

Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen

Katharina Herzig, Anne Biedermann, Kristina Peuschel, Valeria Wilke und Norma Wucherpfennig

► Zusammenfassung

In den letzten Jahren ist in der DaF-Didaktik ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen Standardisierung (insbesondere durch den GER und darauf basierenden Prüfungsformaten) und Differenzierung (z. B. durch Konzepte für unterschiedliche Zielgruppen und Lernkontexte) festzustellen. Im vorliegenden Beitrag werden dieses Spannungsverhältnis und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den DaF-Unterricht aus Perspektiven verschiedener DaF-Standorte an lateinamerikanischen Hochschulen (UNC, Argentinien; Unicamp, Brasilien; USP, Brasilien; UdeC, Chile; UdeG, Mexiko) in den Blick genommen. Zunächst werden ausgewählte Standort- und Zielgruppenspezifika beschrieben und verglichen, da sie die Grundlage für die Entwicklung passgenauer didaktischer Konzepte bilden. Anschließend werden bereits erprobte praktische Ansätze vorgestellt. Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Merkmale, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Standorten und DaF-Lernenden und auf Grundlage eines soziokulturellen Theorierahmens wird abschließend eine dynamische Zielgruppendefinition entwickelt und zur Diskussion gestellt.

1. Einleitung

Im Bereich der DaF-Didaktik lassen sich aktuell zwei Tendenzen beobachten, die auf den ersten Blick konträr zueinander erscheinen: einerseits eine Tendenz zur Standardisierung, andererseits eine Tendenz zu Differenzierung und Individualisierung von Fremdsprachenlernprozessen. Die Tendenz zur Standardisierung – u. a. ausgelöst durch einen Bedarf an Vergleichbarkeit von Sprachkursen und

Sprachprüfungen aufgrund einer expandierenden Studierendenmobilität und des zunehmend internationalen Wissenschaftstransfers – manifestiert sich insbesondere im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und in den darauf Bezug nehmenden, international verbreiteten DaF-Prüfungsformaten. Eine Tendenz zur Differenzierung wird dagegen u. a. deutlich in Konzepten für unterschiedliche (Lehr-)Kontexte, z. B. Deutsch für den Beruf oder sprachsensibler Fachunterricht, aber auch in der wissenschaftlichen Debatte um Deutsch als (fremde) Wissenschaftssprache oder in den aktuellen didaktischen Diskussionen um digitale Medien, Blended-Learning-Konzepte und LernerInnenautonomie. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Standardisierung und Differenzierung in Theorie und Praxis der DaF-Didaktik ist der Ausgangspunkt dieses Beitrags, beschrieben und reflektiert aus Perspektiven verschiedener DaF-Standorte an lateinamerikanischen Hochschulen.

Die Entwicklung zielgruppenspezifischer Materialien und Konzepte ist häufig eng verknüpft mit dem Begriff der Regionalspezifika, aber es geht uns nicht um einen Gesamtüberblick über DaF in einzelnen lateinamerikanischen Ländern bzw. Regionen oder über DaF an lateinamerikanischen Hochschulen insgesamt. Zum einen lassen sich innerhalb einer Region Ziel- bzw. Lernergruppen mit vollkommen unterschiedlichen Lernercharakteristika, Voraussetzungen und Lernzielen identifizieren – so gibt es z. B. in Lateinamerika DaF-Standorte, an denen der DaF-Unterricht im Rahmen eines geisteswissenschaftlichen Studiums eher der allgemeinen akademischen Bildung der Studierenden dient, aber auch Standorte, an denen angehende Ingenieure im DaF-Unterricht auf ein Berufspraktikum in den deutschsprachigen Ländern vorbereitet werden sollen. Zum anderen ist der Begriff Regionalspezifika selbst problematisch; so ist z. B. unklar, ob er sich auf ein Land bezieht oder unterhalb bzw. oberhalb von staatlichen Grenzen zu verorten ist (vgl. Boeckmann 2010: 952 f.). Insofern soll der Begriff der Regionalspezifika hier durch den Begriff der Standortspezifika ersetzt werden (vgl. Herzig 2014: 54 f.). Der Begriff Standort bezeichnet dabei eine Institution / eine Sprachschule / eine Universität, an der DaF unterrichtet wird.

Die hier beschriebenen Hochschulstandorte sind bzw. waren auch gleichzeitig die Arbeitsplätze der Autorinnen. Uns schienen sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede im Detail an diesen auf den ersten Blick homogenen DaF-Standorten interessant; schließlich sind genaue Kenntnisse über diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede eine wichtige Voraussetzung für zielgruppenspezifische didaktische Konzepte und methodische Überlegungen für den DaF-Unterricht (in Anlehnung an das Konzept der *needs analysis* als Voraussetzung für eine zielgruppenspezifische Curriculumentwicklung, vgl. Long 2005). Insofern werden zunächst die Standort- und Zielgruppenspezifika beschrieben, mit dem Ziel, intersubjektive Sichtweisen auf diese Standorte zu gewinnen und Vergleichskategorien zu bilden (vgl. Abschnitt 3). Das dafür entwickelte Beschreibungsinstru-

mentarium kann eventuell wiederum zur Beschreibung anderer DaF-Hochschulstandorte inner- und außerhalb Lateinamerikas dienen.

Wie werden nun Konsequenzen aus den dargestellten standort- und zielgruppenspezifischen Bedingungen in zielgruppenspezifische Unterrichtskonzepte überführt? In Abschnitt 4 wird dargestellt, wie durch solche zielgruppenspezifischen Konzepte an universitären Standorten in vier lateinamerikanischen Ländern versucht wird, eine Brücke zwischen Standardisierung und Differenzierung zu schlagen.

Darüber hinaus ergaben sich für uns bei der Beschäftigung mit diesen Themen auch Fragen nach einer theoriegeleiteten Definition des Begriffs *Zielgruppe*; ein rein intuitives Verständnis dieses Begriffs erscheint eher problematisch. Auch in den neueren Fachlexika und DaF-Handbüchern fehlen Einträge zu diesem Schlagwort, obwohl zielgruppenspezifische Aspekte in der Curriculum- und Materialentwicklung aktuell eine zentrale Rolle spielen. Lässt sich der Begriff *Zielgruppe* gleichsetzen mit Lernergruppe? Oder stellen alle DaF-Lernenden eines Standorts eine Zielgruppe dar? Lassen sich vielleicht DaF-Lernende verschiedener Hochschulstandorte in Lateinamerika als eine Zielgruppe beschreiben? Ausgehend von solchen Fragen und eingebettet in einen soziokulturellen theoretischen Rahmen wird in Abschnitt 5 daher abschließend eine dynamische Zielgruppendefinition erarbeitet und zur Diskussion gestellt.

2. DaF im universitären Kontext in Lateinamerika

2.1 DaF an lateinamerikanischen Universitäten: Bestandsaufnahme

An den über 340 Hochschulen Lateinamerikas mit DaF im Lehrangebot (vgl. Auswärtiges Amt 2015) existieren die unterschiedlichsten Strukturen für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. Dies sind vor allem deutschbezogene¹ Studiengänge, Sprachenzentren oder Studiengänge mit einem integrierten Sprachlernangebot. In allen diesen Feldern werden unterschiedliche Lernende, unterschiedliche Zielgruppen bedient.

Aktuell lässt sich in Lateinamerika die Tendenz beobachten, dass die Nachfrage an DaF-Kursen für Studierende aller Fachrichtungen stetig steigt, während das Interesse an den germanistisch ausgerichteten Studiengängen – wie in vielen an-

¹ Die Anbindung von DaF innerhalb der verschiedenen Studiengänge gestaltet sich sehr unterschiedlich und wird oft mit Begriffen wie »Germanistik«, »German Studies« oder »DaF-Studiengänge« beschrieben. Hier soll der Begriff »deutschbezogene Studiengänge« verwendet werden (vgl. auch Fandrych 2007: 276), da er am weitesten gefasst scheint und sowohl bezüglich der Inhalte des Studiengangs als auch des Sprachanteils neutral erscheint.

deren Regionen der Welt (Auswärtiges Amt 2015: 8) – zurückgeht. Immer mehr öffentliche wie private Hochschulen bieten Deutsch als Wahlkurs an, meist im Zuge der universitären Internationalisierungsbestrebungen. In Chile z. B. ist die Anzahl der Universitäten mit DaF-Kursen in vier Jahren von sieben auf 20 gestiegen (vgl. Netzwerk Deutsch 2010: 7 und mündliche Auskunft des DAAD-IC Santiago de Chile¹). Stipendienprogramme des DAAD und anderer Fördereinrichtungen sowie das brasilianische Regierungsprogramm *Ciência sem Fronteiras* (Wissenschaft ohne Grenzen)² tragen erheblich zur Steigerung der Nachfrage bei. Neben den zahlreichen Institutionen, die Deutschkurse für Studierende aller Fachrichtungen anbieten, gibt es auch einige Hochschulen mit deutschbezogenen Studiengängen. In Brasilien, wo die germanistischen Standorte traditionell stark vertreten sind, existieren aktuell zwölf Universitäten mit Germanistik (*Letras Alemão*); im von deutscher Einwanderung stark geprägten Chile hingegen gibt es kein rein philologisches Studium der deutschen Sprache und Literatur (vgl. die Berichte zu den einzelnen Ländern in Krumm et al. 2010, z. B. Bein für Argentinien, Castro für Chile, Soethe für Brasilien und Steffen für Mexiko).

In den vergangenen Jahren sind verschiedene lateinamerikanische und deutsche Hochschulen Kooperationen in Form von Germanistischen Institutspartnerschaften eingegangen. Dieses Programm des DAAD zielt darauf ab, »die örtliche Germanistik in Lehre und Forschung zu unterstützen und in ihrem spezifischen Potential zu fördern«³. Dabei geht es u. a. um Unterstützung für Curriculum- und Lehrmaterialentwicklung, um die Aus- und Fortbildung von DozentInnen und um die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In diesem Rahmen wurden mit Hilfe des DAAD auch einige binationale DaF-Masterstudiengänge aufgebaut: »Deutsch als Fremdsprache: Estudos interculturais de língua, literatura e cultura alemãs« (Universidade Federal do Paraná in Curitiba, Brasilien, und Herder-Institut der Universität Leipzig), »Deutsch als Fremdsprache: Estudios interculturales de lengua, literatura y cultura alemanas« (Universidad de Guadalajara, Mexiko, und Herder-Institut der Universität Leipzig) und »Maestría en Lingüística, línea Alemán como Lengua Extranjera/Master of Arts Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache« (Universidad de Antioquia in Medellín, Kolumbien, und Pädagogische Hochschule Freiburg, vgl. Mächler 2014). Ein weiterer DaF-Master-

¹ Die in den aktuell erschienenen Datenerhebungen von Netzwerk Deutsch angegebene Zahl von fünf chilenischen Universitäten mit »Deutsch allgemein« (Auswärtiges Amt 2015: 10) ist demnach nicht korrekt.

² Das 2011 ins Leben gerufene Regierungsprogramm richtet sich an brasilianische Studierende der Ingenieurs- und Naturwissenschaften sowie der Life Sciences und förderte bis Ende 2014 rund 5800 Studierende für einen Aufenthalt in Deutschland (siehe Auswärtiges Amt: Beziehungen zwischen Brasilien und Deutschland).

³ Siehe Auswärtiges Amt: Beziehungen zwischen Brasilien und Deutschland.

studiengang mit Doppeldiplom ist zwischen der Universidad de Talca (in Kooperation mit dem Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt in Santiago de Chile) und der Ludwig-Maximilians-Universität München in Vorbereitung (vgl. Roche/Suñer 2014). Im Rahmen des binationalen Masterstudiengangs sind an der Universidad de Guadalajara und an der Universität Leipzig bereits mehrere Masterarbeiten in Zusammenhang mit zielgruppenspezifischer Curriculumplanung für DaF-Lernende in Mexiko entstanden.

2.2 DaF im universitären Kontext: Forschung und Konzepte

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit DaF im akademischen Kontext konzentriert sich vorwiegend auf die Erforschung von Deutsch als fremder Wissenschaftssprache aus linguistischer Perspektive (vgl. z. B. Ehlich 1993; für einen detaillierten Forschungsüberblick siehe Fandrych/Graefen in Krumm et al. 2010), wobei zunehmend auch die Mündlichkeit in den Fokus rückt (z. B. Fandrych et al. 2014). Auch die Entwicklung didaktischer Modelle zur Förderung der wissenschaftssprachlichen Handlungskompetenz ausländischer Studierender stellt einen wichtigen Forschungsbereich dar (vgl. z. B. Fandrych 2007; Claußen 2009; Mächler 2012; Klemm/Rahn/Riedner 2012) und konkretisiert sich u. a. in Handreichungen zu studienbegleitenden Deutschkursen (vgl. z. B. Mehlhorn 2005; Graefen/Moll 2011) und Unterrichtsmodulen für Lernende höherer Sprachniveaustufen¹. Als weiteres Forschungsfeld für universitäre Kontexte ist die Integration von Sprach- und Fachvermittlung, also der CLIL-Ansatz für Hochschulen, von Bedeutung (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013, Koreik 2014, *ForumSprache* 03/2010). Im Anfang 2015 erschienenen Heft der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* werden verschiedene Modelle von studienbegleitendem und -vorbereitendem DaF-Unterricht aus einer internationalen Perspektive vorgestellt und diskutiert (ZIF 2015/1). Mit DaF-Unterrichtskonzepten im akademischen Kontext in Lateinamerika beschäftigen sich zudem mehrere Beiträge in Herzig et al. (2014). Für die Sprachniveaus A1-B1, die den Großteil des Kursangebots an den lateinamerikanischen Universitäten ausmachen, existieren allerdings bisher (außer Rösler 2000) kaum Konzepte und Materialien.

In Bezug auf die Zielgruppe universitärer Deutschlernender außerhalb des deutschsprachigen Raumes nennt Rösler (1999: 17) als übergreifende Merkmale die gemeinsame Ausgangs- und/oder Studiensprache, das relativ homogene Alter der Lernenden sowie Gemeinsamkeiten in den Bildungsbiographien. Weiterhin muss vor allem nach der Art des Studiums, in dem die Studierenden Sprachkennt-

¹ Vgl. z. B. das MA-Curriculum zum wissenschaftlichen Schreiben an der Universidad de Antioquia in Medellín oder das MA-Modul »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache« am Herder-Institut der Universität Leipzig.

nisse erwerben, differenziert werden. Die immer noch geltende Unterscheidung in 1. Germanistikstudierende (bzw. Studierende deutschbezogener Studiengänge) und 2. Studierende anderer Fächer (vgl. Rösler 2000: 290) lässt sich auch für die hier vorgestellten Standorte (vgl. Abschnitt 3.1) beibehalten.

Einen ähnlichen Ansatz, die hier fokussierte Zielgruppe akademischer DaF-Lernender zu beschreiben, liefert das Konzept des Studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU), das 1994 von DaF-DozentInnen aus Osteuropa initiiert wurde und sowohl ein Rahmencurriculum für einige (ost-europäische) Länder (Goethe Institut Krakau o. J.) als auch ein Lehrwerk (Lévy-Hillerich et al. 2010) hervorgebracht hat.

Die wenigen konkreten und expliziten Merkmale der genannten Zielgruppe lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Institutioneller Kontext des Lernens (Universitäten und Hochschulen),
- Lebensphase der Lernenden (Studium),
- Ausgangsniveau und
- Zielniveau (Ausgangsniveau + 1) nach dem GER.

Dieses Konzept zielt auf eine berufsorientierte und interdisziplinäre Handlungskompetenz ab, die künftigen Führungskräften Schlüsselqualifikationen für das Studium und die spätere berufliche Tätigkeit im europäischen Raum vermitteln soll (vgl. Serena 2012). Sprachkenntnisse, Fachwissen und -können werden hier mit der Vermittlung sozialer und methodischer Qualifikationen verbunden. Obwohl dieser Ansatz auch für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht außerhalb Europas als curriculare Grundlage dienen kann, sind die eurozentrierten Inhalte (z. B. Europäischer Sozialfond, Reaktionen auf den Euro) sowie die zugrundeliegende Berufsperspektive des Konzepts und des darauf basierenden Lehrwerks *Mit Deutsch in Europa* für universitäre DaF-Lernende in Lateinamerika eher nicht geeignet.

Europäische Konzepte für universitären DaF-Unterricht, wie SDU, UniCert oder das »Römische Modell«, können wichtige Grundlagen für die Auseinandersetzung mit DaF für Studierende liefern (vgl. dazu Voss 2012, Nied Curcio et al. 2005, Serena 2012), sind jedoch nicht ohne Weiteres auf den lateinamerikanischen Kontext übertragbar.

Es erscheint folglich angemessen, durch empirische Datenerhebungen, Bedürfnisanalysen und Standortbeschreibungen die Zielgruppen von DaF an lateinamerikanischen Universitäten genauer zu untersuchen, um somit mittelfristig Curricula und Materialien genauer anpassen zu können. Gleichzeitig ist es notwendig, den Begriff *Zielgruppe* zu schärfen, indem Kriterien über die gemeinsamen Charakteristika der Lernenden hinaus gefunden werden (vgl. Abschnitt 5).

3. Bestandsaufnahme: Beschreibung ausgewählter Standorte und Zielgruppen in Lateinamerika

Als ersten Schritt hin zur Entwicklung zielgruppen- und standortspezifischer Unterrichtskonzepte erscheint uns die möglichst genaue Beschreibung konkreter Standorte und der DaF-Lernenden mit ihren Charakteristika und Beweggründen für das Deutschlernen notwendig. Ziel ist es dabei auch, ein entsprechendes Instrumentarium zur Verfügung zu stellen, das Ausgangspunkt für andere Zielgruppen- und Standortbeschreibungen sein kann.

Von den zahlreichen universitären Standorten in Lateinamerika, an denen DaF unterrichtet wird, sollen in diesem Abschnitt die fünf Deutschabteilungen beschrieben werden, an denen die Autorinnen tätig sind bzw. waren. Es handelt sich hierbei um folgende Hochschulen¹:

- Universidad Nacional de Córdoba (UNC); Argentinien
- Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Brasilien
- Universidade de São Paulo (USP); Brasilien
- Universidad de Concepción (UdeC); Chile
- Universidad de Guadalajara (UdeG); Mexiko.

Die Rolle der deutschen Sprache in Lehre und Forschung unterscheidet sich je nach Standort. Zum Teil existieren auch innerhalb eines Standortes verschiedenartige DaF-Angebote. Einerseits werden an allen Standorten DaF-Kurse für Studierende verschiedener Fächer angeboten – u. a. von Sprachenzentren, die eigenständige universitäre Einrichtungen sind und zum Teil unabhängig von existierenden deutschbezogenen Studiengängen und den entsprechenden Abteilungen agieren. Andererseits ist Deutsch an einigen Universitäten Studiengegenstand im Rahmen eines deutschbezogenen Studiums mit unterschiedlichen Schwerpunkten (DaF-Lehrerausbildung, Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft, Übersetzung/Dolmetschen). Neben den Erstabschlüssen, die an USP, UNC und UdeC möglich sind (siehe Tab. 1), werden zum Teil auch postgraduale Studiengänge im Bereich Deutsch angeboten: In der Deutschabteilung der USP gibt es sowohl ein Master- als auch ein Promotionsprogramm in deutscher Sprache und Literatur; die Sprachenfakultät der UNC sowie die Geisteswissenschaftliche Fakultät der UdeC bieten Master- und Promotionsstudiengänge an, die zwar nicht spezifisch in der Deutschabteilung angesiedelt sind, aber auch von den DozentInnen der Abteilung getragen werden. Am Geisteswissenschaftlichen Zentrum der UdeG existiert ein vom DAAD geförderter binationaler Masterstudiengang in Deutsch als Fremdsprache (gemeinsam mit dem Herder-

¹ Der Übersichtlichkeit halber werden im Anschluss an die Vorstellung der einzelnen Universitäten jeweils nur noch die üblichen Kürzel verwendet.

Institut der Universität Leipzig, vgl. Abschnitt 2), während am Sprachlehrzentrum der Unicamp weder graduale noch postgraduale Abschlüsse möglich sind.¹

3.1 Standorte

Im Folgenden werden ausgewählte Spezifika dieser fünf DaF-Standorte herausgestellt, wodurch ein Überblick über die jeweiligen Profile gegeben und damit die Grundlage für die Vergleichbarkeit der Institutionen und der darin eingebetteten DaF-Lernkontexte geschaffen wird. Neben den institutionellen Eckdaten liegt der Schwerpunkt auf dem Lehrangebot in Deutsch als Fremdsprache, das einen gemeinsamen Ausgangspunkt bildet. In diesem Zusammenhang lässt sich zunächst eine grundlegende Zweiteilung vornehmen: Es handelt sich auf der einen Seite um DaF-Kurse als obligatorischer Teil von deutschbezogenen Studiengängen und auf der anderen um DaF-Kurse für Studierende verschiedener Fächer (vgl. Abschnitt 2.2).

Die Angaben werden jeweils zunächst in tabellarischer Form dargestellt, worauf ein Vergleich der Standorte erfolgt, in dem Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufgezeigt und Konsequenzen für den DaF-Unterricht abgeleitet werden. Abschließend werden alle fünf Standorte vergleichend betrachtet.

3.1.1 Charakteristika von DaF-Standorten mit deutschbezogenen Studiengängen

In Tabelle 1 werden einige Spezifika der grundständigen deutschbezogenen Studiengänge gegenübergestellt, welche an drei der ausgewählten Universitäten existieren.

Kategorien	Universitäten		
	UNC	UdeC	USP
Institutionelle Anbindung	Facultad de Lenguas	Departamento de Idiomas Extranjeros; Facultad de Humanidades y Arte	Departamento de Línguas Modernas; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

¹ Da sich die Angebote aufgrund der verschiedenen Organisationsstrukturen und der Profile der Abteilungen sehr unterscheiden, verweisen wir hier auf die detaillierten Informationen der einzelnen Universitäten: www.lenguas.unc.edu.ar; www.cel.unicamp.br; <http://dlm.fflch.usp.br/alemao>; <http://idiomasextranjeros.udec.cl>; http://www.cucsh.udg.mx/maestrias/maestria_en_estudios_interculturales_de_lengua_literatura_y_cultura_alemanas

Kategorien	Universitäten		
	UNC	UdeC	USP
Erstabschlüsse	a) <i>Profesorado</i> (Lehramt) b) <i>Traductorado</i> (Übersetzung) c) <i>Licenciatura</i> (Diplom Germanistik)	a) <i>Bachiller en Idiomas Extranjeros</i> (Bachelor Fremdsprachen) b) <i>Título Profesional: Traductor y/o Intérprete en Idiomas Extranjeros</i> (Übersetzung/ Dolmetschen) c) <i>Licenciatura</i> (Diplom Übersetzungswissenschaft)	a) <i>Bacharelado em Letras: Língua, Literatura e Tradução, Habilitação em Alemão</i> (Bachelor Germanistik) b) <i>Licenciatura</i> (Lehrbefähigung)
Regelstudienzeit*	5 Jahre (10 Semester)	a) 4; b) 9; c) 12 Sem.	5 Jahre (10 Semester)
Anzahl der Semester DaF	10	a) 4; b, c) 8	5
Stundenvolumen Sprachpraxis	ca. 1000 UE (à 40 Min.)	ca. 910 UE (à 45 Min.)	ca. 420 UE (à 55 bzw. 50 Min.)
Lehrmaterial	DaF-Lehrwerk aus Deutschland (bis B2) + Zusatzmaterial	DaF-Lehrwerk aus Deutschland (bis B2) + Zusatzmaterial	DaF-Lehrwerk aus Deutschland (bis B1) + Zusatzmaterial
GER-Bezug von Curricula	geschätzte Zuordnung der GER-Niveaustufen zu Kursniveaus	inhaltliche und formale Orientierung am GER	keine standardisierten GER-Niveaustufen
GER-Bezug von Prüfungen	keine standardisierten GER-Prüfungen	nach 2. und 4. Studienjahr Prüfungen nach GI-Modell	keine standardisierten GER-Prüfungen
Evaluation und Bewertungspraxis	informelle, formative und kriteriale Evaluation: schriftliche Tests, mündliche Präsentationen, Projektarbeiten, Portfolios	informelle, formative und kriteriale Evaluation: schriftliche Prüfungen, mündliche Präsentationen, Kurzttests, Projekte	informelle, formative und kriteriale Evaluation: schriftliche Tests, Schreibaufgaben, mündliche Präsentationen, Mitarbeit
Studierende insg.	ca. 60	ca. 290	ca. 300
Gruppengröße der DaF-Kurse	5–12 TN	15–30 TN	30–45 TN

* Die Angaben erfolgen hier in der für den jeweiligen Standort üblichen Form.

Tabelle 1: Spezifika von DaF-Kursen in deutschbezogenen Studiengängen

Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, dass das Studienangebot nur teilweise deckungsgleich ist. Während die UNC mit Diplom-, Lehramts- und Übersetzerstudengang die breiteste Palette anbietet, werden an der UdeC ausschließlich Übersetzer und Dolmetscher ausgebildet, an der USP gibt es einen Bachelor in Germanistik sowie Lehrerausbildung. Obwohl diese unterschiedlichen Ausbildungsprofile zu einem zielgruppenspezifischen Fokus in den DaF-Kursen führen könnten, werden an keinem der drei Standorte spezifische Deutschkurse für die verschiedenen Studiengänge angeboten. An der UNC handelt es sich um allgemeinsprachliche Kurse ohne spezifische Ausrichtung, in denen Lehramts-, Übersetzer- und Diplomstudierende gemeinsam lernen. Trotz des homogenen Berufsziels der Studierenden an der UdeC wird der Deutschunterricht hier nicht explizit auf Übersetzer/Dolmetscher ausgerichtet. Nur an der USP ist je nach Niveau ein bestimmter Anteil des Stundenvolumens im Sprachunterricht für sogenannte PCC (*Prática como Componente Curricular*) im Curriculum festgeschrieben; dabei handelt es sich um praxisbezogene Inhalte innerhalb von Lehramtsstudiengängen. Die USP folgt damit den nationalen curricularen Vorgaben für die Lehramtsausbildung, die insgesamt 400 Stunden für PCC vorschreiben. Der Stundenanteil wird u. a. auf die kritische Auseinandersetzung mit Lehr-/Lernmaterialien und -methoden sowie die Reflexion über Curricula und Prüfungsformate verwendet. Diese Ausrichtung macht die Inhalte nicht nur für Lehramts-, sondern auch für Bachelorstudierende relevant, die ebenfalls an den Sprachkursen teilnehmen.

Zielgruppenspezifische Aspekte werden an allen drei Standorten nicht systematisch, sondern nur vereinzelt und ansatzweise von Lehrenden in den DaF-Unterricht einbezogen (vgl. Abschnitt 4). Eine Verzahnung von fachlichem und sprachlichem Lernen findet sich im Ansatz der USP, praxisbezogene Inhalte für Lehramtsstudierende in den Sprachunterricht zu integrieren (vgl. auch 4.1). Gleichzeitig fällt der sprachpraktische Anteil an der USP vom Stundenvolumen her deutlich geringer aus als an den anderen beiden Standorten.

Bezüglich der Materialien lässt sich feststellen, dass an allen drei Standorten in den ersten fünf bzw. sechs Semestern jeweils mit einem Lehrwerk aus Deutschland gearbeitet wird. Da sich alle internationalen Lehrwerke an den Vorgaben des GER orientieren, lässt sich daraus für den DaF-Unterricht an allen Standorten ein Bezug zum GER ableiten, obwohl eine formale GER-Orientierung des Curriculums und der Prüfungen nur an der UdeC zu verzeichnen ist (vgl. Abschnitt 3.1.3). Neben dem Lehrwerk kommen an UNC, UdeC und USP zudem Zusatzmaterialien zum Einsatz. An der USP sind in den ersten vier Kursniveaus für die Arbeit mit lehrwerkunabhängigen Materialien zwei von sechs Wochenstunden reserviert; die Arbeit mit authentischen Texten wurde in das Curriculum aufgenommen. An der UNC wird das Material je nach Bedarf als Ergänzung bzw. Ersatz genutzt.

Die Sprachkurse in den höheren Semestern werden an UNC und UdeC mit lehrwerkunabhängigen Materialien gestaltet. An der UNC stellen die Lehrenden diese Materialien selbst zusammen, wobei ihnen auch die inhaltliche Planung obliegt, denn bislang sind die im Studienplan verankerten Vorgaben zu Kursinhalten sehr vage und nicht sprachspezifisch. Das Fehlen verbindlicher Vorgaben ermöglicht einerseits eine genaue Ausrichtung des Sprachunterrichts auf die Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe, stellt aber andererseits eine große Herausforderung für die Lehrenden dar: Da die letzten zwei Studienjahre ohne vorgegebenes Curriculum bzw. Material gestaltet werden, müssen umfangreiche Inhalte und Ziele definiert und entsprechende Materialien zusammengestellt bzw. entwickelt werden. Dies gilt ebenfalls für den DaF-Unterricht im vierten Studienjahr an der UdeC.

Hinsichtlich der Evaluation gibt es an der UNC keine Vorgaben; die Lehrenden entscheiden jeweils über geeignete Formate und Inhalte. An der UdeC hat sich das Kollegium auf ein Prüfungsformat geeinigt, das alle Fertigkeiten berücksichtigt. Nach dem 2. und 4. Studienjahr werden Abschlussprüfungen in Anlehnung an standardisierte Formate (Zertifikat Deutsch bzw. C1-Prüfung) abgelegt, die einen gewissen Prozentsatz der Gesamtnote ausmachen. An der USP sind im Curriculum verschiedene schriftliche und mündliche Evaluationsmethoden festgelegt; die inhaltliche Umsetzung und Gewichtung der einzelnen Bestandteile obliegt jedoch den Lehrenden. Der Fokus liegt an allen drei Standorten nicht auf standardisierter, sondern auf kontinuierlicher, unterrichtsnaher und kriteriumsorientierter Evaluation; in der Regel bestimmen die jeweiligen Dozentinnen und Dozenten die Bewertungskriterien selbst, erstellen individuell Prüfungen und erproben mitunter alternative Evaluationsmethoden (z. B. Portfolio, vgl. 4.1). Dadurch wird die kursübergreifende Vergleichbarkeit der Leistungen innerhalb eines Standorts und zwischen den Standorten erschwert.

3.1.2 Charakteristika von DaF-Standorten mit Kursen für Studierende verschiedener Fächer

An allen fünf Standorten gibt es Sprachkurse für das universitäre Publikum außerhalb der deutschbezogenen Studiengänge. Diese Angebote in ihrer Gesamtheit zu beschreiben, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. In Tabelle 2 konzentrieren wir uns daher auf die DaF-Kurse der Fremdsprachenabteilung des Geisteswissenschaftlichen Zentrums (CUCSH) der UdeG sowie die des Sprachlehrzentrums (CEL) der Unicamp, die jeweils für die fremdsprachliche Ausbildung der Studierenden in ihrem Institut bzw. in der gesamten Hochschule verantwortlich sind.

Kategorien	Universitäten	
	UdeG	Unicamp
Institutionelle Anbindung	Departamento de Lenguas Modernas; División de Estudios Históricos y Humanos; Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH)	Centro de Ensino de Línguas (CEL), Reitoria
Zielgruppe	Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer	Studierende aller Fächer
Anzahl der Semester bzw. Kursniveaus	Reguläres Angebot: 3 Semester (à 6 SWS) bzw. 5 Semester (à 3 SWS) bis ca. A2 Freiwilliges Angebot: höhere Deutschkurse bis ca. B2	Reguläres Angebot: 6 Semester (à 4 SWS) bis ca. B1 unregelmäßig: 7. Semester (ab B1)
Stundenvolumen insg. reguläres Angebot	ca. 270 UE (à 60 Min.)	360 UE (à 50 Min.)
Kursmodalitäten	Präsenzkurse 3-stündige Pflichtkurse oder 6-stündige Intensivkurse	Präsenz-, Semi-Präsenz-, Distanzkurse
Status von DaF in den Studienordnungen	Wahlpflicht, Wahlfach bzw. extracurricular	Wahlpflicht, Wahlfach bzw. extracurricular
Lehrmaterial	DaF-Lehrwerk aus Deutschland (bis B1) + Zusatzmaterial (bis B2)	brasilianische Version eines DaF-Lehrwerks aus Deutschland (bis B1) + Zusatzmaterial
GER-Bezug von Curricula	geschätzte Zuordnung der GeR-Niveaustufen zu Kursniveaus	geschätzte Zuordnung der GER-Niveaustufen zu Kursniveaus
GER-Bezug von Prüfungen	keine standardisierten GER-Prüfungen; extra-curricular: Erwerb des ÖSD-Zertifikats möglich	keine standardisierten GER-Prüfungen
Evaluation und Bewertungspraxis	informelle, formative und kriteriale Evaluation: schriftliche Tests, Mitarbeit, z. T. mündliche Prüfungen	informelle, formative und kriteriale Evaluation: elektronische Aufgaben, Schreibaufgaben, Mitarbeit, Prüfungen, Projektarbeiten
Lernende pro Semester	250–300	160–200
Gruppengröße	15–20 TN	15–20 TN

Tabelle 2: Spezifika von DaF-Kursen für Studierende verschiedener Fächer

Auch im Bereich des DaF-Unterrichts für Studierende verschiedener Fächer lassen sich im Vergleich nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Unterschiede zwischen den DaF-Standorten erkennen: In der Unicamp richtet sich das Angebot an Studierende aller von der Universität angebotenen Studiengänge, derzeit vorrangig auf gradualer Ebene. Die Zusammensetzung der Kurse ist entsprechend heterogen, da sie Studierenden aller vier Ausbildungsbereiche offenstehen: Natur- bzw. Geisteswissenschaften, technologische Fächer sowie Geo-/Biowissenschaften. Auch im CUCSH richten sich die Kurse an Studierende verschiedener Studiengänge, es handelt sich jedoch ausschließlich um Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler. Durch die heterogene Kurszusammensetzung an beiden Standorten würde sich von Anfang an eigentlich ein binnendifferenziertes Arbeiten anbieten, bei dem auch studienfachspezifische Interessen der Studierenden in den DaF-Unterricht eingebracht werden können, vor allem zunächst im rezeptiven Bereich. Ein Ansatz in diese Richtung wurde am CUCSH im Anfängerbereich erprobt, ergänzend zur Arbeit mit einem kurstragenden Lehrwerk (vgl. Abschnitt 4.2). Auch an der Unicamp gibt es Ansätze zur Binnendifferenzierung und Zielgruppenorientierung: Zum einen werden im grundständigen Kursangebot Aspekte der deutschen Wissenschaftssprache integriert (vgl. Wucherpennig 2014), zum anderen wird für Lernende auf höherem Niveau ein Kurs zu Wissenschaftssprache und wissenschaftlichem Arbeiten allgemein angeboten.

Beide Institutionen bieten Sprachunterricht als kostenfreie Serviceleistung für die oben genannten Zielgruppen an. Das Angebot des CEL/Unicamp ist auf diese Kurse beschränkt; es existieren darüber hinaus auch keine fremdsprachlichen Studiengänge an der Universität. An der Fremdsprachenabteilung des CUCSH sind hingegen auch grundständige sowie Master-Studiengänge angesiedelt (Englisch-Didaktik und Französisch-Didaktik; der oben erwähnte DaF-Master-Studiengang ist direkt am CUCSH angebunden). Durch den DaF-Masterstudiengang am CUCSH ergeben sich wiederum Synergieeffekte für den DaF-Unterricht; so werden die Master-Studierenden durch Unterrichtspraktika und ein Didaktikmodul in Theorie und Praxis systematisch für eine zielgruppen- und standortspezifische Unterrichtsgestaltung ausgebildet. Auf hochschulpolitischer Ebene wirken sich der Masterstudiengang und die damit verbundenen Kontakte zu deutschsprachigen Hochschulen und Stipendienmöglichkeiten positiv auf die Stellung des Faches DaF innerhalb der Universität aus.

Auch bezüglich des DaF-Angebots lassen sich Unterschiede erkennen. Am CUCSH sind die Kapazitäten an Kursplätzen pro Semester höher, was mit der höheren Anzahl an Lehrkräften zusammenhängt: Während hier 10–12 Lehrende im Einsatz sind, die 2–4 Kurse pro Semester geben, besteht die Deutschabteilung der Unicamp derzeit aus drei Dozentinnen und Dozenten mit einer Lehrverpflichtung von jeweils vier Kursen pro Semester. Die Gruppengröße der einzelnen DaF-Kurse ist indes in beiden Institutionen vergleichbar.

An beiden Standorten ist der Status der Sprachkurse innerhalb der Curricula der jeweiligen Studiengänge unterschiedlich. Teilweise fließt DaF über Leistungspunkte in die Studienleistungen ein: Dies kann auf der einen Seite durch Wahlpflichtkurse geschehen, d. h. innerhalb bestimmter Studiengänge muss obligatorisch eine Fremdsprache belegt werden, wobei die konkrete Sprache jedoch nicht vorgeschrieben ist. An der UdeG sind dabei lediglich die Semesteranzahl und die Zahl der Wochenstunden festgeschrieben, das Abschlussniveau jedoch nicht, sodass die Studierenden innerhalb der fünf Pflichtsemester auch verschiedene Sprachen belegen können. An der Unicamp hingegen müssen je nach Studiengang die ersten zwei bzw. vier Semester einer gewählten Sprache besucht werden. In keiner der beiden Institutionen ist Deutsch für einen bestimmten Studiengang Pflichtfach. Auf der anderen Seite kann es sich um Wahlkurse handeln, wobei die Studierenden einen gewissen Anteil ihrer Studienleistungen aus dem allgemeinen Lehrangebot der Universität wählen können. Ein Teil der Studierenden belegt die Deutschkurse aber auch als extracurriculares Fach, d. h. ohne dass Credits dafür angerechnet werden. Diese Unterschiede des curricularen Status für einzelne Lernende innerhalb eines DaF-Kurses können auch die subjektive Bedeutung der Kurse für die Studierenden beeinflussen und sich auf diese Weise u. a. auf deren Motivation, Leistungseinsatz und Verbleib im Kurs auswirken.

Der Bezug zum GER ist auch an diesen beiden Standorten indirekt über das jeweilige Lehrwerk vorhanden, obwohl es keine curricular verankerten, am GER ausgerichteten und international anerkannten Prüfungsformate gibt. Auf Grundlage der Angaben im Lehrwerk wird das zu erreichende GER-Niveau geschätzt und als Referenz in den Lehrplan aufgenommen, welcher sich jeweils am Inhalt des Lehrwerks orientiert (vgl. auch Abschnitt 3.1.3). Eine Ausnahme stellt die Unicamp dar: Hier wird mit einem Lehrwerk gearbeitet, das nicht in erster Linie an den GER-Niveaustufen ausgerichtet ist, sondern eher an den Zielgruppenspezifika des studentischen Publikums (vgl. Abschnitt 4.5).

Die Evaluation erfolgt auch in den studienbegleitenden DaF-Kursen kontinuierlich, unterrichtsnah und kriteriumsorientiert. Die Kurse werden obligatorisch mit einer Note abgeschlossen. Der Schwerpunkt liegt an beiden Standorten auf schriftlichen Prüfungsformaten. Mündliche Prüfungsformate werden nur vereinzelt und abhängig von Lehrenden eingesetzt; an beiden Standorten fließt jedoch die mündliche Beteiligung im Unterricht in die Abschlussnote mit ein. Während am CUCSH die Anzahl der schriftlichen Prüfungen für die Deutschabteilung insgesamt festgelegt ist, die Erstellung und die Bewertungsweise aber den DozentInnen überlassen sind, obliegt die Auswahl und Bewertung der Evaluationsmethoden am CEL vollständig den einzelnen Lehrenden. An beiden Standorten wird dadurch die kursübergreifende Vergleichbarkeit der Leistungen erschwert.

3.1.3 Fazit

An allen fünf Standorten wird das Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Differenzierung besonders deutlich, wenn man die Auswahl der Lehrmaterialien und die Verankerung des GER genauer betrachtet: Einerseits lässt sich feststellen, dass an allen Standorten auf am GER orientierte Lehrwerke zurückgegriffen wird. Dies steht im Zusammenhang mit der Produktion und dem weltweiten Vertrieb von standardisierten Lehrwerken sowie einem stark gewachsenen Bedarf nach internationaler Vergleichbarkeit, welcher sich u. a. in der Entwicklung und im Einsatz standardisierter Prüfungsformate widerspiegelt. Deren Relevanz für die hier dargestellten universitären Standorte begründet sich u. a. vor dem Hintergrund der erhöhten Studierendenmobilität: Für die Zulassung zu Austauschprogrammen und die Bewerbung um Stipendien müssen in der Regel in GER-Niveaustufen angegebene Sprachkenntnisse nachgewiesen werden.

Andererseits ist eine konkrete GER-Orientierung in Curricula und Prüfungen aktuell nur an der UdeC zu verzeichnen. An allen Standorten wird mit Methoden formativer und kriteriumsorientierter Evaluation gearbeitet. Es handelt sich dabei vorrangig um nicht-standardisierte Evaluationsformen, die keinen Leistungsvergleich innerhalb der Standorte bzw. zwischen ihnen zulassen. Während durch die Lehrwerke und zum Teil auch durch die Curricula der Bezug zum GER – wenn auch nur als Orientierungsgröße – vorhanden ist, lässt sich selbiges für die Leistungsmessung nicht sagen. Prüfungen nach dem GER sind zumindest an vier Standorten nicht curricular festgeschrieben, was auch mit rechtlichen und finanziellen Fragen zusammenhängt. Insofern sind Niveauangaben nach der GER-Skala relativ zu sehen. Sie dienen der oberflächlichen Vergleichbarkeit, tragen aber nur scheinbar zur Standardisierung bei.

Der Spielraum für zielgruppenspezifische Differenzierung und Individualisierung des DaF-Unterrichts ist also eigentlich zumindest an vier der fünf Standorte sehr groß, wird aber auf institutioneller Ebene nicht systematisch genutzt, sondern individuell von den einzelnen Lehrenden gestaltet, z. B. durch den Einsatz von Zusatzmaterialien. Diese werden teilweise von den Lehrenden selbst erstellt oder aber aus vorhandenen Angeboten – sei es von einschlägigen Verlagen, Institutionen der deutschsprachigen Länder o. Ä. – ausgewählt. Die zielgruppenspezifische Ausrichtung liegt insofern zum Großteil im Ermessen der einzelnen Lehrenden und stützt sich in der Regel nicht auf systematische Bedürfnisanalysen und/oder auf Diskussionen und Beschlüsse des Kollegiums.

Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den fünf Standorten betrifft die große geografische Entfernung zu den Zielsprachenländern, wodurch die deutsche Sprache im Alltag wenig präsent ist. Daraus resultiert, dass Ziele und Inhalte des DaF-Unterrichts nicht vorrangig durch alltags- und berufsrelevante Perspektiven be-

stimmt werden.¹ Dies wird durch die Heterogenität im Profil der Lernenden noch verstärkt. Jedoch kann der individuelle Bezug zu Zielsprache und -kulturen durchaus unterschiedlich sein. So haben z. B. Studierende aus Südbrasilien, Südchile oder aus mennonitischen Gemeinschaften im Norden Mexikos eventuell eine sehr viel engere Verbindung zum Deutschen als Studierende aus anderen Regionen. Den Standorten mit deutschbezogenen Studiengängen ist auch der schwierige Zugang zu Fachliteratur aus deutschsprachigen Ländern gemeinsam, der jedoch nicht im direkten Zusammenhang mit der geografischen Entfernung steht, sondern vielmehr durch unzureichende finanzielle Ressourcen der jeweiligen Universitäten begründet ist. Dies ist nicht automatisch durch leichteren technischen Zugang zu lösen, da das finanzielle Problem auch im digitalen Zeitalter vorerst bestehen bleibt.

3.2 DaF-Lernende

Mit Blick auf die Lernenden an den oben genannten Standorten lassen sich übergreifende gemeinsame Lernercharakteristika feststellen, die auf die Mehrheit der DaF-Lernenden zutreffen:

- L1: Romanische Muttersprache
- L2: Englisch; L3+: Deutsch
- Alter: ca. 18–24 Jahre
- angehende Akademikerinnen und Akademiker
- wenig Zielsprachenkontakt.

In Bezug auf die Erstsprache ist grundlegend zwischen den Standorten in den spanischsprachigen Ländern (UNC, UdeC, UdeG) und den portugiesischsprachigen Standorten (Unicamp, USP) zu unterscheiden. Deutsch ist für unsere Lernenden zweite, zum Teil auch dritte oder vierte Fremdsprache, wobei sie die DaF-Kurse an den jeweiligen Standorten größtenteils als NullanfängerInnen beginnen. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in der geringen Präsenz des Deutschen als Zielsprache und -kultur im Alltag der Lernenden, was mit der geografischen Entfernung zu den deutschsprachigen Ländern einhergeht.

¹ Auch der Tourismus-Bereich liefert aus unserer Sicht keine Begründung für eine berufsorientierte Ausrichtung von DaF-Kursen in diese Richtung, findet die Kommunikation in der gesamten Tourismus-Branche in Lateinamerika doch fast ausschließlich auf Englisch oder auch in der jeweiligen Landessprache statt; außerdem existieren an unseren Standorten keine entsprechenden Studiengänge. Berufsrelevant kann Deutsch für unsere Studierenden eher im akademischen Bereich werden, insofern müssen die Vorbereitung auf ein Studium im deutschsprachigen Ausland sowie die Auseinandersetzung mit akademischen Textsorten von Anfang an in den Vordergrund rücken.

Gleichzeitig zeigen sich aber auch hier große Unterschiede innerhalb eines Standorts und auch innerhalb einer Lernergruppe. So haben die hier fokussierten Lernenden spezifische Beweggründe für das Deutschlernen. Im Folgenden sollen beispielhaft einige Antworten auf die Frage »Warum lernst du Deutsch?« aufgeführt werden, die so oder in ähnlicher Form häufiger an unseren Standorten vorkommen:¹

- 1) Ich will für ein oder zwei Semester in DACH studieren.
- 2) Ich will eine neue Fremdsprache lernen, um meinen Horizont zu erweitern.
- 3) Ich will gern mehr über meine deutschsprachige Lieblingsband wissen und die Liedtexte verstehen.
- 4) Ich möchte deutschsprachige Philosophen im Original lesen.
- 5) Ich will Deutschlehrerin werden.
- 6) Ich lerne Deutsch, weil ich mehr über die Sprache und Kultur meiner Vorfahren wissen will.
- 7) Ich möchte Gedichte übersetzen.
- 8) Ich will mich später bei einer deutschen Firma in meinem Heimatland bewerben und habe mit Deutsch bessere Chancen.

Diese hier angedeutete Vielfalt zeigt, dass DaF-Unterricht zwar auch, aber eben nicht nur berufsvorbereitend oder studienbezogen ist; das betrifft vor allem die unteren Niveaustufen. So beziehen sich manche der hier genannten Beweggründe auf gegenwärtige Bedürfnisse der Lernenden, d. h. sie möchten zum Zeitpunkt des Deutschlernens bestimmte Ziele mit Deutsch erreichen (z. B. Nr. 3). Andere wiederum beziehen sich eher auf eine hypothetische, zukünftige Lebenssituation (z. B. Nr. 1, 5, 8). Einige Begründungen erwachsen aus persönlichen Interessen der Lernenden (z. B. Nr. 2, 3, 6), andere eher aus akademischen und/oder studienfachbezogenen Interessen (z. B. Nr. 1, 4, evtl. auch 7) oder auch aus beruflichen und karrierebezogenen Interessen (z. B. Nr. 5, 8). Solche von Lernenden formulierten Beweggründe können sich in der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, Inhalten und Materialien innerhalb und außerhalb des DaF-Unterrichts laufend verändern.

Die Benennung von gemeinsamen Charakteristika der Lernenden stellt einen wichtigen ersten Schritt zur Bestimmung der Zielgruppe dar und kann bestimmte didaktisch-methodische Entscheidungen implizieren. Möglicherweise favorisiert die Kombination aus akademischem Lernort und Altersstruktur die Auswahl bestimmter Themen, Materialien und Methoden (vgl. Abschnitt 4). Auch die gemeinsame Erstsprache kann die Materialauswahl (v. a. bei kontrastiven Ansätzen) beeinflussen oder als Metasprache fungieren, nicht nur bei Erklärungen, sondern

¹ Die folgenden Aussagen stammen nicht aus einer empirischen Datenerhebung, sondern beruhen auf unserem professionellen Wissen aufgrund unserer jeweiligen Lehrerfahrung und sind an verschiedenen Standorten wiederholt geäußert worden. Zu Motivation im Fremdsprachenunterricht vgl. Riemer in Krumm et al. (2010: 1152–1157).

auch in Diskussionen über kulturelle Aspekte sowie bei Reflexionen über den Lernprozess. Des Weiteren kann in gewissem Maße auf Fremdsprachenlernerfahrungen und ggf. (meta-)kognitive Strategien für das Sprachenlernen zurückgegriffen werden (vgl. auch Rösler 2006, Fandrych 2007).

4. Zielgruppen- und standortorientierte Ansätze: Beispiele aus der Praxis

Sowohl auf Grundlage der in Abschnitt 3 herausgearbeiteten standort- und zielgruppenspezifischen Bedingungen als auch auf Grundlage der aktuellen didaktischen Fachdiskussionen wurden bereits zielgruppenspezifische didaktische Konzepte entwickelt und erprobt, die im Folgenden vorgestellt werden. Die Beispiele verdeutlichen die Relevanz detaillierter Kenntnisse über standort- und zielgruppenspezifische Aspekte für didaktisch-methodische Entscheidungen. Dabei handelt es sich einerseits um Unterrichtskonzepte aus der Lehrpraxis einzelner Kurse, die aber auf andere Kurse übertragbar sind (4.1, 4.2, 4.3), und andererseits um Projekte auf institutioneller Ebene (4.4, 4.5).

In 4.1 und 4.2 werden Differenzierungsmöglichkeiten im DaF-Unterricht aufgezeigt, die sowohl der Heterogenität der Lernenden (vgl. 3.2) als auch einer konsequenteren Lernerorientierung Rechnung tragen. Auffällig oft steht eine eher rezeptive Orientierung im Vordergrund (vgl. 4.2, 4.4 und 4.5), um den zielgruppenspezifischen Anforderungen innerhalb eines akademischen Kontextes in Kombination mit eher niedrigen Niveaustufen gerecht zu werden.

In 4.1 wie auch in 4.3 geht es um die Schnittstelle zwischen Sprach- und Fachlernen. Während Abschnitt 4.1 die Gestaltung von DaF-Unterricht in Vorbereitung auf die Anforderungen in fachspezifischen Kursen innerhalb des Germanistikstudiums beschreibt, beschäftigt sich Abschnitt 4.3 mit der Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen innerhalb allgemeiner Sprachkurse für angehende Übersetzer und Dolmetscher. In den Abschnitten 4.4 und 4.5 liegt der Fokus auf Lehrmaterialien, die unter Berücksichtigung des Profils der jeweiligen Zielgruppen entwickelt bzw. adaptiert wurden, wodurch das institutionelle Kursangebot erweitert bzw. verändert wurde.

4.1 Arbeitsportfolio an der Schwelle von sprachpraktischer Vorbereitung zu fachspezifischen Veranstaltungen im Germanistikstudium der USP

Für den zielgruppenspezifischen DaF-Unterricht im Rahmen der sprachpraktischen Ausbildung des Germanistik-Studiums an der USP soll in diesem Abschnitt ein Beispiel aus der Tätigkeit als DAAD-Lektorin gegeben werden.¹ Folgendes Sze-

¹ Ein weiteres Beispiel für einen zielgruppenspezifischen Ansatz an der USP findet sich in Peuschel 2015.

nario liegt vor: Eine relativ altershomogene Gruppe von Studierenden besucht im fünften Semester ihren letzten sprachpraktischen Kurs mit vier Wochenstunden. Heterogene Deutschkenntnisse und -kompetenzen kennzeichnen die Studierenden, die mehrheitlich berufstätig sind und im Abendkurs an der USP Germanistik studieren. Bei der Gestaltung des Unterrichts liegt ein Fokus auf der Förderung selbstständigen Lernens, ein weiterer auf einem vielfältigen und differenzierenden Materialangebot im Kurs, um den Übergang vom sprachpraktischen Teil des Studiums in den fachwissenschaftlichen Teil zu begleiten (vgl. auch Peuschel 2014a). Anstelle der üblichen Abschlussklausur wird der kontinuierlichen Evaluation Vorrang gegeben, die mit dem Erstellen eines durch Aufgaben strukturierten, individuellen Arbeitsportfolios umgesetzt wird. Portfolios stellen einerseits eine Materialsammlung dar, in diesem Fall studentischer Produkte. Andererseits eröffnet die Arbeit mit Portfolios konzeptionell Raum für gerichtete Reflexionen über Lernprozesse (vgl. Ballweg/Bräuer 2011: 4; Ballweg 2015). Die Aufgaben des Portfolios schaffen einen Übergang vom bisherigen lehrwerksgesteuerten Lernen hin zu den Lektüre- und Schreib Anforderungen des fachwissenschaftlichen Studiums. Neben der Bearbeitung von zwei Schreibaufgaben aus den zum damaligen Zeitpunkt eingesetzten Lehrwerken *Schritte International (Band 5 und 6)* fassen die Studierenden einen Hörtext bzw. ein Video ihrer Wahl zusammen und präsentieren es der Gruppe mündlich. Eine weitere Aufgabe besteht in der Erarbeitung und Vorstellung eines grammatischen Phänomens aus dem Spektrum B1 gemäß der Inhalte der Lehrbücher. Die gemeinsame Lektüre eines Kapitels des Buches *Wir neuen Deutschen* (Bota et al. 2012) sowie eine Aufgabe freier Wahl und die Reflexion des eigenen Lernprozesses bilden den Abschluss des Portfolios.

Zielgruppenspezifisch an der hier beschriebenen Vorgehensweise ist das differenzierte Angebot an Aufgaben im Laufe des Semesters mit der Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzung und damit einer stärkeren Selbstständigkeit der Studierenden. Lern- und Studierstrategien bzw. Strategien zur Aufgabenbewältigung sind Bestandteil der Diskussionen der Gruppe, die sich so über ihre Ziele und Ressourcen in Vorbereitung auf die Anforderungen im stärker fachlich orientierten Teil des Studiums austauscht. Die Entscheidung für ein aufgabenorientiertes Arbeitsportfolio als den Kurs strukturierendes Element war den Bedingungen des Semesters und der Gruppe angemessen, in dem sich Studierende und eine engagierte DAAD-Lektorin für wenige Wochen in einem gemeinsamen Arbeitsprozess befanden. Portfolios werden eingesetzt, obwohl sie als arbeitsaufwendig gelten und »nicht in jeden Lehr- und Lernkontext zu passen (scheinen)« (Ballweg 2011: 36), da es mit ihrer Hilfe insgesamt gelingen kann, die Selbstständigkeit und Selbsteinschätzungs kompetenz zu fördern. Das wiederum ist eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss des fachwissenschaftlichen Teils des Germanistikstudiums der USP. Eine, wie in diesem Beispiel gezeigt, für ein spezifisches Semester individuell getroffene methodische Entscheidung kann als ad-hoc-Antwort auf zielgruppen- und

standortspezifische Fragen gelten. Weiterführend wichtig ist jedoch deren Einbettung in zielgruppen- und standortspezifische Curricula im Rahmen langfristiger Konzeptionen (vgl. Kapitel 4.2–4.4).

4.2 Handlungszielorientierung im DaF-Unterricht mit mexikanischen Studierenden: Unterwegs im deutschsprachigen Internet

Am CUCSH der UdeG wurde 2011 ein Blended-Learning-Pilotprojekt für das 3. Semester des DaF-Intensivkurses (ca. A2/1) begonnen und über drei Semester in verschiedenen Gruppen dieser Niveaustufe erprobt, evaluiert und modifiziert. Ergänzend zum kurstragenden, aus Deutschland importierten allgemeinsprachlichen Lehrwerk für die Niveaustufe A2 arbeiteten die DaF-Lernenden mit der Lernplattform Moodle, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Präsenzunterrichts (einmal pro Woche stand der Gruppe ein Computerraum für den DaF-Unterricht zur Verfügung). Um die Lernenden möglichst häufig auf die Reise ins deutschsprachige Internet zu schicken, standen dafür konzipierte interessegeleitete Navigationsaufgaben, wie z. B. die folgende, im Zentrum:

»Welche deutschsprachige Band gefällt dir besonders gut? Was ist dein deutschsprachiges Lieblingslied? Stelle den Link in dieses Forum und stelle die Band / das Lied kurz vor« (Name + Musikstil).

Außerdem wurden den Lernenden entsprechende Redemittel zur Verfügung gestellt. Das Aufgabenformat der interessegeleiteten Navigationsaufgaben lässt sich dadurch charakterisieren, dass immer 1) Elemente der Navigation im deutschsprachigen Internet enthalten sind und diese Navigation 2) zumindest in Teilaspekten von den (persönlichen, fachlichen, akademischen u. a.) Interessen der Lernenden geleitet werden kann. Der (rezeptiven) Internetnavigation folgt normalerweise eine Anschlussfähigkeit; liegt diese im Bereich der Produktion, so geht es meistens um das Schreiben eines kurzen Forumsbeitrags über die Internet-Fundstücke. Auf diesen Forumsbeitrag können die anderen Lernenden wiederum reagieren.

Das Ergebnis waren individuell unterschiedliche Annäherungen an die Zielsprache und -kulturen: z. B. über deutschsprachige Musikgruppen oder literarische Texte, über persönliche oder studienfachbezogene thematische Interessen, über ein deutschsprachiges Forum, einen Blog oder über ein Studienangebot einer Universität in den deutschsprachigen Ländern. All diese Zugänge zur deutschsprachigen Welt implizieren wiederum unterschiedliche (Teil-)Handlungen in der Zielsprache, z. B. Recherche im deutschsprachigen Internet, globales oder/und selektives Verstehen von Lesetexten/Audios/Videos, das Schreiben eines Forumsbeitrags u. v. m.¹

¹ Zu digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht vgl. auch Rösler/Würffel 2014 und Rösler/Würffel 2013.

Die hier nur skizzenhaft angedeutete Integration des deutschsprachigen Internets in den DaF-Unterricht eines universitären Kontextes beschreibt eine Umsetzungsmöglichkeit des für die standort- und zielgruppenspezifischen Bedingungen am CUCSH entwickelten didaktischen Konzepts einer Handlungszielorientierung (vgl. Herzig 2014): Die DaF-Lernenden, meistens NullanfängerInnen, können DaF weder im beruflichen, akademischen noch im privaten Bereich unmittelbar verwenden (vgl. Abschnitt 3). Im Unterschied zu praktikums-, berufsvorbereitendem und auch fachsprachlichem Fremdsprachenunterricht, wie er an manchen Hochschulstandorten in Lateinamerika stattfinden mag, gibt es für den DaF-Unterricht am CUCSH im Anfängerbereich also keine durch (zukünftige) domänenspezifische Anwendungsbereiche klar umrissenen Ziele und Inhalte für den DaF-Unterricht; diese müssen gesucht, definiert und häufig auch wieder modifiziert werden, und zwar – in einer lernerorientierten und binnendifferenzierten Lernumgebung – am besten von den Lernenden selbst. Durch die Navigation im deutschsprachigen Internet sollte in diesem Sinne eine induktive und prozessorientierte Entwicklung von inhalts- und sprachbezogenen Handlungszielen der Lernenden in Bezug auf DaF unterstützt werden. Damit knüpft das zugrunde liegende didaktische Konzept zum einen an lerner- und handlungsorientierte Ansätze an. Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzip mit bestimmten Merkmalen ist aus der Unterrichtspraxis heraus entstanden, stellt insofern keine didaktische Theorie oder ein Modell dar, was in die Unterrichtspraxis implementiert wurde, lässt sich aber trotzdem sehr wohl lerntheoretisch begründen (vgl. Gudjons 2014 und Abschnitt 5.1). Der Begriff des handlungsorientierten Unterrichts geht bereits auf die Reformpädagogik zurück. Zum anderen knüpft das hier vorgestellte zielgruppenspezifische Konzept an Erkenntnisse über informelles bzw. beiläufiges Lernen an, was insbesondere durch die Erwachsenenbildung und Medienwissenschaft in den Fokus der (didaktischen) Aufmerksamkeit gerückt ist (vgl. Kahnwald 2013). Bisher liegen keine empirischen Ergebnisse darüber vor, in welchem Zusammenhang die hier angedeutete Gestaltung der Lernumgebung mit der Entwicklung von Handlungszielen der DaF-Lernenden am CUCSH genau steht (dieser Frage wird in einem laufenden Promotionsprojekt nachgegangen, vgl. Herzig in Vorb.). Aus der Reflexion der Unterrichtspraxis wurde aber sowohl aus der Lehrenden als auch aus der Lernendenperspektive bereits deutlich, dass die Studierenden insgesamt durch die regelmäßige Navigation im deutschsprachigen Internet mehr auf Deutsch rezipierten und dafür auch mehr Zeit über den Unterricht hinaus investierten als im nicht plattformgestützten DaF-Unterricht. Weitere Vorteile bestehen darin, dass sowohl die Präsentation authentischer Texte in großer Textsortenvielfalt und situiert im Kontext als auch binnendifferenzierte Angebote keine besonderen planerischen Bemühungen von Lehrerseite erfordern, sondern schon Bestandteil der Lernumgebung sind.

4.3 Sprachmittlung für angehende Übersetzer und Dolmetscher an der UdeC

Die Sprachmittlung, wie sie gemäß dem GER in der Fremdsprachendidaktik verstanden wird, meint die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener und gesprochener Texte von einer Sprache in die andere (Rössler 2009: 160). In den in Deutschland herausgegebenen DaF-Lehrwerken spielt sie als kommunikative Kompetenz – im Gegensatz zu den Lehrwerken für andere moderne Fremdsprachen – bisher kaum eine Rolle.¹

Um den Übergang zwischen Fremdsprachenlernen und translatorischer Kompetenzschulung, die an der UdeC erst ab dem 3. Studienjahr beginnt,² zu optimieren, wurden in ausgewählten DaF-Kursen auf A2- und B1-Niveau verschiedene Sprachmittlungsaufgaben entwickelt und erprobt, von denen hier zwei vorgestellt werden.

Zu Beginn des zweiten Studienjahres (Niveau A2) wurde im Lehrwerk das Thema »Essen und Trinken« behandelt. Die Lektion sieht neben einem Hörverstehen ein Rollenspiel im Restaurant vor. Statt dieses komplett einsprachigen Dialogs simulierten die Studierenden eine authentische Situation mit mündlicher Sprachmittlung: »Sie sind mit Ihren Eltern, die kein Deutsch sprechen, in einem Restaurant in Deutschland. Sie können schon etwas Deutsch und helfen bei der Kommunikation zwischen ihnen und dem Kellner.« Als Vorentlastung wurden der thematische Wortschatz und die Redemittel wiederholt bzw. erweitert, u. a. anhand des Hörverstehens im Lehrbuch. Anschließend wurde gemeinsam mit den Studierenden das Angebot auf einer authentischen Speisekarte eines Berliner Restaurants erarbeitet. Typische Gerichte und Getränke konnten dabei mit Hilfe der Beschreibungen und ggf. der Dozentin erschlossen werden.

In 3–4er Gruppen simulierten die Studierenden daraufhin die Restaurantsituation, wobei Hinweise auf Rollenkarten zu Rollenprofil und Präferenzen (z. B. »Sie essen kein Fleisch.«) zusätzlich den Dialog steuerten. Somit war gewährleistet, dass die Dialoge inhaltlich und sprachlich etwas anspruchsvoller und variationsreicher ausfielen.

Neben der hohen Motivation und Sprechfreude – auch durch die sprachenbedingte Binnendifferenzierung³ – ließ sich bei den Studierenden außerdem der authentische, von der Kommunikationssituation geforderte Einsatz von Kommuni-

¹ Im Rahmenlehrplan DaF für Deutsche Auslandsschulen ist die Sprachmittlung immerhin erwähnt. In Italien ist ein Übungsbuch zur Sprachmittlung (Deutsch – Italienisch) erschienen (Katelhön/Nied Curcio 2012).

² Im 3. und 4. Jahr belegen die Studierenden Kurse zur Übersetzung (v. a. in die Muttersprache), im Aufbaustudiengang (5./6. Jahr) dann Kurse zum konsekutiven und Simultandolmetschen.

³ Im Deutschen schwächere Studierende übernahmen bei der Präsentation vorwiegend eine rein spanischsprachige Rolle.

kationsstrategien wie Nachfragen, Bitte um Wiederholung, Bitte um Erklärung etc. beobachten.

Im DaF-Kurs auf B1-Niveau wurde in Zusammenhang mit der Lehrwerkslektion »Freizeit« das Thema Museen behandelt. Nachdem sich die Studierenden mit dem Wortfeld Kunst und Malerei vertraut gemacht und sich über Museen in Berlin ausgetauscht hatten, erhielten sie eine Aufgabe zur schriftlichen Sprachmittlung in die Fremdsprache: »Eine deutsche Reisegruppe plant eine Reise nach Chile und möchte auch Museen besuchen. Da Sie Deutsch können, sollen Sie helfen. Schreiben Sie eine E-Mail an die Reisegruppe, in der Sie über drei Museen in Chile informieren: Wo ist das Museum? Wie sieht es von außen aus? Was wird dort ausgestellt? Was ist besonders interessant? Geben Sie am Ende auch eine persönliche Empfehlung.«

Zur Bearbeitung dieser komplexen Aufgabe mussten die Studierenden im Internet Informationen zu den Museen (auf Spanisch und ggf. Englisch) recherchieren, auswählen, zusammenfassen, ins Deutsche übertragen und in einem zusammenhängenden Text in Form einer (formellen) E-Mail verschriftlichen. Die meisten Studierenden waren in der Lage, die wichtigsten Aspekte sowie ihre persönliche Empfehlung unter Berücksichtigung der Textsortenmerkmale kohärent auszudrücken. Einige Studierende jedoch hatten Probleme, die Informationen zusammenzufassen, vielmehr versuchten sie, die gefundenen (komplexen) Formulierungen Wort für Wort zu übersetzen, wodurch ihre Texte stellenweise unverständlich wurden. Diese Erfahrung zeigt, wie wichtig das intensive und kontinuierliche Training der Lese- und Schreibstrategien (hier Zusammenfassen und Paraphrasieren) für den Aufbau von Sprachmittlungskompetenz ist (vgl. Rössler 2009).

Durch den Einsatz verschiedener schriftlicher und mündlicher Aufgabenformate und (rezeptiver wie produktiver) Strategien, die in den Übersetzer- bzw. Dolmetschkursen sowie in der beruflichen Praxis auftreten (Sinner/Wieland 2013), wird der DaF-Unterricht für Studierende der Übersetzungswissenschaften zielgruppenspezifischer ausgerichtet. Die Studierenden werden im Fremdsprachenunterricht anhand der Sprachmittlung für die Aufgaben eines professionellen Sprach- und Kulturmittlers sensibilisiert, bevor sie Übersetzungs- und Dolmetschkurse belegen. Neben dem Einfühlen in die Rolle und Aufgaben eines Sprach- und Kulturmittlers tragen die sprachmittelnden Aktivitäten außerdem zum Aufbau von Mehrsprachigkeitskompetenz und zur Bewusstmachung sprachlicher und kultureller Kontrastivität bei. Die Unterschiede zwischen dem Sprachmitteln im DaF-Unterricht und den professionellen translatorischen Kompetenzen müssen dabei Lehrenden wie Lernenden bewusst sein (Biedermann 2014).

4.4 Entwicklung von Lehrmaterialien für die Vermittlung der Lesekompetenz in Deutsch, Englisch und Niederländisch an der UNC

In diesem Abschnitt wird auf das an der Sprachenfakultät der UNC durchgeführte Forschungsvorhaben »Interkomprehension in germanischen Sprachen für Spanisch sprechende Lernende« eingegangen, das zum Ziel hat, Lehrmaterialien für die Vermittlung des simultanen Leseverstehens in den germanischen Sprachen Deutsch, Englisch und Niederländisch zu erstellen. Das Projekt wird von Lehrenden, Studierenden sowie AbsolventInnen der Deutschabteilung getragen.

Der Begriff Interkomprehension wird hier für rezeptive Kompetenzen innerhalb von Sprachfamilien im Bereich des Leseverstehens verwendet (zur Definition des Terminus *Interkomprehension* vgl. Doyé 2006, Meißner 2004, Möller 2011, Marx 2007, Hufeisen/Marx 2014 u. a.).

Die im Rahmen des Projektes entwickelten Lehrmaterialien bilden das zentrale Forschungsinteresse der Arbeitsgruppe. Bisher wurden zwölf Einheiten und drei Tests zu verschiedenen Themenbereichen von allgemeinem Interesse erstellt. Durch eine breite Themenauswahl wird versucht, möglichst vielen individuellen Interessen entgegenzukommen. Jede Einheit präsentiert didaktisierte Texte in den drei Zielsprachen, die keine Paralleltexte sind, sondern unterschiedliche Informationen zum gleichen Sachverhalt enthalten. Zur Erprobung der erstellten Materialien wurden 2013 und 2014 über die *Secretaría de Extensión* der Sprachenfakultät Pilotkurse angeboten, die sich an erwachsene, Spanisch sprechende Lernende mit Vorkenntnissen des Englischen richteten, das in den Kursen als Brückensprache dient. Für Ende 2015 ist die Veröffentlichung der Materialien als Lehrwerk geplant.

In diesem Projekt spielen unterschiedliche Charakteristika der Zielgruppe eine Rolle: In den Materialien werden gezielt die vorhandenen Sprachkenntnisse sowie das Weltwissen der Lernenden berücksichtigt, da es sich um Themen handelt, bei denen inhaltliches Vorwissen seitens der Lernenden vorausgesetzt werden kann. Dies unterstützt die Auslösung von Top-Down-Prozessen, die das Lesen in den nicht formal gelernten Fremdsprachen Deutsch und Niederländisch erleichtern. Diese Vorkenntnisse werden anhand geeigneter Aufgabenstellungen systematisch aktiviert und angewendet, wie z. B. Hypothesen über Textsorte und Textinhalt bilden oder Fragen an den Text formulieren. Bei der Auswahl der zu behandelnden Themen werden auch Interessen der Lernenden berücksichtigt (vgl. Wilke 2014). Außerdem wird die Anwendung von Strategien gezielt trainiert, wie z. B. Bedeutungen aus dem Kontext erschließen, Hilfsmittel anwenden, Regelmäßigkeiten ermitteln und Regeln anwenden (vgl. Bimmel 2010); der eigene Lernprozess wird in allen Einheiten reflektiert. Die Bewusstmachung grammatischer und lexikalischer Ähnlichkeiten zwischen den drei germanischen Sprachen gehört zum festen Programm in jeder Einheit, um einen positiven Transfer zu er-

möglichen. Darüber hinaus wurden die Pilotkurse durch qualitative Forschung begleitet, die auf die Verbesserung und Anpassung der Materialien an die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden abzielt.

Beweggründe der Lernenden für die Teilnahme am Kurs werden in diesem Projekt besonders berücksichtigt: Laut der am Ende der Pilotkurse durchgeführten Umfragen entschieden sich viele Kursteilnehmende dafür, weil sie großes Interesse an Fremdsprachen haben und außerdem Fremdsprachenkenntnisse für sehr wichtig für Studium und Beruf halten. I. d. R. verfügten die Befragten über wenig Zeit für das Erlernen einer neuen Fremdsprache, weil sie entweder studierten oder schon berufstätig waren.

Auch die Arbeitsmethodik der Forschenden und ihre flexible Dynamik folgen einem zielgruppenspezifischen Ansatz: Die von der Arbeitsgruppe entwickelten Lehrmaterialien wurden in Pilotkursen erprobt, um sie im Hinblick auf ihren Lerneffekt zu testen. Der Unterricht wurde beobachtet und die Lernenden wurden befragt. Beobachtungen und Fragebögen lieferten Informationen für die Anpassung und Verbesserung der Materialien, um sie in weiteren Pilotkursen einzusetzen. Bei der Überarbeitung der Einheiten wurden Beweggründe, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden berücksichtigt. Obwohl das Produkt des Forschungsprojekts (die Lehrmaterialien) ein wichtiges Ziel der Arbeitsgruppe darstellt, kann der zyklische Prozess der Entstehung der Materialien (Entwicklung, Erprobung, Überarbeitung und nochmalige Erprobung) als Gesamtkonzept als modellhaft für einen zielgruppenspezifischen Ansatz bezeichnet werden.

4.5 Übersetzung, Herausgabe und Einsatz der brasilianischen Version von *Blaue Blume* an der Unicamp

Die Produktion regionaler bzw. nationaler DaF-Lehrwerke in Brasilien ist sehr überschaubar (vgl. Uphoff 2009: 82–88, Bohunovsky 2001).¹ In den Deutschkursen am CEL/Unicamp wird seit 2006 mit dem zweisprachigen Lehrwerk *Blaue Blume*

¹ Erwähnt sei hier einerseits das bereits Ende der 1980er Jahre erschienene Arbeitsbuch Brasilien des interkulturellen Lehrwerks *Sprachbrücke* (Bornebusch/Harden 1989), das auf die Bedürfnisse von Lernenden in Zielsprachenfernen Ländern ausgerichtet war (vgl. Bornebusch et al. 1988). Es wurde während der 1990er Jahre u. a. an der USP eingesetzt (zu einer frühen Evaluation vgl. Fischer/Nomura 1991). Andererseits sei auf das dreibändige Grundstufenlehrwerk *Alemão para Brasileiros* verwiesen, das ab 2002 spezifisch für brasilianische Deutschlernende entwickelt wurde und über den interkulturellen Ansatz hinaus auf reflexiv-kritisches Sprachlernen abzielt (vgl. Bohunovsky 2011). Zentral war dabei die Ausrichtung auf Inhalte, die Berührungspunkte zwischen Brasilien und den deutschsprachigen Ländern darstellen. Das Lehrwerk wurde an verschiedenen Standorten eingesetzt und erprobt, die Veröffentlichung durch einen Verlag steht jedoch noch aus.

(Eichheim et al. 2011) gearbeitet. Dieses wurde ursprünglich in mehreren Sprachfassungen vom Hueber-Verlag herausgegeben; eine portugiesischsprachige Version war jedoch nicht vorgesehen. Da es durch seine gezielte Ausrichtung auf erwachsene Lernende, die in sprachlich homogenen Gruppen lernen und bereits über Sprachlernerfahrung verfügen, sowie durch die zentrale Rolle von Textlektüre innerhalb des Lehrwerkskonzepts (vgl. Tomaszewski o. J.: 1) den Charakteristika unserer Lernenden und der Sprachenpolitik der Unicamp entspricht, wurde die Herausgabe einer brasilianischen Version mit dem Universitätsverlag und mit Hueber verhandelt.¹ Die Übersetzung wurde von der Deutschabteilung des CEL angefertigt. Mit der Einführung des Lehrwerks, das eine steilere Progression als bisher ermöglichte, konnte die Anzahl der Kurs-Niveaus des grundständigen Angebots von acht auf sechs Semester reduziert werden.

Aufgrund des speziellen Zuschnitts abseits des rein kommunikativen Ansatzes handelt es sich um ein wenig verbreitetes Konzept, das sich jedoch in den Kursen am Standort bewährt hat.² Das Lehrwerk orientiert sich zwar grundlegend am GER und führt laut Angabe des Verlags zum Zertifikat Deutsch; Themen-, Textauswahl und Aufgabenstellungen basieren hingegen nicht auf Alltagssituationen und weichen damit stark von anderen, weit verbreiteten Grundstufenlehrwerken ab. Gerade das macht *Blaue Blume* interessant für die Zielgruppe akademischer Lernender: Es werden authentische Texte soziokultureller, künstlerischer bzw. historischer Natur dargeboten, die zu kritischer Auseinandersetzung, Reflexion und Diskussion anregen. Dies entspricht auch einem in der strategischen Planung des CEL formulierten Ziel, nämlich die Ausbildung von kritischen Bürgerinnen und Bürgern sowie Fachkräften zu fördern.

Es liegt nahe, im universitären Fremdsprachenunterricht, zumal in einem zielsprachenfernen Land, der Rezeption von Texten Vorrang zu geben, da Lektüre zu den wichtigsten akademischen Tätigkeiten zählt und dies auch oft auf die Fremdsprache übertragen wird. So gehört das Lesen von Originaltexten auf Deutsch, vor allem unter Studierenden der Geisteswissenschaften, zu den häufigsten Lernzielen. Zudem kann durch den Fokus auf Rezeption eine frühe Konfrontation mit komplexeren sprachlichen Phänomenen erfolgen, welche dann schrittweise im produktiven Bereich eingeführt werden. Zwar enthält

¹ Detailliertere Informationen zu den Hintergründen der Publikation siehe Oliveira (2006).

² *Blaue Blume* wird inzwischen über Hueber in keiner der ursprünglich angebotenen sechs Sprachfassungen mehr vertrieben, was dem recht engen Zielgruppenzuschnitt und damit zusammenhängend dem kleinen Absatzmarkt geschuldet sein dürfte. In Brasilien wird es gegenwärtig auch an der Universidade Federal do Paraná, Curitiba (UFPR), sowie an der Universidade Federal Fluminense, Niterói (UFF), eingesetzt. Das Zielpublikum sind hier Germanistikstudierende.

Blaue Blume keine akademischen Textsorten, jedoch sind die Texte, vor allem in der zweiten Hälfte des Buches, hinsichtlich ihrer sprachlichen Komplexität mit solchen vergleichbar, so dass erarbeitete Strategien auf eine spätere Fachlektüre übertragen werden können.

Lerntechniken und Strategien werden über das gesamte Lehrwerk hinweg systematisch aufgebaut. Ein weiterer zielgruppenspezifischer Aspekt ist der Einsatz der Erstsprache der Lernenden als Metasprache: Dies betrifft nicht nur die vorbereitenden Einführungstexte zu jeder Einheit, sondern auch Aufgabenstellungen wie Grammatikerklärungen, wobei bei letzteren ein gradueller Übergang zur Zielsprache stattfindet. Die Erstsprache ermöglicht es zudem, v. a. am Anfang, Reflexion über Sprache und den Lernprozess einzubeziehen. Die Entwicklung von Sprachbewusstsein gehört zu den erklärten Zielen und ist in den programmatischen Kursbeschreibungen verankert.

Blaue Blume zeichnet sich außerdem durch eine steile Progression aus, was dem eher kognitiv ausgerichteten Profil der universitären Zielgruppe Rechnung trägt. Hinzu kommt am Standort Unicamp, dass es sich um eine der besten Universitäten in Brasilien handelt; die Zulassung erfolgt durch ein rigoroses Auswahlverfahren. Dadurch hat man es mit überaus leistungsstarken Studierenden zu tun, denen man aus institutioneller Sicht ein differenziertes, anspruchsvolles Programm anbieten muss. Die mit der schnelleren Progression einhergehende kompaktere Vermittlung von Inhalten erweist sich zudem im Kontext der Internationalisierung von Vorteil, weil sich die Studierenden in kürzerer Zeit sprachliche Grundlagen aneignen können. Die Reduzierung der Kursniveaus setzte wiederum Lehrkapazitäten frei, sodass das Angebot an Anfängerkursen erweitert werden konnte, was der hohen Nachfrage entgegenkam.

5. Zielgruppenorientierung neu gedacht – eine theoretische Annäherung

Die in der Einleitung aufgeworfene Frage, ob DaF-Lernende verschiedener lateinamerikanischer Hochschulstandorte als eine Zielgruppe betrachtet werden können, lässt sich in Bezug auf die hier vorgestellten Standorte nach den bisherigen Ausführungen sicherlich verneinen (vgl. Abschnitt 3). Auch eine Gleichsetzung von Lernergruppe mit dem Begriff der Zielgruppe scheint uns insbesondere mit Blick auf die in Abschnitt 3.2 dargestellten unterschiedlichen und wechselnden Beweggründe sowie kurz- und längerfristigen Ziele einzelner Studierender für den DaF-Unterricht eher ausgeschlossen. Vor der Folie dieser lernergruppen- und standortinternen Heterogenitäten werden im Folgenden die lernergruppen- und standortübergreifenden Gemeinsamkeiten fokussiert, auch aus theoretischer Perspektive.

Vor allem soziokulturelle Ansätze können in der fachdidaktischen Diskussion einen Beitrag dazu leisten, die Einbettung des Fremdsprachenlernens in bestimmte soziale Kontexte in den Blick zu nehmen. Dem effektiven individuellen Spracherwerb aufgrund von spezifischen idealen Merkmalskombinationen steht eine Betrachtung von Lernenden als sozial Handelnden gegenüber, die zunehmend in der Lage sind, umfassend an anderssprachigen Praxisgemeinschaften teilzuhaben. Innerhalb einer Praxisgemeinschaft können Lernende wiederum unterschiedliche Handlungsziele in Bezug auf DaF verfolgen. Diese beiden zentralen Begriffe sollen zunächst genauer ausgeführt werden, um daraus am Ende dieses Abschnitts eine Zielgruppendefinition abzuleiten.

5.1 Vielfalt der Handlungsziele

Die Begriffe Handeln und Handlungsorientierung stellen in vielen aktuellen didaktischen, auch fremdsprachendidaktischen Ansätzen eine zentrale Kategorie dar (vgl. Peuschel 2012, Schramm 2011, Abendroth-Timmer et al. 2009), ebenso im GER – hier allerdings eher mit einem sprachwissenschaftlichen als mit einem lerntheoretischen Fokus (vgl. Schramm 2008: 153). Eine lerntheoretische Begründung erfährt der Begriff der Handlungsorientierung durch die Theorie der Lerntätigkeit, entwickelt von Lompscher et al. vor dem Hintergrund der kulturhistorischen Konzeption (Wygotskij u. a.), deren wesentlicher Bestandteil wiederum die Tätigkeitstheorie ist (vgl. Giest/Lompscher 2006: 21)¹. Giest/Lompscher rücken die Lerntätigkeit als zentrales Element jeden Unterrichts ins Zentrum des didaktischen Aufmerksamkeitshorizonts und gehen davon aus, dass die interne Konstruktion von Wissen das Wesen selbstregulierten Lernens ist; insofern lassen sich Parallelen zu konstruktivistischen Ansätzen ziehen. Allerdings kann diese interne Sinnkonstruktion nur in und durch eine (gesellschaftlich) relevante Tätigkeit, in der Lernhandlung stattfinden (vgl. Giest/Lompscher 2006: 98, 119, 249 ff.). Dabei gehen die Autoren davon aus, dass erst in der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen Lernmotive bei den Lernenden entstehen, aus denen sich wiederum gegenstandsspezifische Lernziele ableiten, die über Lern(er)handlungen realisiert werden. Das Verhältnis von Lern(er)handlung und Lernziel ist also dynamisch, Ziele entstehen und verändern sich in der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. Aus dieser Wechselwirkung leiten die Autoren ab, dass Lerntätigkeit nicht erzwungen werden, sondern nur über gegenstandsbezogene Lernmotive motiviert werden kann, welche dann entstehen, »wenn Lerngegen-

¹ Gudjons nennt drei Begründungsebenen für handlungsorientierten Unterricht: eine anthropologisch-lernpsychologische, für die u. a. auch Wygotskij (1964) und Leontjew (1979) als Referenzen genannt werden, außerdem eine sozialisationstheoretische und eine didaktisch-methodische (vgl. Gudjons 2014: 39 ff.).

stand und -situation so gestaltet werden, dass sie für die Lernenden Persönlichkeitssinn gewinnen« (ebd.: 87). Wenn das gewährleistet ist, kann Gelerntes als persönlich bedeutsam bewertet, exponiert abgespeichert und wieder genutzt werden (ebd.: 105).

Ausgehend von diesen lerntheoretischen Überlegungen muss der rezeptive und produktive, in jedem Fall handelnde Umgang mit der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht in den Mittelpunkt aller didaktischen Überlegungen gerückt werden (vgl. Abschnitt 4), auch auf den in Lateinamerika relevantesten Niveaustufen A1 und A2 – wobei ein möglichst vielfältiges Angebot zielführend ist, damit die Lernumgebung binnendifferenziert und lernerorientiert gestaltet werden kann. Dabei können die Lern(er)handlungen in einer solchen Lernumgebung auch über Handlungsziele der Lernenden selbst motiviert sein (vgl. Herzig 2014 und Abschnitt 4.2). So ist es im DaF-Unterricht durchaus denkbar, dass Lernende in der Beschäftigung mit dem gleichen Lerngegenstand, z. B. einem bestimmten deutschsprachigen Lied, unterschiedliche Handlungsziele verfolgen – bspw. die Analyse eines gehäuft auftretenden grammatischen Phänomens oder eine Erweiterung des Wortschatzes im umgangssprachlichen Bereich oder eine Verbesserung der Kompetenzen im Hör-Sehverstehen oder auch ein detailliertes Textverstehen und eine inhaltliche Liedinterpretation.

5.2 Vielfalt von Praxisgemeinschaften

Neueste fremdsprachendidaktische Arbeiten sehen in der soziokulturellen Partizipationsfähigkeit als »fremdsprachlicher Diskursfähigkeit« (vgl. Hallet 2012: 11) bzw. in Teilhabeorientierung (vgl. Peuschel 2014b und 2014c) neue Modelle für fremdsprachendidaktische Entscheidungen. Dabei gilt das Konzept des Lernens als *Legitimate Peripheral Participation* von Lave/Wenger (1991) als Referenzkonzept, in dem von der Gleichzeitigkeit von Lern- und Handlungsprozessen ausgegangen wird. Lernprozesse vollziehen und entfalten sich in Praxisgemeinschaften, die als sich entwickelnde und stets verändernde Beziehungsgeflechte handelnder Subjekte verstanden werden.

Der Fremdsprachenunterricht stellt dabei nur eine von vielen möglichen Praxisgemeinschaften für das DaF-Lernen dar (Schmelter 2004: 241); Lernende, die aus den verschiedensten Gründen am Unterricht teilhaben, sollen zumindest potenziell, so Schmelter, Mitglieder der anderssprachigen Gemeinschaft werden können, die sich strukturell jedoch deutlich von einer Lernergruppe unterscheidet.

Als Beispiel für eine solche Praxisgemeinschaft lassen sich DaF-Lernende anführen, die die Rubrik »Deutsch lernen« auf der Internetseite der Deutschen Welle¹

¹ <http://www.dw.de/learn-german/s-2469> (letzter Zugriff am 05.04.2015).

nutzen. Sie haben beim Surfen auf den Webseiten zunächst vor allem die Möglichkeit zur Rezeption der bereitgestellten Inhalte und partizipieren insofern rezeptiv an einer Praxisgemeinschaft. Die Seite hält jedoch auch die Möglichkeit bereit, Kurse zu besuchen, ein Login zu generieren und so mit anderen Lernenden sowie TrainerInnen in Kontakt zu treten. Dieses interessegeleitete Lernen und Handeln in online-Communities lässt sich als produktive Partizipation beschreiben.

Eine weitere Praxisgemeinschaft kann eine Lesegruppe sein, die aus Studierenden der Sozialwissenschaften und Philosophie besteht und sich einmal wöchentlich trifft, um gemeinsam Fachtexte auf Deutsch zu lesen und zu diskutieren. Hier entwickeln sich Beziehungen zwischen Lernenden (sprachhomogen oder sprachheterogen), deren zielsprachliche Handlungsziele bereits im Vorfeld sehr klar definiert scheinen. Neben den Beziehungen der Lernenden untereinander bauen diese auch Beziehungen zu den Texten und ihren AutorInnen auf, ebenso wie sie Beziehungen zu anderen noch unbekanntem LeserInnen entwickeln, mit denen sie zukünftig über die Textinhalte diskutieren – auch hier also eine Kombination aus rezeptiver und produktiver Partizipation.

Aber auch die Fans einer deutschsprachigen Band, die sich in Foren und sozialen Netzwerken z. B. über Liedtexte und deren Übersetzung, über die Biographien von Bandmitgliedern austauschen und so in Beziehung zueinander treten, ebenso wie BesucherInnen deutschsprachiger Kulturangebote, NutzerInnen der Bibliothek des Goethe-Instituts oder Studierende, die im Rahmen einer angeleiteten Forschungsgruppe lernen, auf Deutsch wissenschaftlich zu arbeiten, können als spezifische Praxisgemeinschaften verstanden werden, in denen wiederum individuell unterschiedliche Handlungsziele entwickelt und verfolgt werden.

Lernende der hier fokussierten akademischen DaF-Standorte in Lateinamerika nutzen über den DaF-Unterricht hinaus Teilhabeoptionen an ganz unterschiedlichen deutschsprachigen Praxisgemeinschaften, sowohl online als auch offline, in formellen und in informellen Kontexten, also auch in ihrer Freizeit – und zwar lernergruppen- und standortübergreifend. Die Partizipation an Praxisgemeinschaften kann u. a. durch Impulse aus dem unterrichtlichen Kontext ausgelöst werden, dann aber auch wieder über diesen Kontext hinausführen (vgl. z. B. 4.2). Es gilt, diese Praxisgemeinschaften mit ihren jeweils eigenen Dynamiken und ihrem Potenzial für informelles bzw. beiläufiges Lernen (vgl. auch 4.2) wahrzunehmen,¹ systematisch zu beschreiben und beim Fremdsprachenlernen in institutionellen Kontexten daran anzuknüpfen.

¹ Zu Nutzungspraktiken in virtuellen Gemeinschaften und der Verortung dieser Praktiken in Bezug auf das Lernen vgl. die Studie von Kahnwald 2013.

5.3 Definition: ein dynamisches Zielgruppenkonzept

In der Partizipation an Praxisgemeinschaften entstehen Handlungsziele in Bezug auf DaF – innerhalb und außerhalb des Unterrichts, online und offline. Teilnehmende einer Lernergruppe können sich dabei in unterschiedlichen Praxisgemeinschaften bewegen und unterschiedliche Handlungsziele entwickeln; gleichzeitig können sich einzelne Lernende verschiedener Lernergruppen und unterschiedlicher DaF-Standorte in denselben Praxisgemeinschaften bewegen und ähnliche Handlungsziele verfolgen. Insofern lassen sich Lernende, die an der gleichen Praxisgemeinschaft teilnehmen und ähnliche Handlungsziele in Bezug auf DaF verfolgen, als eine Zielgruppe beschreiben, unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Lernergruppe. Diese Zielgruppen sind dabei in Bezug auf die dazugehörenden Lernenden laufenden Veränderungen unterworfen; außerdem können sie sowohl oberhalb als auch unterhalb der Einheit einer Lernergruppe und eines DaF-Standortes entstehen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, DaF-Lernende von ganz unterschiedlichen und eventuell weit auseinander liegenden Standorten wiederum als eine Zielgruppe zusammenzufassen, während andererseits die Teilnehmenden einer Lernergruppe durchaus unterschiedlichen Zielgruppen angehören können (vgl. Herzig 2014). Das trifft auch auf die hier fokussierten DaF-Standorte zu: Es lassen sich sowohl standortübergreifend Zielgruppenschnittmengen ausmachen als auch innerhalb eines Standorts verschiedene Zielgruppen identifizieren – über die Partizipation an unterschiedlichen Praxisgemeinschaften mit differenzierten und individuellen Handlungszielen (vgl. auch 3.2).

6. Perspektiven

Der systematische Blick auf die fünf DaF-Standorte UNC (Argentinien), Unicamp und USP (Brasilien), UdeC (Chile) sowie UdeG (Mexiko) und auf ihre Lernenden zeigt facettenreich Einflussbereiche des GER und dadurch bedingte Standardisierungen im DaF-Unterricht auf (vgl. Abschnitt 3). Dieser genaue Blick lohnt sich sicherlich auch an anderen DaF-Standorten, wofür die hier vorgestellten Kategorien als Folie dienen können, um Spielräume zwischen Standardisierung und Differenzierung an einzelnen DaF-Standorten sichtbar zu machen.

Der internationale Wissenschaftstransfer sowie die Mobilität von Studierenden und WissenschaftlerInnen erfordert die Vergleichbarkeit von Studienleistungen und die Vorbereitung auf international anerkannte Prüfungsformate. Dies muss jedoch nicht einhergehen mit der Standardisierung von Inhalten und Methodiken im DaF-Unterricht (vgl. die Praxisbeispiele in Abschnitt 4). In diesem Bereich scheint uns eine viel differenziertere Wahrnehmung der standort- und lernerspezifischen Voraussetzungen und Interessen sowie der an einzelnen Hochschulstandorten entwickelten, gut funktionierenden didaktischen Konzepte und Routi-

nen notwendig – sowohl in der Forschung an den lateinamerikanischen Deutschabteilungen selbst als auch an DaF-Hochschulstandorten in DACH.

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 5 vorgeschlagenen dynamischen Zielgruppenkonzeption in Anknüpfung an Praxisgemeinschaften und Handlungsziele der Deutschlernenden erscheint es sinnvoll, sowohl innerhalb der Standorte als auch innerhalb von Lernergruppen stärker binnendifferenziert und ggf. individualisierend zu arbeiten. Fachkenntnisse und Studienschwerpunkte, aber auch persönliche Interessen sowie Kompetenzen der einzelnen Lernenden, durchaus auch ihr Freizeitverhalten, z. B. in Bezug auf die Nutzung von (digitalen) Medien, liefern hierfür die Grundlagen. Die zielgruppenspezifische Entwicklung von differenzierten und differenzierenden Lernumgebungen sowie Unterrichtsszenarien, wie in Abschnitt 4 dargestellt, kann jedoch nicht nur Aufgabe einzelner Lehrender sein, sondern braucht institutionelle Unterstützung.

Andererseits sind auf Grundlage der hier entwickelten Zielgruppenkonzeption auch lernergruppen- und standortübergreifende didaktische Konzepte und Aufgabenformate denkbar, insbesondere bezogen auf konkrete digitale Praxisgemeinschaften, auch jenseits von (studien)alltags- und berufsrelevanten Aspekten. Solche Konzepte werden der in Abschnitt 3 dargestellten geringen Präsenz der deutschen Sprache im Alltag insofern gerecht, als dass sie dem Deutschlernen den rein vorbereitenden Charakter nehmen, sich nicht ausschließlich auf zukünftig mit Deutsch zu bewältigende Kommunikationssituationen beziehen, sondern auf gegenwärtige Kommunikationspraktiken und -bedürfnisse der DaF-Lernenden. Dies erfordert neue und offenere Konzepte der Unterrichtsplanung sowie der Material- und Aufgabenentwicklung für den DaF-Unterricht, die nicht ausschließlich auf der Ausdifferenzierung von Lernziel- und Kompetenzbeschreibungen beruhen können.

Literatur

Abendroth-Timmer, Dagmar et al. (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Lang, 2009.

Auswärtiges Amt: Beziehungen zwischen Brasilien und Deutschland, http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Brasilien/Bilateral_node.html (30.03.2015).

Auswärtiges Amt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015* [Online verfügbar: <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publication-File/204449/PublStatistik.pdf> (05.06.2015)].

Ballweg, Sandra: »Portfolioarbeit im Praxistest«, *Fremdsprache Deutsch* 45 (2011), 36–40.

Ballweg, Sandra: *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr, 2015.

- Ballweg, Sandra; Bräuer, Gerd: »Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can!«, *Fremdsprache Deutsch* 45 (2011), 3–11.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und sprachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 2013.
- Bein, Roberto: »Deutsch in Argentinien«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, 1607–1610.
- Biedermann, Anne: »La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement de langues étrangères«, *Synergies Chili* 10 (2014), 83–92.
- Bimmel, Peter: »Lern(er)strategien und Lerntechniken«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, 842–849.
- Böckmann, Klaus-Börge: »Regionale Lehr- und Lernkulturen«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, 952–960.
- Bohunovsky, Ruth: »Alemão para brasileiros: projeto, produção e avaliação de um livro didático nacional«. In: Bohunovsky, Ruth (Hrsg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, 83–98.
- Bornebusch, Herbert; Harden, Theo: *Arbeitsbuch Brasilien Sprachbrücke 1*. São Paulo: EPU, 1989.
- Bornebusch, Herbert; Harden, Theo; Fischer, Eliana; Rohrmann, Lutz: »Sprachbrücke – Arbeitsbuch Brasilien«, *Projekt Appa. Revista da Associação Paulista dos Professores de Alemão* 3 (1988), 75–81.
- Bota, Alice; Pham, Khuê; Topçu, Özlem: *Wir neuen Deutschen*. Reinbek: Rowohlt, 2012.
- Castro, Ginette: »Deutsch in Chile«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, 1632–1636.
- Claußen, Tina: *Strategientraining und Lernberatung. Auswirkung auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen*. Tübingen: Stauffenburg, 2009.
- Doff, Sabine; Klippel, Friederike; Rösler, Dietmar; Ziegler, Gudrun (Hrsg.): *ForumSprache: Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht* 3 (2010). [Online verfügbar: www.forum-sprache.de] (09.04.2015).
- Doyé, Peter: »Interkomprehension: Versuch einer Begriffsklärung«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17, 2 (2006), 245–256.
- Ehlich, Konrad: »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19 (1993), 13–42.
- Eichheim, Hubert; Bovermann, Monika; Tesařová, Lea; Hollerung, Marion: *Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- Fandrych, Christian: »Aufgeklärte Zweisprachigkeit in der Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums«. In: Schmölder-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hrsg.): *Textkompetenz*. Tübingen: Narr, 2007, 275–294.
- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele: »Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, 509–517.
- Fandrych, Christian; Meißner, Cordula; Slavcheva, Adriana (Hrsg.): *Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron-Verlag der Autoren, 2014.
- Fischer, Eliana; Nomura, Masa: »Gramática, leitura e Landeskunde«, *Projekt. Revista dos Professores de Alemão no Brasil* 3 (1991), 10–13.
- Giest, Hartmut; Lompscher, Joachim: *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive: Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media, 2006.
- Goethe-Institut Krakau (Hrsg.): *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der*

- Slowakei und in Tschechien*. [Online verfügbar: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf] (19.03.2015).
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie: *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Lang, 2011.
- Gudjons, Herbert: *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 8., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014.
- Hallet, Wolfgang: »Die komplexe Kompetenzaufgabe: Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis«. In: Hallet, Wolfgang; Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2012, 8–19.
- Herzig, Katharina: *Handlungszielorientierung im DaF-Unterricht: Prozesse und Potenziale digitaler Lerneraktivitäten von Studierenden der Universidad de Guadalajara/Mexiko*. Dissertationsprojekt, Herder-Institut, Universität Leipzig, in Vorb.
- Herzig, Katharina: »Zielgruppen- und standortspezifischer DaF-Unterricht mit mexikanischen Studierenden: Handlungszielorientierung«. In: Herzig, Katharina; Pflieger, Sabine; Pupp Spinassé, Karen; Sadowski, Sabrina (Hrsg.): *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, 2014, 43–60.
- Herzig, Katharina; Pflieger, Sabine; Pupp Spinassé, Karen; Sadowski, Sabrina (Hrsg.): *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, 2014.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker, 2., völlig erneuerte Auflage, 2014.
- Kahnwald, Nina: *Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation*. Münster: Waxmann, 2013.
- Katelhön, Peggy; Nied Curcio, Martina: *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch – Deutsch*. Berlin: Frank & Timme, 2012.
- Klemm, Albrecht; Rahn, Stefan; Riedner, Renate: »Die Rezension als studentische Textart zur Einübung von zentralen wissenschaftssprachlichen Handlungen«, *Info DaF* 4 (2012), 405–435.
- Koreik, Uwe; Uzuntaş, Aysel; Hatipoğlu, Sevinç (Hrsg.): *Fremd- und Fachsprachenunterricht: Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Vollst. Neubearbeitung. Berlin: de Gruyter, 2010.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne: *Situated Learning? Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- Leontjew, Alexej: *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen, 1979.
- Lévy-Hillerich, Dorothea; Serena, Silvia; Barić, Karmelka; Cickovska, Elena (Hrsg.): *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1*. 2. Aufl. Milano: Arcipelago Edizioni, 2010.
- Long, Michael H. (Hrsg.): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Mächler, Lisette: »Zur Förderung der DaF-Forschung in Kolumbien«, *DaF-Brücke. Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Lateinamerika* 13 (2014), 14–19. [Online verfügbar: http://www.delila.ws/daf-bruecke/DaF_Bruecke_2014.pdf] (10.04.2015).

- Mächler, Lisette: »Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch. Exemplarische Analyse von intertextuellen Prozeduren«, *Info DaF* 5 (2012), 519–539.
- Marx, Nicole: »Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekanntem germanischen Fremdsprache«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18, 2 (2007), 165–182.
- Mehlhorn, Grit (unter Mitarb. von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil 1: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategien-Kurs. Teil 2: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. Unveränderte Aufl. 2009. München: iudicium, 2005.
- Meißner, Franz Joseph: »Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht«. In: Klein, Horst G.; Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 2004, 39–66.
- Möller, Robert: »Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognatenbeziehungen in der germanischen Interkomprehension«, *Linguistik online* 46, 2 (2011), 79–101.
- Netzwerk Deutsch: Statistische Erhebungen 2010: *Die Deutsche Sprache in der Welt*. [Online verfügbar: <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/156375/PublStatistik.pdf>] (05.04.2015).
- Nied Curcio, Martina; Rößler, Elke; Schlanstein, Lisa; Schlicht, Michael; Serra Borneto, Carlo: »Ein Curriculum für DaF an italienischen Hochschulen. Das Römische Modell«, *Deutsch als Fremdsprache* 3 (2005), 136–142.
- Oliveira, Paulo: »À procura da Flor Azul no ensino da língua alemã. Versão brasileira de Blaura Blume pela Editora da Unicamp: Motivação e Perspectivas«, *Projek. Revista dos Professores de Alemão no Brasil* 44 (2006), 13–23.
- Peuschel, Kristina: *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte: Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012.
- Peuschel, Kristina: »Curriculumentwicklung für spezifische Zwecke – Szenarien für die Sprachausbildung im Germanistikstudium«. In: Herzig, Katharina; Pflieger, Sabine; Pupp Spinassé, Karen; Sadowski, Sabrina (Hrsg.): *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, 2014a, 31–42.
- Peuschel, Kristina: »Teilhabeorientierung, Öffentlichkeit und Lernen? Zum Potential (nicht nur) von Lernerpodcasts«. In: Bredel, Ursula; Ezhova-Heer, Irina; Schlickau, Stephan (Hrsg.): *Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012*. Göttingen: Universitätsverlag, 2014b, 213–228 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 89).
- Peuschel, Kristina: »Podcasts von DaF-Lernenden: Mündliche Kompetenz plus Partizipation«, *ÖDaF-Mitteilungen* 30, 2 (2014c), 127–136.
- Peuschel, Kristina: »Die Internationalisierung der brasilianischen Hochschulen – Deutsch als Fremdsprache, Studierstrategien und Auslandsstudium«. In: Böcker, Jessica; Stauch, Anette (hrsg., unter Mitarb. von Annette Berndt, Lena Heine, Rüdiger Grotjahn, Astrid Reich und Enke Spänkuch): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis*. Festschrift für Karin Kleppin. Frankfurt am Main: Lang 2015 (im Druck), 649–660.
- Riemer, Claudia: »Motivierung«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, 1152–1157.
- Roche, Jörg; Suñer, Ferran: »DaF-Kompetenzzentren – Chancen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in Südamerika: Ein Entwicklungsbericht«, *Info DaF* 5 (2014), 571–583.

- Rösler, Dietmar: »Universitärer Anfängerunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums«, *Deutsch als Fremdsprache* 36, 1 (1999), 17–25.
- Rösler, Dietmar: »Rezeptionsorientierung des DaF-Curriculums in Germanistikstudiengängen für Studierende ohne Vorkenntnisse«. In: DAAD (Hrsg.): *Germanistentreffen Deutschland – Indien – Indonesien – Philippinen – Taiwan – Thailand – Vietnam. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn: DAAD, 2000, 289–302.
- Rösler, Dietmar: »Das zweisprachige Seminar. Zur Integration von Sprach- und Fachvermittlung im universitären Fremdsprachenstudium«. In: Martinez, Hélène; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr, 2006, 227–235.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola: »Digitale Medien«. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013, 252–260.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola: *Lernmaterialien und Medien*. DLL 05. Stuttgart: Klett Langenscheidt, 2014.
- Rössler, Andrea: »Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38 (2009), 158–174.
- Schmelter, Lars: *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr, 2004 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Schramm, Karen: »GeR(n) handlungsorientiert – Anmerkungen zur Handlungstheorie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen am Beispiel des Lesens«. In: Fandrych, Christian; Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *Fertigkeiten – integriert oder separiert?* Wien: Praesens, 2008, 151–175.
- Schramm, Karen: »Handlungsorientierung im vietnamesischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht«. In: Fremdsprachenhochschule – Nationaluniversität Hanoi (Hrsg.): *Deutsch lehren und lernen in Vietnam – Zukunftsperspektiven*. Hanoi, 2011, 15–22.
- Serena, Silvia: *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und neue Entwicklungen*, 2012 [Online verfügbar: http://www.deutschlektoren.it/Dokumente/sdu_rueckblick_ausblick.pdf] (05.04.2015).
- Sinner, Carsten; Wieland, Katharina: »Eine translationswissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht«. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2013, 93–116.
- Soethe, Paulo: »Deutsch in Brasilien«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, 1624–1627.
- Steffen, Joachim: »Deutsch in Mexiko«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, 1740–1743.
- Tomaszewski, Andreas: *Autoreninterview mit Hubert Eichheim und Monika Bovermann*. [Online verfügbar: hueber.hu/sixcms/media.php/36/BlaueBlumeInterview.pdf] (05.04.2015).
- Uphoff, Dörthe: *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Campinas: Unicamp, 2009. [Online verfügbar: [http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000468697&go=x&code=x&unit=x](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000468697&go=x&code=x&unit=x)] (25.06.2015).
- Voss, Bernd: »Fremdsprachenunterricht an Hochschulen: UNiCert® und die Hochschulspezifik«. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) (unter Mitarb. von Ines-A. Busch-Lauer, Hans Giessen, Michael Langner, Adelheid Schumann): *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik*. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik SSLF 1 (2012), 359–367.
- Wilke, Valeria: »Verstehensprozesse beim Lesen in verwandten Sprachen«. In: Herzig, Katharina; Pflieger, Sabine; Pupp Spinassé, Karen; Sadowski, Sabrina (Hrsg.): *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, 2014, 161–174.

Wucherpfnig, Norma: »Wissenschaftssprache im DaF-Unterricht mit Studierenden aller Fakultäten: Vorschläge zur Arbeit mit fachübergreifenden Redemitteln«. In: Herzig, Katharina; Pflieger, Sabine; Pupp Spinassé, Karen; Sadowski, Sabrina (Hrsg.): *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, 2014, 133–150.

Wygotski, L. S.: *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie-Verlag, 1964.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Themenheft zu »Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international« 1, 20 (2015). Siehe <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/36>.

► *Anne Biedermann*

2010–2015 DAAD-Lektorin an der *Universidad de Concepción*, Chile. 2004–2010 Gymnasiallehrerin für Deutsch, Französisch und Spanisch in Berlin und Brandenburg. 2008 Dozentin für DaF und Literatur am Studienkolleg Potsdam.

► *Katharina Herzig*

z. Zt. Universität Leipzig, seit 2012 Promotionsstipendiatin am Herder-Institut, Universität Leipzig (Didaktik/Methodik, Prof. Dr. Karen Schramm, Univ. Wien). Seit 2007 Dozentin am geisteswissenschaftlichen Universitätszentrum (CUCSH) der *Universidad de Guadalajara*, Mexiko (DaF-Unterricht und Didaktik/Methodik im binationalen MA DaF), 2006–2010 DAAD-Ortskraftlektorin an der *Universidad de Guadalajara*; seit 2010 im DAAD-Ortslektorenprogramm.

► *Dr. Kristina Peuschel*

Freie Universität Berlin, zwischen 2006 und 2014 Mitarbeiterin im Fachbereich Didaktik/Methodik am Herder-Institut der Universität Leipzig. 2011 Promotion zur Dr. phil., 2011 bis 2013 DAAD-Lektorin an der *Universidade de São Paulo*, Brasilien. Seit 2014 an der Freien Universität Berlin im Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache tätig und mit der Ausbildung der FU-Lehramtsstudierenden in den DaZ-Modulen (BA, MA) betraut. Mitarbeit im Mercator-Projekt »Sprachen-Bilden-Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt«

► *Valeria Wilke*

Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien, seit 1996 Dozentin im Bereich der DaF-Didaktik und Methodik an der Facultad de Lenguas der Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien; seit 2010 im DAAD-Ortslektorenprogramm. Seit 2013 Leiterin der Abteilung Gesellschaft und Internationale Beziehungen der *Facultad de Lenguas*, UNC.

► *Norma Wucherpfnig*

seit 2007 DaF-Dozentin an der *Universidade Estadual de Campinas*, Brasilien; seit 2010 im DAAD-Ortslektorenprogramm. 2004–2006 Tätigkeiten in der Erwachsenenpädagogik und in DaF an der Universität Leipzig sowie an der Universidade de São Paulo, Brasilien.