JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Ylönen, Sabine

Title: Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht im Zeitalter der Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG 2023

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Please cite the original version:

Ylönen, S. (2023). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht im Zeitalter der Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache. In . Dvorecký, S. Reitbrecht, B. Sorger, & H. Schweiger (Eds.), IDT 2022 : *mit.sprache.teil.haben : Band 3: Sprachliche Teilhabe fördern : Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung (pp. 217-228). Erich Schmidt Verlag. https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21106-7.21

Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht im Zeitalter der Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache

Sabine Ylönen

Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht steht im Zuge der Internationalisierung des Wissenschaftsbetriebs und der damit verbundenen dominanten Rolle des Englischen als Wissenschaftssprache vor neuen Herausforderungen. Auch Studierende des Deutschen zählen heute zu seiner Zielgruppe. Lernziele und didaktisch-methodische Ansätze hängen von vielfältigen Faktoren ab, u. a. der Distanz zu den Zielsprachenländern. Am Beispiel eines textsortenspezifischen Blended-Learning-Kurses zur Vorbereitung auf ein Austauschstudium soll gezeigt werden, dass Deutsch als Wissenschaftssprache auch in Kursen mit heterogenen Gruppen und geringem Stundendeputat gewinnbringend trainiert werden kann, wobei mehrsprachige Ressourcen besonders nützlich sind.

1 Einleitung

Fachbezogene Wissenschaftssprache zu erlernen gehörte traditionell zu den Zielen studienbegleitenden und studienvorbereitenden Fremdsprachenunterrichts. Studienbegleitend ist der Deutschunterricht, wenn er während des Fachstudiums stattfindet, studienvorbereitend, wenn damit auf ein Studium in einem deutschsprachigen Land vorbereitet werden soll. Unterschieden werden muss weiterhin zwischen Deutschunterricht für diejenigen, die ein Vollstudium in einem deutschsprachigen Land absolvieren wollen, und zum anderen für diejenigen, die sich auf ein kürzeres Austauschstudium vorbereiten möchten. Ersteren wurde studienvorbereitender Deutschunterricht seit den 1950er/1960er Jahren vor allem *in deutschsprachigen Ländern* angeboten, um auf ein Studium im deutschsprachigen Raum vorzubereiten: In der DDR war seit 1956 das Institut für Ausländerstudium an der Karl-Marx-Universität Leipzig, 1961 umbenannt in Herder-Institut dafür zuständig, in Österreich seit 1961 die Vorstudienlehrgänge der Österreichischen Agentur für Bildung und Internationalisierung und in der alten Bundesrepublik seit den 1960er Jahren die Studienkollegs. Außerdem werden ausländische Studierende an Universitäten sowie vom Goethe-Institut und von Carl Duisberg Centren auf Sprachprüfungen vorbereitet, die den Zugang zu einem Fachstudium in Deutschland ermöglichen (z. B. DSH, Deutsche Sprachdiplome, TestDaF).

In nichtdeutschsprachigen Ländern lag der Schwerpunkt auf studienbegleitendem Deutschunterricht (z. B. um deutschsprachige Fachliteratur im Original lesen zu können oder sich auf berufsspezifische Kommunikationssituationen vorzubereiten) und studienvorbereitender Deutschunterricht wurde erst mit

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

der Zunahme studentischer Mobilität in den 1990er Jahren aktueller. Deutsch wird hier z. B. an Sprachenzentren oder in den Fachbereichen oder im Rahmen von German Studies angeboten. In Finnland wurde der studienbegleitende Sprachenunterricht auf Initiative des finnischen Unterrichtsministeriums bereits ab 1968 strategisch entwickelt, wozu in den 1970er Jahren ein Netzwerk von Sprachenzentren gebildet wurde, dessen Aktivitäten vom 1974 gegründeten Zentralen Spracheninstitut der finnischen Hochschulen (ZSI) koordiniert wurden (Ylönen, 2022, S. 173–174). Vergleichbare staatlich koordinierte Initiativen zur Entwicklung des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts sind mir nicht bekannt.

In diesem Beitrag werde ich mich schwerpunktmäßig auf studienbegleitenden und studienvorbereitenden Deutschunterricht in nicht-deutschsprachigen Ländern konzentrieren, da dieser besonders von der Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache betroffen ist.

2 Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache

Die zunehmende Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache ist ein weltweites Phänomen (Ammon, 2015; Krumm, 2021, S. 143–148), in dessen Folge das Interesse am Deutschunterricht vielerorts abnahm und er gravierenden Sparmaßnahmen zum Opfer fiel. In Finnland beispielsweise war Deutsch bis in die 1930er Jahre die dominierende Wissenschaftssprache (Piri, 2001, S. 105) und wurde bis in die 1990er Jahre häufig studienbegleitend an finnischen Hochschulen gelernt. Deutsch ist an finnischen Hochschulen auch heute noch die zweitwichtigste Fremdsprache nach Englisch, jedoch hat der Bedarf an fachspezifischem Deutschunterricht dramatisch abgenommen und wegen fehlender oder geringer Deutschkenntnisse der Studierenden werden zunehmend Kurse für Anfänger*innen angeboten (Ylönen, 2022, S. 176).

Ähnliche Entwicklungen waren auch in anderen europäischen Ländern zu beobachten. Mit zunehmender Internationalisierung der Hochschulen entwickelte sich das Englische zur Lingua franca in den Wissenschaften, was weltweit zu einer Marginalisierung anderer Sprachen führte. Deutsch als Wissenschaftssprache war von dieser Marginalisierung besonders stark betroffen und Ammon (2015, S. 519–539) spricht davon, dass es sich von einer Weltwissenschafts- zu einer „Nischensprache“ entwickelte. In den 1990er Jahren, nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, boomte die Nachfrage nach Deutschkursen vor allem an osteuropäischen Universitäten und Hochschulen. 1994/95 wurde unter Leitung von Dorothea Lévi-Hillerich ein größeres Projekt „Studienbegleitender Deutschunterricht“ (SDU) initiiert. Dieser richtete sich an Studierende aller Fächer außer Germanistik, um berufliche Handlungskompetenz zu erwerben, die neben fachlichen auch soziale und methodische Qualifikationen einschließen sollte (Lévy-Hillerich & Serena, 2009, S. 7, S. 9).

Mit dem Ziel einer Bestandsaufnahme zur weltweiten Situation des studienbegleitenden und studienvorbereitenden Deutschunterrichts wurde 2014 ein Call

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

for Papers verschickt, in dessen Folge drei Themenhefte publiziert werden konnten (Ylönen, 2015a, 2015b und 2016a). Zu den Erkenntnissen aus den hier publizierten 26 Beiträgen aus Europa, Asien, Australien, Nord- und Südamerika sowie aus Jordanien gehörten u. a., dass das Angebot an Deutschunterricht und die Zahlen der Deutschlernenden in europäischen Ländern, in denen Deutsch traditionell eine starke Position hatte (z. B. Dänemark, Finnland, Slowakei), sinken, während das Interesse am Deutschen in anderen Ländern auch steigt (z. B. Albanien, China, Italien, Kolumbien), und zwar vor allem in der Hoffnung auf bessere Arbeitschancen.

Ein wichtiges Ergebnis der drei o. g. Themenhefte war, dass die Deutschkenntnisse der Studienanfänger*innen von Deutsch im Haupt- oder Nebenfach im nichtdeutschsprachigen Ausland heutzutage allgemein so schwach sind, dass auch für sie studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht mittlerweile fester Bestandteil ihres Studiums ist. Die von mir ursprünglich verwendete Definition, die diese Zielgruppe ausschloss, musste deshalb wie folgt revidiert werden (Ylönen, 2016b, S. 1):

> Unter studienbegleitendem und studienvorbereitendem Deutschunterricht wird hier der Unterricht für Studierende unterschiedlichster Fächer im universitären und Hochschulbereich, einschließlich des Deutschen als Fremdsprache im Haupt- oder Nebenfach für NichtmuttersprachlerInnen des Deutschen, verstanden.

Für diese Erweiterung der Definition spricht auch das Themenheft „DaF-Anfängerunterricht in Germanistik-Studiengängen" der Zeitschrift *German as a Foreign Language* (Bavendiek et al., 2023). Die Grenzen zwischen Studierenden philologischer und nichtphilologischer Disziplinen verschwimmen aber auch aus einem anderen Grund: Auch das Studium der Germanistik ist in zunehmendem Maße auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen (Reuter, 2005, S. 391–392) und die wirtschaftliche Verwertbarkeit von Fremdsprachenkenntnissen (Fandrych et al., 2010, S. 10) ausgerichtet, mit denen neben traditionellen Berufen wie Deutschlehrer*innen, Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen auch andere Berufsfelder, in denen Deutschkenntnisse als Ressource für die Arbeit den entscheidenden Wettbewerbsvorteil bieten können, sowie Arbeitschancen in deutschsprachigen Ländern in den Blick genommen werden.

Im Folgenden wird auf die Lernziele und vielfältigen methodisch-didaktischen Ansätze und Konzepte studienbegleitenden und studienvorbereitenden Deutschunterrichts, über die in den Themenheften berichtet wurde, eingegangen.

3 Lernziele und didaktisch-methodische Ansätze

Die Lernziele studienbegleitenden Deutschunterrichts liegen auf dem Erwerb sowohl studienbezogener als auch beruflicher Handlungskompetenzen, die des studienvorbereitenden in erster Linie auf dem Erwerb studienbezogener Hand-

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

lungskompetenzen. Sie hängen von einer Vielzahl von Faktoren ab, zu denen u.a. der Ort des Unterrichts (In- oder Ausland; Distanz zu deutschsprachigen Ländern usw.), die Zielgruppe (homogene oder heterogene Gruppen in Bezug auf Studienfach, Deutschkenntnisse usw.), die Ausbildung der Lehrenden (philologisch und/oder fachwissenschaftlich, pädagogisch) und die institutionellen Rahmenbedingungen (sprachenbildungspolitische Strategien und Rolle des Deutschen sowie Umfang und Organisation des Deutschangebots: an Sprachenzentren/in Fachbereichen/German Studies, obligatorisch oder fakultativ, Zahl der Lernenden, Zahl und Muttersprache der Lehrkräfte, Zahl der Kontaktstunden, technische Ausstattung, vorherrschende pädagogische Praktiken usw.) gehören.

Eine Frage, die den studienbegleitenden und studienvorbereitenden Deutschunterricht schon immer begleitet hat, ist, wie fachspezifisch er sein sollte. Das hängt natürlich davon ab, wie homogen oder heterogen die Studierenden in Bezug auf ihr Studienfach sind, aber häufig auch davon, für wie kompetent sich die Lehrenden in verschiedenen Fächern halten oder wie groß die Distanz zu den deutschsprachigen Ländern ist. In den o.g. Themenheften ließen sich grob drei übergreifende Lernziele finden: 1) der Erwerb interkultureller Kompetenzen, 2) das Kennenlernen sozialer Praktiken und Diskurse der Zielsprachenländer und 3) der Erwerb allgemeinsprachlicher und fachkommunikativer Handlungskompetenzen. Verschränkt mit diesen Zielen ging es gleichzeitig um den Erwerb vielfältiger anderer Kompetenzen, wie Projekt-, Medien- oder Sozialkompetenzen.

An Orten mit großer Entfernung zu den deutschsprachigen Ländern (Australien, Kolumbien und USA) lag der Schwerpunkt bezeichnenderweise auf dem Erwerb fächerneutraler interkultureller Kompetenzen. Zum Kennenlernen sozialer Praktiken und Diskurse der Zielsprachenländer und/oder Institutionen wurden beispielsweise Filme eingesetzt mit der Absicht, durch Thematisierung gesellschaftlicher Diskurse die Kontextferne zu den Zielländern zu kompensieren. Zu den vorgestellten didaktisch-methodischen Ansätzen zum Erwerb fachkommunikativer und allgemeinsprachlicher Handlungskompetenzen gehörten kooperatives Lernen, Blended Learning und forschendes Lernen. Deutlich wurde schon hier die wachsende Rolle digitaler Medien: der Einsatz von Filmen, E-Tandem, Chat, Blended Learning und forschendem Lernen (Korpora, Recherchen im Internet). Auf der IDT in Wien 2022 wurden ähnliche didaktisch-methodische Konzepte vorgestellt und studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht war Thema in vielen Sektionen.

Ausführlicher soll im Folgenden auf Bedarfe und Möglichkeiten der Vermittlung von Deutsch als Wissenschaftssprache unter den Bedingungen seiner Marginalisierung eingegangen werden.

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

4 Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch

Im Zeitalter des Englischen als Lingua franca der Wissenschaften werden umfassende Deutschkenntnisse immer weniger gebraucht. Das trifft besonders auf wissenschaftliches Schreiben zu, da in den meisten Disziplinen Englisch die dominante Publikationssprache ist. In den Bereichen Germanistik, Deutsche Sprache und Kultur und German Studies werden selbstverständlich umfassende Fertigkeiten benötigt. Aber auch Studierende und das Personal anderer Disziplinen können während eines Austauschaufenthalts in einem deutschsprachigen Land von zumindest partiellen, besonders von mündlichen Deutschkenntnissen profitieren. Sie ermöglichen die Teilnahme an Vorlesungen und Seminaren der Gastuniversität, erleichtern das Knüpfen internationaler Kontakte und eröffnen Karrierechancen im deutschsprachigen Raum. Angehende Austauschstudierende profitieren vor allem von studienvorbereitendem Deutschunterricht. Eine finnische Austauschstudentin in Bonn betonte schon in den 1990er Jahren:

> Das größte Problem im Studium hier ist, dass man alles in deutscher Sprache und auf deutsche Art tun muss. Deshalb wäre es gut, wenn kommende Studenten sich vorab über das deutsche Studiensystem informieren und mit der fachspezifischen Lexik vertraut machen würden. (Ylönen, 1994, S. 100).

Um die „deutsche Art" und das Studiensystem im Gastland kennenzulernen, bietet sich ein von authentischen Daten ausgehender Unterricht an. Der Begriff datengeleitetes Lernen stammt von Tim Johns (1991) und bezog sich ursprünglich auf die Arbeit mit Korpora, also Sammlungen quantitativer Daten, die sich für forschendes Lernen eignen, z. B. zum Finden von Kollokationen oder grammatischen Regularitäten im Sprachgebrauch. Die Arbeit mit authentischen Beispielen, die als qualitative Daten bezeichnet werden können, führt zwar nicht zu verallgemeinerbaren Ergebnissen, erlaubt aber eine holistische Betrachtung spezifischer studienrelevanter Textsorten.

4.1 Textsortenorientierung

Im textsortenorientierten Sprachenunterricht sollte von einer Situationstypologie sozialer Praktiken ausgegangen werden:

> Textsorten (Genres) sind nicht nur Formen. Genres sind Lebensformen, Seinsweisen. Sie sind Rahmen für soziales Handeln. Sie sind Lernumgebungen. Sie sind Orte, innerhalb derer Bedeutung konstruiert wird. Genres prägen die Gedanken, die wir formen, und die Kommunikation, mit der wir interagieren. Genres sind die vertrauten Orte, an die wir gehen, um verständliches, kommunikatives Handeln miteinander zu schaffen, und die Wegweiser, mit denen wir das Unbekannte erkunden. (Bazerman, 1997, S. 19, Übersetzung durch Verf.)

Die Kompetenz zur Verfertigung von Texten kann nicht mit der Grammatik einer bestimmten Sprache zusammenfallen, denn Nicht-Muttersprachler*innen können u. U. schönere Liebesbriefe und gelungenere wissenschaftliche Abhandlungen auf Deutsch schreiben als die meisten Sprecher*innen des

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

Deutschen (Coseriu, 1994, S. 38). Textsortenkompetenz entstehe vor allem „aufgrund der durch Studium erworbenen Vertrautheit mit der materiellen und geistigen Kultur, innerhalb derer diese Texte entstanden sind" (Coseriu, 1994, S. 199). Die Kulturgebundenheit von Textsortenkonventionen zeigt sich z. B. darin, dass sich in verschiedenen Ländern hinter denselben Bezeichnungen unterschiedliche soziale Praktiken verbergen: So wird eine Prüfung an deutschen Universitäten oft mündlich abgehalten, während sie in Finnland fast ausnahmslos schriftlich abgelegt wird. Auch für Seminare wurden in Großbritannien und Finnland unterschiedliche Zwecke und Verknüpfungen mit anderen Textsorten festgestellt (Ylönen, 2018, S. 370).

Textsortenübergreifende Kurse eignen sich besonders für das Training rezeptiver Fertigkeiten, weil sie einen Überblick über verschiedene Textsorten eines Fachgebiets bieten können. So kann gezeigt werden, wie ein bestimmtes Thema (z. B. Herzinfarkt) in unterschiedlichen Textsorten, wie Lehrbuch oder Zeitschrift, behandelt wird. Textsortenspezifische Kurse ermöglichen ihrerseits kleinschrittigeres Arbeiten, weshalb sie sich besonders für das Training produktiver Fertigkeiten eignen. Beispiele dafür wären studentische Vorträge, Produktvorführungen, Sprechstunden usw. Natürlich kann sich das Training rezeptiver Fertigkeiten auch auf eine bestimmte Textsorte konzentrieren oder beide Herangehensweisen können kombiniert werden.

Abschließend möchte ich an einem Beispiel zeigen, wie auch heterogene Gruppen und Studierende mit geringen Deutschkenntnissen bei kleinem Stundendeputat von studienvorbereitendem Deutschunterricht profitieren können.

4.2 Beispiel für einen textsortenspezifischen Kurs: *Vorbereitung auf ein Studium im deutschsprachigen Raum*

Der Kurs *Vorbereitung auf ein Studium im deutschsprachigen Raum* wurde am Sprachenzentrum der Universität Jyväskylä angeboten. Lernziele waren das Kennenlernen typischer Studiensituationen an deutschsprachigen Universitäten sowie das Halten eines Seminarvortrags. Methodisch-didaktischer Ansatz war Blended Learning, da für den Kurs insgesamt nur 24 Stunden Kontaktunterricht zur Verfügung standen oder (bei weniger als 14 Teilnehmer*innen) sogar nur 12 Stunden Kontaktunterricht. Für das Selbststudium waren die Studierenden dazu angehalten, mit dem deutschen Euromobil-Programm (*www.euro-mobil.org*) zu arbeiten, in dem die Studiensituationen Studienberatung, Vorlesung, Seminar, Prüfung vorgestellt wurden. Im Kontaktunterricht lag der Schwerpunkt auf dem Halten ca. zehnminütiger mündlicher Präsentationen, in denen die Studierenden ihr Studium an der Heimatuniversität mit dem an der Gastuniversität vergleichen sollten. Sie kamen aus verschiedenen Fächern und verfügten über unterschiedliche Deutschkenntnisse. Bei bestandener Absolvierung des Kurses erhielten sie zwei ECTS, aber keine Noten oder Einstufung ihrer Deutschkenntnisse. Vielmehr ging es darum, sie zum Sprechen auf Deutsch zu ermutigen und sich dabei mit studienrelevanten Inhalten zu beschäftigen.

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

Die Evaluation des Vortrags erfolgte in drei Schritten: 1) eine sich unmittelbar an den Vortrag anschließende mündliche Diskussion im Kurs (Peer-Feedback), 2) schriftliches Feedback der Lehrenden und 3) schriftliche Eigenevaluationen der Studierenden. Für die Schritte 2 und 3 wurden die Videoaufzeichnungen der Präsentationen herangezogen. Transkribiert wurden die Präsentationen erst später im Rahmen eines Korpusprojekts zur gesprochenen Wissenschaftssprache mithilfe des Transkriptionsprogramms EXMARaLDA nach dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT2 (GeWiss, Fandrych et al., 2014).

Im Folgenden sollen die Stärken und Herausforderungen, die finnische Studierende in mündlicher Kommunikation auf Deutsch und speziell beim Halten von Vorträgen haben, an einem Beispiel verdeutlicht werden. „Harris" (Pseudonym) Vortrag zum Thema *Das Studium der Pädagogik in Jyväskylä und Hamburg* hatte eine Gesamtlänge von 11:42 Minuten. Die Gliederung seiner Präsentation kann als gelungen bezeichnet werden. Sie bestand aus den von einer Einleitung und einem Fazit gerahmten Teilen: 1) Pädagogik in Jyväskylä, 2) Pädagogik in Hamburg und 3) Unterschiede. Abbildung 1 zeigt die Einleitung, Abbildung 2 einen Ausschnitt aus der Präsentation der Ziele des Studiums in Hamburg. In Abbildung 3 ist ein Auszug aus der Diskussion zum Vortrag dargestellt.

In der Einleitung (Abb. 1) nennt „Harri" das Thema seines Vortrags (Zeile 1–2, *studium der pädagogik in jyväskylä und hamburg*) und begründet die Wahl des Themas (Zeile 3–5, *und ich habe die ziele […] des studiums interessant gefunden*). Im Auszug über das Studium in Hamburg (Abb. 2) spricht er über die Verbindung von Praxis und Theorie. Seine Ausführungen sind publikumsbezogen, er macht eigene Kommentare (*viele denken*, Zeile 63, *was das bedeutet […] ich weiß nicht*, Zeile 74–75) und nutzt mehrsprachige Ressourcen (Schwedisch unbemerkt: *arbete*, Zeile 64; Englisch mit Selbstkorrektur: *and und*, Zeile 65; bewusste Übersetzung ins Finnische zur Verdeutlichung: *ein Werkzeuge* […] *työkalu*, Zeile 69). Zu seinen Herausforderungen gehören viele Sprechpausen und Wortfindungsschwierigkeiten (*haupt(.)prinzi(.)piren*, Zeile 4 in Abb. 1).

Die Studierenden gaben i. d. R. positives Feedback, wie in Abbildung 3 „Tuula" zum Inhalt (*mir hat […] dein […] denkansatz […] gefallen*, Zeile 39–40) und zur Präsentation (*dein auftreten war ganz gut […] du hast frei und deutlich gesprochen*, Zeile 41–42), was als typisch für studentisches Feedback im Allgemeinen (Tracy, 1997, S. 31, die herausfand, dass Studierende in Kolloquien vorzugsweise schwiegen oder „a nice little supportive question" stellten), aber auch für die finnische Diskussionskultur angesehen werden kann. Das Feedback der Lehrenden unmittelbar nach dem Vortrag wurde in Form von Fragen allgemeinen Interesses formuliert (Gestaltung und Ablesen der Folien, Aussprache und Intonation usw.), die den Charakter allgemeiner Tipps hatten.

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

[1]	0 [00:00.0]1 [00:01.5] 2 [00:02.6]3 [00:03.3] 4 [00:05.3] 5 [00:06.6]6 [00:06.8]
HH_0817 [v]	ja (.) ich möchte (0.7) etwas zum thema h° studium der (0.3) pädagogik
[2]	.. 7 [00:09.8] 8 [00:11.1]
HH_0817 [v]	in jyväskylä und hamburg °hh erzählen °h und ich habe (.) die studienpläne
[3]	9 [00:13.8]10 [00:14.4]11 [00:14.8]12 [00:15.1] 13 [00:17.1]14 [00:17.8]
HH_0817 [v]	(0.7) von (0.3) jyväskylä und hamburg gelesen °hh und ich habe die
[4]	15 [00:18.7]16 [00:19.1] 17 [00:20.0]18 [00:20.3]19 [00:20.7]20 [00:20.9] 21 [00:22.7]22 [00:23.3]
HH_0817 [v] HH_0817 [k]	(0.3) ziele und (0.2) ähm (0.2) haupt (.) prinzi (.) piren (0.6) äh *[hauptprinzipien]*
[5]	23 [00:23.6]24 [00:24.2]25 [00:24.6]26 [00:25.0] 27 [00:26.3]28 [00:27.5] 29 [00:29.0]
HH_0817 [v]	(0.5) des (0.4) äh des studiums (1.2) interessant gefunden so (1.1)
[6]	30 [00:30.1] 31 [00:30.7]32 [00:31.2] 33 [00:33.0]34 [00:33.4] 35 [00:34.1]
HH_0817 [v]	ich will (0.5) über die ziele des studiums (0.4) sprechen (0.4) […]

Abb. 1: Einleitung zum Vortrag von „Harri", 00:33 Min.

[63]	370 [06:29.2]371 [06:31.9]372 [06:32.4]373 [06:33.4]374 [06:33.8]375 [06:35.7]376 [06:36.9]377 [06:37.4]
HH_0817 [v]	(2.7) mh (1.1) und (1.9) ähm h° (0.5) viele denken dass (1.1)
[64]	..379 [06:39.8] 380 [06:40.8]381 [06:41.5]382 [06:42.1]383 [06:42.5]384 [06:42.8]
HH_0817 [v] HH_0817 [a] HH_0817 [t]	die arbeite (0.7) °hh äh (0.3) der lehrer (.) ist nur praktisch Wechsel Schwedisch Arbeit
[65]	.. 385 [06:46.0]386 [06:46.6]387 [06:47.4]388 [06:47.9*]389 [06:48.9]390 [06:49.5] 391 [06:50.6]392 [06:50.8]
HH_0817 [v] HH_0817 [a] HH_0817 [t]	h° aber (0.7) and und wo (0.5) braucht man die (0.2) Wechsel und
[66]	.. 393 [06:52.0] 394 [06:52.9]395 [06:53.5]396 [06:54.4]397 [06:54.8]398 [06:55.5]
HH_0817 [v]	erziehungswissenschaft (.) dann h° (0.6) °hhh mh (0.6) ja es gib (.)
[67]	.. 399 [06:56.9]400 [06:57.2] 401 [06:58.2]402 [06:59.1] 403 [07:00.1]404 [07:00.7] 405 [07:02.4]
HH_0817 [v]	gibt (0.3) keine h° (1.0) nicht viele (0.6) einfache antworte aber (0.5)
[68]	406 [07:02.9] 407 [07:04.5] 408 [07:06.2]409 [07:06.6] 410 [07:08.2]
HH_0817 [v]	erziehungswissenschaft ist wie ein werkzeuge (0.3) für den lehrer so (1.0)
[69]	411 [07:09.3] 412 [07:09.9]413 [07:11.4]414 [07:11.9]415 [07:12.3] 416 [07:13.2]417 [07:13.4]418 [07:14.0]
HH_0817 [v] HH_0817 [a] HH_0817 [t] TM_0839 [v]	työkalu (1.4) mh (0.4) so man kann (0.2) nicht (0.2) Wechsel Finnisch Werkzeug hmm
[70]	419 [07:14.2]420 [07:14.8]421 [07:15.6] 422 [07:16.8] 423 [07:17.6]424 [07:18.4] 425 [07:20.0]426 [07:20.4]
HH_0817 [v]	alles (0.7) allein h° kennen und (0.8) allein verstehen so (0.4) die
[71]	427 [07:20.6*] 428 [07:21.8]429 [07:22.2]430 [07:22.6]431 [07:23.4] 432 [07:25.4]
HH_0817 [v]	erziehungswissenschaft (0.4) kann (0.8) die idee (.) geben und (0.5)
[72]	433 [07:25.9]434 [07:26.3]435 [07:28.4]436 [07:28.9]437 [07:30.1]438 [07:30.6]439 [07:31.0]440 [07:31.5]441 [07:32.0]
HH_0817 [v]	ja (2.1) und es (1.2) wird (0.4) äh (0.5) auch gesagt dass
[73]	..442 [07:33.3]443 [07:33.9] 444 [07:35.2]445 [07:35.5]
HH_0817 [v]	(0.6) die praxis und theorie (0.2) gehen zusammen (.) in ganzes studium in
[74]	.. 446 [07:38.7]447 [07:40.1] 448 [07:42.0]449 [07:43.2]450 [07:43.8]451 [07:44.8]
HH_0817 [v]	hamburg °hh(1.4) mh was das bedeutet ich (1.2) wissen (1.0) ich weiß
[75]	.. 452 [07:46.8]453 [07:51.6]454 [07:51.9]455 [07:52.6]
HH_0817 [v]	nicht ((lacht)) aber ((lacht)) (4.7) und (0.7) die inhalte des studiums

Abb. 2: Ausschnitt zu Zielen des Pädagogikstudiums in Hamburg, 01:17 Min.

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

[39]	197 [03:30.0] 198 [03:30.7]199 [03:31.4]
TH_0822 [v]	[…] also danke (0.7) und äh mir hat
[40]	.. 200 [03:34.9] 201 [03:35.9] 202 [03:36.5]203 [03:37.2]
HH_0817 [v]	mhm
TH_0822 [v]	auch dein äh denkansatz also ich meine lähestymistapa gefallen (.) °h und äh
TH_0822 [a]	Wechsel Finnisch
TH_0822 [t]	Ansatz
[41]	.. 204 [03:40.2]205 [03:41.0]206 [03:41.2]
TH_0822 [v]	dein auftreten war ganz gut h° und äh (0.2) du hast äh frei und deutlich
[42]	.. 207 [03:43.6]208 [03:44.4] 209 [03:45.8]210 [03:46.1] 211 [03:46.8]
HH_0817 [v]	hm danke
TH_0822 [v]	gesprochen (0.8) und äh (.) das war ganz okay (0.3) danke(0.3)

Abb. 3: Ausschnitt aus der Diskussion zum Vortrag, 00:18 Min.

Das schriftliche Feedback der Lehrerin bestand aus Lob (klare Gliederung, guter Publikumsbezug, gute Powerpointfolien, gute, verständliche Aussprache) und sprachlichen Tipps, z. B. zur Aussprache von Frikativen [f], [v] (*verschiedene* statt *werschiedene*), Betonung (*Didáktik, Pädagógik*), Wortschatz (Unterschied *Studierende/Schüler*innen*), Rechtschreibung und Grammatik (Artikel, Plural, Präpositionen …). Mehrsprachige Ressourcen wurden von der Lehrerin genutzt, um auf grammatische Regularitäten aufmerksam zu machen. Ohne „Harris" Worte zu wiederholen (*die ziele und die hauptprinzipien sind ganz gleiche in jyväskylä und hamburg*), erläuterte sie, dass Adverbien im Deutschen und Englischen nicht flektiert werden, während sie im Finnischen und Schwedischen die Pluralendung des Substantivs tragen (DE: *Die Student*innen sind frustriert.* EN: *The students are frustrated.* FI: *Opiskelijat ovat frustroituneita.* SE: *Studenterna är frustrerade.*), und gab als Aufgabe, die Sätze *Die Prinzipien sind gleich.* und *Die Studienpläne sind allgemein.* ins Englische, Finnische und Schwedische zu übersetzen.

In seiner schriftlichen Eigenevaluation bezeichnete „Harri" als seine Stärken die Themenwahl (darüber zu sprechen, *was mich interessierte*), Blickkontakt, Wortwahl und freies Sprechen. Als verbesserungswürdig schätzte er vor allem seine sprachlichen Fertigkeiten ein. Er relativierte das Feedback, das er von den Studierenden erhalten hatte (*Über die Sprache bin ich mir nicht sicher. Das Publikum meinte, sie sei verständlich gewesen. Hoffentlich war das so.*) und bezeichnete sein Sprechen als *abgehackt* und *nicht flüssig* und seine Aussprache als *finnisch* und *zu üben*. Er war sich sprachlicher Fehler bewusst, betonte aber, dass sie ihn *nicht so stören*, weil fehlerfreies Sprechen in dieser Phase nicht zu erwarten sei. Zu seinem Auftreten merkte er kritisch an, dass es ihm nicht gelungen sei, seine Begeisterung für das Thema zu zeigen, vermutlich weil er zu angespannt war. Außerdem meinte er, er hätte seinen Vortrag etwas straffen können. Unter „Anderes" vermerkte er:

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

> Der Vortrag war auch ansonsten eine echt gute Sache. Man musste auf Deutsch denken und Sprache produzieren, noch dazu ziemlich schwierige Sprache. Präsentationsübungen sind immer gut, wenngleich nicht angenehm. War auch gut, sich mit der eigenen Zieluni zu beschäftigen, wenn auch in meinem Fall auf recht theoretischem Niveau.

Das hier besprochene Beispiel ist Bestandteil des GWSS-Korpus (gesprochene Wissenschaftssprache) in der Datenbank für gesprochenes Deutsch am IDS Mannheim (Fandrych et al., 2021).

5 Fazit

Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht wurde hier schwerpunktmäßig aus der Perspektive nicht-deutschsprachiger Länder betrachtet, in denen die Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache besondere Herausforderungen mit sich bringt. Zu diesen Herausforderungen gehören heterogene Gruppen sowohl in Bezug auf die Deutschkenntnisse als auch hinsichtlich der Studienfächer der Studierenden sowie geringe Stundendeputate für den Unterricht. Am Beispiel eines Kurses zur Vorbereitung auf ein Studium in einem deutschsprachigen Land sollte gezeigt werden, dass auch heterogene Gruppen und Studierende mit geringen Deutschkenntnissen bei geringem Stundendeputat gewinnbringend auf akademische soziale Praktiken im Zielland vorbereitet werden können. Hierzu eignet sich Textsortenorientierung, die von der sozialen Praxis im Zielland unter Nutzung authentischer Daten ausgeht, besonders. Die Studierenden sollten dazu ermutigt werden, ihre Fertigkeiten im Deutschen auch unter Rückgriff auf mehrsprachige Ressourcen aktiv zu gebrauchen. Bei der Evaluierung der sprachlichen Fertigkeiten sollte der „Native-Speaker-Dünkel" abgelegt werden. Krumm (2004, S. 27) betont:

> Wir fördern die deutsche Sprache nicht, wenn wir einseitig aus der Perspektive des deutschsprachigen Wissenschaftsbetriebes heraus handeln [...]. Erforderlich ist, dass wir unseren „*Native-Speaker*-Dünkel" ablegen.

Statt Fehlerkorrekturen und Bewertungen nach dem Richtig-Falsch-Prinzip sollte besonderes Augenmerk auf Verständlichkeit und zur jeweiligen sozialen Praxis gehörigen textsorten- und adressatenspezifischen Angemessenheit gelegt werden. Zur Evaluation des Lernerfolgs sind neben Feedback der Lehrenden Peerfeedback der Studierenden und Eigenevaluationen besonders nützlich.

Literatur

Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. De Gruyter.

Bavendiek, U., Mentchen, S. & Mossmann, C. (Hrsg.) (2023). DaF-Anfängerunterricht als Teil von Germanistik-Studiengängen – Ansätze, Motivation, Lernerfolge. Themenheft der *German as a Foreign Language – GFL, 23* (2). http://www.gfl-journal.de/

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

Bazerman, C. (1997). The life of genre, the life in the classroom. In W. Bishop & H. A. Ostrum (Hrsg.), *Genre and writing: Issues, arguments, alternatives* (S. 19–26). Boynton & Cook-Heinemann.

Coseriu, E. (1994). *Textlinguistik. Eine Einführung* (3., überarb. und erw. Aufl.). UTB/Francke.

Fandrych, C., Hufeisen, B., Krumm, H.-J. & Riemer, C. (2010). Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Fandrych, B. Hufeisen, H.-J. Krumm & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)* (S. 1–18). De Gruyter.

Fandrych, C., Meißner, C. & Slavcheva, A. (Hrsg.) (2014). *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Synchron.

Fandrych, C., Schwendemann, M. & Wallner, F. (2021). „Ich brauch da dringend ein passendes Beispiel …": Sprachdidaktisch orientierte Zugriffsmöglichkeiten auf Korpora der gesprochenen Sprache aus dem Projekt ZuMult. *Info DaF, 48* (6), 711–729.

Johns, T. (1991). From printout to handout: Grammar and vocabulary learning in the context of data-driven learning. *English Language Research Journal,* (4), 27–45.

Krumm, H.-J. (2004). Bedingungen für eine wirkungsvolle Förderung der deutschen Sprache (neben Englisch) im Ausland. In D. Goldschnigg & A. Schwob (Hrsg.), *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa* (S. 21–34). Grazer Humboldt-Kolleg.

Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.

Lévy-Hillerich, D. & Serena, S. (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*. Aracne.

Piri, R. (2001). *Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toiminta-ympäristö* [Finnische Sprachprogrammpolitik. Nationale und internationale Handlungsräume] [Dissertation]. Universität Jyväskylä.

Reuter, E. (2005). Germanistik und Wirtschaft. Berufsorientierung zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung. In E. Neuland, K. Ehlich & W. Roggausch (Hrsg.), *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge* (S. 91–403). Iudicium.

Tracy, K. (1997). *Colloquium: Dilemmas of Academic Discourse*. Ablex.

Ylönen, S. (1994). Die Bedeutung von Textsortenwissen für die interkulturelle Kommunikation. Kommunikative Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn. *Finlance*, *XIII*, 89–113. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202211285388

Ylönen, S. (Hrsg.) (2015a). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international. Themenschwerpunkt der *ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *20* (1). https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/issue/25/info/

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

Ylönen, S. (Hrsg.) (2015b). Studium der Germanistik und des Deutschen als Fremdsprache in nichtdeutschsprachigen Ländern. Sondernummer der *GFL – German as a foreign language, 16* (3). http://www.gfl-journal.de/Issue_3_2015.php

Ylönen, S. (Hrsg.) (2016a). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2). Themenschwerpunkt der *ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 21* (1). https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/issue/65/info/

Ylönen, S. (2016b). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung. *ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 21* (1), 1–6. https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3054/

Ylönen, S. (2018). 19. Oral discourse in scientific research. In J. Humbley, G. Budin & C. Laurén (Hrsg.), *Languages for special purposes: An international handbook* (S. 364–380). De Gruyter Mouton. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201811154725

Ylönen, S. (2022). Studienbegleitender Deutschunterricht als Profiteur deutscher Zweistaatlichkeit. In E. H. Lenk & U. Richter-Vapaatalo (Hrsg.), *Dreiecksbeziehung. Die Germanistik in Finnland und den beiden deutschen Staaten in den 1980er Jahren* (S. 173–209). Veröffentlichungen der Aue-Stiftung 46.

Open Access Download von ESV am 27.11.2023 um 09:37 Uhr

ESV eLIBRARY – Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG