anweisungen halten dagegen, daß viele Prüflinge an grammatische Terminologie gewöhnt sind und für sie solche Anweisungen leichter verständlich sind. Die Eindeutigkeit der verwendeten Bezeichnungen kann man aber nur für intern vorbereitete Prüflinge garantieren. Aufgrund der oben erwähnten Uneinheitlichkeit der Terminologie ist also davon abzuraten, metasprachliche Anweisungen ohne Beispiele zu verwenden. Auch die Aufgabe, grammatische Strukturen metasprachlich zu benennen, kann sehr problematisch sein. Einen Kompromiß zwischen beiden Positionen praktiziert zum Beispiel die Universität Bielefeld: der Test enthält zwar metasprachliche Anweisungen, es wird aber zusätzlich eine separate Beispielliste vorgelegt, die offenbar immer die gleiche ist. Die Kandidatinnen und Kandidaten müssen sich das passende Beispiel anhand der Terminologie herausuchen und dabei gleichzeitig eine durchaus akademische Arbeitsweise praktizieren.

Neben diesen Fragen, die sich immer auf grammatische Strukturen beziehen, kommen gelegentlich Fragen zur Textorganisation (»Worauf bezieht sich ...?«) vor. Selten sind globale Anweisungen zum Umformulieren wie z. B. »Sagen Sie es anders!«.

Stimuli in Form von Lücken oder Satzanfängen werden noch relativ selten verwendet und an vielen Lehrgebieten und Studienkollegs erst erprobt. Der Kontext der Lücken führt noch nicht in allen vorliegenden Testbeispielen eindeutig zur erwarteten Struktur, manchmal würde es der Lückensatz sogar erlauben, exakt die Struktur des zugrundegelegten Textes abzuschreiben. Das ist vollkommen unabhängig von der Länge der Lük-

ken. Während der Göttinger Test ausdrücklich immer nur ein Wort pro Lücke verlangt, hat z. B. der der Universität München im Vergleich besonders lange Lücken, die aber genauso eindeutig sind.

4.4 Welche Strukturen werden getestet?

Relativsatz und Partizipialattribute, Passiv, Verbalisierung und Nominalisierung, Modalverben, Satzglied und Gliedsatz, Konjunktiv (besonders indirektes Zitat) sind Strukturen, die besonders häufig verlangt werden. Etwas seltener kommen Gerundiv, Funktionsverbgefüge und Flexion vor. Im Prinzip arbeitet die DSH mit dem gleichen Strukturenkatalog wie die PNdS.

Bezüglich der gemachten Aussagen über die Vorkommenshäufigkeit dieser Strukturen in den Tests ist aber unbedingt zu bedenken, daß bei einer wirklich textgebundenen Testform die gestellten Aufgaben durchaus auch vom Text abhängen und also von Test zu Test variieren können. Das wiederum heißt also, daß die hier verwendete Beispielsammlung in diesem Punkte u. U. noch etwas zufällig ist.

Zwei Universitäten experimentieren mit C-Tests (Erlangen) bzw. C-Test-ähnlichen Aufgaben (Frankfurt), bei denen in einem Lückentext nicht ganze Wörter, sondern nur Worthälften ergänzt werden müssen, dafür aber in einem Satz mehrmals. Erfahrungsberichte darüber werden mit Interesse erwartet.

5. Arbeitsbereich Mündliche Kommunikation

5.1 Die mündliche Prüfung in der DSH (Leitung: Bettina Wiesmann, Regensburg/München)

5.1.1 Die Vorgaben der Rahmenprüfungsordnung für den mündlichen Prüfungsteil

Die mündliche Teilprüfung wurde in der neuen Rahmenordnung gegenüber der PNdS am wenigsten verändert. Sie ist

nach wie vor der einzige Prüfungsteil, auf den verzichtet werden kann; formal hat sie jedoch Gewicht, da verlangt wird, daß der Prüfungskommission »für die Beurteilung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit andere hinreichende Erkenntnisse vorliegen« müssen (§ 3 Abs. 3). Im Hinblick auf die Bedeutung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit für das Studium und die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation wäre zu wünschen, daß als die geforderten »Erkenntnisse« tatsächlich nur solche aus mündlichen Kommunikationssituationen herangezogen würden. An vielen Universitäten und Studienkollegs werden jedoch immer noch sehr gute schriftliche Leistungen als ausreichender Beleg für mündliche Fähigkeiten anerkannt. Dies ist häufig den begrenzten Personalkapazitäten der Institutionen geschuldet, da die mündliche Prüfung mit mindestens einem Prüfer und einem Beisitzer sehr arbeitsaufwendig ist. Insofern werden die theoretischen Erkenntnisse über die Bedeutung der mündlichen Prüfung in der Praxis oft noch nicht umgesetzt.

Wie alle anderen Prüfungsteile ist auch die mündliche Prüfung mit der Erfüllung von zwei Dritteln der Anforderungen bestanden. Ihre Gewichtung gegenüber der Gesamtheit der anderen Prüfungsteile ist 1 : 2.

5.1.2 Durchführung der Prüfung

Da die Vorgaben der Rahmenprüfungsordnung sehr allgemein gehalten sind, ist auch die Praxis an den Universitäten und Studienkollegs sehr verschieden. Das Zugrundelegen eines Textes, einer Graphik o. ä., das die RO erlaubt, ist allgemein üblich. Dabei sind die beiden genannten auch zugleich die häufigsten Grundlagen. Manche Universitäten und Studienkollegs lassen die Kandidatinnen und Kandidaten aber auch kurz über ein

selbstgewähltes Thema sprechen oder verzichten völlig auf eine thematische Vorstrukturierung des Gesprächs. Ton- oder Videoaufnahmen als Grundlage sind möglicher technischer Schwierigkeiten wegen kaum verbreitet. Die Texte und Graphiken werden üblicherweise aus der vom Prüfling angestrebten Fachrichtung gewählt, müssen aber vom Grad der Fachlichkeit her wie alle DSH-Texte ohne spezielles Wissen verständlich sein. Es lassen sich folgende mögliche Phasen eines Prüfungsgesprächs zusammenstellen:

- persönliches Gespräch
- Vorlesen des Textes
- Gespräch über die Inhalte der Vorgabe
- freie Weiterführung des Gesprächs.

Nicht alle Komponenten sind jedoch in jedem Prüfungsgespräch enthalten und die Abfolge ist absolut frei. Gemäß der von der RO geforderten Fähigkeit zur selbständigen Äußerung liegt das größte Gewicht auf dem freien Gespräch.

5.1.3 Welche Anforderungen werden an die KandidatInnen gestellt?

Der Fokus der mündlichen Prüfung liegt nach der Prüfungsordnung auf der Fähigkeit zur Interaktion im »hochschulbezogenen Kontext«. Das bedeutet, daß sich die Anforderungen aus denen universitärer Veranstaltungen ableiten müssen, ohne freilich im Niveau zu hoch zu greifen. Zentrale Sprechhandlungen und Handlungsmuster universitärer Lehrveranstaltungen sind (vgl. Wiesmann demn.):

- Einschätzen / Bewerten
- Begründen
- Referieren
- Einwenden
- Behaupten
- Vermuten
- Folgern.

Die zentrale Stellung dieser sprachlichen Handlungen leitet sich wiederum aus

dem Wissen(schaft)skonzept her, das den deutschen Universitäten zugrundeliegt. In diesem Konzept wird Wissen als immer weiterzuentwickelndes gesehen, Forschungsergebnisse werden mit ihren Autoren verbunden, es gibt konkurrierende Meinungen, Theorien, Schulen. Es ist wichtig zu bedenken, daß dies keineswegs ein internationales Konzept ist und daß die Studienbewerber zusätzlich zu den sprachlichen Mitteln zum Beispiel für die Stellungnahme auch lernen müssen, daß an einer deutschen Universität auch Lernende bereits ihre Meinung äußern dürfen und daß dies auch von ihnen erwartet wird. Insofern ergibt sich ein weiterer Lehrplan für die ausländischen Studienbewerber, der u. a. folgende Elemente enthält:

- man darf und soll Stellung nehmen
- man muß seine Meinung begründen können
- man muß nicht nur Lehrautoritäten wiedergeben, sondern auch selbst frei formulieren können.

Daß dies den erwarteten Fähigkeiten zur freien sprachlichen Auseinandersetzung mit Gesprächsinhalten in der mündlichen DSH zugrundeliegt, wird kaum thematisiert. Eine gute Vorbereitung auf und Information über die Prüfung müßten jedoch eine Vorbereitung auch auf den erwarteten Umgang mit Wissen beinhalten.

Aufgrund häufiger Mißverständnisse muß betont werden, daß das Niveau der genannten Fähigkeiten an die Erfordernisse des Studienbeginns angepaßt werden muß und nicht mit den Interaktionsfähigkeiten fortgeschrittener Studierender verwechselt werden darf.

5.1.4 Bewertung der Prüfung

Die DSH-Fachtagung vom November 1996 hat einen Vorschlag der Bewertung der Leistungen des Prüflings nach folgenden Aspekten erarbeitet:

- a) Verständlichkeit (Aussprache und Intonation)
- b) sprachliche Ausdrucksfähigkeit (Angemessenheit des Wortschatzes, sprachliche Korrektheit, Selbständigkeit des Ausdrucks)
- c) Gesprächsverhalten (Fähigkeit zur Interaktion).

Diese Anforderungen werden an den Universitäten in sehr unterschiedlichen Bewertungsrastern und Prüfungsprotokollen festgehalten, wobei die Leistungen vielfach noch als schwer meß- und bewertbar gelten. Anhand eines Transkripts eines Prüfungsgesprächs wurde deshalb diskutiert, welchen Stellenwert das Beherrschen der wichtigen Handlungsmuster im Vergleich zur grammatikalischen Korrektheit und dem Umfang der lexikalischen Ausdrucksmöglichkeiten haben kann und sollte. Aus einer stärkeren Beobachtung und Gewichtung der Handlungsqualität könnten sich neue Möglichkeiten zur Bewertung der Prüfungsleistungen ergeben.

5.2 Gesprächs- und Redekurse zum Training der mündlichen Kommunikationsfähigkeit (Leitung: Roland Forster, Saarbrücken)

Das im folgenden vorgestellte Konzept (vgl. Forster 1997) wurde nicht primär entwickelt, um mündliche Prüfungen zu bestehen; allerdings ist es zur Vorbereitung sehr gut geeignet.

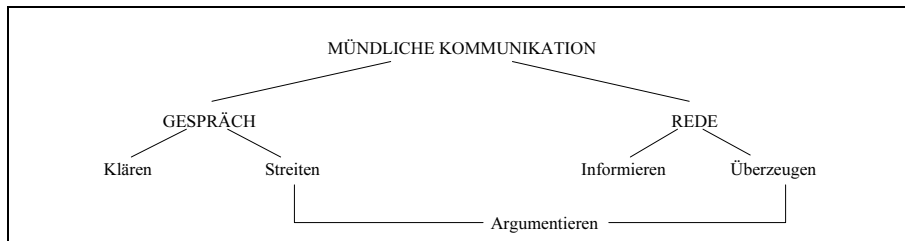
Üblicherweise erfolgt im Spracherwerbsprozeß eine Konzentration auf die Teilgebiete Leseverstehen, Hörverstehen und Grammatik, also auf Schreiben und Hören. Sprechen kommt in der Regel zu kurz. Dieses Mißverhältnis wird bei universitären Prüfungen besonders deutlich. Am Studienkolleg der Universität des Saarlandes in Saarbrücken, das hier als Beispiel dient, müssen etwa 60 % der Studierenden aus Studienkolleg und Lehrgebiet

Deutsch eine mündliche Prüfung ablegen. Dabei werden sie mit einer Anforderung konfrontiert, für die Lösungsmöglichkeiten, Reaktionsweisen, Strategien etc. nicht bzw. zu wenig geübt worden sind. Ein weiterer Aspekt ist, daß ausländischen Studierenden immer noch in ganz unterschiedlichen Fächern die Leistungsnachweise (Scheine) verweigert werden müssen, weil ihre Leistungen im Referieren nicht ausreichen. Damit wird offensichtlich, daß für wesentliche Teile von mündlicher Kommunikation kein ausreichendes bzw. zweckmäßiges Lern- und Übungsangebot zur Verfügung steht. Wie ein solches für Gesprächs- und Redekurse aussehen kann, zeigt das (neue) Fach »Mündliche Kommunikation« am Studienkolleg Saarbrücken. Die hier beschriebenen Gesprächs- und Redekurse stellen den Kern des neuen Unterrichtsfaches »Mündliche Kommunikation« dar, das ab diesem Semester am Studienkolleg der Universität des Saarlandes in Saarbrücken unterrichtet wird. Dabei erhalten alle Prüfungskurse die Gelegenheit, an diesen Seminaren teilzunehmen. In Abhängigkeit von Bedarf, Kursgröße und zur Verfügung stehender Zeit wird dieses Modell ergänzt durch ein Training von Elementarprozessen in kleinen muttersprachlichen Gruppen. Hinzu kommt eine Beratung von Studierenden mit Stimm- und Sprachproblemen.

5.2.1 Mündliche Kommunikation allgemein

Die folgende Graphik versucht, den Bereich der mündlichen Kommunikation aufzuschlüsseln. Dabei muß betont werden, daß es in der Regel keine »reinen« Klärungs- und Streitgespräche gibt. Aber es gibt Gespräche, in denen jeweils klärende und streitende Phasen überwiegen. Daneben muß deutlich werden, daß »Argumentieren« verschiedene Sprechhand-

lungen meint, die in Streitgesprächen und Überzeugungsreden ein wesentliches Strukturmerkmal darstellen.



5.2.2 Gesprächskurse

Die Zielsetzung bei den hier vorgestellten Gesprächskursen heißt: die Lernenden wollen in der fremden Sprache Deutsch effektiv(er) miteinander sprechen. Daneben – gleichgewichtig – geht es immer auch um soziales Lernen. Es geht um Gesprächsfähigkeit, aber auch um Gesprächsverstehensfähigkeit.

Für einen solchen Gesprächskurs sind unterschiedliche Abläufe denkbar. Idealerweise werden mehrere Einzelstunden zu Blockterminen kombiniert. 45- oder 90-Minuten-Einheiten zerreißen häufig wichtige Prozesse, die später nicht mehr aufgenommen und fortgeführt werden können. Da Institutionen ganz unterschiedlich arbeiten müssen, werden bei dem folgenden Modell keine Stunden genannt, sondern Termine. Womit sich sehr gut arbeiten läßt, sind Termine (z. B. Nachmittage) über 3 Zeitstunden.

1 EINFÜHRUNG

z. B. Bearbeitung der Frage: »Was ist für Sie in Gesprächen auf deutsch besonders schwierig?« – Kleingruppen – metaplan-Auswertung – Erstellung eines Programms für die nächsten Sitzungen

2

3 KLÄREN

4

5 (wird – in der Planung – nicht belegt, dient als Zeitpuffer!)

6

7 STREITEN

8

9

10 ABSCHLUSS: z. B. Amerikanische Debatte, Streitgespräch mit der gesamten Gruppe o. ä.

Die Struktur der Gespräche ist dabei immer: Thema suchen – Gespräch führen – Gespräch auswerten. Der Kursleiter bzw. die Kursleiterin tritt grundsätzlich zurück, agiert nicht als allwissende/r Muttersprachler/in, sondern moderiert. Bei den Gesprächen ist er/sie nicht beteiligt, leitet aber die Auswertung. Dabei ist es sinnvoll, sich auf wenige Punkte zu beschränken. Idealerweise wird in den Auswertungsphasen die Notwendigkeit bestimmter nächster Schritte sichtbar.

Ein Streitgespräch kann zum Beispiel nach folgenden Aspekten ausgewertet werden:

Prozeßauswertung

- Wurde miteinander gesprochen?
- Haben sich die Teilnehmenden aufeinander bezogen?
- ja: Was wurde dafür getan?
- nein: Wodurch wurde es verhindert?
- Was wäre effektiver gewesen?
- Eigenwahrnehmung: Wie war ich beteiligt?

- Fremdwahrnehmung: Wie wurden einzelne Sprechende erlebt?

Inhaltliche Auswertung

- Wurde argumentiert? begründet? – oder behauptet?
- Waren die Gründe nachvollziehbar?
- Haben die Teilnehmenden für sich selbst argumentiert?
- oder: Haben sie sich auf Gesprächspartner/innen bezogen?
- Ist ein Konsens erreicht worden?
- ja: Wodurch wurde er ermöglicht?
- nein: Was hat ihn verhindert?
- Worüber müßte noch gesprochen werden?
- Gab es einen eindeutigen Dissens?
- War dieser klar erkennbar?
- Konnten die Teilnehmenden dies so akzeptieren?

Von den vielfältigen Erfahrungen bei der Durchführung dieser Gesprächskurse sollen einige wenige genannt werden. Ein Gesprächskurs ist für den Kursleiter bzw. die Kursleiterin sehr anstrengend, weil der Verlauf nicht vollständig planbar ist. Über weite Strecken braucht man immer wieder eine Fähigkeit, die in anderen Zusammenhängen »Chaos-Kompetenz« genannt wird. Sehr rasch wird für alle Beteiligten deutlich, daß bei dem Vorhaben »Gesprächskurs« Arbeits- und Sozialformen eingeübt werden (können), die weit über den traditionellen Deutschunterricht hinausreichen. Ein bisher nicht gelöstes Problem ist die sog. Desertionsquote; damit ist das Phänomen gemeint, daß die Anzahl der Teilnehmenden in der Regel abnimmt, je länger der Kurs dauert.

5.2.3 Redekurse

Bei einem Redekurs lautet die Zielsetzung: die Teilnehmenden sollen in der Lage sein, auf der Basis von Stichworten annähernd frei eine gewisse Zeit über

Themen zu sprechen. Dabei hat der Hörerbezug eine große Bedeutung.

Eine Aufteilung auf drei Termine hat sich bei den Redekursen als zweckmäßig erwiesen. Diese sollten jeweils halbe Tage umfassen. Dabei dient der erste Termin der Einführung in dieses vor allem unter interkulturellen Gesichtspunkten komplexe Thema. Die Teilnehmenden beschäftigen sich in Gruppen beispielsweise mit der Frage: »Wann empfinden wir eine Rede als besonders gut gelungen / besonders informativ? – Was kennzeichnet einen guten Redner?« usw. Bei diesem ersten Termin sollten die Teilnehmenden bereits realisieren, daß es um eine andere Art von Lernen und Arbeiten geht und sie sehr weitgehend ihr eigenes Vorgehen bestimmen können. Bei einem zweiten Termin erfolgt die Einführung des Stichwortkonzeptes (vgl. Forster 1995). Der dritte Termin dient dem Halten von (Kurz-) Reden, ihrer Videoaufnahme und Auswertung. Auch hier ist die Auswertungsphase der wichtigste Teil bei der Erarbeitung differenzierter Fähigkeiten in der fremden Sprache Deutsch. Ausgewertet werden können u. a.

- Inhalt
- Sprache
- Sprechen
- Hörerbezug
- Mimik, Gestik, Proxemik, Kinesik

Die nachhaltigste Erfahrung für den Kursleiter ist wohl die, daß ein Redekurs leichter zu organisieren und durchzuführen ist als ein Gesprächskurs. Man kann auch als noch wenig geübte Leiterin bzw. Leiter den Verlauf gut vorbereiten und steuern. Das feedback der Teilnehmenden zeigt, daß die singuläre, klar abgrenzbare Leistung einer Rede befriedigender erlebt wird als eine Folge von Gesprächsbeiträgen, die schwer zu beschreiben und noch schwerer zu bewerten sind. Das Problem der Sprechangst

taucht bei den Teilnehmenden praktisch nicht auf. Allerdings wird schnell deutlich, daß erst eine Reihe weiterer Übungsmöglichkeiten den Erfolg sichern kann.

6. Literaturhinweise zu den Themenbereichen

Im Schlußplenum der Tagung wurde übereinstimmend festgestellt, daß es für DSH-vorbereitende Kurse kein kurstragendes Lehrwerk gibt. Lehrmaterialien werden aus Texten der Wissenschaftsteile überregionaler Tageszeitungen, wissenschaftlichen Zeitschriften und verschiedenen Mittel- und Oberstufenlehrwerken zusammengestellt. Hingewiesen wurde auf ein gerade erschienenes Lehrwerk aus dem Fabuda-Verlag: Klaus Lodewick (1997) *DSH-Training*, mit dem jedoch noch keine Erfahrungen vorliegen. Nachfolgend eine sehr begrenzte Auswahl an Literatur zum Thema DSH und ihrer Vorbereitung, geordnet nach Aufgabenbereichen:

6.1 Hörverstehen

Dahlhaus, Barbara: *Fertigkeit Hören* (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; Fernstudieninheit 5). Berlin; München: Langenscheidt, 1994.

Eggers, Dietrich; Neuf-Münkel, Gabriele: *Hören und Verstehen. Mitschrift und Wiedergabe gesprochener wissenschaftlicher Texte*. Ismaning: Hueber, 1991.

Fremdsprache Deutsch. Heft 7: Hörverstehen. München 1992.

Kühn, Peter: *Texte hören lernen. Hörverstehensübungen für fortgeschrittene Deutschlerner (Mittel- und Oberstufe) und als Vorbereitung auf die »Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse« (PNDS)*. Heidelberg: Groos, 1991.

Moll, Melanie: »Ein Vorschlag zum Umgang mit authentischen Diskursen im Fremdsprachenunterricht«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 45 (1997), 165–188.

6.2 Leseverstehen

Bernstein, Wolf Z.: »Lesen und Leseverständnis im DaF-Unterricht. Sprachliches und methodisches Grundwissen für Lehrende und Lernende. Eine Auswahlbibliographie«, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 19, 4 (1992) (Einzelheft).

Boehm, Andreas; Mengel, Andreas; Muhr, Thomas: *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag, 1994.

Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Lesen und Verstehen* (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 3). Dortmund: Lambert, 1980.

Ehlers, Swantje: *Lesen als Verstehen*. Berlin: Langenscheidt, 1992.

Solmecke, Gert: *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1993.

6.3 Vorgabenorientierte Textproduktion

Augst, G.: »Schreiben als Überarbeiten – ›Writing is rewriting‹ oder ›Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?‹«, *Der Deutschunterricht* 3 (1988), 51–62.

Bohn, Rainer: »Schreiben – eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht DaF«, *Deutsch als Fremdsprache* 4 (1987), 233–239.

Eigler, Gunther: »Prozesse und Produkte – zu Ansatz und Entwicklung der kognitiv orientierten Textproduktion«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 37 (1993), 1–21.

Faistauer, Renate: *Wir müssen zusammen schreiben*. Innsbruck; Wien: Studienverlag, 1997.

Fremdsprache Deutsch 1. Schreiben. München 1989.

Fremdsprache Deutsch 5. Das Bild im Unterricht. München 1991.

Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium, 1996.

Heid, Manfred (Hrsg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 1989.

Hermanns, Fritz: »Schreiben in der Fremdsprache Deutsch«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10 (1984), 222–234.

Krings, H.: »Wie Lerner Texte machen. Schreibprozesse in der Fremdsprache im Lichte introspektiver Daten«. In: Seminar für Sprachlehrforschung (Hrsg.): *Proble-*

- me und Perspektiven der Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr, 1986, 257–280.
- Lieber, M.; Posset, J.: *Texte schreiben im Germanistikstudium*. München: iudicium, 1988.
- Mummert, Ingrid: *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachunterricht Deutsch*. München: Klett Edition Deutsch, 1989.
- Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. Teil I: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 37). Regensburg 1993.
- Wolff, D.: »Lerntechniken und die Förderung der zweitsprachlichen Schreibfertigkeit«, *Der fremdsprachliche Unterricht* 1991, 34–39.

6.4 Wissenschaftssprachliche Strukturen

- Chen, Shing-lung: *Pragmatik des Passivs in chemischer Fachkommunikation*. Frankfurt a. M.: Lang, 1994.
- Ehlich, Konrad: »Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate«. In: Kretzenbacher, Heinz-Leonhard (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 1995, 325–351.
- Gloyer, Henning: *Das Grammatik-Karussell*. München: Hueber Verlag für Deutsch, 1997.
- Graefen, Gabriele: »Wissenschaftssprache – ein Thema für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht?«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 43 (1997), 31–44.
- Guder-Manitius, Andreas: »Sprachwissenschaftliche Terminologie im Deutschunterricht der Volksrepublik China«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 45 (1997), 5–36.
- Stalb, Heinrich: »Allgemeinsprache, allgemeine Wissenschaftssprache oder Fachsprache(n) als Lernziel?«, *Zielsprache Deutsch* 23, 2 (1992), 83–89.

6.5 Mündliche Kommunikation

- Büscher, Heiko: »Mündlicher Ausdruck und mündliche Prüfungen in den Institutionen Deutsch als Fremdsprache«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 43 (1997), 101–106.
- Dudene, Heinrich: »Die Praxis der mündlichen Prüfungen an den Studienkollegs

und ihre Vorbereitung im Unterricht – Ein Zwischenbericht über eine Umfrage«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 43 (1997), 107–118.

- Forster, Roland: »Interkulturelle mündliche Kommunikation: »Rede« in Deutsch als Fremdsprache«, *Zielsprache Deutsch* 1 (1995), 16–21.
- Forster, Roland: *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. St. Ingbert: Röhrig, 1997.
- Fremdsprache Deutsch* 14. Sprechen. München 1996.
- Wiesmann, Bettina: »Pragmatische Analyse der mündlichen Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber an deutschen Universitäten«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 45 (1997), 225–248.
- Wiesmann, Bettina: »Universitäre Unterrichtsdiskurse: Strukturen und Anforderungen an Studierende«, *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* (OBST) (demn.).

Die chinesische Germanistik im 21. Jahrhundert. Bericht von einer Tagung in Qingdao, VR China, vom 26. bis 30.07.1997

(Rolf Koepfel, Peking)

Noch nie hatte es in der chinesischen Germanistik eine nationale Tagung dieses Umfangs gegeben, und, wie sich in ihrem Verlauf zeigte, eine derart lebhafte und kontrovers geführte Debatte um die Zukunft des Faches. Einberufen hatte sie die Deutschgruppe der Anleitungskommission für den Fremdsprachenunterricht unter der Staatlichen Erziehungskommission, organisiert worden war sie von den Deutschabteilungen der Pekinger Fremdsprachenhochschule und der Universität Qingdao. Eingeladen waren die Leiter der 21 Germanistikabteilungen in China und alle ihre promovierten Mitarbeiter, ein Vertreter der Staatlichen Erziehungskommission (SEK), einer des

Goethe-Instituts Peking und zwei Lektoren des DAAD als Gäste.

In seinem Eröffnungsreferat machte der Vertreter der SEK, Herr Chen Jianjun, deutlich, daß die Staatliche Erziehungskommission eine Reform des Germanistikstudiums wünscht und Reformvorschläge der einzelnen Universitäten zu stützen gewillt ist. Die Fortsetzung der erfolgreichen Wirtschaftsreformen und die Konkurrenzfähigkeit Chinas im nächsten Jahrhundert seien abhängig vom Ausbildungsstand seiner Fachkräfte und der Qualität der Universitäten. Von den Absolventen eines Fremdsprachenstudiums erwartet die SEK in Zukunft neben einer besseren Allgemeinbildung auch die Kenntnis anderer Fächer und die Fähigkeit, sich selbst Wissen anzueignen und anzuwenden. Mit Blick auf das Ausland wird gefordert, daß Hochschulabsolventen die nötigen allgemeinen Qualifikationen erwerben müßten, um später auch einmal den Beruf wechseln zu können, und daß ein personeller Austausch zwischen Universität und Wirtschaft möglich werden müsse.

Die Umsetzung dieser Forderungen bedeutet einen deutlichen Bruch mit den Strukturen und Traditionen des chinesischen Hochschulsystems der letzten Jahrzehnte, das von sehr spezialisierten und verschulden Studiengängen geprägt war. Nicht nur sollen solch eng umgrenzte Studiengänge wie Automobiltechnik entfallen, auch die Integration kleinerer Fremdsprachenhochschulen in benachbarte Hochschulen mit anderen Fachrichtungen ist geplant und findet zum Teil schon statt. Zur Förderung der Selbständigkeit der Studenten müsse ihnen mehr Zeit zum Selbststudium eingeräumt werden. Konkret denkt die SEK an eine Reduzierung des Pflichtpensums der Studenten auf 2.700 Stunden während des in der Regel vierjährigen Studiums – zur Zeit sind es über 4.000 Stunden. Für die

Umsetzung der Forderung nach einer weiteren Qualifikation von Fremdsprachenstudenten macht die SEK keine Vorgaben, sondern ermutigt die einzelnen Universitäten und Fakultäten, eigenständige Ideen zu entwickeln und in ihren Angeboten auf lokale Gegebenheiten einzugehen. Im einzelnen wurden bereits 24 zusätzliche Studienangebote innerhalb des Hochschulfachs Deutsch genehmigt.

Im Hauptteil der Konferenz berichteten die einzelnen Deutschabteilungen über ihre Vorstellungen und Modellversuche. Von über 20 Vorträgen seien zunächst die Ausführungen der Peking-Universität (Beida) und der Fremdsprachenhochschule Peking (Beiwai) besonders hervorgehoben, denn sie markieren unterschiedliche Ansätze und dienten immer wieder als Bezugspunkte der Diskussion.

Prof. Zhao Dengrong stellte als Ausbildungsziele der Beida vor: 1. Sprachkompetenz, 2. Kulturkompetenz, 3. Fachkompetenz. Während sich die Germanistikabteilung für die ersten beiden Bereiche zuständig sieht, sollen sich die Studenten die Fachkompetenz in Jura, in Wirtschaftswissenschaft oder neuerdings auch in einer Naturwissenschaft an den anderen Fakultäten der Universität selbst besorgen. Dies setzte zunächst eine Verminderung der Pflichtstundenzahlen im Fach Germanistik um 30 % voraus sowie eine Erweiterung der fakultativen Fächer. Von den Absolventen des Jahrgangs 1997 hatten 46 % ein 2. Fach belegt, die restlichen Studenten hatten Vorlesungen in anderen Fächern im Sinne eines studium generale gehört. Fünf Studenten, die Jura gewählt hatten, werden nach einem weiteren Jahr neben dem schon erworbenen Bachelor in Germanistik einen Bachelor in Jura erwerben können. Voraussetzung dafür, innerhalb eines weiteren Jahres einen zweiten Bachelortitel erwerben zu können, ist, daß bis zum Abschluß des 1.

Fachs 80 % des Pflichtpensums des 2. Fachs erfolgreich bewältigt wurden.

An Problemen nannte Prof. Zhao, daß es noch keine Doppel-Bachelortitel gebe, die Studenten also bei einer hohen Pflichtstundenbelastung von bis zu 34 Wochenstunden und in einem zusätzlichen Studienjahr im Grunde zwei Bachelor-Studiengänge absolvierten. Außerdem empfangen die Fakultäten, die die Germanisten aufnehmen, diese zusätzlichen Studenten nicht immer gerne, da sie Kosten verursachten, ohne daß den aufnehmenden Fakultäten dafür Mittel zuflössen. Schließlich seien manche ältere Kollegen nur ungern bereit, zugunsten des 2. Fachs auf Pflichtstunden im Fach Deutsch zu verzichten.

Den umgekehrten Weg beschreitet die Fremdsprachenhochschule Peking: Wie Prof. Yin Tongshen ausführte, holt sie ein anderes Fach, in diesem Fall die Wirtschaftswissenschaft, in das Deutschstudium hinein. Wirtschaftskurse sollen im Hauptstudium die dritte Säule neben Kursen in Auswärtigen Angelegenheiten und Germanistik im engeren, traditionellen Sinne bilden; die inhaltliche Füllung und der vorgesehene Zeitrahmen werden aus dem Studienplan (s. u.) deutlich.

Zur Begründung der Hereinnahme von Wirtschaftskursen führte Prof. Yin an, daß 40 % der Absolventen des Beiwai in die Wirtschaft gingen (traditionell bildete diese Hochschule v. a. Mitarbeiter für den diplomatischen Dienst und einen Großteil des germanistischen Nachwuchses an den Universitäten des Landes aus). Das Ziel sei das Heranbilden von *fuhe xing de deyu rencai*, was hier angesichts des Streits um die inhaltliche Füllung (s. u.) vorläufig als *Deutschfachkraft mit Zusatzqualifikation* übersetzt werden soll.

Das Modell der Fremdsprachenhochschule Peking ist in zweierlei Hinsicht repräsentativer für die Bemühungen um eine Neuordnung des Germanistikstudiums

als das der Beida. Denn erstens befinden sich die meisten Deutschabteilungen an Fremdsprachenhochschulen oder Hochschulen mit einer bestimmten fachlichen Ausrichtung, so daß sich Möglichkeiten wie an der Beida, die wie nur einige wenige andere Hochschulen in China eine Universität im Sinne der Universalität der vertretenen Wissenschaften ist, meist gar nicht bieten. Zweitens ist die Wahl des Zusatzfaches Wirtschaft repräsentativ – über Jura wurde weniger nachgedacht, und Naturwissenschaften und Technik wurden lediglich en passant erwähnt, an Modellen der Integration dieser Fächer scheint zur Zeit kein großes Interesse (mehr) zu bestehen. Die Konzentration auf Wirtschaft mag daher rühren, daß generell zur Zeit Freiräume und Entfaltungsmöglichkeiten fast ausschließlich im Bereich der Wirtschaft gesehen werden; es liegt aber auch an dem Bemühen der Dekane, ihren Studenten Berufschancen in diesem boomenden Bereich mitzugeben, die mit deutschen Sprachkenntnissen allein nicht mehr gegeben sind. Zwar teilen die Universitäten ihren Absolventen seit der 2. Hälfte der achtziger Jahre keine Arbeitsplätze mehr zu, sie fühlen sich aber immer noch verantwortlich dafür, sie nicht in die Arbeitslosigkeit zu entlassen. Und nicht zuletzt sind es die Studenten selbst, die sich immer öfter von den traditionellen Inhalten der Germanistik abwenden.

Die Diskussion dieses Modells, die auch bei der Vorstellung ähnlicher Modelle an anderen Hochschulen immer wieder aufbrach, kreiste um folgende Fragenkomplexe: 1. Was soll in den Wirtschaftskursen im Rahmen des Deutschstudiums gelehrt und gelernt werden und wer soll diese Kurse anbieten? 2. Ist eine solche Erweiterung des Deutschstudiums überhaupt wünschenswert?

Das Spektrum der inhaltlichen Füllung reicht von einem Unterricht mit journali-

Plan für das Hauptstudium an der Deutschabteilung der FSH Peking, Stand 6/97

Sem.	Germanistik	Auswärtige Angelegenheiten	Wirtschaft	Andere
5	Einführung in die Literaturwissenschaft (mit Übung) Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft	Diplomatische Dokumente Rundfunknachrichten TourismUSDolmetschen	Einführung in die Wirtschaftslehre (mit Übung) Außenwirtschaft	Deutschlandkunde Übersetzen techn.-wissenschaftlicher Texte Aufsatzlehre Zentrale Texte der Geistesgeschichte*
6	Interpretationen zur deutschen Literatur (mit Übung) Lexikologie	Einführung in die internationale Politik Rundfunknachrichten Übersetzen von Texten zur internat. Politik Dolmetschen für auswärtige Angelegenheiten	Einführung in die Wirtschaftslehre (mit Übung) Marketing	Deutschlandkunde Aufsatzlehre Zentrale Texte der Geistesgeschichte*
7	Strömungen i. d. deutschen Literatur (mit Übung) Deutsche Literaturgeschichte Stilistik	Deutsche Außenpolitik (mit Übung) Internationale Politik	Deutsche Wirtschaft (mit Übung) Wirtschaftsdolmetschen Übersetzen von Wirtschaftstexten	Verfassen von Gebrauchstexten Zentrale Texte der Geistesgeschichte*
8	Literarische Analyse (mit Übung) Deutsche Literaturgeschichte Literarisches Übersetzen Textlinguistik	Deutsche Außenpolitik (mit Übung) Internationale Politik	Deutsche Wirtschaft (mit Übung) Einführung in die Wirtschaftskommunikation*	Verfassen von Gebrauchstexten Konferenzdolmetschen einschl. Simultandolmetschen Zentrale Texte der Geistesgeschichte*
	<i>14 Fächer, 30 WSt</i>	<i>9 Fächer, 26 WSt</i>	<i>9 Fächer, 26 WSt</i>	<i>6 Fächer, 24 WSt</i>
*in Vorbereitung; im 5./6. und 7./8. Semester sind mindestens je 7 Kurse zu belegen				

stischen Texten über und Texten aus dem Handlungsfeld Wirtschaft, der von gelernten Germanisten durchgeführt wird, bis zu einer Einführung in die Wirtschaftswissenschaft, die von Wirtschaftswissenschaftlern (auf deutsch und/oder auf chinesisches) durchzuführen wäre. Entsprechend unklar ist dann auch der Schlüsselbegriff der Konferenz, die oben

schon erwähnte *Deutschfachkraft mit Zusatzqualifikation*. Besteht letztere in einer Grundbildung in einem anderen Fach oder aus zusätzlichem Fachwortschatz vor einem eher laienhaften Wissenshintergrund? Ausgewiesene Wirtschaftswissenschaftler, die ihr Fach auf deutsch unterrichten, sind bislang in keinem dieser Modelle vorgesehen. Die Peking

Fremdsprachenhochschule hat allerdings zusammen mit einem Fachmann aus Heidelberg ein wirtschaftsorientiertes Lehrwerk erarbeitet (und in diesem Rahmen hält er jedes Jahr auch vierwöchige Seminare), mit dem Lehrwerk arbeiten dann aber Germanisten ohne fachliche Zusatzausbildung. Anders als bei dem Modell der Beida stellt sich hier also die Frage nach der Wissenschaftlichkeit des geplanten Zusatzangebots.

Es gab aber auch grundsätzliche Zweifel an der Wünschbarkeit eines fachfremden Zusatzangebots innerhalb des Deutschstudiums, da dieses zwangsläufig zu einer Beschneidung des traditionellen, germanistischen Schwerpunkts des Deutschstudiums, von Sprach- und Literaturwissenschaft, führe. Die Positionen der Gegner des Modells der Fremdsprachenhochschule, zu denen auch die Literaturwissenschaftler dieser Hochschule selbst gehören, waren in aller Regel nicht konservativ geprägt, sondern reflektierten über die Ziele eines Universitätsstudiums. In die ansonsten auf chinesisch geführte Diskussion wurden hier die deutschen Begriffe *Lernen und Studieren* sowie *Bildung und Ausbildung* eingebracht. Die Hereinnahme von Wirtschaft oder anderen Fächern bedeute in der geplanten Form ein zusätzliches Lernen neben dem Lernen der fremden Sprache – für ein Studieren, das auch gegenwärtig schon zu kurz komme, sei dann erst recht kein Raum mehr. So plädierte ein großer Teil der Konferenzteilnehmer engagiert für mehr Bildung, wobei insbesondere der Literatur und der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sprache ein hoher Wert beigemessen wurde, und widersprachen damit sehr heftig denjenigen, die mehr Ausbildung favorisierten. In diesem Zusammenhang wurde auch darauf hingewiesen, daß in vielen Deutschabteilungen die nötige Kompetenz in Literatur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaft durch die wachsende

Zahl der in diesen Fächern promovierten jungen Kollegen gegeben sei, während es für das Zusatzfach bislang an den entsprechend qualifizierten Lehrkräften fehle.

Eher an traditionelle Bestandteile eines Germanistikstudiums anknüpfend sind die Schwerpunkte Interkulturelle Germanistik und Kommunikation in internationalen Unternehmen (mit Praktika) an der Universität Qingdao und der Studienschwerpunkt Übersetzen und Dolmetschen am Fremdspracheninstitut Tianjin. Sie sind weitere Beispiele für die von der SEK ermutigte Vielfalt in der Entwicklung der Inhalte des Deutschstudiums und für das Eingehen auf lokale Besonderheiten und Bedürfnisse, im Fall von Qingdao auch eine Auswirkung der Partnerschaft mit der Universität Bayreuth und der zahlreichen deutsch-chinesischen Joint-Ventures in der Stadt. Die Shanghaiere Fremdsprachenhochschule schließlich bietet u. a. eine Zusatzqualifikation in Chinesisch als Fremdsprache an. Unkontrovers und Teil fast aller Modelle waren die 2. Fremdsprache Englisch (sowohl als wissenschaftliche *lingua franca* als auch als Sprache des Außenhandels, die gerade auch von deutschen Joint-Ventures gefordert wird) sowie Grundkenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit dem Computer.

Daß das Aufstellen von Modellen eine Sache, ihre Umsetzung eine andere ist, wurde vor allem gegen Ende der Konferenz deutlich, als über Lehrmaterialien und die Lehreraus- und -fortbildung gesprochen wurde. Eine Reihe von Deutschabteilungen kann kaum noch den traditionellen Unterricht aufrechterhalten, da die ältere Generation vor der Pensionierung steht, die Mittelaltrigen nach einem Deutschlandaufenthalt oft nicht an ihre alten Universitäten zurückkehren wollen und da sich Absolventen angesichts der niedrigen Gehälter und in der Anfangszeit sehr beengten Wohnver-

hältnisse kaum für den Lehrerberuf entscheiden; um so weniger sind solche Abteilungen für Germanisten mit einer Zusatzqualifikation in Wirtschaft oder Jura attraktiv. Demgegenüber konnten aber einige Hochschulen wie die Tongji-Universität oder die Fremdsprachenhochschule Peking zahlreiche im Ausland promovierte Germanisten gewinnen. Diese Unterschiede liegen auch in dem chinesischen Hochschulsystem begründet, in dem es eine Hierarchie von guten und schwächeren Hochschulen gibt, die sich dadurch perpetuiert, daß erstere mehr Mittel zugewiesen bekommen und sich nach der landesweiten Hochschul-aufnahmeprüfung die stärksten Studienbewerber aussuchen können. Nur solche Hochschulen kommen für die besser ausgebildeten Germanisten als eine Alternative zur Wirtschaft in Betracht.

Wie weit dann auch oft das Niveau unter den Lehrkräften auseinander liegt, möge die Kritik einiger Deutschlehrer an dem jetzt weit verbreiteten Lehrwerk *Grundstudium Deutsch* verdeutlichen. Sie vermißten eine klare Kennzeichnung, welche der vielen Materialien nun unbedingt durchzunehmen und welche wegläßbar seien. Wenn es solche Stimmen schon unter Lehrern gibt, mag ermeßbar sein,

wie weit noch der Weg zu dem von der SEK geforderten Studenten ist, der mit größerer Eigenverantwortung sein Studium organisiert und sich selbständig Qualifikationen aneignet.

So wurde denn auch das Problem der didaktisch-methodischen Ausbildung der Deutschlehrer an den chinesischen Hochschulen angesprochen. Über die interne Lehreraus- und -fortbildung in der Deutschabteilung der Tongji-Universität Shanghai berichtete Prof. Shang Xiangua. Landesweite Lehreraus- und Fortbildung wird bisher nur vom Goethe-Institut Peking angeboten. Dessen stellvertretender Leiter Michael Clemens berichtete über den referendariatsähnlichen fünfmonatigen Kurs für junge Lehrer, der in Zusammenarbeit mit der Fremdsprachenhochschule Peking bisher zweimal durchgeführt werden konnte, und stellte Überlegungen an, wie in der Zukunft der Schritt von der Ausbildung junger Lehrer zur Ausbildung von Fortbildern getan werden könnte. Er regte darüber hinaus an, daß sich einige Hochschulen auch mit dem Angebot von Didaktik und Methodik für Deutsch als Fremdsprache ein Profil geben und unter Umständen sogar einen entsprechenden Magisterstudiengang anbieten könnten.