

Zur curricularen Planung eines Aufbaustudiengangs zur Deutschlehrausbildung in Mexiko

Alexander Au

0. Vorbemerkung

Die Entscheidung der Universidad de Guadalajara (UdG), Mexikos zweitgrößter Universität, als erste Universität Mexikos einen viersemestrigen Aufbaustudiengang zur Deutschlehrausbildung in das curriculare Studienangebot aufzunehmen, soll als Anlaß genommen werden, die Konzeption des betreffenden Studiengangs, *Especialidad en la Enseñanza del Alemán como Lengua Extranjera* (= offizielle Bezeichnung des Aufbaustudiengangs der UdG) vorzustellen. Zudem kann die Annahme des Antrages auf Einrichtung des Aufbaustudiengangs von Seiten der UdG als richtungsweisend für andere mexikanische Universitäten gelten. Denn die Entscheidung ist als Konsequenz sich ändernder bildungspolitischer Rahmenbedingungen und daraus resultierender Modernisierungstendenzen zu sehen. (Bisher existiert in Mexiko lediglich eine einjährige Deutschlehrausbildung an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); vgl. hierzu Fandrych/Tallowitz 1997). Eines der großen Ziele der derzeitigen Verwaltung der UdG und vieler Universitäten Mexikos ist eine dynamische Internationalisierung, um Anschluß an internationale Wissenschaftsnetzwerke zu schaf-

fen, internationalen Wissenstransfer zu fördern und insgesamt den Studienstandort Mexiko attraktiver zu machen. Gezielt sucht die UdG derzeit nach ausländischen Partnerhochschulen. Möglichst schnell und effizient soll ein Partner-Netzwerk aufgebaut werden.

In Zusammenhang damit steht die stärkere Förderung moderner Fremdsprachen, insbesondere des Deutschen und des Französischen. Förderte man in den 90er Jahren fast ausschließlich die englische Sprache und wurden wissenschaftliche Verbindungen mit US-Hochschulen gesucht, so ist diese Tendenz zwar weiterhin existent, aber insgesamt einer veränderten Grundeinstellung gewichen. Die konsolidierte Einsicht in die Dominanz des Englischen als *Lingua Franca* führt nun auch in Mexiko von Seiten der Hochschulen zu der Überzeugung, daß die Notwendigkeit für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache besteht. Dreisprachigkeit gewährleistet auf einem sich immer schneller internationalisierenden Arbeitsmarkt wesentlich erfolversprechendere Berufsaussichten. Diese Erkenntnis unterstützt die Reformierung bzw. Modifikation fremdsprachlicher Studiengänge an mexikanischen Hochschulen. Eine Folge davon ist zudem ein

sich ständig erhöhender Bedarf an ausgebildeten Fremdsprachenlehrern.

Hinzu kommen das nach wie vor gute Ansehen deutscher Universitäten in Mexiko besonders in den Bereichen Ingenieur-, Wirtschafts- und Humanwissenschaften sowie vergleichbar moderate Studien- und Lebenshaltungskosten in Deutschland. Das sind Argumente, die im europäischen Vergleich hauptsächlich der Attraktivität deutscher Hochschulen zu Gute kommen, vor allen Dingen aber, weil die deutschen Hochschulen seit der Einführung der *International Degree Programs*, der deutschen Bachelor- und Masterstudiengänge, in Mexiko noch stärker an Attraktivität gewonnen haben. Insgesamt führen diese Effekte in Mexiko zu einer verstärkten Förderung und auch zu einer größeren Bedeutung der europäischen Sprachen, insbesondere des Deutschen.¹

1. Zum Stellenwert des Deutschen und der Deutschlehrausbildung in Mexiko

Nach wie vor ist die Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache in Mexiko sehr groß (allerdings liegen hierzu noch keine validen Zahlen vor). Die Universidad de Guadalajara muß beispielsweise jedes Semester bis zu 100 Sprachkursbewerber für das Fach Deutsch aus Mangel an ausreichendem Kursangebot und ausgebildeten Lehrkräften abweisen. Die seit Jahren relativ stabilen Teilnehmerzahlen am für Mexikaner vergleichsweise sehr teuren Goethe-Institut scheinen im Schwellenland Mexiko nicht unbedingt ein Gradmesser für das bestehende Interesse an DaF zu

sein, denn es zeigt sich, daß billigere Sprachinstitute sowie Universitätskurse für Hörer aller Fakultäten enormen Zulauf haben. Weiterhin positiv für die Position des Deutschen als Fremdsprache in Mexiko sind die inzwischen zahlreichen Hochschulabkommen mit deutschen Hochschulen. Diese ermöglichen den Studierenden zahlreiche fachlich attraktive Studienaufenthalte in Deutschland, wobei dabei besondere Attraktivität von einem deutschen Hochschulabschluß und der Gebührenfreiheit ausgeht. Dazu kommen die sprachpolitischen »Allianzen ›für mehr Fremdsprachen««, deren Hauptargument der Synergie-Effekt der Mehrsprachigkeit ist (Krumm 1996: 533).

Betrachtet man die berufliche Perspektive, so kann man davon ausgehen, daß die Anstellungschancen für qualifizierte Deutschlehrer in Mexiko nach wie vor aussichtsreich sind. Universitäten und deren kommerziell arbeitende Sprachzentren, Deutsche Schulen, Goethe-Institute sowie private Sprachschulen suchen nach wie vor nach ausgebildeten Deutschlehrern. Das zeigt sich unter anderem auch daran, daß alle bisherigen Absolventen des in Guadalajara seit einigen Jahren angebotenen Fernstudiengangs Deutschlehrerdiplom² (vgl. dazu auch Lehnert/Neuner 1998) Voll- oder Teilzeitjobs als DaF-Lehrer erhielten. Mittel- bis langfristig sind die Karrierechancen für DaF-Lehrer in Mexiko also gut. Unterstützung findet diese Entwicklung auch dadurch, daß die alleinige Berufsqualifikation »Muttersprachler« für Deutschlehrer von zahlreichen Bildungsinstituten inzwischen als unzureichend abgelehnt wird.

1 Wenn auch hier von Mexiko insgesamt die Rede ist, so sind damit doch eher die Großstädte Mexikos gemeint. Das liegt an der starken Zentralisierung von Hochschulen in Mexiko auf mittelgroße Städte sowie Großstädte.

2 Gemeinschaftlicher Fernstudiengang der GH Kassel, des Goethe-Instituts München sowie des Deutschen Instituts für Fernstudienforschung der Universität Tübingen mit Beteiligung des DAAD.

Insgesamt läßt sich resümieren, daß die Nachfrage nach Deutsch »entgegen dem weltweit zu beobachtenden Trend zur Marginalisierung« in Mexiko steigt (Balve 2001: 475). Um der gestiegenen Nachfrage nach Deutsch zu entsprechen, vergrößert sich langsam, aber stetig das curriculare Angebot an universitären Kursen oder Angeboten privater Institutionen. Dies geht jedoch einher mit einem bestehenden Mangel an didaktisch und methodisch gut ausgebildetem Lehrpersonal, was sich nicht selten auf die Qualität der akademischen Lehre auswirkt.

2. Das bisherige Fernstudienprojekt Deutschlehrerdiplom

Seit einigen Jahren leitet das DAAD-Lektorat Guadalajara in Zusammenarbeit mit der UdG den Fernstudiengang zur Deutschlehrausbildung. Dieser war bisher allerdings kein Bestandteil des Curriculums der UdG. Bildungspolitische Tendenzen und eine sich verändernde Sprachenlandschaft haben die Universität von Guadalajara nun dazu bewogen, als erste mexikanische Universität einen viersemestrigen Aufbaustudiengang, *Especialidad en la Enseñanza del Alemán como Lengua Extranjera*, zur Deutschlehrausbildung in ihr Kursangebot zu integrieren. Dazu wurde die curriculare Struktur des bisherigen Deutschlehrerdiploms für den Aufbaustudiengang modifiziert, dessen Aufbau und Inhalt im folgenden beschrieben wird. Zielgruppe sind die bereits in Mexiko tätigen Deutschlehrer, die eine fundierte akademische Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache auf universitärer Ebene erwerben wollen, und Hochschulabgänger mit dem konkreten Berufsziel Deutschlehrer.

3. Kennzeichen des Aufbaustudienganges zur Deutschlehrausbildung

3.1 Ansprüche

Der Ausbildungsanspruch des Aufbaustudienganges zur Deutschlehrausbildung ist im Studienplan klar festgelegt: Ziel des Aufbaustudienganges ist eine der zukünftigen Berufstätigkeit angepaßte akademische Ausbildung, d. h. »berufsorientiert und doch wissenschaftlich« (Königs 1998: 204). Die Studierenden sollen also, wie es Königs in seiner Debatte über DaF-Studiengänge formuliert, »bereits im Studium unmittelbar mit der praktischen Relevanz theoretischer Erkenntnisse konfrontiert werden« (Königs 1998: 202). Eine »arbeitsmarktgerechte Ausbildung« soll dazu beitragen, daß die Absolventen direkt nach Abschluß des Studiums als DaF-Lehrkräfte eingesetzt werden können (vgl. Balve 2001: 482). Auf diese Forderung wird bei der Beschäftigung mit dem Praxis- und Theorieteil noch näher einzugehen sein. Daneben soll die universitäre Zertifizierung die nationale und internationale Gültigkeit des Abschlusses dokumentieren sowie die Qualität der akademischen Ausbildung bescheinigen.

Da es sich um einen Aufbaustudiengang handelt, müssen die Teilnehmer über eine akademische Vorbildung verfügen. Dies bedeutet im einzelnen, daß die in den Studiengang eingeschriebenen Studierenden am Ende des zweiten Semesters eine *Licenciatura* nachweisen müssen oder einen vergleichbaren ausländischen Hochschultitel.¹ Vorzugsweise sollte es sich um einen Titel in einem geisteswissenschaftlichen Fach handeln.

1 Der lateinamerikanische Studienabschluß *Licenciatura* ist mit dem angloamerikanischen *Bachelor* vergleichbar.

3.2 Ausbildungsprofil und Organisation

Die Entscheidung, den Studiengang als viersemestrigen Aufbaustudiengang und nicht etwa als Vollzeitstudiengang zu konzipieren, wurde getroffen, weil unserer Überzeugung nach sowohl die theoretischen Grundlagen des Faches Deutsch als Fremdsprache als auch die methodischen und didaktischen Erfordernisse im Rahmen eines viersemestrigen Aufbaustudienganges hinreichend abgedeckt werden können (vgl. Neuner 1997a). Dieser Zeitraum ist auch zur Gewinnung ausreichender Unterrichtspraxis angebracht. Überdies erschien ein Aufbaustudiengang im Hinblick auf das Profil der Studierenden besser geeignet. Es handelt sich in der Mehrzahl um bereits berufstätige Teilnehmer.

Der Aufbaustudiengang gliedert sich in einen Theorie- und einen Praxisteil. Der Theorieteil besteht aus thematischen Pflicht- und Wahlpflichtmodulen (vgl. Tabelle 1 und 2). Die Organisationsform der theoretischen Seminarveranstaltungen (SV) sind jeweils drei- bis vierstündige Sitzungen, die ein- bis zweimal wöchentlich stattfinden, sowie Kompaktseminare. Diese finden zwei bis drei Mal pro Jahr statt und dauern in der Regel zweieinhalb Seminartage mit ca. 24 Semesterwochenstunden.

Insgesamt liegt in den ersten beiden Semestern der Schwerpunkt eher auf den theoretischen Grundlagen. In den Semestern drei und vier verschiebt sich der Schwerpunkt auf die praktisch orientierte Ausbildung. Das zweiphasige westeuropäische Ausbildungsmodell für Lehrer ist in seiner Struktur jedoch keinesfalls Vorbild, denn bereits ab dem

ersten Semester besteht eine enge Verbindung von Theorie und Praxis als Einheit und Wechselbeziehung (vgl. Krumm 1996: 531).

3.2.1 Sprachliche Dimension

Als sprachliche Eingangsvoraussetzung müssen die Teilnehmer bei Aufnahme des Studiums gemäß Studienordnung die Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) des GIIN¹ oder ein vergleichbares Sprachzeugnis besitzen oder einen internen schriftlichen und mündlichen Eingangstest mit ausreichender Punktzahl bestehen. Vorausgesetzt werden weiterhin sehr gute Spanischkenntnisse, denn ein Bestandteil des Pflichtbereiches ist die kontrastive Linguistik (vgl. Fandrych/Tallowitz 1997: 481).

Grundsätzlich sind wir der Meinung, daß die allgemeine Sprachkompetenz der Studierenden auch während der Deutschlehrerausbildung gefördert werden muß (vgl. Roggusch 1997: 477, These c.). So wird neben einem eigens für die Teilnehmer angebotenen Sprachkurs auf die Besonderheiten der Unterrichtssprache großer Wert gelegt, um den »Sprachschock« der zukünftigen Absolventen bei Beginn des Berufsantritts zu verringern (Balve 2001: 529). Neben dem Erlernen didaktisierter Unterrichtssprache üben die Studierenden immer wieder deren praxisnahe Anwendung in konkreten Unterrichtssituationen und mit studentischen Kleingruppen. Zu einer verbesserten fremdsprachlichen Kompetenz trägt – nach unserer Erfahrung im derzeitigen Fernstudiengang *Deutschlehrerdiplom* – auch der Umgang mit den verschiedenen Studienbriefen sowie den theoretischen Studienmaterialien – fast

1 Überdies wurde mit dem Goethe-Institut in Guadalajara eine Vereinbarung geschlossen, daß Teilnehmer des Studiengangs am örtlichen Goethe-Institut zu günstigen Konditionen an einem Sprachkurs zur Vorbereitung auf das KDS sowie kostenlos an Fortbildungsveranstaltungen des GIIN teilnehmen können.

alle in deutscher Sprache – bei. Der regelmäßige Gebrauch der Materialien sollte mit der Zeit zu einem gehobenen sprachlichen Niveau auf der Ebene theoretischer Reflexion führen.

Als weiteres Ziel der Spracharbeit innerhalb des Aufbaustudienganges läßt sich auch die »Förderung der fremdsprachlichen Aktivität« bezeichnen, da die überwiegend aus spanischsprachigen Muttersprachlern bestehende Studiengruppe gelegentlich zu der leichteren »muttersprachlicheren Verständigung« neigt (Riechert 1996: 3). Dies betrifft insbesondere Situationen, in denen die zukünftigen Lehrer das eigene Niveau der Unterrichtssprache Deutsch immer noch als defizitär betrachten und dadurch eine gewisse Sprachangst besteht.

Insgesamt also ist es wichtig, den Teilnehmern während der Dauer des Aufbaustudienganges die kommunikative, habituelle sowie kognitive Dimension der Sprachbeherrschung in der Zielsprache so ausreichend zu vermitteln (vgl. Storch 1999: 19), daß sich die von den Studierenden subjektiv empfundene Sprachbarriere in der Zielsprache während der Studiendauer möglichst verringert. Unseren Überlegungen liegt die von den bisherigen Teilnehmern der Fernstudienausbildung bestätigte Überzeugung zu Grunde, daß der Grad der subjektiv empfundenen Souveränität in der Zielsprache wesentlich zum erfolgreichen Lehrerdasein beiträgt (vgl. Roggausch 1997: 477, These c.). Insofern geht es zwar, um mit Neuner zu sprechen, »primär nicht um die Vermittlung von Sprachkenntnissen«, aber in jedem Fall um deren Optimierung durch eine intensive Förderung während des Studiums (Neuner 1997a: 4).

3.2.2 Zertifizierung

Bis zur Abschlußprüfung des Aufbaustudienganges müssen die Absolventen das

Kleine Deutsche Sprachdiplom (KDS) des GIIN bestanden haben. Das Abschlußzertifikat der UdG besitzt nur in Verbindung mit dem KDS Gültigkeit. Damit wird einerseits ein ausreichendes Sprachniveau der Absolventen gewährleistet und zudem durch die deutsche Zertifizierung des GIIN die Verbindung mit der Deutschen Schule, den Goethe-Instituten oder anderen im Ausland tätigen Institutionen dokumentiert. Für Fremdspracheninstitute und Firmen, die wie im Falle bisheriger Absolventen des Fernstudiengangs potentielle Arbeitgeber sein können, ist die Kombination aus mexikanischem Universitätsabschluß und deutschem Sprachdiplom von beträchtlicher Bedeutung. Für die Abgänger bietet die binationale Zertifizierung zudem erhebliche Vorteile auf dem internationalen Arbeitsmarkt.

3.2.3 Formale Anforderungen des Studiengangs

In der fachwissenschaftlichen Theorieausbildung stehen verschiedene Themen als Module bzw. als thematische Bausteine zur Auswahl. Die Themenauswahl gliedert sich in die Bereiche Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer (siehe Tabelle 1 und 2).

Im Bereich der Pflichtfächer muß während des Studiums aus den Schwerpunktbereichen I bis IV mindestens ein Thema pro Baustein komplett behandelt werden. Das ergibt als Voraussetzung zur Prüfungsanmeldung bei 8 Credits pro Materie 32 Credits mit insgesamt 288 Semesterstunden. Die Auswahl und Abfolge der jeweiligen Materien obliegt den Dozenten. In der Unterrichtsrealität können die betreffenden Lernstoffe jedoch nicht voneinander isoliert betrachtet werden, wie dies aus den Abbildungen hervorgeht. Außerdem wird nicht jedes Themengebiet mit 35 Theoriestunden gleich ausführlich behandelt. Häufig sind meh-

rere Einzelthemen zusammen Gegenstand eines 35 Semesterwochenstunden umfassenden thematischen Moduls oder Bausteins, um dadurch die gesamte Signifikanz des Themas zu vermitteln. Sind die 32 Credits erreicht, steht es den Studierenden frei, an Seminarveranstaltungen zu anderen Themenschwerpunkten teilzunehmen.

Der Bereich der Wahlpflichtfächer (Tabelle 2) gliedert sich in sechs einzelne Bausteine mit je 72 Semesterstunden und 8 Credits. Von diesen müssen jeweils mindestens zwei Themen, also 16 Cre-

dits, bis zur schriftlichen Endprüfung abgedeckt werden. Zusätzlich angebotene Seminare zu anderen Themenbereichen können im Wahlpflichtbereich belegt werden, sind aber nicht obligatorisch. Die Studierenden wählen ihre bevorzugten Module selbst aus, indem sie sich in Veranstaltungen (Workshop, Seminar oder Kompaktseminar), die zu diesem Thema angeboten werden, einschreiben. Die Teilnehmer des Aufbaustudiengangs sollten zunächst die obligatorischen Pflichtfächer belegen und dann die Wahlfächer.

Pflichtfächer

Thematischer Schwerpunkt I Methodische Grundlagen					
	Kurstyp	Stunden Theorie	Stunden Praxis	Stunden gesamt	Credits
Lernpsychologische Grundlagen beim Fremdsprachenerwerb	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Lerntheorien beim Fremdsprachenerwerb	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Interlanguage und Fehleranalyse	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Methodengeschichte und Lehrtheorien von DaF	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Analyse ausgewählter DaF-Lehrwerke	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Lernpsychologische Grundlagen der Erwachsenenbildung	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Fremdsprachenerwerb und aktuelle didaktische Lehr- und Lernmodelle	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Thematischer Schwerpunkt II Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtseinheiten im Bereich DaF					
Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Unterrichtsziele, didaktische -analyse und -planung im DaF-Unterricht	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Arbeits-, Sozialformen und andere Aktivitäten im DaF-Unterricht	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Lern(er)autonomie und Lernstrategien	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Bewerten und Notengebung	Seminarveranstaltung	35	37	72	8

Thematischer Schwerpunkt III					
Leseverstehen	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Hörverstehen	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Mündliches Ausdrucksvermögen	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Schriftliche Ausdrucksfähigkeit	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Kombinierte Fertigkeiten	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Thematischer Schwerpunkt IV Linguistische Grundlagen für den Erwerb der deutschen Sprache					
Phonetik	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Wortschatzerwerb	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Morphosyntaktische Strukturen	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Textlinguistik	Seminarveranstaltung	35	37	72	8
Insgesamt:		140	148	288	32

Tabelle 1: Thematische Pflichtmodule

Wahlpflichtfächer – ergänzende Materien

Medieneinsatz im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Musik im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Literatur im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Elektronische Medien und Interneteinsatz im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Authentische Texte im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Leseverstehen von Fachtexten im DaF-Unterricht	S	35	37	72	8
Gesamt:		70	70	144	16

Tabelle 2: Thematische Wahlpflichtmodule

3.3 Der Theorieteil

Bei der Planung des theoretischen Ausbildungsteils waren wir uns der »unterschiedliche[n] Dominanzverhältnisse« von Literatur, Linguistik und Landeskunde bewußt (Neuner 1997b: 131), woll-

ten aber bereits von Beginn der Ausbildung an, die betreffenden Fachgebiete interdisziplinär zusammenführen. Mit Neuner sind wir der Meinung, daß sich die betreffenden Teilbereiche »nicht kontradiktorisch, sondern eher komplemen-

tär zueinander verhalten« (Neuner 1997b: 132) und sich die verschiedenen Bezugsfelder und die interdisziplinäre Ausrichtung des Faches Deutsch als Fremdsprache auch durchaus interdisziplinär vermitteln lassen (Neuner 1997a: 7). Bei der inhaltlichen Planung der theoretischen Ausbildungsschwerpunkte Linguistik und Literatur ging es hauptsächlich um die Fragestellung, welche Aspekte dieser Bereiche »für die theoretische Fundierung und die praktische Umsetzung des Lehrens und Erlernens der Fremdsprache Deutsch Bedeutung haben« (Neuner 1997a: 5). In diesen Bereichen werden die Wissensbestände der Studierenden auf das für die Praxis notwendige Minimum gebracht, d. h. die angebotenen Themen sollen sicherstellen, daß die Studierenden später jederzeit auf ein je nach Unterrichtsbedürfnissen ausbaufähiges Grundwissen zurückgreifen können (Hessky 1998: 13).

Neben der Festlegung thematischer Schwerpunkte mußten wir uns weiterhin mit dem Problem der Anpassung der Themen an die zeitlichen und curricularen Rahmenbedingungen beschäftigen. Die zeitlich begrenzten Unterrichtsphasen in einem zweijährigen Aufbaustudiengang fordern eine gezielte Themenauswahl für den Unterricht, die ja auch immer mit einer Themenabwahl einhergeht. Einerseits muß ein ausreichendes theoretisches Fundament an Grundwissen der Wissenschaftsdisziplin Deutsch als Fremdsprache geschaffen werden und andererseits der bestehenden Fülle an Themen Rechnung getragen werden.

Bei der Landeskundeausbildung ergibt sich neben den thematischen Schwerpunkten die Aufgabe, den Studierenden zunächst einmal die deutsche Außenperspektive zu vermitteln. Die Außenperspektive der mexikanischen Studierenden ist normalerweise bestimmt durch deren eigenkulturelle Prägungen

und die darin vorhandenen Fremdbilder (Hessky 1998: 12). Deutsche Wertvorstellungen müssen insofern vermittelt, aktualisiert und konturiert werden, um so erst die für den Unterricht entscheidende Kontrastvorstellung möglich zu machen. Insofern ist das In-Beziehung-Setzen von Vorstellungen der deutschen Zielkultur zu eigenen Werten und Erfahrungen ein bedeutender übergeordneter Teil der Landeskundeausbildung (vgl. Reinbothe 1997: 507). Will man dieses Ziel erreichen, müssen für die Studierenden beispielsweise allgemeine und konkrete »soziokulturelle Normen« der Zielkultur verständlich gemacht werden (Reinbothe 1997: 500). Damit sollen den Teilnehmern nicht nur kulturelle Lebensbedingungen in Deutschland näher gebracht werden, sondern es soll auch verhindert werden, daß bereits vorhandene stereotype oder unklare Wissensfragmente über Deutschland, wie sie bei vielen Studierenden existieren, an die zukünftigen Sprachschüler weitergegeben werden.

Reinbothe betont in diesem Zusammenhang außerdem die grundsätzliche Bedeutung soziokultureller Kenntnisse für die Landeskunde, da diese eigentlich Voraussetzung für eine kritische Reflexion gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge seien, eine dezidierte Bedeutung für die Alltagserfahrung besitzen und insofern als wesentlicher Teil der Landeskunde anzusehen sind (vgl. Reinbothe 1997: 501). Die intensive Beschäftigung mit der gesellschaftlichen Bedeutung kultureller Normen während des Aufbaustudiengangs, die durchaus als »Abkehr von der ausschließlichen Vermittlung von Faktenwissen« gesehen werden kann (Magyar 1998: 48), bedeutet dagegen keinesfalls den Verzicht auf die Vermittlung von solidem Faktenwissen, sondern ist als gleichgeordnetes Ziel zu betrachten (vgl. Magyar 1998: 47). Ent-

scheidendes Ziel bei der Vermittlung von Faktenwissen sind vielmehr die für die Unterrichtspraxis minimalen aber ausreichenden Wissensbestände (Neuner 1997a: 5).

Abschließend soll an dieser Stelle noch erwähnt werden, daß ein übergreifendes Element des theoretischen Ausbildungsteils eine unumgängliche *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* ist. Wie Fandrych/Tallowitz haben wir die Erfahrung gemacht, daß die bei den Teilnehmern zweifellos vorhandenen Wissensbestände bei Aufnahme des Studiums und die praktische Vorerfahrung der Studierenden fast immer einer methodischen Systematisierung bedürfen. Ein »In-Beziehung-Setzen der eigenen Erfahrung« mit der wissenschaftlichen Disziplin Deutsch als Fremdsprache erweist sich insofern für den weiteren Studienverlauf als äußerst hilfreich und steht deshalb am Beginn des Kurses (vgl. Fandrych/Tallowitz 1997: 484).

3.3.1 Unterrichtsorganisation

3.3.1.1 Seminarveranstaltungen

Die Organisationsform der regulären ein- bis zweimal wöchentlich stattfindenden Unterrichtsveranstaltungen sind drei- bis vierstündige Seminarveranstaltungen (SV). Sie dienen in der Regel dazu, im intensiven wissenschaftlichen Kontakt mit den Studierenden das jeweilige Thema in diversen Sozialformen gemeinsam mit den Dozenten zu erarbeiten. Wir thematisieren innerhalb der einzelnen Sitzungen bei den zukünftigen Deutschlehrern bewußt immer wieder den methodisch-didaktischen Ansatz der Lernautonomie. Denn nur Lehrpersonal, das selbst mit dieser Lernstrategie vertraut ist, kann auch später in der Lage sein, entsprechende Lehrmaterialien im Interaktionsprozeß während des Unterrichts erfolgreich einzusetzen (Künzle 1996: 51).

Gerade in einer immer noch sehr traditionellen Lehr- und Lernkultur wie in Mexiko haben grundlegende methodisch-didaktische Veränderungen ohne Unterstützung von Dozentenseite keinen nachhaltigen Erfolg.

3.3.1.2 Kompaktseminare

Für den Abschluß des Deutschlehrerzertifikates müssen die Studierenden mindestens vier Kompaktseminare mit jeweils 24 Semesterwochenstunden absolvieren. Diese finden zwei bis dreimal jährlich statt. Normalerweise wird zu Beginn des Aufbaustudiengangs für die neuen Teilnehmer ein Einführungsseminar angeboten, das sich thematisch mit den methodischen Grundlagen des Bereiches Deutsch als Fremdsprache beschäftigt. Den Teilnehmern gibt dies Gelegenheit, sich in die allgemeine Thematik einzuarbeiten. Bei den drei weiteren obligatorischen Kompaktseminaren steht entweder ein komplettes Thema im Seminar Mittelpunkt, es werden bereits erworbene Kenntnisse vertieft oder das Seminar bildet den Abschluß eines Themenmoduls.

3.3.1.3 Der Praxisteil

Der praktische Teil der Ausbildung gliedert sich in drei Hauptelemente: Unterrichtshospitationen, Team-Teaching und Durchführung eigener Unterrichtseinheiten. In diesen drei Teilbereichen müssen von den Studierenden im ganzen 80 Unterrichtsstunden (siehe Tabelle 3) nachgewiesen werden, um zur Abschlußprüfung zugelassen zu werden.

3.3.1.4 Unterrichtshospitationen

Die Unterrichtshospitationen, die absolviert werden müssen, sollen die Studierenden mit der Planung, Durchführung und Evaluierung von Unterrichtseinheiten vertraut machen. Zudem gewöhnen sich die Teilnehmer aus der Beobachter-

perspektive an authentische Unterrichtssituationen und haben die Möglichkeit, die für das Gelingen des Unterrichts so wichtigen positiven und negativen »Anregungsbedingungen der Lernsituation« des unterrichtenden Dozenten zu erleben (vgl. dazu die Kategorisierung von Anregungsbedingungen von Storch 1999: 26). Zu diesem Zweck begleiten die Teilnehmer einen erfahrenen Lehrer, der für sie als Tutor tätig ist, bei seinen regulären Unterrichtseinheiten. Nach einer zweiwöchigen Eingewöhnungsphase erfolgen zusammen mit dem Hospitanten regelmäßige Analysen der durchgeführten Unterrichtsstunden des betreuenden Lehrers: kritische Vor- und Nachbespre-

chungen von Stundenentwürfen, Betrachtung von Makro- und Mikrozyklen, Didaktisierungen einzelner Lernabschnitte usw. Die Hospitanten sollen in der Folge auch eigenständig alternative Stundenentwürfe entwickeln und kritisch Stellung zu den abgehaltenen Stunden geben.

Nach gemeinsamer Absprache bereitet sich jeder Studierende in der Folge auf seinen ersten eigenen Unterrichtseinsatz im Team-Teaching vor. Nach eingehender Planung mit dem zuständigen Tutor soll der Studierende zunächst einen ca. 20- bis 30-minütigen Unterrichtsblock eigenverantwortlich in einer ihm bereits bekannten Klasse leiten.

Praxisteil Pflichtveranstaltungen

	Kurstyp	Stunden Praxis	Credits
Unterrichtshospitation, -evaluation und eigene Lehrerfahrung	Praxisteil	80	5
Stundenprotokolle und Unterrichtsentwürfe	Praxisteil	100 Stunden insgesamt	35
Insgesamt:			40

Tabelle 3: *Unterrichtsstunden*

3.3.2 Team-Teaching

Ziel des Praxisbereiches Team-Teaching ist das Sammeln von eigener authentischer Lehrerfahrung. Dem späteren Praxischock wird dadurch entgegengearbeitet. Beim Team-Teaching arbeitet jeweils ein Studierender mit ein oder zwei erfahrenen Lehrkräften in bis zu zwei verschiedenen Kursstufen zusammen. Nach mehrstündiger Klassenbeobachtung bereitet der Studierende zusammen mit der regulären Lehrkraft, wie bereits erwähnt, zunächst einen 20- bis 30-minütigen Teil des Unterrichts vor. Es erfolgt eine eingehende Vorbesprechung auf Basis des vorgelegten Unterrichtsentwurfs und nach der Durchführung des jeweiligen Unterrichts eine kritische Nachbe-

sprechung. Wenn möglich, wird der Unterrichtsverlauf auf Video aufgezeichnet und zunächst mit dem zugeteilten Lehrenden, später ggf. auch im Seminarrahmen besprochen.

In der Folgezeit unterrichten die Teilnehmer des Aufbaustudienganges einmal wöchentlich in der betreffenden Klassenstufe, um so gesteuert erste Lehrerfahrungen zu sammeln. Oft besitzen die Studierenden bereits private Lehrerfahrung. Das angeleitete Unterrichten gibt ihnen so die Möglichkeit, ihr bisheriges Vorgehen aus einer lehrwissenschaftlichen Perspektive zu reflektieren und die eventuell bereits routinisierten eigenen Vorgehensweisen noch einmal kritisch zu überprüfen.

3.4 Leistungskontrolle und abschließender Prüfungsteil

Die formale Leistungskontrolle der im Aufbaustudiengang zur Deutschlehrer-ausbildung eingeschriebenen Studierenden erfolgt auf drei verschiedene Arten: Klausuren, Protokolle sowie Abschlußprüfung.

Den Abschluß von ein bis zwei Bausteinen bildet jeweils eine Klausur. Diese bezieht sich inhaltlich auf mindestens einen thematischen Baustein und muß bestanden werden, sonst gilt die Materie insgesamt als nicht bestanden. Man kann Klausuren grundsätzlich wiederholen. Nach jedem Kompaktseminar fertigen die Studierenden individuell Protokolle oder auch Gruppenprotokolle an. In diesen sollen sie die thematischen Schwerpunkte der Seminare zusammenfassen und zu den Ausführungen während des Seminars wie der Signifikanz des Themas selbst kritisch Stellung nehmen. Gelegentlich fertigen die Teilnehmer auch Protokolle zu den regulären Seminarveranstaltungen an, abhängig von Thema, Relevanz und Schwierigkeitsgrad der Materie.

Sind alle Klausuren bestanden und die erforderlichen 88 Credits aus der praktischen wie theoretischen Ausbildung erreicht, kann sich der Studierende zur Abschlußprüfung anmelden. Diese wird abgenommen vom Akademischen Leiter des Aufbaustudienganges, zur Zeit der DAAD-Lektor, dem Leiter der Deutschabteilung der UdG sowie einem Vertreter des GIIN. Bestandteile der Abschlußprüfung sind einerseits eine 50minütige Lehrprobe mit kritischer Nachbesprechung und andererseits eine 30- bis 45-minütige mündliche Prüfung. Beide Prüfungsteile müssen bestanden werden, um die Gesamtprüfung erfolgreich abzuschließen.

Die Lehrprobe findet vorzugsweise in einer der Klassen statt, in welcher der

Prüfling bereits seine Unterrichtshospitationen gemacht hat. Die Klasse und das dazugehörige Leistungsniveau soll dem Prüfling also bekannt sein. Vor der eigentlichen Lehrprobe ist der Prüfungskommission ein detaillierter Unterrichtsentwurf einzureichen. Nach erfolgter Lehrprobe findet eine Nachbesprechung mit den Prüfern statt, in der der Unterrichtsentwurf und die Unterrichtsstunde bewertet werden. Es werden Dezimalnoten vergeben. Entsprechend dem verwendeten Notenschlüssel lassen sich die Dezimalnoten konvertieren in vier Noten, von denen drei im Bereich »Bestanden« liegen sowie eine ab der Dezimalnote 4,0 im Bereich »Nicht-Bestanden«.

Für die mündliche Prüfung sind von den Teilnehmern insgesamt drei thematische Bausteine auszuwählen, mindestens zwei aus dem Pflichtbereich und maximal einer aus dem Bereich der Wahlpflichtfächer. Prüfungsthemen dürfen nicht Gegenstand abgelegter Klausuren gewesen sein. Der mündliche Prüfungsteil ist als eine Art Diskurs über die betreffenden Themen organisiert. Jedes Prüfungsthema sollte in ca. 15–20 Minuten abgeprüft werden. In diesem Prüfungsbereich vergibt die Prüfungskommission ebenfalls Dezimalnoten. Die mündliche Prüfung gilt bis einschließlich der Note von 3,9 als bestanden.

4. Ausblick

Abzuwarten bleibt nun, ob der hier vorgestellte Aufbaustudiengang zur Deutschlehrerausbildung den Absolventen auch tatsächlich die beabsichtigten relevanten methodischen und didaktischen Fähigkeiten vermittelt. Daß in der ersten Phase des Studiengangs noch keine Rückschlüsse auf die Umsetzung der universitären Lehre in der späteren Unterrichtsrealität zu ziehen sind, scheint klar (vgl. Königs 1998: 202). Schließlich läßt sich die Qualität der wis-

senschaftlichen Vermittlung nicht alleine durch die Evaluierung des Vermittlungsprozesses selbst, sondern im besonderen durch die Erhebung und Auswertung derjenigen empirischen Daten vor Ort erforschen, die die beruflichen Aktivitäten der Absolventen nach Beendigung des Studiums beschreiben. Im Hinblick auf die Teilnehmer des Aufbaustudiengangs zur Deutschlehrerausbildung ist hier unter anderem zu fragen, inwiefern die »im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten ihre berufliche Tätigkeit nachhaltig beeinflussen« und ob sich die Absolventen »auf dem Arbeitsmarkt behaupten« (Königs 1998: 202). Balve schlägt dazu beispielsweise eine »Eruierung« von Einstellungskriterien vor (Balve 2001: 482). Zu diesem Zweck sollen bereits bei der ersten Generation der Studierenden Längsschnittstudien durchgeführt werden, um die Funktionalität des derzeitigen Curriculums zu bestätigen oder um notwendige Veränderungen rechtzeitig vorzunehmen (vgl. Roggusch 1997: 472, These a) 3).

Literatur

Balve, Johannes: »Wirtschaftswissenschaftlich orientierte Studiengänge in deutsch-chinesischen Hochschulkooperationen«, *Info DaF* 28, 5 (2001), 474–489.

Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrike: »Entwicklung eines Fernstudiengangs für DaF-Lehrer an mexikanischen Universitäten«, *Info DaF* 24, 4 (1997), 480–492.

Hessky, Regina: »DaF aus der Außenperspektive. Ein Diskussionsbeitrag der Auslandsgermanistik«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 1 (1998), 10–14.

Königs, Frank G.: »Bewährt oder auf Bewährung? Gedanken zu Studiengängen

für Deutsch als Fremdsprache im Kontext der Konturierungsdebatte«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 4 (1998), 199–205.

Krumm, Hans-Jürgen: »Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?«, *Info DaF* 26, 5 (1996), 523–540.

Künzle, Beda; Müller, Martin; Thurnherr, Martin; Wertenschlag, Lukas: »Autonomie in der Lehrerfortbildung«, *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer »Autonomes Lernen« (1996), 50–56.

Lehners, Uwe; Neuner, Gerhard (Hrsg.): Das Fernstudienprojekt – weltweit, ein Angebot zur Fort- und Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut, 1998.

Magyar, Ágnes; Schmitt, Wolfgang: »Ergebnisse zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes? Zur Begründung eines integrativen Lernkonzepts in der Landeskunde«, *Fremdsprache Deutsch* 18, 1 (1998), 46–49.

Neuner, Gerhard: »Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre«, *Deutsch als Fremdsprache* 34, 1 (1997a), 3–8.

Neuner, Gerhard: »Noch einmal: Quo vadis, DaF?«, *Deutsch als Fremdsprache* 34, 3 (1997b), 131–138.

Reinbothe, Roswitha: »Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung«, *Info DaF* 24, 4 (1997), 499–513.

Riechert, Rüdiger: »Angst und Motivation bei Lehrerfortbildungen«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1 (2) (1996), 1–10. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/ruechdig_2.htm

Roggusch, Werner: »Deutschlehrerausbildung: Thesen zur curricularen Planung«, *Info DaF* 24, 4 (1997), 470–479.

Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: UTB, 1999.