

# DaF International

## *Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder*

*Peter Duesberg*

### **1. Internationale Tendenzen**

Der weltweite Rückgang des Deutschen außerhalb des deutschsprachigen Raumes und die Forderung nach einem verstärkten Deutschunterricht für die Zuwanderer als Integrationsmaßnahme stellt den DaF-Unterricht innerhalb der deutschsprachigen, verstärkt jedoch in den nicht-deutschsprachigen Ländern vor neue Herausforderungen. Der weltweite Rückgang des Deutschen zugunsten des Englischen erfordert eine Neuorientierung des DaF-Unterrichts an praktischen Erfordernissen der globalisierten Berufswelt, damit die Sprache der zweitgrößten Exportnation und der drittgrößten Wirtschaftsmacht zumindest als zweite beziehungsweise dritte Fremdsprache mit anderen Fremdsprachen konkurrieren kann. Die deutsche Sprache soll an Attraktivität gewinnen und die Motivation, diese vergleichsweise schwierige Sprache zu lernen, soll gesteigert werden.

Auf den ersten Blick dominiert heute Englisch weltweit als erste Fremdsprache, auch in Ländern, in denen Deutsch eine traditionell sehr starke Stellung hatte. Ursache ist die von den angelsächsischen Ländern ausgehende Globalisierung, verstanden als Marktdurchdrin-

gung zahlreicher aufstrebender Industrieländer einerseits sowie ihr technologischer Führungsanspruch andererseits, der die Kommunikation in englischer Sprache nicht nur in den Sphären der Ökonomie und der Technologie, sondern in allen Lebensbereichen der modernen Industriestaaten erfasst.

»Clearly, English dominates communication in our world in all fields or domains: in economic, scientific, and diplomatic contacts, in the media, the Internet, the arts, youth culture and tourism, and of course in foreign language teaching and learning. This dominance seems so overwhelming at times that all other languages appear to be of not more than local significance. However, such a view is based on overgeneralization and simplification as can be demonstrated by various observations.« (Ammon 2003: 13)

Blickt man in die verschiedenen Länder innerhalb und außerhalb Europas, dann bemerkt man weniger den qualitativen Rückgang der deutschen Sprache als den quantitativen, der sich in einem Rückgang der absoluten Lernerzahlen niederschlägt.

#### *Frankreich*

Beginnen wir mit unserem Nachbarland Frankreich, in dem heute nur noch 10% der Schüler Deutsch als erste Fremdsprache

che wählen, denn auch dort geht man jetzt verstärkt zu Englisch als erster Fremdsprache über. Aber nicht viel anders sieht es mit der Stellung des Deutschen als zweiter Fremdsprache aus, die lediglich von 20 % der Schüler gewählt wird, und zwar zugunsten von Spanisch oder Italienisch. Diese Situation wirkt sich natürlich ungünstig auf die Stellen-situation für das Fach Deutsch an den Schulen und auf die Zahl der Universitätsdozenten aus, denn Personalkürzungen sind die Folge. Für den französischen Arbeitsmarkt ist diese Entwicklung allerdings fatal. Die Stellenanzeigen in Frankreich sprechen für einen großen Bedarf an Absolventen mit Deutschkenntnissen, und nur das derzeit sinkende Prestige der deutschen Sprache führt zu fehlender Motivation, die deutsche Sprache zu erlernen. Die Germanistik-Abteilungen der Universitäten wollen dem durch die Schaffung innovativer und attraktiver Studiengänge entgegenwirken, und tatsächlich erleben berufsbezogene Studiengänge für die Bereiche Tourismus, Verkehr und Handel einen Aufschwung der deutschen Sprache. Leider ist das Ausbildungs- und Berufsziel vieler dieser neuen Studiengänge noch unklar, weshalb viele Germanistik-Abteilungen mit diesem Projekt scheitern. Hier kann nur Abhilfe geschaffen werden, indem der Fremdsprachenunterricht und damit die deutsche Sprache als Zweitsprache gestärkt wird, natürlich immer ergänzend zu landeskundlichen und ökonomischen Studienschwerpunkten, um den Anforderungen des französischen Arbeitsmarktes gerecht zu werden.

### *Italien*

Ähnlich sieht die Situation in Italien aus, einem Land mit ebenfalls sehr engen kulturellen Bindungen an Deutschland. Im schulischen Bereich rangiert Deutsch hin-

ter Englisch und Französisch nur auf Platz drei. Das Erlernen der deutschen Sprache muß bereits in der Schule attraktiver gemacht werden, denn im späteren Studium wird seit der Bildungsreform auf fremd- und fachsprachliche Kompetenz gesteigerter Wert gelegt und das Studium ausschließlich der deutschen Literatur ist im Germanistikstudium keine Selbstverständlichkeit mehr. Die Sprachkenntnisse sollten in das Studium eingebracht werden, weil italienische Studierende der deutschen Sprache mit dem ersten Hochschulabschluß nach drei Jahren das Niveau C1 des europäischen Referenzrahmens erreichen sollten, was immerhin der Zentralen Mittelstufenprüfung Deutsch entspricht. Das fremdsprachliche Lernen in Italien ist in einen interkulturellen und vor allem berufspraktischen Kontext integriert, und wie in anderen Ländern strebt man die Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts an. Bei der Modularisierung solcher Studiengänge sollte es zu einer besseren wechselseitigen Abstimmung und Anerkennung von Studienleistungen, -zeiten und -abschlüssen kommen. Außerdem sollte für berufsspezifisch qualifizierte Germanisten ein längerer Auslandsaufenthalt festgeschrieben werden, weil erstens Deutschland der wichtigste Handelspartner Italiens ist und dadurch zweitens die Wahrnehmungsfähigkeit für kulturelle Unterschiede entwickelt wird. Praktika sind eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bewerbung, denn die Global Player legen aufgrund ihrer internationalen Geschäftsbeziehungen Wert auf Auslandserfahrungen (zu diesen Zahlen vgl. Schneider-Mizony 2002). Die verstärkte Berufsbezogenheit der Germanistik in Italien verbunden mit einer Stärkung des Sprachunterrichts bedeutet eine qualitative Aufwertung des Faches.

### *Türkei*

Nach dem Blick auf diese beiden romanischen Länder mit einem traditionell bedeutenden und umfangreichen kulturellen Austausch mit Deutschland nun ein Blick auf die Türkei. Wie in anderen Ländern kommt es auch dort zu einem verstärkten Rückgang des Deutschen zugunsten des Englischen als meistgelernte Fremdsprache im schulischen und außerschulischen Bereich. Der Grund sind die besseren Berufschancen mit guten Englischkenntnissen und die mangelnde berufliche Verwertbarkeit der deutschen Sprache. Aber die Steigerung der Berufschancen mit Deutsch als zweiter Fremdsprache neben Englisch darf keinesfalls unterschätzt werden, was sich ebenso in einigen ostasiatischen Ländern beobachten läßt. In der Türkei führt diese Erkenntnis zu einer Aufwertung des Deutschen an den Goethe-Instituten. Während 1999 noch 14.000 Teilnehmer am Goethe-Institut Istanbul Deutsch lernten, waren es im Jahr 2000 bereits 19.600 (zu diesen Zahlen vgl. Tapan 2002). Die Teilnehmer sind hauptsächlich Studierende, junge Akademiker und Berufsanfänger, die über gute Englischkenntnisse verfügen und darüberhinaus Deutschkenntnisse für ihren Beruf benötigen. Diese berufsbezogenen Deutschkenntnisse sind erforderlich, weil die deutsche Sprache innerhalb der Wirtschaft der Türkei eine starke Stellung genießt, denn es bestehen enge Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei in Wirtschaft, Handel und Tourismus.

»Allerdings verlangen die in der Türkei ansässigen Betriebe der deutschsprachigen Länder mittlerweile von ihren Bewerbern in erster Linie Englischkenntnisse; jedoch erhöhen Deutschkenntnisse als Zusatzqualifikation die Einstellungschancen [...]. Deutsch als erste Fremdsprache ist stark rückläufig. Jedoch hat es als zweite Fremdsprache gute Aussichten.« (Tapan 2002: 30)

Dieser Entwicklung mußten sich die Universitäten anpassen. In den neunziger Jahren ist es zu einem radikalen Strukturwandel der Germanistik in der Türkei gekommen, von der Schließung der Germanistikabteilungen bis hin zur ihrer Umstrukturierung zu unabhängigen Fachrichtungen mit berufsbezogenen Ausbildungsschwerpunkten. Insgesamt hat der ursprüngliche Rückgang des Deutschen als erster Fremdsprache zu einer qualitativen Aufwertung als zweiter Fremdsprache geführt, nämlich durch eine verstärkte Orientierung auf den Arbeitsmarkt.

### *Ungarn*

Während sich das Deutsche in der Türkei unbestritten als zweite Fremdsprache behaupten kann, schauen wir nun auf ein Land der ost- und mitteleuropäischen Staaten, wo das Deutsche seine führende Stellung teilweise behalten konnte, denn einige dieser Länder gehörten früher zum deutschsprachigen Raum wie beispielsweise Ungarn. Die starke Stellung des Deutschen hat mit seiner langen Tradition und wechselvollen Geschichte zu tun. Entscheidend ist, daß die ungarische Germanistik keine Auslandsgermanistik ist wie in anderen nicht deutschsprachigen Ländern. Als Ungarn noch Teil der deutschsprachigen Donaumonarchie war, wurde sie, als Ende des 18. Jahrhunderts der erste Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur Mitteleuropas im heutigen Budapest gegründet wurde, natürlich als Inlandsgermanistik konzipiert. Ihre Starke Stellung in Ungarn verdankt die Germanistik ihrer muttersprachlichen Gründung, weshalb sie auch nach der Gründung des ungarischen Staates immer im Spannungsfeld von Inlands- und Auslandsgermanistik stand – und auch heute noch oder wieder steht – und somit als »Anrainer-Germanistik« bezeichnet wird. Sie weicht von der

Germanistik anderer nicht deutschsprachiger Länder dadurch ab, daß Deutsch innerhalb der ungarischen Germanistik in Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Lehrerfortbildungsmaßnahmen und in germanistischen Fachzeitschriften durchgehend die Arbeitssprache ist. Dabei war die Situation der ungarischen Germanistik nicht immer so günstig. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde sie trotz der zahlreichen gut qualifizierten Fachkräfte an den meisten ungarischen Universitäten gestrichen, aber nach der Revolution von 1956 wieder als Fach eingeführt, allerdings bei einer vergleichsweise ungünstigeren Personalsituation. Erst in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich die ungarische Germanistik wieder zu einem leistungsfähigen und auch international anerkannten Fachgebiet etablieren können, doch eine deutliche quantitative Ausweitung setzte erst nach der Wende von 1990 ein. Sie bestand damals in der Schaffung zahlreicher Planstellen an den Universitäten, für die aber das qualifizierte Personal fehlte. Erst vor wenigen Jahren hat sich diese Situation wieder umgekehrt und eine steigende Zahl immer besser ausgebildeter wissenschaftlicher Nachwuchskräfte bewirbt sich auf eine immer geringer werdende Stellenzahl. War die ungarische Germanistik in den siebziger und achtziger Jahren noch eine kleine, eher elitäre Fachdisziplin, so wurde sie nach 1990 zum Massenfach. Die günstige Stellung der Germanistik in Ungarn hängt natürlich mit der starken Position des Deutschunterrichtes an den Schulen zusammen, in der Primar- und Sekundarstufe I hat Deutsch die höchsten Schülerzahlen vor Englisch. An den Universitäten wurden im Studienjahr 2001/2002 3000 Germanistikstudierende gezählt, das sind 60 % mehr als die Studierenden der Anglistik und 400 % mehr als die Studierenden der Romanistik, womit

Deutsch seine Position als erste Fremdsprache in Ungarn eindeutig behauptet (zu diesen Zahlen vgl. Földes 2003).

Die Germanistik in Ungarn war stets politisch geprägt. Nach ihrer Wiedereinführung nach dem Zweiten Weltkrieg war sie stark von der DDR-Germanistik geprägt, aber auch die alten österreichischen Einflüsse wurden wieder stärker sichtbar. Beim Umgang mit den fast ausschließlich literatur- und sprachwissenschaftlich geprägten Gegenstandsbereichen des Faches mußte man immer auf die Strategien und Taktiken von zwei deutschen Staatsapparaten zurückgreifen. Die Wende von 1990 befreite das Fach nicht nur aus dieser ideologischen Zwangsjacke, es kam in der Folge nicht nur zur Entideologisierung und zur Übernahme neuer Positionen in Forschung und Lehre, sondern auch zur Neuorientierung des Faches in Richtung Marktwirtschaft. Damit steht auch die ungarische »Anrainergermanistik« ganz im Trend der weltweiten Neuorientierung des Faches, und auch dort wird ein um Ökonomie, Politik und Recht zentriertes pragmatisches Ausbildungsmodell als Konkurrenz zum traditionellen, philologisch orientierten Modell diskutiert.

»Die Germanistik gerät zuweilen unter Legitimations- und Praxisdruck. [...] Es handelt sich dabei oft um nicht primär akademisch motivierte Orientierungen. Denn der derzeitige Arbeitsmarkt benötigt nicht mehr primär traditionell ausgebildete Philologen, sondern zunehmend in verschiedenen Bereichen sachkundige Sprach- und Kulturvermittler (von wirtschaftlich ausgerichteten Übersetzern/Dolmetschern bis hin zu sprachkompetenten Sachbearbeitern und Sekretärinnen).« (Földes 2003: 20)

Auch in Ungarn kann der Arbeitsmarkt nicht mehr jährlich tausende in der deutschen Literatur- und Sprachwissenschaft forschungsorientiert geschulte Experten aufnehmen, es werden vielmehr Fach-

leute für sprachlich und kulturell relevante Berufsfelder benötigt. Und in diesem Zusammenhang wird eine stärkere Differenzierung in der universitären Ausbildung gefordert, vergleichbar mit dem angelsächsischen Bachelor-Master-Modell, das eine Phasierung des Studiums in einen früheren berufsbezogenen und einen späteren wissenschaftlichen Abschluß vorsieht. Seine Stellung als erste Fremdsprache sollte Deutsch bei einem berufsbezogenen und differenzierten Studium in Ungarn natürlich keinesfalls verlieren, denn die angewandte und praxisorientierte Sprachkompetenz ist im kultur- und sozialwissenschaftlichen Studium der hauptsächliche Berufsbezug.

### *Rußland*

Im Gegensatz zu Ungarn ist in Rußland heute Englisch die meistgelernte und -beherrschte und natürlich auch gefragteste Fremdsprache, denn bei Stellenausschreibungen wird hauptsächlich Englisch verlangt. Aber die deutsche Sprache hat in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen und sie ist in Rußland die unbestrittene zweite Fremdsprache, nicht zuletzt weil Deutschland der europaweit größte Wirtschaftspartner Rußlands ist. Aufgrund der langen Tradition des Deutschunterrichts und der germanistischen Forschungen bestehen gute Chancen für eine Stärkung der deutschen Sprache. In Rußland wird Deutsch an Schulen, Hochschulen und Universitäten sowie an privaten Instituten unterrichtet. Während die Zahl der Deutschlerner an den allgemeinbildenden Schulen in Rußland abnimmt, bleibt sie an den Goethe-Instituten jedoch stabil. Viele Studierende der nichtphilologischen Fakultäten – der technisch-wirtschaftlichen Studienggebiete – schließen sich auf eigene Initiative zu privaten Deutschlerngruppen zusammen, um durch fundierte Deutschkenntnisse bessere Berufschancen zu haben,

die in deutschen Firmen und bei Joint-Ventures eine wichtige Karrierevoraussetzung sind, auch wenn die Geschäftssprache Englisch ist (vgl. Troshina 2003). Dadurch wird klar, daß die sinkende Deutschlernerzahl an Rußlands Schulen nicht bedarfsgerecht ist, denn es werden deutschkundige Fachleute in unterschiedlichen Berufen gebraucht. In Rußland zeigt sich wie in anderen Ländern auch, daß Deutsch als zweite Fremdsprache neben Englisch eine gute Zukunft hat und daß Englisch die deutsche Sprache keinesfalls verdrängen oder ersetzen kann – allerdings muß Deutsch berufsbezogen und fachspezifisch vermittelt werden. Dem trägt die russische Germanistik heute Rechnung, deren Forschungsinteressen sich in praktische Bereiche verlagern, zum Beispiel auf die Erstellung von Fachwörterbüchern für Wirtschaft, Jura und Landeskunde oder von Nachschlagewörterbüchern zum Geschäftsdeutsch sowie Lehrmaterialien zur interkulturellen Kommunikation, die aufgrund ihres pragmatisch-situativen Ansatzes von Arbeitgebern anerkannt werden.

### *Schweden*

Anders ist die Situation in Schweden, wo Englisch die deutsche Sprache verdrängt zu haben scheint. Schweden liegt damit im Trend der skandinavischen Länder.

»Der in den letzten Jahren vielerorts zu beobachtende Rückgang des Deutschen in der internationalen Kommunikation und die damit verbundene schwächere Position von Deutsch als Fremdsprache im Bildungswesen machen sich in Nordeuropa besonders bemerkbar, obwohl geographische Nähe und traditionell enge und rege Kultur- und Handelsbeziehungen einer solchen Entwicklung eigentlich entgegenwirken müßten.« (Nyhlen 2003: 25)

Englisch ist heute in Schweden allgemeine Kontakt- und Arbeitssprache im Umgang mit Ausländern, obwohl Deutsch lange eine unangefochtene Vor-

rangstellung als erste Fremdsprache an den höheren Schulen hatte, wo es 1859 eingeführt worden war. Das änderte sich nach dem Zweiten Weltkrieg, als 1946 Englisch obligatorisch an allen Schulen als erste Fremdsprache eingeführt wurde. Bis vor wenigen Jahren konnte sich Deutsch an schwedischen Schulen jedoch noch als zweite Fremdsprache behaupten, nach der Wiedervereinigung Deutschlands wählten sogar 50 % eines Jahrgangs Deutsch nach Englisch. 1997 lag der Anteil der Deutschlerner mit 43,5 % noch vor den Französisch- und Spanischlernern, deren Anteil zusammen 32,4 % betrug. Erst 2001 wurde Deutsch mit einem Anteil von nur noch 34,5 % von den beiden romanischen Sprachen mit einem Anteil von 44,3 % überflügelt. Nur auf die Hauptstadt Stockholm bezogen sank im Schuljahr 2000/2001 der Anteil der Deutschlerner auf nur noch 18 % aller Schüler und lag damit gleichauf mit Spanisch, während Französisch von 27 % der Stockholmer Schüler gewählt wurde, der Rest wählte andere Fächer. Liegt Spanisch im Schuljahr 2000/2001 mit Deutsch noch gemeinsam auf dem dritten Platz hinter Englisch und Französisch, so scheint 2002 Spanisch endgültig die Position als zweite Fremdsprache in Schweden einzunehmen, die lange Zeit Deutsch und später Französisch innehatte. Als Wahlfach an den schwedischen Gymnasien belegten 2002 11484 Schüler Anfängerkurse für Spanisch, 6470 Schüler belegten Anfängerkurse für Deutsch, womit sich Deutsch als dritte Fremdsprache zu etablieren scheint, während nur 3411 Schüler Anfängerkurse für Französisch wählten (zu diesen Zahlen vgl. Nyhlen 2003). Natürlich wirkt sich die sinkende Nachfrage nach Deutschkursen negativ auf die Berufsperspektiven der Germanisten aus, insbesondere auf die der angehenden Deutschlehrer. Der dramatische Rück-

gang der Lehramtskandidaten mit Deutsch als Fremdsprache sowie der Studierenden der Germanistik insgesamt hat zur Schließung zahlreicher germanistischer Institute in Schweden geführt. Allerdings werden wie in anderen Ländern zunehmend Deutschkenntnisse von der Seite der Wirtschaft eingefordert. Zwar hatten Absolventen der Jahre 1995 bis 2000 noch die Erfahrung gemacht, daß für höhere Positionen in der Wirtschaft nur Englisch wichtig sei, weshalb sogar die Wirtschaftshochschule die Stelle für Deutsch gestrichen hat. Doch seitens des Zentralverbandes der schwedischen Unternehmer wird die Wichtigkeit von Deutschkenntnissen für den Erfolg im Handel mit Deutschland hervorgehoben, denn Deutschland ist Schwedens wichtigster Handelspartner. Wenn auch die »Global Player« in erster Linie Englisch verwenden, so sind es wie in vielen Ländern insbesondere die mittelständischen Unternehmer, die dringend Mitarbeiter mit hinreichenden Deutschkenntnissen zur direkten Kontaktaufnahme und Kontaktpflege mit deutschsprachigen Geschäftspartnern brauchen. Diese Grundkenntnisse der deutschen Sprache sollten vom 10. bis 12. Schuljahr an schwedischen Gymnasien vermittelt werden, doch neuerdings bieten immer mehr germanistische Institute schwedischer Universitäten Anfängerkurse für Deutsch an, nicht zuletzt um die Zahl der Studierenden zu erhöhen und dadurch Arbeitsplätze zu sichern. Das ist aus der Sicht der Dozenten sicherlich notwendig, denn an den germanistischen Instituten der schwedischen Universitäten wird derzeit die Frage diskutiert, ob die wissenschaftlich ausgerichtete Fremdsprachenphilologie zugunsten des reinen Sprachunterrichts zurückgedrängt werden soll. Besonders an neueren Hochschulen wird die traditionell philologisch orientierte Germanistik in Schweden wie in anderen



Ländern in interdisziplinäre Modelle integriert, in denen Deutsch mit anderen geistes-, gesellschafts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern kombiniert wird. Kritisch wird die Situation dort, wo innerhalb der Germanistik Deutsch als Arbeits- und sogar als Publikationssprache aufgegeben wird. Das könnte geschehen, wenn man die Germanistische Literaturwissenschaft im Doktorandenstudium in die Allgemeine Literaturwissenschaft integriert und die Studierenden anderer Philologien die deutsche Sprache in Seminaren und Kolloquien nicht verstehen würden oder wenn Deutsch nicht mehr – wie im Nachbarland Dänemark – die obligatorische Publikationssprache für germanistische Dissertationen ist.

Damit die deutsche Sprache in Schweden wieder einen höheren Stellenwert erreicht, müssten drei Faktoren nachhaltig verbessert werden:

1. Die vorherrschende negative Einstellung zu Deutschland und zur deutschen Sprache und Kultur müsste geändert werden;
2. Die Möglichkeiten müssten verbessert werden, mit der deutschen Sprache in Schweden in Kontakt zu kommen;
3. Die schulpolitischen Bestimmungen müssten dahingehend geändert werden, die Stellung des Deutschen als zweite Fremdsprache zu festigen.

Diese Rahmenbedingungen sind größtenteils auch die Angelegenheit Deutschlands und nicht nur allein der Gastländer.

### *Großbritannien*

Nun ein Blick nach Großbritannien und in die USA, in zwei Länder, in denen die Weltsprache Englisch die Muttersprache ist und daher nicht mehr als Fremdspra-

che gelernt zu werden braucht und von denen bedeutende ökonomische sowie wissenschaftlich-technologische Impulse ausgehen.

Obwohl die Germanistik in Großbritannien einen traditionell guten Ruf genießt und ihre Absolventen ausgezeichnete Berufschancen haben (vgl. Wegner 1999: 332)<sup>1</sup>, sind viele Institute aufgrund sinkender Bewerberzahlen von Schließung oder massiven Sach- und Personalkürzungen bedroht. Die Ursache für den Rückgang der Studierenden der Germanistik in Großbritannien ist wohl im deutlichen Rückgang der Deutschlernerzahlen an den Schulen zu sehen. Während 1992 noch 11338 Schüler Deutsch lernten, waren es 2001 nur noch 8446 (zu diesen Zahlen vgl. Durrell 2003). Damit liegt die rückläufige Nachfrage nach Deutschkenntnissen voll im Trend der allgemeinen Krise der Fremdsprachen in Großbritannien. Denn die Zahl der High-School-Absolventen im Fach Französisch, das an den meisten britischen Schulen erste Fremdsprache ist, sank zwischen 1992 und 2001 um fast 50 %, und 90 % der britischen Schüler wählen nach der 11. Klasse alle Fremdsprachen ab, denn das Advanced Level erfordert keine weiteren Fremdsprachenkenntnisse. In den beiden letzten Schuljahren belegen britische Schüler nur drei Leistungsfächer, von denen eines als mögliches Studienfach anvisiert wird, wobei es sich vorwiegend um Informatik oder Betriebswirtschaftslehre handelt. Der Abnahme der High-School-Absolventen im Fach Deutsch und in anderen Fremdsprachen folgt der Rückgang der Germanistik und anderer fremdsprachlicher Philologien an den britischen Universitäten, was wiederum

1 Der DaF-Unterricht in England hat seit den 1960er Jahren praktische Ziele verfolgt, zum privaten und beruflichen Nutzen des einzelnen und zum Nutzen der britischen Wirtschaft.

zum Rückgang der akademischen Nachwuchsförderung führt, die sich in der Vergabe von Doktorandenstipendien niederschlägt, selbst wenn 25 % der gegenwärtig im Hochschulsektor beschäftigten Germanisten vor 2005 in Pension gegangen sind. Neben dem mangelnden Interesse an Fremdsprachen im eigenen Land zeigen britische Studierende unterdurchschnittlich geringe Neigungen, ins europäische Ausland zu gehen und die Sprache des Gastlandes zu erlernen. Um mehr britische Studierende zum Studium auf dem europäischen Festland zu bewegen, müsste der Fremdsprachenunterricht an britischen Schulen ausgebaut werden (vgl. Teichler 2001: 70 f.).

Während man im deutschsprachigen Raum glaubt, daß die Briten wegen der globalen Stellung des Englischen keine Fremdsprachen zu erlernen brauchen, gilt dies in Großbritannien als großer Irrtum. Dort gilt der Mangel an fremdsprachlichen Kompetenzen als ein schwerwiegendes bildungspolitisches Problem und es bedarf einer nationalen Strategie zur Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen, weil Englisch alleine in der modernen Welt nicht mehr ausreicht. Statistiken über die Beschäftigung britischer Hochschulabsolventen machen den Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen deutlich, denn mit Ausnahme des Studienfaches Medizin haben britische Studienabsolventen mit einem BA in Deutsch die besten Berufsaussichten in allen Fachrichtungen. Mangelnde Fremdsprachenkenntnisse in Großbritannien vermindern nicht nur die Berufsperspektiven der Hochschulabsolventen, sie führen sogar zu einem wirtschaftlichen Schaden für das Land.

»Die Bedeutung dieser Fähigkeiten wurde neulich von einem Vertreter des britischen Arbeitgeberverbandes bestätigt, der auf die wirtschaftliche Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen hinwies und zwar mit

der Feststellung, daß britische Firmen wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse rund 20 % ihrer potentiellen Exportaufträge verlieren. Dabei kämen Kenntnissen des Deutschen als Sprache des wirtschaftlich stärksten und bevölkerungsreichsten Landes der EU und wichtigen Handelspartners eine große Bedeutung zu – trotz des angeblich verbreiteten Gebrauchs der englischen Sprache bei deutschen Firmen. Dabei muß betont werden, daß es sich bei diesen britischen Germanisten um Studierende handelt, die einen eher praxisorientierten Studiengang absolviert haben.« (Durrell 2003: 22 f.)

In Großbritannien finden Fremdsprachenphilologen nicht vorwiegend als Lehrer oder Übersetzer eine Beschäftigung, sondern 75 % arbeiten in industriellen und kommerziellen Betrieben. Die britischen Arbeitgeber wollen keine beschränkten Fachqualifikationen, sondern suchen gewandte, intelligente und flexible Mitarbeiter, die über transferierbare Fähigkeiten verfügen, die praktisch umgesetzt werden können. Diesen Anforderungen genügen traditionell ausgebildete Germanisten offenbar besser als Absolventen der Informatik oder Betriebswirtschaftslehre, denn die haben bei der Jobsuche mehr Probleme als Germanisten. Somit sind Fremdsprachenkenntnisse in Großbritannien in wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht unerlässlich, und zur Förderung der deutschen Sprache müßten wiederum die deutschsprachigen Länder einen aktiven Beitrag leisten, denn ohne eine gezielte deutsche Kulturpolitik bleiben die Bemühungen der Auslandsgermanisten vergebens.

#### USA

Während man in Großbritannien ein generell geringes Interesse an Fremdsprachen verzeichnet, scheint in den USA Spanisch alle anderen Fremdsprachen zu verdrängen, was aufgrund der geographischen Nähe zum überwiegend spanischsprachigen Mittel- und Südamerika



nicht verwundert, und auch die deutsche Sprache ist von diesem Trend betroffen. Allerdings gab es bis 1994 noch eine stabile Nachfrage nach Deutschkenntnissen in den USA und an den Schulen war die Situation des Faches bis 1994 positiv. Zwischen 1990 und 1994 ist die Zahl der Deutschlerner um 10 % angestiegen, von 295.398 auf 325.964 (vgl. Lovik 2003). Aber insgesamt entspricht dieser Wert nur 6,1 % aller Fremdsprachenlerner, während Spanisch mit 64,5 % deutlich den ersten Platz unter den Fremdsprachen einnimmt, gefolgt von Französisch mit 22,3 %, womit Deutsch eindeutig die dritte Fremdsprache in den USA ist. Zwischen 1994 und 2000 ist die Zahl der Deutschlerner sogar nochmals um 13,1 % auf 283.301 gesunken, während Französisch nur 2,7 % seiner Lerner verloren hat. Deutsch erleidet in den USA einen wesentlich deutlicheren Einbruch als Französisch. Im gleichen Zeitraum erlebt Spanisch einen Zuwachs von 26 % auf 837.833 Schüler, das sind gut dreimal mehr als Deutschlerner. Damit ist Spanisch die absolut dominante Fremdsprache in den USA. Das gilt auch für die Colleges und Universitäten in den USA, wo die Zahl der Spanischstudierenden seit 1995 um 8,3 % von 606.286 auf 656.590 gestiegen ist und damit deutlich an erster Stelle steht, während Französisch um 3,1 % auf 199.064 und Deutsch sogar um 7,5 % auf 89.020 zurückgegangen ist. Damit steht Deutsch auch im US-amerikanischen Hochschulbereich an dritter Stelle. Deutsch wird aber immer noch an vielen Colleges angeboten: an 53 Colleges kann man einen Ph.D. in Deutsch erwerben, an 44 weiteren den MA und an weiteren 255 den BA. Allerdings sollte das Deutschstudium in den USA verändert werden und zwar in Richtung Wirtschaftsdeutsch, wo wachsende Lernerzahlen registriert werden.

### *Brasilien*

Für den südamerikanischen Kontinent folgt nun ein Blick nach Brasilien, wo es so viele Sprecher der deutschen Sprache gibt wie in keinem anderen Land außerhalb Europas. Dort konnte die Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts eingewanderten Deutschen lange Zeit ihre Sprache weitgehend erhalten. Das änderte sich allerdings mit der 1937 eingeleiteten Politik des Estado Novo, durch die Portugiesisch zur einzigen Unterrichtssprache gegen die Sprachen der Minderheiten durchgesetzt wurde, zur Verhinderung von Separationstendenzen in diesem klassischen Einwanderungsland. Als die brasilianische Regierung ab 1942 die Alliierten im Zweiten Weltkrieg unterstützte, wurde die Verwendung des Deutschen in der Öffentlichkeit verboten. Weil ihre Sprecher aber isoliert im Landesinneren Brasiliens leben, konnte sich die deutsche Sprache so lange halten. In der Schule ist heute Englisch zunehmend erste Fremdsprache, aufgrund der schwierigen Situation des brasilianischen Schulsystems oft auch die einzige (vgl. Kaufmann 2003). In den deutschsprachigen Regionen wird von der fünften bis zur achten Klasse Deutsch unterrichtet und in den letzten drei Schuljahren Englisch. Allerdings will man mit der Schaffung der Wirtschaftszone des Mercosul (zwischen Brasilien, Argentinien, Uruguay und Paraguay) das Spanische neben dem Englischen als zweite Fremdsprache etablieren, was den Rang des Deutschen als 2. Fremdsprache gefährden wird, so wie in vielen spanischsprachigen Ländern Lateinamerikas Portugiesisch zur zweitwichtigsten Fremdsprache neben Englisch aufgestiegen ist. Wie fast überall auf der Welt hat das Französische in Brasilien seine führende Rolle als Fremdsprache verloren und ist heute zahlenmäßig in einer vergleichbaren Po-

sition wie die Einwanderersprachen Deutsch und Italienisch. Während das Deutsche in den von Deutschsprachigen besiedelten Gebieten Brasiliens noch an zweiter Stelle steht, konkurriert es landesweit mit Französisch und Italienisch um den dritten Platz. Die Verdrängung des Deutschen schlägt sich auch in der Stellung der Germanistik an den brasilianischen Universitäten nieder. Es gibt wenige Studienbewerber für Germanistik, was einerseits mit dem niedrigen Prestige des Lehrerberufs und seiner schlechten Bezahlung und andererseits mit dem weltweit schwindenden Interesse an Geisteswissenschaften zusammenhängt. Weil Fremdsprachen an brasilianischen Schulen generell nur mit ein bis drei Wochenstunden erteilt werden, starten die Studierenden ihr Deutschstudium ohne sprachliche Vorkenntnisse und die Absolventen der Germanistik verlassen die Universität mit zu geringen Deutschkenntnissen, um damit erfolgreich zu sein. Dafür wäre ein Deutschlandaufenthalt notwendig, der für die meisten brasilianischen Studierenden unerschwinglich ist. Weil die Qualität der Lehrer über die Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts entscheidet, der für den kleinen Lernermarkt bei Sprachen wie dem Deutschen aber entscheidend ist, müsste die deutsche Sprache in Brasilien durch die Entscheidungsträger in Deutschland besser gefördert werden. Beispielsweise müsste es Stipendien für die besten Studierenden der Germanistik geben, um ihnen bereits in der ersten Studienphase einen Deutschlandaufenthalt zu ermöglichen. Bemerkenswert ist, daß die kostengünstigen Deutschkurse an den brasilianischen Universitäten steigende Lernerzahlen registrieren, während sie an den Goethe-Instituten seit zehn Jahren fallen oder stagnieren.

### *Japan*

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf vier ostasiatische Länder, in denen der Deutschunterricht traditionell einen hohen Stellenwert hatte. Zunächst zu Japan.

Aufgrund der Vorbildfunktion Deutschlands für Japan hat dort das Deutsche eine lange Tradition. Obwohl es noch an 83,1 % der japanischen Hochschulen Deutschkurse gibt (vgl. Takahashi 2002), ist Deutsch zugunsten der Sprachen der Nachbarländer, Koreanisch und Chinesisch, zurückgegangen. Die sinkenden Deutschlernerzahlen in Japan führen zu Stellenstreichungen oder Zusammenlegungen im Schul- und Hochschulbereich, was zu einer Abnahme des Interesses an einer akademischen Laufbahn innerhalb der Germanistik führt. Die Integration der Abteilungen einzelner Sprachen in fächerübergreifende Lehr- und Forschungseinheiten findet auch in Japan statt, an den Fremdsprachenuniversitäten in Tokio und Osaka ist es zu einer Zusammenlegung der Abteilungen einzelner Sprachen gekommen. Daraus folgt die Notwendigkeit der Umorientierung der japanischen Geisteswissenschaftler hin auf pragmatische Bildungskonzepte. Von den zwei Fremdsprachen, die an den staatlichen japanischen Universitäten gelernt werden müssen, ist Englisch als erste Fremdsprache obligatorisch, während die zweite nach freier Wahl erfolgen kann, wobei Deutsch die beliebteste zweite Fremdsprache ist. Im ersten Studienjahr wird vornehmlich Grammatik vermittelt, der die Landeskunde und Literatur im zweiten Studienjahr folgen. Dabei ging es in der Vergangenheit um die Vermittlung einer Übersetzungsfähigkeit mit Wörterbuch und weniger um eine Auseinandersetzung mit Inhalten. Kommunikationsfähigkeit als Voraussetzung für den Umgang mit Muttersprachlern wurde dabei vernachlässigt. Insbe-

sondere für Japan wird die Abkehr vom philologisch orientierten Germanistikstudium der traditionellen Übersetzungsmethode hin zu einem DaF-Unterricht gefordert, der die Kommunikationsfähigkeit als Nachweis der Sprachkompetenz und als Ziel des Fremdsprachenunterrichts ansieht (Bayerlein 1997: 108).

»Bis vor einigen Jahren lag der Schwerpunkt im universitären Deutschunterricht in Japan auf der Vermittlung von Grammatik und Vokabeln. Das Leseverständnis wurde als Unterrichtsziel für wichtig erachtet. Es wurde anhand von Wort-für-Wort-Übersetzungen bewertet. [...] Hörverständnis und Kommunikation in der Fremdsprache blieb der Eigeninitiative der Studenten anheim gestellt. In den letzten Jahren ist jedoch ein deutliches Umdenken zu verzeichnen. Immer mehr Wert wird auch beim Erwerb der deutschen Sprache als zweite Fremdsprache an der Universität auf die individuelle Sprechfertigkeit gelegt.« (Hayashi-Mähner 2003: 205)

Darüber hinaus sollte sich der Unterricht in der zum Wahlfach umgewandelten zweiten Fremdsprache mit den sich zwangsläufig ergebenden geringeren Teilnehmerzahlen stärker auf das eigentliche Fachstudium beziehen und somit berufs- und praxisbezogener werden. Der DaF-Unterricht könnte in Klassen nach Fachrichtungen eingeteilt werden und sich verstärkt auf reale Kommunikationssituationen beziehen, wobei auch die Neuen Medien in den Lern- und Lehrprozeß einbezogen werden sollten. Bei diesen Forderungen darf der hohe Stellenwert der deutschen Sprache für viele Fachbereiche in Japan nicht unberücksichtigt bleiben. Aufgrund der Unentbehrlichkeit von Kenntnissen auf den Gebieten des deutschen Rechtes und der deutschen Medizin war Deutsch in Japan seit Mitte des 19. Jahrhunderts Wissenschaftssprache, verlor diese Funktion aber nach dem Zweiten Weltkrieg an das Englische. Allerdings ist der Deutschun-

terricht für angehende japanische Juristen und Mediziner heute noch obligatorisch (vgl. Reichert 2003: 191). Denn während im allgemeinen die japanische Universität keine berufsbezogene Ausbildung vermittelt und das Studienfach in der Regel kein Einstellungskriterium für den Arbeitgeber darstellt, bilden die Fächer Jura, Pharmazie und Medizin hierzu eine Ausnahme (vgl. Hayashi-Mähner 2003: 215). Und für diese Fächer bildet der Deutschunterricht den einsichtigsten Bezug zum Fachstudium oder zum Beruf. Normalerweise wird der Deutschunterricht an japanischen Hochschulen nicht – oder noch nicht – berufsbezogen gesehen, denn die Absolventen haben in ihrem späteren Beruf nicht viel mit der deutschen Sprache zu tun, mit Ausnahme der genannten Fächer, wo zumindest in größerem Umfang Fachliteratur in Deutsch gelesen werden muß.

»Umfragen, die in den letzten zehn Jahren an japanischen Universitäten durchgeführt wurden, zeigen, daß die allermeisten Studenten/Studentinnen keine innere Motivation zum Deutschlernen haben. [...] In Japan ist es wichtig, an welcher Universität man studiert. Das Studienfach spielt oft eine untergeordnete Rolle. [...] Deutschkenntnisse sind im Gegensatz zu guten Englisch- oder Chinesischkenntnissen bei der Stellensuche in Japan kein Pluspunkt. Die meisten Absolventen arbeiten später in einem Bereich, der nichts mit Deutsch bzw. Deutschland zu tun hat, da die eigentliche berufliche Ausbildung erst an der Arbeitsstelle selbst anfängt.« (Lobe 2003: 223)

#### *Süd-Korea*

Ähnlich wie in Japan ist die Situation im benachbarten Süd-Korea. Auch hier ist seit Anfang der neunziger Jahre ein Rückgang der deutschen Sprache zu verzeichnen. Seit der Bildungsreform von 1995 besteht in Süd-Korea völlige Wahlfreiheit der Studienfächer und diese hat die Stellung der deutschen zugunsten der japanischen und chinesischen Sprache ge-

schwächt und nicht zuletzt zu einer Schrumpfung der Geisteswissenschaften insgesamt und insbesondere der Germanistik geführt (vgl. Chong 2002). Eine Lösung der Krise der Germanistik in Süd-Korea ist wie in Japan die Zusammenlegung ihrer Teilbereiche in andere Fächerverbindungen zu den sog. »German Studies« oder die Vereinigung der europäischen Sprachen zu den »International Studies« oder »Area Studies« wie an der Hanyang Universität. Dort gibt es Kurse zu speziellen Bereichen des deutschen Alltagslebens und der deutscher Alltagskultur und es muß neben Englisch eine weitere europäische Fremdsprache belegt werden, wobei Deutsch neben Französisch am häufigsten belegt wird. In solche übergreifenden Studienmodelle läßt sich die Germanistik als Nebenfach am ehesten integrieren, sind es doch gerade die Nebenfachstudierenden der Germanistik, die in Süd-Korea zu den besten und motiviertesten zählen, denn sie benötigen die deutsche Sprache oft für ihre eigentlichen Studienfächer wie Kunst, Musik, Jura, Politik oder Geschichte und verfolgen mit dem Erlernen der deutschen Sprache konkrete Ziele (vgl. Mersmann 2003). Die Germanistik in Süd-Korea soll »von einer Nationalphilologie zur sprachbezogenen Kulturwissenschaft übergehen« (Chong 2002: 45). Durch die weitgehende Betrachtung der Germanistik als Nationalphilologie mit der deutschen Literatur als ihrem Hauptgegenstand und einem vernachlässigten Fremdsprachenunterricht, der wie in Japan lediglich auf die Übersetzung literarischer Texte abzielte, hat sich die koreanische Germanistik mehr oder weniger selbst in ihre gegenwärtige Krise geführt. Viele Studierende sehen in diesem traditionell philologischen Studium keine Perspektive mehr, zumal sich die Aussichten auf eine akademische Karriere in Süd-Korea massiv verschlechtert haben. Hatte man in Korea die Germanistik aus

Deutschland als Auslandsgermanistik übernommen und sah man es als ihre Aufgabe an, deutsches Bildungsgut zu vermitteln und schöngeistige Literatur zu übersetzen, so braucht man heute eine spezifisch auf die koreanischen Bedingungen abgestimmte Germanistik, die den sprachlich-kommunikativen Aspekt verstärkt hervorhebt.

»Ein fächerpluralistisches Deutsch-Studienmodell könnte in Korea in seinen Grundzügen wie folgt aussehen: Vordringlich ist erstens eine stärkere Förderung der Sprachausbildung; durch eine Zusammenarbeit zwischen den koreanischen und den deutschen Sprachvermittlern und einen gemeinsam erarbeiteten Lehrplan wäre der Sprachunterricht nicht nur (kon-)zentrierter und integrativer, sondern es könnte auch verstärkt der Bereich der interkulturellen Kommunikation miteinbezogen werden. [...] Drittens gilt es die Fachrichtungen verstärkt auszudifferenzieren, um ein breites, arbeitsmarktorientiertes Studienangebot aufzubauen, das den aktuellen Bedürfnissen und Interessen entspricht.« (Mersmann 2003: 267)

#### *Taiwan*

Im Gegensatz zu Japan und Süd-Korea ist die Germanistik und der Deutschunterricht in Taiwan erheblich stärker kommunikativ orientiert und somit berufsbezogener. Zwar steht dort neben Englisch als erster Fremdsprache das Japanische an zweiter Stelle, was mit den Handelsbeziehungen der beiden Länder zu tun hat. Mittlerweile wird Deutsch als Wahlfach an neun Oberschulen Taiwans unterrichtet, in den Jahrgangsstufen 10 und 11 mit zwei bis drei Wochenstunden. An fünf taiwanesischen Universitäten gibt es eigenständige Abteilungen für Deutsch und an zwanzig weiteren Universitäten ist es Nebenfach. Bemerkenswert ist die Ausdifferenzierung des Faches an den verschiedenen Universitäten. Die Universität Kaohsiung im Süden des Landes hat sich auf Fachdeutsch und auf die Bereiche

Technik, Wirtschaft und Politik Deutschlands spezialisiert (Loh 2003: 253).

»Die vier Universitäten im Raum Taipeh können pro Jahr 60–80 Studienplätze für Deutsch vergeben [...] und haben verschiedene Schwerpunktssetzungen: Die Fu Jen Catholic University hat eine spezielle Orientierung auf das Übersetzen und Dolmetschen und verfügt auch über ein diesbezügliches Graduierteninstitut, die Tanking University betont in ihrem Studiengang Sprache und Kultur/European Studies, die Chinese Culture University setzt neuerdings vermehrt auf ein Angebot im Bereich der Fachdidaktik DaF für künftige Deutschlehrer, und die Suzhou University bietet ab dem dritten Jahr drei Stränge zur Spezialisierung an: Literatur und Linguistik, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Deutsch für Wirtschaft und Industrie.« (Loh 2003: 254)

Zur Förderung der kommunikativen Kompetenz ist für das dritte Studienjahr an den Universitäten im Raum Taipeh ein fakultativer Auslandsaufenthalt für die Deutschstudierenden vorgesehen. Viele Studierende der Fakultäten für Internationalen Handel, Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftswissenschaften, Elektrotechnik, Informatik und Maschinenbau besuchen Deutschkurse, denn knapp ein Drittel aller befragten taiwanesischen Studierenden halten Deutsch für ihr Studienfach für relevant oder planen eine Fortsetzung ihres Studiums in Deutschland. An den Abteilungen für Deutsch als Hauptfach werden Kurse für Wirtschaftsdeutsch und Handelskorrespondenz angeboten, da viele Deutsch-Absolventen später in den Bereichen Wirtschaft und Handel arbeiten werden, zumal Taiwans Bedeutung als Investor in Deutschland zunimmt und Taiwan Deutschlands viertgrößter Handelspartner in Asien ist. Ihre fremd- und fachsprachliche Kompetenz bewegt sich auf dem Niveau der Mittel- bis Oberstufe und ist zusammen mit ihren ausgezeichneten Englisch- und Wirtschaftskennntnissen für die Personalauswahl entscheidend.

### *Volksrepublik China*

Ähnlich berufsorientiert wie in Taiwan ist die Germanistik in der Volksrepublik China, wo die praktische Ausrichtung des Sprachunterrichts eine lange Tradition hat und als DaF-Unterricht auf das Jahr 1871 zurückgeht. In der Endzeit der letzten Kaiserzeit war China bedroht, in westliche Einflußsphären und Kolonien aufgeteilt zu werden, und reformorientierte, aber konfuzianisch geprägte Beamte forderten westliche Lehren für die Praxis und chinesische Lehren für den Geist (vgl. Herning/Jianhua 2003). Diese Zweiteilung sollte zu einer Selbststärkung der chinesischen Gesellschaft führen, allerdings mit den westlichen Technologien, wobei die Sprache die Funktion des Übertragungsmediums der Inhalte bekam. Dieser durch die deutsche Sprache vermittelte Technologietransfer führte 1871 zur Integration des Deutschen in den Fächerkanon der Peking-Fremdsprachenhochschule und man verknüpfte es eng mit anwendungsorientierten Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften, Jura und Ökonomie. Später gründete man technische Hochschulen mit der Unterrichtssprache Deutsch, 1907 die Tongji Universität und 1909 die Hochschule für Spezialwissenschaften in Qingdao. Der deutsche Bildungsexport war absolut zweckorientiert und sollte der deutschen Industrie neue Absatzmärkte sichern.

»Deutsch als Fremdsprache hatte eine Zubringerfunktion zur Vermittlung technisch-naturwissenschaftlicher oder medizinischer Sachkenntnisse im Zuge von Markterschließungsaktivitäten Deutschlands in China.« (Herning/Jianhua 2003: 36)

Diese reine Praxisorientierung des DaF-Unterrichts mit wenig Bezug zu Deutschland und zu seiner Kultur hat sich bis heute in China erhalten, auch wenn es in der Zwischenzeit Phasen verstärkter inhaltlicher Auseinandersetzungen mit

Deutschland oder Europa gegeben hat wie etwa nach dem Ende des Kaiserreichs 1912 oder mit der Institutionalisierung der Germanistik in China 1920. Die Betonung des Individuums in dieser Zeit ging einher mit der Verbreitung westlicher Philosophie und Erziehungswissenschaften und markierte den Beginn von Chinas Weg in die moderne, westlich orientierte Gesellschaft. In den dreißiger Jahren wurde die Germanistik unterdrückt, aber nach der Gründung der Volksrepublik China 1949 wurde sie wieder an vier Universitäten etabliert – wieder mit verstärktem Anwendungsbezug, diesmal in Richtung Übersetzung, um die sozialistische deutschsprachige Literatur zugänglich zu machen. Nach 1949 wurde die Sprachausbildung wieder neben oder sogar über die reine germanistische Philologie gestellt. In den fünfziger Jahren setzte eine Intensivierung des Fremdsprachenunterrichtes an den Fremdsprachenhochschulen ein, die eine bis heute andauernde Aufwertung der Sprachvermittlung einleitete.

»Die letzte hier unterschiedene Phase ab Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts ist wesentlich eine Phase des Lehrfaches Deutsch als Fremdsprache, weniger der Germanistik im eng definierten Sinne als Philologie der deutschen Sprache und Literatur. Während sich die Zahl der Germanistikabteilungen im Laufe der 90er Jahre zwar auf 25 landesweit erhöhte und weiterhin neue Abteilungen gegründet werden, verdankt sich diese Entwicklung weniger einem gestiegenen Interesse an deutschsprachiger Kultur oder gar Literatur als einem praktisch motivierten Interesse, mehr qualifizierte Deutschsprecher herauszubilden. Germanistikabteilungen haben in China – im Unterschied zu anderen ostasiatischen Ländern wie Korea oder Japan – spätestens seit 1949 ihr Hauptaugenmerk auf Vermittlung der deutschen Sprache gelegt und die Befähigung der Studierenden, gut in der Fremdsprache zu kommunizieren.« (Herning/Jianhua 2003: 45)

Der kommunikative Aspekt als Inhalt und Ziel des Deutschunterrichts in China war vor hundert Jahren technologisch-wissenschaftlich motiviert und ist es wieder seit dem Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und China 1979. Selbst wenn der Hochschulbetrieb und somit auch die Germanistik während der chinesischen Kulturrevolution 1966 bis 1976 zum Erliegen gekommen ist, so sind die Wirtschaftsbeziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und China in dieser Zeit nicht abgerissen. In den achtziger Jahren wurde das Fach Germanistik in China wieder etabliert, und wieder wurde es zum Instrument des Austausches, jetzt aber mit der Bundesrepublik und nicht mit der DDR.

Mehr als zwei Drittel aller chinesischen Wissenschaftler, die sich seit 1978 im westlichen Ausland zur Aus- und Weiterbildung aufgehalten haben, gehörten den Ingenieur- und Naturwissenschaften an. Der Technologietransfer von Deutschland nach China bildet heute den Makrorahmen für den DaF-Unterricht an chinesischen Hochschulen, der dadurch zu einem Baustein im Technologietransfer geworden ist und eng mit dem Bildungs- und Arbeitsmarkt korrespondiert. Die massive chinesische Nachfrage nach deutscher Technologie und deutschem Know-How soll nach Meinung der Bundesregierung einerseits die Attraktivität Deutschlands als Ausbildungsort für Fach- und Führungskräfte aus Asien erhöhen und andererseits zur vermehrten Stipendienvergabe im Rahmen von Hochschulpartnerschaften führen. Wissenschaftliche und unternehmerische Initiativen in der Fertigungs-, Energie- und Umwelttechnik sowie in den Bereichen Maschinenbau, Chemie und Elektronik sollen unterstützt werden, weil China nicht nur Abnehmer, sondern auch Anbieter hoch-



wertiger Produkte auf dem Weltmarkt sein will. Deutschland liefert das Expertenwissen dazu und die deutsche Sprache ist das Kommunikationsmedium in der deutsch-chinesischen Kooperation, während die Sprachvermittlung ein Teil der Aufgaben der Hochschulen ist (vgl. Steinmetz 2000: 61–77).

Die Förderung der deutschen Sprache in China durch die enge Verzahnung der Wirtschaftsbeziehungen beider Länder zeigt sich durch die Bereitstellung von Fördermitteln für ein Deutschzentrum an einer chinesischen Universität durch die Volkswagen AG, den größten Investor in China. Während es weltweit zu einer quantitativen Abnahme der Deutschlerner kommt, gilt das nicht für China. Die gestiegene Zahl der Intensivkurse für Deutsch und die Zunahme des Nebenfachbereichs »Deutsch als Anwendungsfach« zeigt das wachsende Interesse an der deutschen Sprache. Die Differenzierung des Germanistikstudiums in einen Haupt- und Nebenfachbereich ist in einem Rahmenplan für die Germanistik-Studiengänge verankert worden, der zwischen 1985 und 1987 erarbeitet wurde. Für das Hauptfach sieht er im Grundstudium die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben vor, die durch die Landeskunde ergänzt werden sollen. Im Nebenfach soll der DaF-Unterricht des Grundstudiums die Befähigung zur sprachlichen Alltagskommunikation sowie das Erschließen von Informationen aus deutschsprachiger Fachliteratur zum Ziel haben.

»Auszugehen ist aber von mehr als 100 Hochschulen und Universitäten, die Deutsch als Anwendungsfach lehren, und die Zahl der Intensivkursanbieter dürfte nicht viel kleiner sein. Die große Nachfrage motiviert sich vor allem aus dem starken Interesse an einem Studium in Deutschland – mit Akzent auf Wirtschaftswissenschaften, Jura und technischen Fächern. Auch

die ›Hauptfach‹-Germanistik hat sich seit Mitte der 90er Jahre zunehmend zu einem fremdsprachlichen Grundlagenfach für ein (›Aufbau‹)-Studium in einer anderen Fachrichtung wie Wirtschaft oder Jura an einer deutschen Hochschule verändert. [...] Die Zielgruppe dieses beeindruckenden Wachstums sind die Lerner des Deutschen als Anwendungsfach, die sich sprachlich auf ein Fachstudium in der Bundesrepublik vorbereiten oder einfach Deutsch als Zusatzqualifikation für einen deutschlandfreundlichen Arbeits- und Konsummarkt entdeckt haben. Derzeit (Stand 2003) geht man offiziell von über 10.000 chinesischen Studierenden in Deutschland aus, wobei sich die Attraktivität des Studienstandortes Deutschland für Chinesen mit der einfachen Formel ›relativ gutes Angebot zum kleinen Preis (ohne Studiengebühren)‹ beschreiben lässt.« (Herninh/Jianghua 2003: 45 f.)

Hier wird die Verzahnung zwischen der Funktion der deutschen Sprache im Technologietransfer mit dem Bildungs- und Arbeitsmarkt deutlich. Die aufstiegsorientierte Studentengeneration in China hat den Nutzen realer Qualifikationen für den Arbeitsmarkt erkannt. Deshalb gibt es an den Technischen Hochschulen für die deutsche Sprache keine Alternative zur Technologie- und Fachorientierung, verbunden mit einem kommunikationsbezogenen DaF-Unterricht. Der chinesische Arbeitsmarkt gibt den Rahmen für den DaF-Unterricht vor, denn die Berufsorientierung ist eine wichtige Motivation, die deutsche Sprache zu erlernen, insbesondere dann, wenn Studienplätze nicht mehr staatlich zugewiesen werden. Im Gegensatz zu Japan ist in China heute das während des Studiums erworbene Wissen relevant für den späteren Beruf und nicht mehr das Ansehen der Studienuniversität, zu der man ausschließlich durch die Aufnahmeprüfung zugelassen wurde. Im Zuge der freien Fächerwahl droht der Germanistik traditionell philologischer Ausrichtung das Ende, denn die

Perspektiven für chinesische Deutschlerner auf dem Arbeitsmarkt konzentrieren sich auf die Bereiche Industrie, Außenhandel, Wirtschaft, Außenbeziehungen von Behörden und Tourismus. Der chinesische Arbeitsmarkt erfordert Leute mit Berufserfahrung, technischem Wissen und Deutschkenntnissen. Der Mangel an Personal mit diesen Qualifikationen gilt in China als Strukturproblem (vgl. Steinmetz 2000: 91–103).

Zweifellos ist die starke Stellung der deutschen Sprache in China ökonomisch motiviert. Zur Aufrechterhaltung dieser Position werden vielfältige Maßnahmen eingeleitet wie beispielsweise die Aufnahme des Faches Deutsch als Abiturfach, die Erhöhung der Zahl der Fremdsprachenmittelschulen, an denen Deutsch unterrichtet wird, sowie die mit aufwändigen Sonderterminen eingeführte TestDaF Prüfung. Aufgrund der wachsenden Deutschlernerzahlen braucht China dringend die Institutionalisierung des Faches Deutsch als Fremdsprache und es wurde bereits ein Magisterstudiengang für Methodik und Didaktik im Bereich DaF eingerichtet. Die Integration praxisbezogener und wirtschaftlicher Komponenten in das Studienfach der Germanistik wird in China immer wichtiger. Deshalb tendiert die Germanistenausbildung in China heute zur Doppelqualifikation. Die Deutschabteilung der Universität Nanjing integriert seit Ende der neunziger Jahre Angebote der Rechtswissenschaft in ihr Programm und die Pekinger Fremdsprachenuniversität bietet die Spezialisierung im germanistischen Hauptstudium in eine von drei Richtungen an. Dort gibt es die traditionelle Germanistik, den Bereich Auswärtige Angelegenheiten sowie den Bereich Wirtschaft (vg. Herning/Jianghua 2003: 46–50).

## 2. Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder

Der gegenwärtige weltweite Trend deutscher Sprachstudien darf nicht generell als grundlegend rückläufig verstanden werden. In vielen Ländern hat Deutsch als zweite Fremdsprache hinter Englisch hervorragende Chancen, wenn sich der DaF-Unterricht qualitativ verbessert. Erstens wird immer wieder die stärkere Praxisorientierung des DaF-Studiums gefordert, die stärkere Anbindung von Deutsch als zweiter (oder dritter) Fremdsprache an das eigentliche Fachstudium, was dann zum verstärkten Berufsbezug der im Studium erworbenen Deutschkenntnisse führt. Zweitens muß sowohl die in ein Fachstudium als auch in integrierte Studiengänge eingebundene Germanistik den kommunikativen Ansatz und damit den Vermittlungsprozeß der deutschen Sprache stärken. Germanistische Studiengänge haben dann keine Chance, wenn sie als »German Studies«, »European Studies«, »Area Studies« oder »Regional Studies« nicht mehr auf der deutschen Sprache basieren. Dadurch würde die Qualifikation nicht nur der DaF-Lehrer, sondern auch der Literatur- und Sprachwissenschaftler im In- und Ausland erheblich entwertet (vgl. Ammon 2002: 9). Die beiden genannten Herausforderungen einer Neuorientierung der deutschen Sprache im Ausland, der Praxisbezug und die kommunikative Kompetenz bedingen sich gegenseitig. Sie hängen im Zeitalter globalisierter Märkte eng von den ökonomisch-technologischen Potentialen einer Sprache ab. War es früher der kulturelle Aspekt, der die Menschen weltweit motivierte, die deutsche Sprache als Bildungssprache und mit ihr das Bildungsgut der deutschen Dichter und Denker zu erlernen, so trifft das heute kaum noch zu, was mit der allgemeinen Krise der Geisteswissenschaften durch die vollständige Domi-

nanz der Ökonomie in allen Lebensbereichen zusammenhängt. Weltweit wird der Arbeitsmarkt für reine Geisteswissenschaftler enger und weltweit schwinden die Chancen für akademische Karrieren im Hochschulbereich. Zunächst orientierten sich die Länder bei der Einführung von Deutsch als Fremdsprache an ihren Hochschulen und Schulen an den Bildungsidealen des deutschen Idealismus, an den Schriften deutscher Dichter und Philosophen sowie teilweise am deutschen humanistischen Bildungssystem. Um der bildungssprachlichen Funktion des Deutschen gerecht zu werden, bedurfte es weder eines Praxisbezuges des Germanistikstudiums noch bestand die Notwendigkeit eines kommunikativ ausgerichteten Sprachunterrichtes. Der Inhalt der als Bildungsgut betrachteten deutschsprachigen literarischen und philosophischen Texte konnte problemlos mittels der Wort-für-Wort-Übersetzungsmethode erschlossen werden.

Außerdem orientierten sich viele Länder am wissenschaftlichen und technischen Fortschritt Deutschlands, weshalb Deutsch bis vor dem Ersten Weltkrieg neben seiner Funktion als Bildungssprache zusammen mit Französisch die weltweit führende Wissenschaftssprache war. Diese Funktion hat Deutsch zugunsten des Englischen eingebüßt (vgl. Ammon 2002: 12 f.), heute hat die deutsche Sprache ihre Funktion als Wissenschaftssprache nur noch in einigen geisteswissenschaftlichen Disziplinen wie Jura, Philosophie oder Musik erhalten. Der Verlust des Deutschen als Wissenschaftssprache ist auf die führende Rolle der englischsprachigen Länder in der technologischen Innovation nach dem Ersten und verstärkt nach dem Zweiten Weltkrieg zurückzuführen. Dies gilt besonders für die USA, die heute nicht nur führend in der internationalen Ökonomie sind, im

Aktiengeschäft und Finanzdienstleistungsgewerbe, sondern auch in der gesamten »New Economy«, in der IT- und Internetbranche. In diesen Bereichen dominiert die englische Sprache, die heute auf Kosten von Deutsch und Französisch zur weltweit führenden Wissenschaftssprache aufgestiegen ist (vgl. Ammon 2003: 23). Insbesondere die Funktion der deutschen Sprache als Wissenschaftssprache führte zur weltweiten Beschäftigung mit ihr, um Fachliteratur erschließen zu können und naturwissenschaftliche und technologische Erkenntnisse für den wirtschaftlichen Aufbau und die wissenschaftliche Entwicklung eines Landes dienstbar zu machen. Das Studium der deutschen Sprache zum Zweck der Aneignung deutschsprachiger Fach- und Forschungsliteratur schloß zwar den Aspekt des Praxis- und Berufsbezuges des Germanistikstudiums ein, konnte aber ebenso wie beim bildungssprachlichen Bezug durch die reine Übersetzungsmethode erfolgen und schloß keinesfalls den kommunikativen Aspekt der aktiven Sprachvermittlung ein.

Um die Funktion des Deutschen als Wissenschaftssprache wieder aufzuwerten, muß sie heute als Fachsprache neu definiert werden und verstärkt in die aktive Sprachvermittlung einbezogen werden. Denn was für eine Gesamtsprache gilt, gilt gleichermaßen für eine Fachsprache, weil diese allen Definitionen nach Teil einer Gesamtsprache ist und nicht als eigenes Sprachsystem betrachtet werden darf (vgl. Koreik/Wahner 2000: 177). Eine Aufwertung des Deutschen unter dem Aspekt kommunikativer Sprachvermittlung bedeutet eine Aufwertung der deutschen Fachsprachen und damit der wissenschaftssprachlichen Funktion des Deutschen. Eine zunehmende Integration fachsprachlicher Kurse in das Sprachangebot deutscher Hochschulen ist aber nur dann sinnvoll, wenn es sich

weniger als studienvorbereitend denn als studienbegleitend versteht. Während der studienvorbereitende Teil des Sprachkursangebotes sich vornehmlich auf den Erwerb der nötigen allg?meinen Sprachkompetenz für das Studium in Deutschland bezieht, sollte der studienbegleitende Teil des fachsprachlichen Kursangebotes verstärkt auf das jeweilige Fachstudium der Studierenden ausgerichtet sein (vgl. Koreik 2004: 103). Solche Kurse sollten »eine sprachliche Betreuung der Studierenden der jeweiligen Fachgebiete gewährleisten und auch hinsichtlich der jeweiligen Fachinhalte auf ein hohes Niveau führen« (Koreik/Wahner 2000: 172). Die Risiken fachsprachlicher Kurse auf hohem Niveau ergeben sich sowohl aus den unterschiedlichen Fachbereichen, die in einem solchen Kurs vertreten sind, als auch aus der Verschiedenheit von Lerntraditionen, Sprachstand und Einzelinteressen, mit denen ein solcher Kurs besucht wird. Zur Gewährleistung des Studienerfolges der ausländischen Studierenden in ihren Fächern bedarf es einer gezielteren Differenzierung und Verzahnung aufeinander aufbauender Kurse (vgl. Koreik/Wahner 2000: 173). Dazu müsste es zu einer Ausweitung des Angebotes fachsprachlicher Kurse über den Bereich Deutsch als Wirtschaftssprache hinaus zu Deutsch für Naturwissenschaftler, Techniker und Juristen kommen (vgl. Koreik/Wahner 2000: 174). Außerdem sollten sich fachsprachliche Kurse am jeweiligen Fach selbst, an seiner Struktur und Geschichte orientieren und damit an den fachlichen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen der ausländischen Studierenden (vgl. Koreik/Wahner 2000: 176).

»Die studienbegleitenden, an Fertigkeiten und vor allem an Fachsprachen orientierten Kurse bedürfen einer feinen Ausdifferenzierung, um den heterogenen Zielgruppen gerecht zu werden. Diese Kurse sind umso effektiver, wenn sie in enger Zusammenar-

beit mit den Fachbereichen durchgeführt werden und sie u. U. sogar curricularer Bestandteil einzelner Studiengänge sind. Internationalisierung kann hier nämlich bedeuten, dass ausländische Studierende zu DaF-Kursen verpflichtet werden [...] und deutsche Studierende zu entsprechenden Fachsprachenkursen in einer Fremdsprache.« (Koreik 2004: 109)

Der wissenschaftssprachliche Verlust des Deutschen führt zur massiven Zurückdrängung der deutschen Sprache als Publikationssprache. Kleinere europäische Sprachgemeinschaften, die früher auf Deutsch oder Französisch publiziert haben, publizieren jetzt auf Englisch, und führende europäische Wissenschaftsjournale bevorzugen heute Englisch als Publikationssprache. (vgl. Ammon 2003: 25). Wenn das Englische den wissenschaftlichen Austausch prägt, dann ist es nicht verwunderlich, daß Forschungsergebnisse nicht-englischsprachiger Länder erst in die Landessprache forschungsführender Länder (England/USA) übersetzt und dort anerkannt werden müssen, um überhaupt wahrgenommen zu werden (vgl. Teichler 2001: 70).

Die Zurückdrängung des Deutschen als Bildungs- und Wissenschaftssprache erfordert die Neuorientierung der deutschen Sprachlehre auf Deutsch als »Wirtschaftssprache« oder als Sprache eines starken Wirtschaftsstandortes. Während die Funktion einer Sprache als Wissenschaftssprache an der Zahl der in ihr international verfaßten Publikationen gemessen werden kann, wird die Wirtschaftskraft einer Nation und somit auch der Sprechergemeinschaft einer Sprache am Bruttosozialprodukt gemessen. Die Sprachen starker Volkswirtschaften breiten sich schneller aus als die Sprachen schwächerer Volkswirtschaften, weil ihre Beherrschung in der durch die Ökonomie dominierten Globalisierung Vorteile bringen kann. Eine wirtschaftlich starke Sprache hat eine hohe Attraktivität, er-

lernt zu werden, denn in ihr steckt ein hohes Geschäftspotential und ihre Kenntnis eröffnet attraktive Märkte (vgl. Ammon 2003: 17 f.).

Auch wenn die deutsche Sprache – gemessen an der Zahl ihrer Muttersprachler – nur auf Platz zwölf der weltweit 6000 Sprachen rangiert – es gibt 120 Millionen deutsche Muttersprachler im Vergleich zu 470 Millionen englischen und 380 Millionen spanischen Muttersprachlern (zu diesen Zahlen vgl. Ammon 2002: 11) –, hat sie als »Wirtschaftssprache« einen erheblich höheren Stellenwert. Weil die Attraktivität einer Fremdsprache nicht von der Zahl ihrer Muttersprachler abhängt, sondern von der Wirtschaftskraft ihrer Sprechergemeinschaften, rangiert Deutsch als Sprache einer leistungsfähigen Volkswirtschaft immerhin an dritter Stelle hinter den Sprachen der USA und Japans. Das Japanische macht dem Deutschen wie dem Französischen auf der Basis der japanischen Wirtschaftskraft seinen Rang als zweite Fremdsprache in vielen Ländern Ost- und Südasiens sowie des pazifischen Raums streitig.

Innerhalb der Europäischen Union ist Deutsch mit 90 Millionen Muttersprachlern allerdings die meistgesprochene Sprache und in fünf Mitgliedsstaaten wird Deutsch neben anderen Sprachen als Amtssprache verwendet. Wenn eine Sprache in mehreren Ländern offiziellen Status hat, dann steigt ihre Bedeutung in der internationalen Kommunikation und damit wachsen ihre Chancen, als Fremdsprache gelernt zu werden. Oft bekommen Sprachen ökonomisch bedeutender Volkswirtschaften einen privilegierten Status in internationalen Organisationen. Innerhalb Europas hat die deutsche Sprache eine diskrepante Position, zahlenmäßig und wirtschaftlich ist sie am stärksten und sie ist in mehr Ländern Amtssprache als andere Sprachen. In den Institutionen der EU ist sie jedoch weniger Arbeits-

sprache als Englisch oder Französisch, obwohl innerhalb der EU mehr Personen auf Deutsch als auf Französisch kommunizieren können und Deutsch in Osteuropa einen höheren Stellenwert hat als Französisch (vgl. Ammon 2003: 26–28). Das hängt zweifellos mit dem historisch bedingt schlechteren Ansehen der deutschen Sprache zusammen, aber auch mit ihrer unzureichenden Vertretung durch deutsche Muttersprachler, die von ausländischen Vertretern der deutschen Sprache immer wieder angemahnt wird. Insgesamt braucht die deutsche Sprache international eine stärkere Vertretung, denn ihre Stellung innerhalb Europas ist ausschlaggebend für die Auslandsgermanistik (vgl. Ammon 2002: 17). Der Förderung der deutschen Sprache kommt eine Schlüsselfunktion im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik zu. Durch aktive Sprachpolitik muß dem Rückgang des Interesses an der deutschen Sprache entgegengewirkt werden. Der Umgang mit Ausländern im Inland muß zur Sympathie für Deutschland beitragen und die Vertreter deutscher Unternehmen im Ausland müssen sich der Tatsache bewußt sein, daß sie nicht nur ihre Produkte, sondern auch ihr Land vertreten und somit zum Deutschlandbild beitragen (Steinmetz 2000: 72). Ebenso müssen deutsche Sprachvermittler im Ausland eine positive Grundeinstellung zu Deutschland und den deutschsprachigen Ländern vermitteln, es darf kein zu selbstkritisches Deutschlandbild im Ausland vermittelt werden (Földes 1998: 59 f.), was dem Ansehen Deutschlands als internationalem Wirtschafts- und Technologiestandort schaden könnte. Fälschlicherweise wird als Argument für erfolgreiche Sprachpolitik nur die absolute Zahl der Deutschlerner an den Auslandsschulen als Maßstab herangezogen, jedoch nicht die an den Hochschulen und in betrieblichen Sprachprogrammen.

Zweifellos liegen die deutschen Auslandsschulen im Interesse des Exportlandes Deutschland, denn als Begegnungsstätte zwischen Deutschen und Ausländern schaffen sie die infrastrukturellen Maßnahmen, die deutschen Experten und Führungskräften einen längerfristigen Auslandsaufenthalt ermöglichen.

Die Zahl der Absolventen mit dem deutschen Sprachdiplom hat sich an den deutschen Schulen im Ausland in den letzten zehn Jahren auf insgesamt über 13.000 mehr als verdoppelt (vgl. Koreik/Roggausch 2004: 137). Hier liegt ein Potential, verstärkt auf die Möglichkeiten des Studiums in Deutschland hinzuweisen, denn die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium sind angesichts der sprachlichen Grundlagen gegeben. Häufig bieten die deutschen Auslandsschulen eine bessere Basis für ein Studium in Deutschland als manche ausländischen Germanistikstudiengänge. Oft verfügen ihre Absolventen bei Aufnahme des Studiums nicht über hinreichende Deutschkenntnisse und müssen diese erst während des Studiums erwerben. Nicht selten wird das Abschlußexamen ganz oder teilweise in der Muttersprache abgelegt, was erhebliche Nachteile für diejenigen bedeutet, die eine Fortsetzung ihres Studiums in Deutschland planen (vgl. Koreik/Roggausch 2004: 137).

Aber ebenso muß der Auf- und Ausbau von deutschen Abteilungen an ausländischen Universitäten ein vorrangiges Ziel auswärtiger Sprach- und Kulturpolitik sein, denn dadurch kann die Eigenversorgung dieser Länder mit qualifizierten Deutschlehrern sichergestellt werden (vgl. Steinmetz 2000: 73–75).

Außerdem sollten die DAAD-Lektoren dort über die Studien- und Forschungsmöglichkeiten in Deutschland sowie über die Sprachlehrrangebote und studienvorbereitenden Kurse an deutschen

Hochschulen informieren (vgl. Koreik/Roggausch 2004: 138). Aber gerade der studienvorbereitende Teil der Sprachkurse etwa im Bereich der Grund- und frühen Mittelstufe sollte im Gegensatz zum studienbegleitenden Teil der fachsprachlichen Kurse nicht in Deutschland seinen Unterrichtsschwerpunkt haben, sondern an den jeweiligen Auslandsuniversitäten verbleiben. Auf die Problematik Studierender in Deutschland ohne hinreichende Deutschkenntnisse wurde bereits hingewiesen. Neben dem Zeitverlust, den der Erwerb der zum Studium erforderlichen Deutschkenntnisse bedeutet (vgl. Koreik/Roggausch 2004: 136), wird auch der Ernst der Studienabsichten in Deutschland bei hinreichenden im Ausland erworbenen Deutschkenntnissen weniger in Zweifel gezogen (vgl. Koreik 2004: 104).

Während der studienbegleitende Fachsprachenunterricht die Stellung der DaF-Fachbereiche und damit der Germanistik durch die Verzahnung mit anderen Fachbereichen an den deutschen Hochschulen stärkt, können die studienvorbereitenden Deutschkurse den DaF-Unterricht und damit die Germanistikabteilungen im Ausland stärken, was unbedingt im deutschen Interesse ist. Um effektive studienvorbereitende Deutschkurse an ausländischen Universitäten zu gewährleisten, bedarf es einer Kooperation mit den inländischen DaF-Abteilungen, beispielsweise verstanden als einer Verzahnung von fachbezogenen Ausbildungsabschnitten zwischen der deutschen und der ausländischen Hochschule. Somit können Deutschkenntnisse im Ausland bereits während der ersten Fachsemester erworben werden, auch mit der Unterstützung eines deutschen Kooperationspartners.

»Bei einer derartigen Kooperation besteht die erhöhte Chance, sowohl fachlich ausgezeichnete wie auch sprachlich ausreichend



kompetente ausländische Studierende für das Aufbaustudium in Deutschland zu gewinnen. [...] Zukünftige ausländische Studierende an deutschen Hochschulen sollten ein möglichst hohes Niveau in der deutschen Sprache bereits im Heimatland aufbauen [...]. Reine Sprachanfänger sollten nach Möglichkeit nur in begründeten Ausnahmefällen gezielt nach Deutschland geholt werden. Das Risiko, dass hier Menschen angeworben werden, die das Ausmaß des notwendigen Spracherwerbs in einer begrenzten Zeit unterschätzt haben und aus verschiedensten Gründen daran scheitern, ist für beide Seiten zu groß.« (Koreik/Roggasch 2004: 140)

Die deutschen Hochschulen sind in der Pflicht, wo die Voraussetzungen grundlegender Deutschkenntnisse nicht gegeben sind, etwa wenn Postgraduierte für englischsprachige Studiengänge nach Deutschland einreisen (Koreik/Roggasch 2004: 140). Das gilt auch für Studierende, die im Rahmen des Erasmus- bzw. Sokrates-Programmes nach Deutschland kommen und von der DSH-Prüfung freigestellt sind, aber noch nicht über die für ein Studium in Deutschland ausreichenden Sprachkenntnisse verfügen (Koreik/Wahner 2000: 172).

Um die deutsche Sprache international aufzuwerten, muß sie durch die Wirtschaftskraft ihrer Sprechergemeinschaften legitimiert und als »Wirtschaftssprache« neu definiert werden. Als drittgrößte Wirtschaftsmacht hinter den USA und Japan definiert sich Deutschland als zweitgrößte Exportnation hinter Japan, was ein Indiz für seine Wirtschaftskraft ist. Als exportorientierte Volkswirtschaft verkauft Deutschland neben hochwertigen Produkten auch sein Know-How an Drittländer, weniger aus den Bereichen der Mikroelektronik und Informationstechnologie, sondern vielmehr aus den klassischen Bereichen der »Old Economy« wie Automobil- und Maschinenbau, Anlagen- und Umwelttechnologie, Schienen- und Medizintechnik sowie der

chemischen und pharmazeutischen Industrie. Aber Export auf technologisch hohem Niveau ist weitaus mehr als nur reiner Warenexport, es ist Export von Know-How, der über den Einsatz und die Funktion der Technologien entscheidet und der unbedingt den kommunikativen Austausch zwischen den Anbieter- und Abnehmerländern erfordert. Die Abnehmer deutscher Technologie müssen mit deutschen Experten kommunizieren und das kann auf Dauer nicht ausschließlich in englischer Sprache geschehen. Know-How-Export ist nur auf der Basis gegenseitigen Vertrauens möglich, aber dieses Vertrauen kann nur durch gegenseitige Kommunikation in der Sprache des Herkunftslandes der Technologie erreicht werden. Zur Vertrauensbildung muß eine Kommunikation über die fachliche und vertragliche Ebene hinaus in der Sprache des Exportlandes und des Importlandes stattfinden. Der Kunde verlangt das Wissen über die Technologie aus erster Hand und wird Instruktionen direkt von der Sprache des Herkunftslandes in seine Muttersprache übersetzen wollen, er wird sich durch die Medien oder vielleicht sogar durch einen Messebesuch im Exportland genauer über Technologien und Produktionsverfahren informieren wollen, um den Technologietransfer optimal zu nutzen. Denn Technologietransfer ist weitaus mehr als der An- und Verkauf von Industrieprodukten und Konsumartikeln, er beinhaltet vielmehr ebenso,

»daß das zur Herstellung hochwertiger Produkte erforderliche Wissen, die entsprechenden Produktionsanlagen, Fertigungsstraßen, Maschinenparks, Verfahren und Methoden transferiert werden und [...] zum Einsatz kommen, damit in den dortigen Fabriken und Werkstätten entsprechende Produkte und Teilprodukte hergestellt und auf den Weltmarkt gebracht werden können. Dabei kommt den Methoden der Qualitätskontrolle und der Material-

prüfung, der Lizenzvergabe und der Anbindung an das internationale Patentwesen eine entscheidende Funktion zu.« (Steinmetz 2000: 65 f.)

Den Fremdsprachenkenntnissen und insbesondere ausreichenden Deutschkenntnissen in den Abnehmerländern kommt in der Aus- und Weiterbildung der am Technologietransfer beteiligten Menschen eine Schlüsselfunktion zu. Deutschland muß an der Erschließung neuer Exportmärkte interessiert sein, wenn es seine wirtschaftliche Stellung international behalten will, und in einem Importland für hochwertige Technologien steigt die Motivation, die Sprache des Anbieterlandes zu erlernen. Mit den Technologien muß die deutsche Sprache zu den neuen Standorten und Märkten gebracht werden, um einen effizienten Technologieeinsatz vermitteln zu können.

Natürlich kann das Deutsche das Englische als erste Fremdsprache nicht verdrängen, die von allen, die von der Globalisierung profitieren wollen, beherrscht werden sollte und auch längst zur Arbeits- und Geschäftssprache global operierender Unternehmen geworden ist, auch wenn sie in einem deutschsprachigen Land angesiedelt sind. Beispielsweise wurde bei Daimler-Chrysler am Tag der Fusion Englisch zur offiziellen Sprache, obwohl die deutsche Seite mehr Gewicht hatte. Aber gerade viele kleinere Unternehmen verlangen neben Englisch von ihren Mitarbeitern die Kenntnis weiterer Sprachen. Der Hauptgrund ist ein Grundsatz des Marketing, den Kunden in seiner Sprache anzusprechen (vgl. Ammon 2003: 18–20). Ein Land mit einem hohen Exportanteil ist ein ebenso bedeutender Importeur von Waren und Technologien, und die Anbieter von Hochtechnologie und Know-How vornehmlich aus den Bereichen der New-Economy sollten über kommunikationsfähige

Deutschkenntnisse verfügen, um die deutschsprachigen Kunden in ihrer Sprache ansprechen zu können. Das ist für die den ökonomischen Austausch fördernde Vertrauensbildung notwendig. In diesem Zusammenhang läßt sich das oben angesprochene Problem Englands besser verstehen, wo man glaubt, Englisch sei alleinige Wirtschaftssprache, wodurch es sein wirtschaftliches Handelspotential nicht vollständig ausschöpfen kann. Die Verwendung der Sprache des Kunden ist bestes Marketing für den Produktverkauf. Deshalb haben neben Englisch auch andere Fremdsprachen wie Französisch, Spanisch, Russisch oder Arabisch sowie Chinesisch und Japanisch ein größeres wirtschaftliches Gewicht.

Der ökonomische Globalisierungsprozeß ist untrennbar mit der Entwicklung der Neuen Medien verbunden, sie sind eine von mehreren Bedingungen für die globale Expansion von Märkten. Trotz der schon erwähnten Dominanz der englischen Sprache in den modernen Kommunikationstechnologien und Informationssystemen ist es dem Englischen nicht gelungen, die deutsche Sprache aus den Neuen Medien fernzuhalten oder zu verdrängen, auch wenn diese auf diesem Technologiesektor erhebliche Terminologiedefizite aufweist. 1995 lag Deutsch an zweiter Stelle hinter Englisch der auf den Web-Seiten benutzten Sprachen und bis zum Jahr 2000 hat die Zahl deutschsprachiger Web-Seiten erheblich zugenommen (zu diesen Zahlen vgl. Ammon 2000). Die deutsche Sprache ist im Internet ähnlich stark vertreten wie Französisch und Japanisch, und es gibt Prognosen, die Zahl der englischsprachigen Web-Seiten könnte bis auf 40 % absinken. Zweifellos hängt die starke Stellung der deutschen Sprache im Internet mit der starken wirtschaftlichen Position ihrer Sprecher zusammen. Wie nahezu alle Lebensbereiche sind auch die Neuen Me-

dien weitgehend wirtschaftlichen Zielen untergeordnet, und das Internet ist neben einem Präsentationsforum für Ideen und Unternehmungen auch ein Verkaufsforum für Produkte und Dienstleistungen. Auch im Internet ist Kundenorientierung und die adressatenspezifische Verwendung einer Sprache oberstes Gebot.

»Die Rolle der deutschen Sprache im europaweiten Internet-Geschäft bildet eine wichtige Komponente seiner internationalen Stellung, die im Hinblick auf ihre Förderung sorgfältige Beobachtung verdient. Hinweise auf Sprachproportionen im Internet in der Wirtschaft liefern die Web-Sites der Firmen. Kleinere Firmen bevorzugen oft die eigene Landessprache, außer bei internationaler Ausrichtung.« (Ammon 2000: 257)

Die Mehrsprachigkeit im Internet verdeutlicht einerseits die im wirtschaftlichen Austausch wesentliche Bedeutung der Sprache des unmittelbaren Kommunikationspartners und die damit zusammenhängende Notwendigkeit der Kommunikation in mehreren Fremdsprachen als Grundqualifikation für die moderne Arbeitswelt. Andererseits können die Neuen Technologien zum Erlernen einer Sprache anregen und, wenn auch nicht die Sprachlernprozesse ersetzen, so doch zu einer Verbesserung derselben beitragen, beispielsweise durch E-Mail-Partnerschaften im DaF-Unterricht (Dürscheid 2001: 44 f.).

»Die Welt kann und wird sich nicht auf eine internationale Kommunikationssprache beschränken lassen, eine Rolle, die heute vielfach dem Englischen als lingua franca zugewiesen wird. Sprache und Kultur des jeweils direkten Kommunikationspartners sind von mindestens ebenso großer Bedeutung.« (Ritter/Rüschhoff 2000: 158)

Die Wirtschaftskraft einer Sprachgemeinschaft ist nicht nur wichtig, weil sie neue Märkte eröffnet, sie ist auch wichtig, weil von ihr erstens das wissenschaftliche Potential einer Sprache – nicht ihre Funk-

tion als Wissenschaftssprache – und zweitens die Qualität des Bildungswesens und der Studiermöglichkeiten in ihren Ländern abhängen. Die Stärkung der internationalen Stellung der deutschen Sprache durch die ausschließliche Steigerung der wirtschaftlichen Effizienz ihrer Länder reicht nicht aus, auch als Wissenschafts- und Bildungsstandort müssen die deutschsprachigen Ländern an Bedeutung gewinnen. Um den Technologietransfer für alle beteiligten Akteure optimal zu nutzen, müssen die deutschsprachigen Länder offen für ausländische Studierende sein und ein differenziertes Sprachangebot nicht nur an den ausländischen Deutschabteilungen, sondern auch an den inländischen Universitäten anbieten. Im Bildungs- und Hochschulsystem der deutschsprachigen Länder sowie in ihren Forschungseinrichtungen auf staatlicher wie privater Ebene wird der Technologietransfer als Know-How-Transfer verstanden und vollzogen. Einerseits brauchen wir ausländische Studierende, die auf unsere qualitativ hochwertigen Produkte und Technologien in den genannten Sektoren aufmerksam werden, diese Produkte und Verfahren hier studieren und in ihre Länder importieren und implementieren. Selbst wenn unsere Produkte dort aufgrund von Kostenvorteilen nachgebaut werden, hat Deutschland die Lizenzvorteile. Andererseits müssen wir auf hochqualifizierte Studierende aufmerksam werden, aus deren Ländern wir primär Hochtechnologie im IT-Bereich und darüber hinaus für unseren Wirtschaftsprozess notwendige Rohstoffe importieren und die wir vor allem vom Produktionsstandort Deutschland überzeugen müssen, weniger bezogen auf niedrige Kosten als vielmehr in Bezug auf das Know-How des Humankapitals. Aufgrund der demografischen Entwicklung benötigt Deutschland mittel- bis langfristig hochqualifizierte

zierte Arbeitskräfte zur dauerhaften Beschäftigung im IT-Bereich, in den Ingenieurberufen, im medizinischen Bereich und vor allem im Handwerk. In diesem Fall müssen die Migranten jedoch über gute bis hervorragende Deutschkenntnisse verfügen. Und selbst die Arbeit in der kundennahen Dienstleistung erfordert heute kommunikationssichernde Sprachkenntnisse, im Gegensatz zu den Zeiten, in denen Migranten vornehmlich in der reinen Produktion beschäftigt waren. Diese Aspekte des modernen Technologietransfers erfordern die Stärkung des DaF-Unterrichts im In- und Ausland. Studierende und Migranten sollten die deutsche Sprache bereits vor ihrer Einreise nach Deutschland in ihren Heimatländern erlernen. Studierende nehmen ohnehin sehr häufig ein Auslandsstudium in den Ländern auf, deren Sprache sie bereits an der Schule in ihrem Heimatland gelernt haben (vgl. Teichler 2001: 66). Obwohl Englisch fast weltweit erste Fremdsprache geworden ist,

»[...] bestätigen vorliegende international vergleichende Statistiken nicht die These, daß sich die international mobil Studierenden immer stärker den angelsächsischen Ländern zuwenden. Der Anteil an allen international mobilen Studierenden, die Deutschland zum Zielland wählten, stieg von etwa sechs Prozent um 1970 auf fast zehn Prozent Mitte der neunziger Jahre. Die Quote der ausländischen Studierenden unter allen Studierenden ist in Deutschland ähnlich hoch wie in Frankreich, Großbritannien und Australien, aber deutlich höher als in den USA und Japan.« (Teichler 2001: 74)

Ein wesentlicher Grund für die Wahl des Studiums in Deutschland ist sicherlich die im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern bis jetzt geltende Gebührenfreiheit des Studiums, aber ebenso ist die Qualität von Forschung und Lehre und das international hohe Ansehen deutscher Studienabschlüsse ein Motivationsgrund für ein Studium in Deutsch-

land. Dennoch müssen wir weiterhin um ausländische Studierende werben, gerade in Zeiten aufkommender Studiengebühren. Die weltweite Stärkung des DaF-Unterrichts könnte ein Beitrag dazu sein, verbunden mit einer engeren Verzahnung des DaF-Unterrichts im Ausland mit dem in Deutschland. Generell sollte ein DaF-Studium im Ausland mit einem Studiensemester oder Praktikum in einem deutschsprachigen Land verbunden sein, wie es an einigen ausländischen Universitäten bereits der Fall ist. Die weltweite Ausrichtung des DaF-Unterrichts am Europäischen Referenzrahmen, die von den Goethe-Instituten durchgeführten international standardisierten und anerkannten Sprachprüfungen tragen zur Schaffung international verbindlicher Rahmenrichtlinien für den DaF-Unterricht im Ausland bei. Auch im Inland sollte sich der DaF-Unterricht verstärkt am Fachstudium und an den beruflichen Perspektiven der Studierenden orientieren und wie die übrigen Fächer auch in die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge integriert werden. Wie im Ausland die Germanistik häufig in den Studiengang »European Studies« integriert wird, so gibt es an der Universität Osnabrück seit dem Wintersemester 1999/2000 einen Studiengang »Europäische Studien«, der eine geistes- und sozialwissenschaftliche Ausrichtung hat und auf Berufe vorbereitet, die sich aus dem ökonomischen und politischen Integrationsprozeß und dem kulturellen Austauschprozeß in der Europäischen Union ergeben (vgl. Nakamura 2001: 412). In solchen internationalen Studiengängen sollte dem Erwerb der deutschen Sprache eine besondere Bedeutung zukommen, sie sollte für die ausländischen Studierenden, die diese Studiengänge innerhalb Deutschlands belegen, zur obligatorischen zweiten Fremdsprache neben Englisch werden.

Die Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten zu fördern ist eine vorrangige Aufgabe des DaF-Unterrichts im Ausland, die erst in jüngster Zeit verstärkt wahrgenommen wird. Noch immer gelten die im Ausland tätigen Lektoren als zu sehr in der traditionell philologisch orientierten Germanistik ausgebildet und zu wenig als Sprachlehrer qualifiziert.

»Die nie geprüfte Hypothese, daß eine an klassischer Germanistik orientierte Deutschausbildung automatisch zu der Qualifikationsstruktur führt, die im tatsächlichen Technologietransfer gebraucht wird, erweist sich als eine Vermutung, die der Realität nicht entspricht und wirkt kontraproduktiv. [...] Es bleibt festzuhalten, daß eine Konzeption von Deutsch als ausschließlich in literarisch kulturellen Verwendungszusammenhängen funktionierende Sprache nicht geeignet ist, die realen Kommunikationsprozesse zu beschreiben und die Lerner zur Kommunikation mit deutschen Partnern zu befähigen.« Steinmetz 2000: 79 f.)

## Literatur

Ammon, Ulrich: »Das Internet und die Stellung der deutschen Sprache«. In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): *Deutsch global. Neue Medien-Herausforderungen für die deutsche Sprache*. Köln: Du Mont, 2000, 241–260.

Ammon, Ulrich: »Globale Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik. Einführende Bemerkungen«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXIV, 1 (2002), 9–18.

Ammon, Ulrich: »The International Standing of the German Language«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 13–32.

Bayerlein, Oliver: *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz. Ein Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache an japanischen Hochschulen*. München: iudicium, 1997 (Dissertation Mainz 1996).

Chong, Si Ho: »Zum Rückgang des Deutschen und zum Umbruch der Germanistik in Korea«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXIV, 1 (2002), 43–47.

DAAD (Hrsg.): *Die Internationale Hochschule. Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis*. Bd. 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2004.

Dürscheid, Christa: »Alte und neue Medien im DaF-Unterricht«, *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 38 (2001), 42–46.

Durrell, Martin: »Perspektiven für den Deutschunterricht und die Germanistik im Vereinigten Königreich Großbritannien und Nordirland«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 1 (2003), 19–24.

Földes, Csaba: »Das Fach ›Deutsch als Fremdsprache‹: Ein heterogenes Problemfeld für die Herausbildung beruflicher Kompetenz in der auswärtigen Sprach- und Kulturarbeit«. In: Glück, Helmut; Koch, Kristine (Hrsg.): *Wozu DaF studieren? Probleme der Qualifizierung für die Sprach- und Kulturarbeit im Ausland*. Akten des Symposiums der Universität Bamberg am 20. und 21. Juni 1997. Bamberg: Raabe, 1998, 55–62.

Földes, Csaba: »Perspektiven einer ›Anrainner-Germanistik‹: Überlegungen zum Standort des Faches deutsche Sprache und Literatur in Ungarn«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 2 (2003), 15–24.

Hayashi-Mähner, Elke: »Grammatik versus Interkulturalität – eine japanbezogene Betrachtung«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 205–222.

Herning, Markus; Jianhua Zhu: »Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in China. Eine Entwicklung in Phasen«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 2 (2003), 35–52.

Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): *Deutsch global. Neue Medien-Herausforderungen für die deutsche Sprache*. Köln: Du Mont, 2000.

Kaufmann, Götz: »Deutsch und Germanistik in Brasilien«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 1 (2003), 29–39.



- Koreik, Uwe; Wahner, Angelika: »Von Deutsch als Fremdsprache zu Deutsch als Fachsprache oder von »das gehört mir« bis zum »Eigentumsvorbehalt««. In: Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.): *Deutsch in Europa – Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt a. M.; Berlin; Basel; Wien: Lang, 2000, 169–181.
- Koreik, Uwe: »Der studienvorbereitende und studienbegleitende DaF-Unterricht an deutschen Hochschulen«. In: Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Closta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg: FaDaF, 2004, 103–112 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 73).
- Koreik, Uwe; Roggausch, Werner: »Deutsch lernen im Ausland: Wege zur Studienevorbereitung. Unterstützung durch deutsche Hochschulen«. In: DAAD (Hrsg.): *Die Internationale Hochschule. Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis*. Bd. 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2004, 136–141.
- Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.): *Deutsch in Europa – Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt a. M.; Berlin; Basel; Wien: Lang, 2000.
- Lobe, Sabine: »Interkulturelles und Globales Lernen für die »Eine Welt« im Deutschals-Fremdsprache-Unterricht an einer japanischen Hochschule«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 223–233.
- Loh, Angelika: »Deutsch als zweite Fremdsprache in Taiwan«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 253–259.
- Lovik, Thomas: »Deutsch in den USA. Beschreibung und Beurteilung einer kritischen Lage«. *Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXV*, 1 (2003), 25–27.
- Mersmann, Birgit: »Deutschland-Studien im Hauptfach, deutsche Sprache und Literatur im Nebenfach. Überlegungen zu einer fachlichen und curricularen Neudefinition des Deutschen als Fremdsprache in Korea«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 261–267.
- Moraldo, Sandro M.: »Zur Entwicklung der deutschen Sprache und der Germanistik in Italien«. *Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXV*, 1 (2003), 13–18.
- Nakamura, Yoshiro: »Der Bachelor- und der Master-Studiengang »Europäische Studien« an der Universität Osnabrück. Einführung gestufter Studiengänge als Impuls für Studienreform-Maßnahmen«. In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften*. Neuwied: Luchterhand, 2001, 411–415.
- Nyhlen, Lars-Olof: »Die Stellung der deutschen Sprache und der Germanistik in Schweden«. *Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXV*, 2 (2003), 25–29.
- Reichert, Ruth: »Aspekte interkultureller Kommunikation«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 191–203.
- Ritter, Markus; Rüschoff, Bernd: »Perspektiven technologiebereicherter Lernwelten für das Sprachlernen«. In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): *Deutsch global. Neue Medien – Herausforderungen für die Deutsche Sprache*. Köln: Du Mont, 2000, 149–169.
- Schneider-Mizony, Odile: »Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Frankreich«. *Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXIV*, 1 (2002), 19–25.
- Steinmetz, Maria: *Fachkommunikation und DaF-Unterricht. Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudienganges in China*. München: iudicium, 2000 (Dissertation TU Berlin, 1998).
- Takahashi, Hideaki: »Perspektiven des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) und der Germanistik in Japan«. *Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXIV*, 1 (2002), 33–41.
- Tapan, Nilüfer: »Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei«. *Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXIV*, 1 (2002), 27–32.
- Teichler, Ulrich: »Internationalisierung als Aufgabe und Problem der Hochschulen«. In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an*



- Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften.* Neuwied: Luchterhand, 2001, 60–80.
- Troshina, Natalia N.: »Zur Stellung des Deutschen und der Germanistik in Russland«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 2 (2003), 31–34.
- Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven.* Tübingen: Stauffenburg, 2003.
- Wegner, Anke: *100 Jahre Deutsch als Fremdsprache in Frankreich und England. Eine vergleichende Studie von Methoden, Inhalten und Zielen.* München: iudicium, 1999 (Dissertation Hamburg, 1997).
- Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften.* Neuwied: Luchterhand, 2001.
- Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Closta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache.* Regensburg: FaDaF, 2004 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 73).