

# Stromlinienförmig oder offenhalten?

## *Überlegungen zur Curriculumsdiskussion für das und im Fach Deutsch als Fremdsprache*

*Frank G. Königs*

### 1. Problemaufriß

Curriculumsdiskussionen und -revisio- nen finden beständig statt. Nicht immer ist dabei auf Antrieb auszumachen, worin eigentlich der Anlaß für diese Diskussion besteht. Dabei spielt sich die curriculare Entwicklungs- und/oder Reformarbeit letztlich auf allen bildungspolitischen Ebenen und für alle mit Bildung befaßten Institutionen ab. Ich konzentriere mich im folgenden auf den universitären Bereich, in dem das Fach Deutsch als Fremdsprache angesiedelt ist. Zumindest die folgenden Anlässe sind prinzipiell denkbar und können auch in der Geschichte der Curriculumsentwicklung nachgewiesen werden:

- Ein Fach entsteht neu und etabliert sich im Kanon der wissenschaftlichen Disziplinen. Nach einem – zumeist langwierigen und kontrovers verlaufenden – Diskussionsprozeß kommt es zur Einrichtung eines universitären Lehrfachs, für das – je nach Struktur des Faches und je nach seinen Beziehungen und Kooperationen mit anderen Fächern – ein Curriculum neu zu entwickeln ist. Dieses Curriculum wird sich an den formalen Rahmenbedingungen zu orientieren haben, wie sie für andere Fächer auch gelten. Und es wird in

dem Maße mit anderen Fächern kooperieren und curricular vernetzen, wie es inhaltlich vertretbar und angemessen erscheint. Dieses Maß wird sinken, wenn sich ein Kooperationspartner durch den anderen bedroht fühlt.

- Ein Fach verändert – auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse – seine Strukturen und bildet neuartige Schwerpunkte, die ihrerseits vorangehende ersetzen. Die Veränderungen in der wissenschaftlichen Struktur des Faches machen eine curriculare Anpassung notwendig. Veränderungen dieses Typs haben in aller Regel eine Diskussion der Zielsetzungen zur Folge, die mit einem bestimmten Ausbildungsprofil und den ihm verpflichteten Ausbildungsgängen verbunden sind.
- Unabhängig von den Strukturen des Faches werden neue curriculare Rahmenmaßgaben eingeführt, z. B. zur Angleichung der Ausbildungsgänge oder zur Anpassung an – vermeintliche – internationale Standards.
- Nicht selten beruht die Einrichtung eines Faches zwar auf grundsätzlichen Erwägungen, die mit den inhaltlichen Ansprüchen und Forschungsgegenständen eines Faches in Verbindung

gebracht werden. Doch führt die personelle und strukturelle Situation der jeweiligen Universität »vor Ort« zu einem Ausbildungsgang, der den Bedingungen und Möglichkeiten des spezifischen Ausbildungsstandorts angepaßt ist und damit nur sehr bedingt als Reflex der wissenschaftlichen Disziplin angesehen werden kann.

Nun wird man unschwer einwenden können, daß die genannten Anlässe für curriculare Entwicklungen weder einer Systematik folgen, noch an die theoretischen Maßgaben der Curriculumsarbeit angepaßt sind. Letztere weisen doch aus, daß die Curriculumsentwicklung sich in den fünf Phasen

- der Reflexion,
- der Konstruktion,
- der Evaluation,
- der Implementation und
- der Revision

vollzieht (vgl. Quetz 2003: 122).

Die zuvor genannten Anlässe für curriculares Arbeiten beinhalten zwar die von Quetz genannten Phasen der Entwicklung, aber sie tun dies nicht unbedingt in dieser Reihenfolge; sie tun dies außerdem bisweilen verdeckt und verstoßen damit gegen die bereits früh in der Curriculumsarbeit erhobene Forderung nach Transparenz, die insbesondere durch Robinsohn (1969) Eingang in die Curriculumsdiskussion gefunden hat. Und sicher wird man sagen können, daß die genannten fünf Phasen der Entwicklung von Curricula in ganz unterschiedlichem Maße in den einzelnen Bildungsgesellschaften und -institutionen verankert sind. Ich komme darauf später in anderem Zusammenhang noch einmal zu sprechen. Bevor ich dies tue, werde ich mir einige Bemerkungen zum akademischen Fach Deutsch als Fremdsprache erlauben. Daran anschließend werde ich auf fachunabhängige Tendenzen universitärer Curriculumsarbeit eingehen. In

meinem letzten und ausführlichsten Teil werde ich mich dann wieder dem Fach Deutsch als Fremdsprache zu und versuche, als Summe meiner Überlegungen die Frage zu beantworten, die ich im Titel meines Beitrags gestellt habe.

Eine letzte Vorbemerkung soll es gestalten, die folgenden Ausführungen einzuordnen: Ich werde aus dem deutschen Kontext heraus argumentieren. Vorschnelle Rückschlüsse auf einzuleitende Entwicklungen z. B. im arabischen Raum verbieten sich von daher – zunächst, denn ich gestehe gerne, daß sich aus den deutschen Erfahrungen, die im übrigen – wie noch deutlich wird – unter bestimmten Aspekten eher europäische Erfahrungen sind, möglicherweise Impulse für die curriculare Diskussion in anderen Ländern ergeben.

## 2. Das Fach Deutsch als Fremdsprache

Das Fach Deutsch als Fremdsprache versteht sich dezidiert als »ein Kind der Praxis« (vgl. dazu etliche Beiträge in Henrici/Koreik 1994). Es verdankt seine Entstehung dem rapiden Anstieg an Sprachkursen für Ausländer in Deutschland. Durch das rapide Anwachsen des Sprachlernbedarfs und den gleichzeitig zu konstatierenden unzureichenden Kenntnisstand über das, was das Lernen der deutschen Sprache eigentlich ausmacht, wächst das Bedürfnis nach einer wissenschaftlichen Erforschung dieses umfassenden Lehr- und Lernkontextes. Zeitlich fällt diese Entwicklung zusammen mit der sich langsam durchsetzenden Erkenntnis, daß jeglicher fremdsprachliche Aneignungsvorgang erklärungs- und erforschungswürdig ist. Wahrscheinlich ist die zeitliche Parallelität zwischen der wissenschaftlichen Hinwendung der traditionellen Fremdsprachendidaktik zur Sprachlehrforschung (vgl. zu einem Überblick z. B. Königs 2000) und dem Aufkommen und Erstar-

ken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts kein Zufall. Und in der Tat lassen sich vielfältige Bezüge zwischen der sprachübergreifend argumentierenden Sprachlehrforschung mit der Betonung der Spezifik des fremdsprachlichen Aneignungsvorgangs und seiner Erforschung nach wissenschaftlich abgesicherten Methoden auf der einen Seite und der Zielsetzung des Faches Deutsch als Fremdsprache auf der anderen Seite erkennen. Dies gilt unbeschadet der Tatsache, daß auch die in den Jahren 1996 bis 1998 laufende zweite Konturierungsdebatte für das Fach Deutsch als Fremdsprache durchaus noch einmal die Unterschiede zwischen divergierenden Ansätzen und Positionen offengelegt hat. Diese Diskussion spitzte sich im Kern auf die Frage zu, ob es sich dabei um ein primär lehr-lernwissenschaftliches oder ein in erster Linie linguistisches bzw. philologisches Fach handele. Letztlich muß diese Frage unentschieden bleiben. Sie spiegelt sich – und das berührt unser Thema – in den unterschiedlichen Ausrichtungen von Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache wider, die curricular gesehen einen bunten Strauß z. T. eigenwilliger und einzigartiger Blüten darstellen. Bemerkenswert im Hinblick auf unser Thema ist dabei jedoch die enge Verbindung des Faches zur tatsächlichen Sprachpraxis für Deutsch als Fremdsprache. Während sich die Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung nach Überwindung des rezeptologischen Zuschnitts vor allem darauf konzentrierte, wissenschaftlich solide empirische Ergebnisse über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu erbringen, um auf dieser Grundlage u. a. fremdsprachenpolitisch und auch curricular Einfluß zu nehmen, lief sie gleichzeitig Gefahr, die Sprachpraxis aus dem Auge zu verlieren. Und in der Tat spielen Fragen der (uni-

versitären) Sprachpraxis in diesem Kontext eine sehr untergeordnete Rolle. Das mag man damit begründen, daß die Sprachlehrforschung ihrem Wesen nach mehr auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen unter schulischen Bedingungen zielte; das mag man auch damit begründen, daß die Entwicklungsgeschichte des Faches stärker auf eine Profilbildung gegenüber den Fachwissenschaften – insbesondere der Linguistik – abgestellt war. Jedenfalls tut man dem Fach sicher nicht Unrecht, wenn man seine Verbindung zur universitären Sprachlehre eher als »locker« bezeichnet. Und während sich schulische Curricula nicht zuletzt unter dem Einfluß des Faches in den vergangenen Jahrzehnten mehrfach gewandelt haben, ist die universitäre Sprachpraxis von diesen Entwicklungen methodisch und curricular weitgehend ausgespart geblieben.

Für das Fach Deutsch als Fremdsprache stellt sich diese Beziehung allerdings ganz anders dar: Aufgrund des stetig gestiegenen Bedarfs an sprachpraktischen Kompetenzen erlebte der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache einen Aufschwung, der bis heute nur geringen »Konjunkturschwankungen« unterliegt – jedenfalls gilt das für die Situation im Inland; es gilt leider nicht für die Situation weltweit, wo Deutsch als Lerngegenstand erkennbar zurückgedrängt wird (und sich auch zurückdrängen läßt). Ablesbar ist diese enge Verbindung zwischen dem akademischen Fach und der Sprachpraxis z. B. an den intensiven Bemühungen um die DSH, die deutsche Sprachprüfung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen, sowie um die Formate und Profile des TEST-DAF, einer Prüfung, die dem TOEFL-Test für Englisch vergleichbar weltweit angeboten und zentral in Deutschland durchgeführt werden soll (Projektgruppe Test-DaF 2000). Die – durchaus kontroversen –

Diskussionen um diese beiden Testformate (vgl. z. B. Bickes 1998; Wintermann 1998; Koreik/Schimmel 2002; Krekeler 2002) sind ja gerade ein Indiz für die enge Verknüpfung zwischen akademischem Fach und sprachpraktischer Ausbildung. Sie setzen damit eine Tradition fort, wie sie bereits in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts im Zusammenhang mit den Projekten des Europarats begonnen wurde, in denen sich das Fach Deutsch als Fremdsprache für die Diskussion in Deutschland bezüglich der Lernzielbeschreibungen eine Vorreiterposition erkämpfte, die es nun – im Zusammenhang mit dem Europäischen Referenzrahmen für das Lehren, Lernen und Beurteilen fremder Sprachen (vgl. Trim/North/Cooste 2001) – untermauerte. Publikationen wie die *Profile Deutsch* belegen dies durchaus nachdrücklich. Die differenzierte Profilbeschreibung, die dem europäischen Referenzrahmen innewohnt, wird – bei aller berechtigten Kritik, die man an der Skalierung ebenso üben kann wie an dem fremdsprachenpolitischen Anspruch und der dem Referenzrahmen inhärenten lernpsychologischen und methodischen Konzeption (vgl. dazu die Beiträge in Bausch/Christ/Königs/Krumm 2003) – die Sprachpraxisstruktur und damit die sprachpraktischen Curricula nachhaltig verändern (vgl. z. B. Königs 2002). Ich komme darauf weiter unten noch einmal zurück und begnüge mich an dieser Stelle mit dem Hinweis, daß das Fach Deutsch als Fremdsprache stärker als andere fremdsprachendidaktische Disziplinen durch die enge Verbindung zwischen wissenschaftlichem Anspruch des Faches und der daraus erwachsenden bzw. damit verknüpften sprachpraktischen Ausbildung gekennzeichnet werden kann.

Die bisherige Argumentation erfolgte – ich habe es bereits angedeutet – aus der

Inlandsposition des Faches. Das Fach Deutsch als Fremdsprache nimmt unter diesem Aspekt – nimmt man einmal die konzeptuelle (und bisweilen auch organisatorische) Trennung von der (Inlands-) Germanistik als gegeben hin – in gewisser Weise eine Brückenfunktion gegenüber der Auslandsgermanistik ein. Diese hat sich zwar – einer gewissen Tradition folgend – an der Inlandsgermanistik orientiert, hatte jedoch bereits immer zwei gravierende Unterschiede im Blick zu behalten: Zum einen konstituiert sich die Auslandsgermanistik über die Integration der Fremdperspektive – oder: der Perspektive von außen auf den Gegenstand – und zum anderen ist die Zielperspektivierung für die Studierenden eine jeweils andere, wobei zur letzteren noch hinzu kommt, daß die für die Auseinandersetzung mit den Fachgegenständen notwendige Sprachkompetenz in der Inlandsgermanistik immer – und sicher auch zu Recht – vorausgesetzt wurde, während deren Aufbau in der Auslandsgermanistik zum notwendigen und selbstverständlichen Bestandteil universitärer Ausbildung gehört und auch gehören muß. Damit wird aber deutlich, daß die curricularen Konsequenzen, die aus diesen beiden Unterschieden erwachsen, so unterschiedlich sind, daß curriculare Anleihen der Auslandsgermanistik bei der Inlandsgermanistik nur in bescheidenem Umfang möglich und sinnvoll sind. Bevor ich nunmehr dazu komme, welche konkreten curricularen Implikationen sich für das Fach Deutsch als Fremdsprache und ggf. für die Auslandsgermanistik anbieten, muß ich noch auf einige fachunabhängige Tendenzen eingehen, die einen beträchtlichen Einfluß auf die curriculare Entwicklungsarbeit in Deutschland derzeit ausüben.

### 3. Fachunabhängige Einflüsse auf die Curriculumsarbeit

Man mag es bedauern oder auch nicht: Curriculumsentwicklung folgt – leider – nicht nur fachimmanenten Kriterien und Überzeugungen. Wir erleben das gerade wieder in Europa: Der sog. ›Bologna-Prozess‹ verpflichtet die beteiligten europäischen Länder dazu, bis zu einem gewissen Zeitpunkt vergleichbare Studiengänge und Abschlüsse eingeführt zu haben. Für die curriculare Entwicklungsarbeit sind daraus eine Reihe von Impulsen entstanden, von denen ich an dieser Stelle diejenigen herausgreife, die für den hier in Frage stehenden Kontext die nachhaltigste Bedeutung haben könnten:

Kernstück des ›Bologna-Prozesses‹ ist die Einführung von gestuften Studiengängen, die – zumindest formal – an den angloamerikanischen Bachelor- und Masterabschlüssen orientiert sind. Ziel ist neben der internationalen Vergleichbarkeit von Studiengängen und -abschlüssen die Verkürzung der Studiendauer. Die deutschen Bundesländer haben darauf in durchaus unterschiedlicher Weise reagiert. Das Bundesland Hessen, aus dem ich komme, hat z. B. die Universitäten des Landes per Erlaß dazu verpflichtet, bis Ende des Jahres 2004 *alle* Studiengänge auf das gestufte Bachelor- und Masterprinzip hin umzustellen. Dieser Erlaß hat umfangreiche curriculare Entwicklungen in Gang gesetzt, die derzeit noch in vollem Gang sind.

Mit der Entscheidung für gestufte Studiengänge einher geht das Votum für die sog. Modularisierung. Unter einem Modul versteht man inhaltlich zusammengehörige Studienelemente, die unter einem Oberthema vereinigt werden und studienbegleitend abgeprüft werden. Dabei gehen die Empfehlungen dahin, den Umfang eines Moduls nicht zu groß zu fassen, Veranstaltungsformen zu variieren und die einzelnen Module möglichst so anzu-

legen, daß sie in mehreren Studiengängen Anrechnung finden können und damit zur angestrebten Interdisziplinarität beitragen. Dieses Modulmerkmal drängt die Curriculumplaner also dazu, Inhalte und Themen zu finden, zu entwickeln oder zu formulieren, die bei Wahrung der fachlichen Spezifik in mehrere Studiengänge und Fächer eingepaßt werden können. Für ein Fach wie die Germanistik kann das z. B. bedeuten, daß sie bestimmte grundlegende Inhalte sprachübergreifend anbietet – etwa im Bereich der Sprachwissenschaft – und damit inhaltlich auch zum Studium der Romanistik, der Anglistik oder der Slavistik beiträgt.

Die Modularisierung geht – so läßt sich folgern – einher mit einer inhaltlichen Verdichtung der Lehrangebote, die sich gleichermaßen in der zeitlichen Konzentration wie in der inhärenten Qualitätssicherung ausdrückt. Erreicht werden soll damit eine stärkere inhaltliche Verzahnung der Ausbildungsgegenstände und eine größere Kontrolle – durchaus im Rahmen einer Qualitätssicherung – über die Zieladäquatheit der Ausbildung. Jeder Ausbildungsgang steht damit unter einem stärkeren Begründungszwang; er muß nämlich offenlegen, in welchem zeitlichen Rhythmus er die einzelnen Ausbildungsziele erreichen will und in welchem Umfang er mit seinem Angebot der Berufsfeldorientierung verpflichtet ist. Diese beiden Parameter – die Orientierungen am fixierten Ausbildungsziel und am späteren Berufsfeld – determinieren also die Curriculumsentwicklung in erheblichem Umfang.

Die bislang beschriebenen fachunabhängigen Parameter erfahren ihre konkrete Umsetzung für den sprachpraktischen Teil der Ausbildung im Europäischen Referenzrahmen für das Lehren und Lernen fremder Sprachen (Trim/North/Coste 2001). In diesem Referenzrahmen werden Profile für das fremdsprachliche Können

ausdifferenziert, die für unseren Zusammenhang aus zwei Gründen von Bedeutung sind und realiter noch werden:

Zum einen wird der Versuch unternommen, Qualitätssicherung und auch Qualitätsvergleich auf der Grundlage von Kompetenzen zu beschreiben, die aus der Sicht des Lernenden gedacht sind und unter anderem – allerdings keineswegs ausschließlich – auch von ihm selbst bezogen auf seine eigene Person in Form einer Selbsteinschätzung angewendet werden. Curricular bedeutet dies die Anwendung von solchen gestuften Kursprogrammen, die über abstrakte und vermeintliche Schwierigkeitshierarchien nicht hinausgehen. Mit anderen Worten: Kurse wie »Deutsch I bis Deutsch IV« dürfte es danach nicht mehr geben, wohl aber solche Kurse, die mit einem gestuften und differenzierten, möglicherweise nach Fertigkeiten differenzierten Profil aufwarten – darauf komme ich später noch einmal zurück. Wie stark eine solche curriculare Setzung von außen ihre Bedeutung für die Curriculumsentwicklung zu entfalten vermag, kann an der Tatsache abgelesen werden, daß die meisten Bundesländer in ihren schulischen Curricula für den Fremdsprachenunterricht bereits auf die Niveaustufen des Referenzrahmens rekurrieren; auch zahlreiche Lehrbuchprojekte orientieren sich daran. Dagegen tun sich die Universitäten noch schwer damit, ihr Sprachpraxisprogramm entsprechend umzustellen – im Zusammenhang mit fachunabhängigen Parametern der Curriculumsentwicklung keine seltene Erscheinung.

Zum zweiten ermöglicht ein Instrument wie der Europäische Referenzrahmen – zumindest vom Ansatz her – eine sprachübergreifende curriculare Planung. Wer die Sprache A lernt, bekommt für den Erwerb der Sprachen B bis n Instrumentarien mitgeliefert, die es ihm erlauben, die curriculare Organisation des sprach-

praktischen Angebots zu durchschauen und die Bedeutung der Reflexion für das fremdsprachliche Lernen zu erkennen, und zwar auf mehreren Ebenen: der konkreten objektsprachlichen Ebene ebenso wie auf der metasprachlichen, eher lerntheoretischen Ebene.

Nun will ich hier nicht das hohe Lied des Referenzrahmens singen – dafür hat er zu viele Mängel in sich und birgt darüber hinaus die Gefahr, daß er durch einen zu hohen Grad an Verbindlichkeit zu stark normierend in die curriculare, aber auch in die unterrichtliche Planung eingreift (vgl. die meisten der Beiträge in Bausch/Christ/Königs/Krumm 2003). Aber an ihm läßt sich verdeutlichen, welchen Einfluß fachunabhängige und auch fachbezogene Parameter auf die Entwicklung von Curricula nehmen können.

#### **4. Konsequenzen für die curriculare Entwicklungsarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache**

Die vorangehenden Überlegungen implizieren, daß sich die Entwicklung von Curricula für das Fach Deutsch als Fremdsprache verändern. Dieser Veränderungsprozeß ist bereits im Gang. Er betrifft sowohl das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache als auch die Vermittlung von Deutschkenntnissen an Studierende nichtdeutscher Muttersprache, ein Aspekt, der aus der Fremdperspektive sehr häufig integraler Bestandteil der sog. Auslandsgermanistik ist. Ich möchte in diesem letzten und ausführlichsten Kapitel diese Konsequenzen umreißen. Dazu ist es notwendig, zunächst auf die Konsequenzen aus der Inlandsicht einzugehen und sich mit der Frage zu befassen, was sich für das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache und – durchaus im Zusammenhang, aber eben auch in einer gewissen Unabhängigkeit davon – für die Vermittlung sprachpraktischer Fertigkeiten als Verän-

derungspotential ergeben dürfte (4.1). Darauf aufbauend werde ich dann zu einigen Empfehlungen für die curriculare Entwicklungsarbeit aus der Auslandsperspektive kommen (4.2).

#### 4.1 Veränderungen im Inland

Das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache besteht in Deutschland derzeit in Form von unterschiedlichen Studiengangsformaten: Von Hauptfachstudiengang über ein Nebenfachstudium bis hin zu Ergänzungs-, Aufbau- oder Fernstudienangeboten ist beinahe alles vorhanden, was die deutsche Universitätslandschaft an Studiengangsoptionen bereithält. Im Interesse des Faches ist natürlich zu wünschen, daß diese Vielfalt trotz der allerorten greifenden Sparmaßnahmen erhalten bleibt. Doch werden die oben beschriebenen curricularen Prozesse zu Veränderungen führen, die auch dem Fach Deutsch als Fremdsprache neue Strukturen und Optionen eröffnen werden. Drei Beispiele für das Fach möchte ich nennen, die sich derzeit bereits abzeichnen und die in durchaus typischer Weise die aktuelle Curriculumsdiskussion an deutschen Universitäten spiegeln:

##### *Beispiel 1: Der Bedarf an Zusatzqualifikationen wird steigen*

Der oben erwähnte Modulgedanke impliziert – ich habe das zumindest kurz angedeutet – eine Differenzierung zwischen Pflicht- und Wahlpflichtmodulen. Die Pflichtmodule spiegeln dabei den unverzichtbaren Kern eines Faches wider, und nicht zuletzt von daher haben zumindest einzelne Fächer, bisweilen aber auch ganze Universitäten damit begonnen, Kerncurricula zu beschreiben, um die herum sich die jeweiligen Studiengänge ranken. Zweifelsohne führt dieser Prozeß (noch) nicht in allen Fächern zu der angestrebten Selbstreinigung der Fächer, denn einige Fächer definieren nur allzu gerne

das als Kern, was sie an dem jeweiligen Standort gerade machen. Durch den ökonomischen Zwang, der durch Maßgaben von außen entsteht und der die Universitäten dazu zwingt, ihre Studienangebote auch nach wirtschaftlichen und nach qualitativen Kriterien zu evaluieren, zu hinterfragen und ggf. zu verändern, scheint es mir allerdings nur eine Frage der Zeit, bis auch in diese Fächer die für sinnvolle Veränderungen notwendige Bewegung gekommen ist. De facto wird sich aber das Angebot an Zusatzqualifikationen erhöhen. Dies gilt in besonderem Maße für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Zwar gibt es bereits jetzt die Möglichkeit, hier Zusatzqualifikationen zu erlangen, insbesondere bei vorangehendem Studium benachbarter Fächer wie etwa der Germanistik, doch dürfte sich die Nachfrage hier deutlich erhöhen. Dies gilt insbesondere für die Lehramtsstudierenden, die angesichts hoher Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ihre An- und Einstellungschancen durch eine Zusatzqualifikation erhöhen. Besonders erwähnen möchte ich in diesem Zusammenhang mein Bundesland: In Hessen gibt es – meines Wissens als einzigem Bundesland – Deutsch als Fremdsprache als schulisches Unterrichtsfach, und die Erweiterungsprüfung wird auch durch das neue in der Diskussion befindliche Lehrerbildungsgesetz ausdrücklich erwähnt. Für den angehenden Deutschlehrer fast naheliegend, aber auch für den Biologie- und Sozialkundelehrer nunmehr interessant, bietet sich vor dem fachlichen und einstellungspolitischen Hintergrund eine solche Zusatzqualifikation an. Dies gilt umso mehr, als im Zuge der Reform der Lehramtsausbildung die Studierenden ihr eigenes Lehr- und Lehrerprofil bereits während der Ausbildung entwickeln und ergänzen können. Dokumentiert wird dies im sogenannten Lehramtsportfolio (vgl. Burwitz-Melzer 2001),

einer systematischen Sammlung von erbrachten Lern- und Prüfungsleistungen, aber auch Selbsteinschätzungen und Praxiserfahrungen. Zusatzqualifikationen setzen hier also voraus, daß aus dem eigentlichen Kern des Studienfaches Deutsch als Fremdsprache heraus diejenigen Inhalte angeboten werden, die einerseits leichter mit anderen Inhalten des bisherigen Studiums, z. B. des allgemein-didaktischen, fachdidaktischen oder – bei entsprechenden Fächerkombinationen – philologischen Studienanteils verknüpft werden können und die gleichzeitig in besonderer Weise auf das spätere Berufsfeld vorbereiten (zur Diskussion über die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern vgl. z. B. die Beiträge in Königs 2001 oder in Königs/Zöfgen 2002).

*Beispiel 2: Die Verbindung zur »normalen« Lehrerbildung wird intensiviert werden*

In der Vergangenheit ist der Eindruck entstanden – und das nicht ganz zu Unrecht –, daß Deutsch als Fremdsprache auf der einen Seite und die (Fremdsprachen-) Lehrerbildung auf der anderen Seite vergleichsweise wenig Berührungspunkte haben. Durch die Entwicklung von Modulen dürfte sich das ändern. Ich will dies an einem Beispiel deutlich machen, das meinem eigenen universitären Kontext entstammt: Im Zuge der Reform der Lehrerbildung werden wir in Marburg zukünftig für die modernen Philologien (einschließlich der Germanistik) sprachübergreifende Module haben, in denen z. B. sprachwissenschaftliche Grundsatzprobleme behandelt werden. Diese werden dann sprachspezifisch in Veranstaltungen der jeweiligen Einzelphilologien im Detail in ihrer Bedeutung für die jeweilige Sprache und deren Aneignung behandelt. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache kommt damit das Sprachenlernen insgesamt in den Blick, für die anderen fremdsprachlichen Philo-

logien wird das Deutschlernen damit in einem das spätere Berufsfeld vorbereitenden universitären Kontext auch in das Bewußtsein derjenigen gerückt, die meinen, mit Deutsch als Fremdsprache zunächst nichts zu tun zu haben.

*Beispiel 3: Der Berufsfeldbezug wird gestärkt, aber auch erweitert*

Ein – nicht unwesentlicher – Begleiteffekt der Modularisierung von Studiengängen ist die Schaffung von Synergieeffekten. Diese entstehen, wenn einzelne Module so angelegt sind, daß sie einerseits den spezifischen Ausbildungszielen eines Studiengangs dienen, aber gleichzeitig auch ziel führend in einen anderen Studiengang eingepaßt werden können. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache trifft dies z. B. im Rahmen eines Masterstudiengangs »Sprache und Kommunikation« zu. Dieser Masterstudiengang dient eigentlich der Ausbildung von zukünftigen Kommunikationsspezialisten, deren späteres Berufsfeld z. B. in Verlagen oder in der Presse liegt, die aber im Rahmen ihres Studiums auch aus dem Studiengang Deutsch als Fremdsprache diejenigen Module angeboten bekommen, die einen wichtigen Beitrag zu ihrem Ausbildungsprofil leisten. Dies sind in Marburg z. B. psycholinguistische Inhalte zu Spracherwerb und Sprachproduktion, aber auch ein grundlegendes Modul zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen, das gleichzeitig Bestandteil der Fremdsprachenlehrerbildung – nicht nur im Fach Deutsch als Fremdsprache – ist. Daraus ergeben sich im übrigen weitere Bezüge zwischen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und der Ausbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache, die in Deutschland relativ strikt voneinander getrennt verlaufen. Diese Bezüge betreffen z. B. die lernpsychologischen Elemente, die für erwachsene Lerner – die traditionelle Klientel von DaF-Lehrern –



eine andere Ausprägung erfahren als für schulische Fremdsprachenlerner.

Die bislang dargestellten Konsequenzen für die curriculare Arbeit mögen ihre Ursache in spezifischen Rahmenbedingungen der deutschen Universitäts- und Bildungslandschaft haben. Von daher haben sie – so hoffe ich jedenfalls – ein (vielleicht nicht unbeträchtliches) Anregungspotential: Sie können einen möglichen Weg für curriculare Entwicklungen aufzeigen, können aber sicher nicht den Anspruch erheben, so ohne weiteres auf die Situation in anderen Ländern übertragbar zu werden.

Eine größere Übertragungsmöglichkeit der deutschen Entwicklungen auf die Situation in anderen Ländern ergibt sich für den sprachpraktischen Bereich im Fach Deutsch als Fremdsprache, aber auch in den anderen neusprachlichen Philologien. Ich habe bereits oben angedeutet, daß der Europäische Referenzrahmen das einstmals eher idealistisch ausgerichtete Konzept der »Kommunikativen Kompetenz« durch ein differenziertes Profilsystem ersetzt. D. h. mit Hilfe des Europäischen Referenzrahmens soll in international vergleichbarer Weise beschrieben werden, über welche Fähigkeiten ein Lerner bezogen auf eine einzelne Fertigkeit bereits verfügt. Danach werden Benotungen und Bewertungen nicht mehr in relativ nichtssagenden Skalen oder Zensuren zum Ausdruck gebracht, sondern in Stufen, die klar definiert werden. Wer zum Beispiel für die Fertigkeit »Schriftliche Produktion« die zweithöchste Stufe C1 erreicht hat,

»kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte ersetzen oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluß abrunden« (Trim/North/Coste 2001: 67).

Diese Profilbeschreibung wird durch Detailbeschreibungen ergänzt, also im gerade genannten Fall zum Beispiel durch Aussagen zum »Kreativen Schreiben«:

»Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Beschreibungen oder auch eigene fiktionale Texte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen« (Trim/North/Coste 2001: 67),

oder zum »Schreiben von Berichten und Aufsätzen«:

»Kann klare gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte deutlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.« (Trim/North/Coste 2001: 68)

Ähnlich wie für diese zweithöchste Kompetenzstufe werden alle sechs Kompetenzstufen von A1 bis C2 so beschrieben, daß alle Fertigkeiten einzeln erfaßt und aufgeschlüsselt werden. Dabei kann eine Differenzierung nach thematischen Domänen bzw. nach weiteren linguistischen Kriterien erfolgen, so etwa nach pragmatischen Kategorien, bei denen Flexibilität, Sprecherwechsel, Themenentwicklung oder Kohärenz und Kohäsion (Trim/North/Coste 2001: 124 f.) für die mündliche Sprachproduktion eingehend beurteilt werden (können) und damit die Beschreibung eines Gesamtprofils für die mündliche Sprachbeherrschung erst fundieren. Folgt man dem Referenzrahmen, so kann es also durchaus geschehen, daß ein Lerner in der mündlichen Sprachproduktion bereits C1 erreicht hat, während er in der schriftlichen Sprachproduktion erst bei B2 angekommen ist. Diese Differenz erlaubt der Referenzrahmen zu erfassen. Gerade vor diesem Hintergrund nun zeichnen sich curriculare Perspektiven ab (vgl. Königs 2002): Nimmt man die Skalierungen des Referenzrahmens ernst, so werden wir demnächst ein gestuftes

Sprachkursprogramm haben, das nach Fertigkeiten, aber auch nach Profilen differenziert ist und dessen spezifische Lernzielangaben sich aus dem Referenzrahmen übernehmen lassen. Damit wird es z. B. möglich, berufsfeldbezogene Spezialisierungen zu *einem* Maßstab für das Kursangebot zu machen und den erreichten Kompetenzgrad auch so zum Ausdruck zu bringen, daß er international verständlich ist. Es könnte also durchaus Kurse geben, die die fachsprachliche Kompetenz für das Gebiet X in der mündlichen Sprachproduktion besonders schulen. Dabei paßt es durchaus in die derzeitige Philosophie, daß man es dann in die Verantwortung der Lernenden legt, sich ihr eigenes spezifisches Sprachprofil selbst zusammenzustellen. Das dürfte weniger für die Philologiestudenten gelten, denen man durch die Bank in den meisten modernen Fremdsprachen die höchste Kompetenzstufe C2 im Examen abverlangen wird; aber es dürfte natürlich für diejenigen gelten, die Fremdsprachenkenntnisse für ihr späteres Berufsfeld flankierend erwerben wollen oder müssen. Für die Philologiestudierenden hingegen erlaubt ein solcher Ansatz eine bessere Diagnose: Der erreichte Leistungsstand kann einheitlicher dokumentiert und das dann notwendige sprachpraktische Programm individueller erstellt werden. Man muß allerdings kein Prophet sein, um zu der Einsicht zu gelangen, daß die adäquate Umsetzung der curricularen Reformen, wie sie sich aus dem politisch gewollten und stark geförderten Referenzrahmen ergeben, wahrscheinlich relativ rasch an ihre finanziellen Grenzen stoßen wird. Daraus sollte man meines Erachtens nach jedoch nicht den Schluß ziehen, ganz auf derartige Reformen zu verzichten. In der Tat werden mittlerweile bereits erste Ansätze zu einer Umgestaltung des Sprachkursprogramms, wie ich sie hier umrissen habe, gemacht.

#### 4.2 Veränderungen im Ausland/in der Auslandsgermanistik

Aus den bisherigen Überlegungen sollte deutlich geworden sein, daß ich nicht für eine unhinterfragte Übernahme der skizzierten Entwicklungen für andere Regionen oder Länder plädiere. Mit einem solchen Plädoyer würde ich mir selbst gleich doppelt widersprechen: Ich würde nämlich erstens entgegen meinen Ausführungen zum Fach Deutsch als Fremdsprache doch so tun, als seien Inlands- und Auslandsperspektive identisch; und zweitens würde ich damit die Bedeutung der länder- oder gar universitätsspezifischen Rahmenbedingungen für die curriculare Entwicklungsarbeit leugnen, die ich eben noch betont habe. Was also kann man dann den ausländischen Universitäten guten Gewissens für die curriculare Entwicklungsarbeit empfehlen, und zwar auch und gerade vor dem Hintergrund der derzeit in Deutschland ablaufenden Entwicklungsprozesse? Gleichsam als Quintessenz aus den bisherigen Überlegungen gelange ich zu fünf Empfehlungen, die ich in kurzer Form darstellen und erläutern möchte:

Meine erste Empfehlung an die Kolleginnen und Kollegen, die mit der curricularen Entwicklungsarbeit im Ausland betraut sind, lautet:

*Empfehlung 1: Es bietet sich an, die Ziele offenzulegen, die hinter dem spezifisch entwickelten oder betriebenen Studiengang stehen bzw. stehen sollen.*

Diese Offenheit dient der Transparenz gegenüber den Studierenden, die dann nicht nur eine Vorstellung davon haben, was sie im Studium erwartet, sondern auch, in welchem Umfang die im Studium erworbenen Kompetenzen sie auf das spätere Berufsfeld vorbereiten bzw. in ihm handlungsfähig machen. Diese Offenheit dient aber auch der eigenen Selbstverpflichtung, diese Ziele gewissenhaft im Bewußt-

sein zu halten. Wenn man sich also für einen traditionellen germanistischen Studiengang entscheidet, dann sollte man offenlegen, was die Studierenden bei ihrem Abschluß können müssen und für welches Berufsfeld die erworbenen Qualifikationen tatsächlich qualifizieren. Wenn man sich für einen Studiengang Deutsch als Fremdsprache entscheidet, also einen Studiengang, dessen Absolventen später eine Vermittlungstätigkeit im Zusammenhang mit der deutschen Sprache erfolgreich ausfüllen sollen, dann sollte man auch hier deutlich machen, in welchem Maße die einzelnen Studienelemente dem Aufbau dieser Vermittlungstätigkeit dienen. Und man sollte auch deutlich machen, welche Ausbildungselemente für dieses Studienziel spezifisch sind. In beiden genannten Studiengangsfällen – der rein germanistischen Ausbildung und der Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache – werden bestimmte sprach- und literatur- sowie landes- und kulturwissenschaftliche Ausbildungsteile deckungsgleich sein oder zumindest erscheinen. Aber je nach Ausbildungsziel und angestrebtem Berufsfeld werden sie anders zu funktionalisieren sein: Ein angehender Sprachwissenschaftler wird sich anders mit der Beschreibung der deutschen Sprache auseinandersetzen (müssen) als der angehende Lehrer oder derjenige, der Deutsch in nichtphilologischen, außeruniversitären Kontexten verwenden muß. Das führt mich zu meiner zweiten Empfehlung:

*Empfehlung 2: Es bietet sich an, nach Synergie-Effekten zwischen vergleichbaren Studiengängen und/oder nach einem verbindlichen Kern des eigenen Faches zu suchen, aber man sollte darauf aufbauend auch den nötigen Raum für Optionen und Spezialisierungen schaffen.*

Die Profile der Fächer – der Germanistik ebenso wie des Faches Deutsch als Fremd-

sprache – haben sich verändert. Das hängt weniger mit der fachimmanenten Systematik oder fachimmanenten Entwicklungen und Erkenntnissen zusammen als vielmehr mit den Anforderungen, die außerhalb der Universität an die Absolventen des Faches gestellt werden. Curriculumsentwicklung stellt vor diesem Hintergrund folglich einen schwierigen Balanceakt zwischen theoretischer Abstraktion und Anwendung dar. Nicht zuletzt dieses Spannungsverhältnis kennzeichnet ja auch ein wissenschaftliches Studium, das in allen Bereichen wissenschaftlich fundiert sein sollte, auch in den anwendungsbezogenen. Ein solches Studium wird nur im Ausnahmefall in der Lage sein, ein umfassendes Wissen des Faches vollständig zu vermitteln. Und häufig ist ein solches umfassendes Wissen angesichts der angestrebten Tätigkeit auch nicht nötig. Damit einher geht aber die Verpflichtung, den Studierenden als wichtigen Bestandteil der Ausbildung auch offenzulegen, mit welcher Funktionalisierung die jeweiligen Inhalte auf die unterschiedlichen Berufsfelder vorbereiten. Gleichzeitig muß den Studierenden damit die Möglichkeit eröffnet werden, sich auf solche Kompetenzen eingehender einzulassen, die für das anvisierte Berufsfeld ihrer eigenen Einschätzung nach von besonderer Bedeutung sind. Dies führt mich zu zwei weiteren Empfehlungen:

*Empfehlung 3: Es scheint unabdingbar, daß während des Studiums Anwendungsfelder praktisch erfahrbar, aber auch durch Reflexion begleitet werden.*

Es ist in Untersuchungen immer wieder dokumentiert worden, daß Lernende das erworbene Wissen festigen und besser verankern können, wenn sie es mit einem unmittelbaren Handlungszusammenhang in eine einigermaßen gesicherte und organisch scheinende Verbindung bringen können. Die kritische Rückmel-

dung gegenüber zahlreichen Studiengängen in Deutschland, von denen die Lehrerbildung übrigens nur einen Teil darstellt, bezieht sich gerade auf die mangelnde Funktionalisierung zwischen aus der Tradition des Faches oder der wissenschaftlichen Disziplin erwachsenden Erkenntnissen, die ein – mehr oder weniger gewichtiges – Studiensegment darstellen, und deren Bedeutung für das spätere Handeln im Berufsfeld. Die frühzeitige, bereits im Studium angelegte und begleitete reflektierte Anwendung sichert von daher nicht nur die Internalisierung der vermittelten Inhalte, sondern sie ebnet gleichzeitig den Weg für eine Positionierung des Studierenden im Fach, im Berufsfeld und in seinen Möglichkeiten, das Berufsfeld individuell zu konturieren.

*Empfehlung 4: Studiengänge sollten die notwendige Transparenz aufweisen.*

Die gerade angesprochene Funktionalisierung, also die Offenlegung der Beziehung zwischen den Ausbildungseinheiten, den Ausbildungszielen, den methodischen Schritten zur Erreichung dieser Ziele und der späteren Verwendungsmöglichkeit der erworbenen Kompetenzen wird dadurch systematisch gesichert, daß sie bereits im Curriculum zu einem kontinuierlich wiederkehrenden Thema wird. Diese Transparenz ist zwangsläufig an den Stellen von besonderer Bedeutung, an denen Richtungsentscheidungen mit langfristiger Wirkung getroffen werden müssen. Die Entscheidung für eine Spezialisierung oder Profilierung nach erfolgreicher Absolvierung eines Kernstudiums wird der Studierende dann leichter fällen, wenn ihm die Zusammenhänge klar sind, die seine Entscheidung bestimmen, aber vor allem wenn ihm die unterschiedlichen Optionen, auch in ihrer Bedeutung für das Berufsfeld und seinen späteren Werdegang in diesem Berufsfeld bewußt sind.

*Empfehlung 5: Wir sollten lernen, die Entwicklung von Studiengängen auch als Möglichkeit zur Evaluation, und zwar aus Sicht der Studierenden, aus Sicht der universitären Fachvertreter, aber auch aus der Außensicht zu betrachten.*

Die Evaluation von Studiengängen wird – so meine Prognose – zukünftig einen höheren Stellenwert bekommen. So müssen bereits heute alle oben angesprochenen Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland durch eine Akkreditierungsagentur einer eingehenden Prüfung unterzogen worden sein, bevor sie überhaupt in Kraft treten können. Darüber hinaus werden in Kraft befindliche Studiengänge in zeitlichen Abständen von Gutachtergruppen evaluiert, wobei auch die Frage eine Rolle spielt, inwieweit sich die Studierenden in diesem Studiengang aufgehoben, betreut und für ihr späteres Berufsfeld vorbereitet fühlen. Da sich die Anforderungen an die Studienfächer und deren Absolventen nicht gerade selten verändern, kommt es zu sich relativ rasch ändernden Rahmenbedingungen bei der Gestaltung von Studiengängen. Curriculumsrevision ist nur möglich, wenn diese Evaluationsprozesse auf den unterschiedlichen Ebenen angestoßen, ausgewertet und in den Revisionsprozeß integriert werden. Genau dazu muß ein Curriculum auch anleiten und daher den nötigen Freiraum zur internen Evaluation bieten.

Ich komme abschließend auf meine im Titel gestellte Frage zurück. Wer eine definitive Antwort erwartet hat, muß enttäuscht sein. Und enttäuscht sein muß auch, wer hier ein Kaleidoskop von Studiengangsinhalten für das Fach Deutsch als Fremdsprache erwartet oder gar erhofft hatte, die auch schon möglichst in eine verbindliche Reihenfolge gebracht und mit Umfangs- und Leistungsgewichtungen versehen sind. Die Entwicklung

der letzten Jahre, aber auch die außeruniversitäre Wirklichkeit verbieten es, solche gleichermaßen idealistischen Vorgaben zur Grundlage curriculärer Planungsprozesse zu machen. Jeder curriculare Entwicklungsprozeß wird immer eine Gratwanderung beinhalten. Auf der einen Seite muß ein Curriculum offen sein für die veränderten bzw. differenzierten Anforderungsprofile, die von außen (bisweilen auch durch das Fach selbst) an ein Fach herangetragen werden. Auf der anderen Seite muß es ebenso einen verbindlichen Anteil von dezidiertem Wissensvermittlung sichern. Dies gilt für das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache genauso wie für die rein sprachpraktisch ausgerichtete Ausbildung. Nur wenn es gelingt, Curriculumsentwicklung als einen kontinuierlichen und in gewisser Weise auch endlosen Prozeß anzusehen, ist eine erfolgreiche curriculare Planungs- und Entwicklungsarbeit überhaupt möglich. Sie setzt Ausdauer, Überzeugungskraft, aber auch den systematischen Perspektivenwechsel auf unterschiedlichen Ebenen (Lehrende, Studierende, Betrachter von ›außen‹, Vertreter des oder der Berufsfelder) voraus. In diesem Sinne wünsche ich allen, die an derartigen Prozessen beteiligt sind, die nötige Ausdauer und Überzeugungskraft.

### Literatur

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003.

Bickes, Gerhard: »DSH – TESTDAF – TOEFL: Thesen zu einer Umgestaltung der Prüfungspraxis in Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 97–103.

Burwitz-Melzer, Eva: »Das Lehramtsportfolio (LAP): Der Versuch, Theorie und Pra-

xis sowie Erfahrung und Reflexion in der Lehrerbildung zusammenzufassen«. Vortrag bei *KMK-Projekt Modellregion Frankfurt* 2001 (unveröffentlichtes Manuskript).

- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas: *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen«*. Berlin et al.: Langenscheidt, 2002.
- Götze, Lutz; Suchsland, Peter: »Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 2 (1996), 67–72.
- Henrici, Gert: »Deutsch als Fremdsprache ist doch ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach!«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 3 (1996), 131–135.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1994.
- Hessky, Regina: »DaF aus der Außenperspektive. Ein Diskussionsbeitrag aus der Auslandsgermanistik«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 1 (1998), 10–14.
- Königs, Frank G.: »Deutsch als Fremdsprache – ein Fach auf der Suche nach seinen Konturen«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 4 (1996), 195–199.
- Königs, Frank G.: »Hat die Fremdsprachendidaktik noch eine Zukunft? Überlegungen zur Struktur eines Faches in schwieriger Zeit«, *Deutsch als Fremdsprache* 34, 2 (1997), 72–79.
- Königs, Frank G.: »Bewährt oder ›auf Bewährung? Gedanken zur Angemessenheit von Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache im Kontext der Konturierungsdebatte«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 4 (1998a), 199–204.
- Königs, Frank G.: »Perspektiven des Faches Deutsch als Fremdsprache«. In: Bäcker, Iris (Hrsg.): *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch 1998*. Bonn: DAAD, 1998b, 235–255.
- Königs, Frank G.: »Rückblick und Ausblick – Anmerkungen zur Entwicklung der Sprachlehr- und Sprachlernforschung in

- Deutschland«, *Deutsch im Dialog* 2, 1 (2000), 15–45.
- Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 2001.
- Königs, Frank G.: »Curriculare Innovationen in fremdsprachlichen Studiengängen«. In: *Germanistentreffen Deutschland – Argentinien – Brasilien – Chile – Kolumbien – Kuba – Mexiko – Venezuela. 8.–12.10.2001 São Paulo. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn: DAAD, 2002, 393–406.
- Königs, Frank G.; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Lehrerbildung in der Diskussion*. Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprachen lehren und lernen* 31 (2002).
- Koreik, Uwe; Schimmel, Dagmar: »Hörverstehensteste bei der DSH, der Feststellungsprüfung und TestDaF – eine Vergleichsstudie mit weiterführenden Überlegungen zu TestDaF und DSH«, *Info DaF* 29, 5 (2002), 409–440.
- Krekeler, Christian: »Die Grammatik fehlt! Fehlt die Grammatik? Rückwirkungsmechanismen von TestDaF und DSH«, *Info DaF* 29, 5 (2002), 441–458.
- Neuner, Gerhard: »Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre«, *Deutsch als Fremdsprache* 34, 1 (1997), 3–8.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: »Wissenschaftlichkeit – Praxisbezug – nur leere Floskeln? Zur Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 3 (1998), 131–135.
- Projektgruppe TestDaF: »TestDaF: Konzeption, Stand der Entwicklung, Perspektiven«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11, 1 (2000), 63–82.
- Quetz, Jürgen: »Fremdsprachliches Curriculum«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke, 2003, 121–127.
- Robinson, Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied am Rhein: Luchterhand, 1969.
- Rösler, Dietmar: »Der Beitrag von Studiengängen im deutschsprachigen Raum zum Bildungsprozeß zukünftiger Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 2 (1998), 67–71.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph (Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries; Übersetzung der Skalen: Günther Schneider). Berlin et al.: Langenscheidt, 2001.
- Wintermann, Bernd: »DSH und TESTDAF – Sprachprüfungen auf dem Prüfstand«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 104–110.