

Michael Dobstadt, Manuela Funke, Annegret Middeke und
Tadeusz Zuchewicz (Hg.)

DaF/DaZ in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft – das Beispiel Dresden

Festschrift für Prof. Dr. Dagmar Blei



DaF
DaZ

Band 109

Materialien
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen

fadaf
fadaf

Michael Dobstadt, Manuela Funke, Annegret Middeke und
Tadeusz Zuchewicz (Hg.)
DaF/DaZ in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft – das Beispiel
Dresden

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons](#)
[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)
[4.0 International Lizenz](#).



erschieden als Band 109 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2022

Michael Dobstadt, Manuela Funke,
Annegret Middeke und
Tadeusz Zuchewicz (Hg.)

DaF/DaZ in der
ostdeutschen
Transformationsgesellschaft –
das Beispiel Dresden

Festschrift für Prof. Dr. Dagmar Blei

Materialien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 109



Universitätsverlag Göttingen
2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> > abrufbar.

Mit freundlicher Unterstützung von



Ricosta Polska



Uniwersytet
Zielonogórski



Technische Universität Dresden
Institute of Advanced Studies

Die „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/



Reihenherausgeberin: Dr. Annegret Middeke
Schriftleitung: Annett Eichstaedt M.A., Dr. Paul Voerkel
Wissenschaftlicher Beirat: Dr. Michael Dobstadt, PD Dr. Roger Fornoff,
Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Druckvorlage und Layout: Annett Eichstaedt M.A. und Juliane Flade M.A.
Coverabbildung: Felix Hoch

© 2022 Universitätsverlag Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-546-5
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2022-1985>
ISSN: 2566-9230
eISSN: 2566-9281

Inhaltsverzeichnis

Tabula gratulatoria

Michael Dobstadt & Annegret Middeke

Vorwort..... 1

Fach- und institutsgeschichtliche Rahmung: Rückblick

Rupprecht S. Baur & Ulrich Zeuner

Anmerkungen zur Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache
nach 1990 mit Bezug auf die fachlichen und fachgeschichtlichen Beiträge
von Dagmar Blei..... 11

Dagmar Blei

Anfang – Aufbruch – Ausblick 23

Berufsbiographische Skizzen

Marina Adams

Wissenschaftsgeschichte des Faches DaF in Dresden:
Ein berufsbiographischer Rückblick 33

Ines Busch-Lauer

Zug um Zug – Stationen auf dem Weg zu Deutsch-als-Fach- und
Fremdsprache (DaFF) 41

<i>Uta Großmann</i> Aus der Praxis für die Praxis: DaZ-Lehrerprofessionalisierung am Beispiel schriftlicher Korrekturpraktiken	55
<i>Anja Centro García</i> Als DaFlerin in die Freiberuflichkeit oder Ein Plädoyer für das Ende der Bescheidenheit	71
<i>Tadeusz Zuchewicz</i> Schreibend und forschend lehren mit dem „DaF-Musterexemplar“	81
<i>Ulrich Zenner</i> Von Schulwandtafel und Kreide zu digitalen Lernmaterialien für DaF – wie interkulturelle Landeskunde ins Internet kam	91
<i>Annegret Middeke</i> Chronos, Kairos und Knotenpunkt DAAD-Lektorat.....	105
<i>Desislava Zlatanova</i> Mut zum Aufbruch.....	119
<i>Silke Fimmel</i> Einmal Amerika und zurück – eine Geschichte vom lebenslangen Lernen	129
<i>Manuela Funke</i> (M)Ein Déjà Vu – Rückblicke, Einblicke, Überblicke und Ausblicke zum Arbeitsalltag mit Dagmar Blei.....	135
<i>Dorothea Spaniel-Weise</i> „Erinnerungsstück“ – DaF an der TU Dresden.....	145
Ausblick	
<i>Michael Dobstadt, Sarah-Larissa Hecker, Katharina Nimz & Claudia Oechel-Metzner</i> DaF/DaZ weiterdenken an der TU Dresden. Ein Gespräch	151
Nachworte	
<i>Hans-Jürgen Krumm</i> Im Zug nach Dresden. Annäherungen an Deutsch als Fremdsprache in Dresden in der Wendezeit	173
<i>Matthias Jung & Annegret Middeke</i> Die Transformationszeit aus Verbandssicht	179

Tabula gratulatoria

Dr. Marina Adams

Prof. Dr. Frank Almai

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur

Dr. Jens Behning

Dr. Hana Bergerová

Dr. Nils Bernstein

Dr. Rainer Bettermann

Prof. Dr. Liliia Bezugla

Dr. Barbara Biechele

Dr. Werner Biechele

Dr. Claudia Blei-Hoch

Prof. Dr. Jürgen Bolten

Dr. Anikó Brandt (geb. Heermant)

Dr. Melinda Braun

Dr. Solveig Buder

Prof. Dr. Thomas Bürger

Prof. Dr. Ines Busch-Lauer

Dr. Anja Centeno García

Dr. Michael Dobstadt

Annett Eichstaedt

Prof. Dr. Renate Faistauer

Silke Fimmel

Prof. Dr. Ulrich Fröschle

Mannela Funke

Prof. Dr. Brigitte Georgi-Findlay

Peggy Germer

Anne Gladitz

Dr. Uta Großmann

Dr. Barbara und Gottfried Güggold

Friederike Händler

Prof. Dr. Yamina Hamida

Dr. Sarah-Larissa Hecker

Prof. Dr. Ursula Hirschfeld

Prof. Dr. Hans-Werner Huneke

Eva-Maria Jenkins-Krumm

Dr. Matthias Jung

Tzvetelina Kalcheva

Dr. Bertram Kazmirowski

Prof. Dr. Uwe Koreik

Katharina Kraut-Stuber

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Dr. Lutz Kuntzsch

Friederike Lasch

Prof. Dr. Maria Lieber

Dr. Ulrich Lins

Dr. Julia Meyer

Dr. Annegret Middeke

Dr. Radoslava Minkova

Olga Mishkova-Deleva

Prof. Dr. Manuela Moroni

Natallia Naacke (geb. Nafanova)

Antje Neuboff

Prof. Dr. Katharina Nimz

Dr. Claudia Oebel-Metzner

Anja Oswald

Prof. Dr. Christian Prunitsch

Evelyn Radisch

Prof. Dr. Albert Raasch

Dr. Renate Riedner

Dr. Jürgen Schürer

Dr. Dorothea Spaniel-Weise

Dr. Annette Teufel

Prof. Dr. Winfried Thielmann

Kathrin Tittel

Maria Völzer

Prof. Dr. Bernd Voss

Prof. Dr. Gerhard Waziel

PD Dr. Sabine Ylönen

Dr. Eberhard Zeiler

Dr. Ulrich Zeuner

Desislava Zlatanova

Joanna Zuchewicz

Dr. Tadeusz Zuchewicz

Vorwort

Michael Dobstadt (Dresden) & Annegret Middeke (Göttingen)

„Ich bin nun als Pokalsieger in der DDR und im Westen in die Geschichte eingegangen. Wurde auch Zeit, so viele gibt’s nicht mehr von uns“, sagte der Kulturtrainer Hans Meyer, dem es als einzigem gelang, den Fußballpokal der DDR (zwei Mal sogar) und der BRD zu gewinnen, nach dem siegreichen Pokalspiel seines 1. FC Nürnberg gegen den VfB Stuttgart. Die eine oder andere Person aus dem Osten, die es nach der politischen Wende 1989 geschafft hat, sich im Westen einen Namen zu machen, fiel uns noch ein, aber tatsächlich sind es deutlich weniger als umgekehrt. Angesichts der asymmetrischen Voraussetzungen, unter denen der politische und rechtliche Zusammenschluss der beiden deutschen Staaten stattgefunden hat, und des inzwischen dreißig Jahre währenden Vereinigungsprozesses wundert es uns nicht.

Die Idee zu diesem Buch, das Prof. Dr. Dagmar Blei gewidmet ist, entstand im November 2019 auf dem Festkolloquium zu Ehren von Dr. Ulrich Zeuner. Als dieser nach 34 Berufsjahren an der Professur Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften der TU Dresden in den Ruhestand verabschiedet wurde, würdigte Dagmar Blei ihn zu

Recht als „Vermittler zwischen Sprachen, Kulturen und Menschen in einem konkret-historischen Bedingungsgefüge“ und wies auf seine Bedeutung für die Fachgeschichte hin:

Ulrich Zeuner hat ohne Zweifel die noch junge DaF-Fachgeschichte mit seinen substantiellen Beiträgen zur interkulturellen (medialen) Landeskunde-Didaktik bereichert. Und nicht nur das, denn seine Berufsbiographie ist wesensverwandt mit anderen Seiteneinsteigern in das Fach DaF, die den Weg in dieses relativ junge akademische Fach von der Empirie zur Theorie beschritten und sich damit einen würdigen Platz in der Fach- und Personengeschichte erarbeiteten.

Auf einer tieferen Ebene der Laudatio finden sich, ohne dass Dagmar Blei eine handlungsanweisende Intention verfolgt hätte, bereits die konzeptionellen Konturen für einen neuen Blick auf die Geschichte des Faches DaF/DaZ. Ein Blick, der nicht mehr nur die dominierenden Wissenschaftstraditionen, die es ja auch in einem jungen Fach schon gibt, nicht mehr das Präsentistische und Kanonische sucht, sondern die Konstruktion an sich hinterfragt. Erneut öffnet Dagmar Blei die Perspektive auf die Vielzahl der Personen, die das Fach gestalten. „Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte“ nennt sie den Ansatz, anhand von leitfadengestützten Interviews „Zeitzeugen der DDR-DaF-Geschichte über ihre berufliche Sozialisation Auskünfte erteilen“ (Blei 2003: 14) zu lassen, in ihrem 2003 veröffentlichten Buch „Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache“. Die von ihr befragten Fachexpert*innen waren in der Fachsozietät mehr oder weniger bekannte Größen, zumindest bekleideten sie leitende Positionen: Gerhard Wazel (Jena), Gerhard Helbig (Leipzig), Claus Köhler (TU Dresden), Siegfried Weber (TU Chemnitz), Dagmar Blei (damals PH Dresden).

Im vorliegenden Band sind es überwiegend die „Mittelbauer*innen“, deren „Berufsgeschichten“ (Blei 2003: 7) das Herzstück bilden. Das Konzept der Fachgeschichte als Personengeschichte wird also nicht nur diachron, sondern auch synchron erweitert, indem hier die fach- und wissenschaftskonstituierende Rolle derjenigen beleuchtet wird, die in der fachlichen Öffentlichkeit weniger sichtbar auftreten und doch ihre Spuren in der DaF/DaZ-Fachgeschichte hinterlassen. Mit ihrer täglichen Arbeit sind sie die eigentlichen Säulen des Fachs. Der „Großteil der Arbeit an den Universitäten“ liegt laut Bericht der ZEIT aus dem Jahr 1998 (und daran hat sich bis heute nichts geändert) „auf den Schultern nichtprofessoraler“ Wissenschaftler*innen:

Zwei Drittel der Lehre und nahezu vier Fünftel der Forschungsaktivitäten werden von ihnen bestritten, ermittelten Hochschulforscher. Ohne die unzähligen Privatdozenten, Lehrbeauftragten und wissenschaftlichen Mitarbeiter, die für ein paar hundert Mark im Semester eher um der Ehre willen Seminare abhalten, wäre die Ausbildungsmaschine Universität längst wegen Überlastung zum Stillstand gekommen.

Anhand von berufsbiographischen Skizzen werden einzelne Bereiche des Praxisfelds DaF/DaZ exemplarisch beleuchtet. Zum Zwecke der Herausstellung und Konkretisierung des jeweiligen Bereichs haben die Personen bewusst nur einen Ausschnitt aus ihrer – für die moderne Lebenswelt im 21. Jahrhundert und für das Fach typischen – multiplen Kompetenzbiographien herausgegriffen: die Lehrtätigkeit an einer Grundschule, die Selbstverwirklichung in der Freiberuflichkeit, den akademischen und kollegialen Alltag am DaF/DaZ-Lehrstuhl der TUD, den Weg zur Professur Deutsch als Fachfremdsprache, die Tätigkeit am Boston University Study Abroad Dresden Program, Mobilitäten, einzelne Forschungsschwerpunkte wie „Neue Medien, Landeskunde“, „Fachgeschichte DaF in der DDR“, „Schreibforschung“ und „Fehlerkorrektur“, die Aufgaben an einem DAAD-Lektorat oder in bi- und multilateralen Projekten im Rahmen einer Germanistischen Institutspartnerschaft sowie die für DaF/DaZ zentralen Bereiche Mobilitäten und internationalen Erfahrungen. Das ist nur ein Bruchteil dessen, was man beispielsweise im Inhaltsverzeichnis eines Handbuchs des Faches DaF/DaZ findet, aber es vermittelt einen lebendigen Eindruck von seiner grundsätzlichen Vielfältigkeit. „Allen Lernenden des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache ist gemeinsam, dass Deutsch nicht ihre erste Sprache ist. Ansonsten überwiegt die Vielfalt“, bringt Dietmar Rösler (2021: 25) die Spezifik dieses inzwischen großen¹, polyvalenten und interdisziplinär nach vielen Seiten anschlussfähigen Faches auf den Punkt. Entsprechend vielfältig sind die Ausbildungs- und Berufswege der DaF/DaZ-Studierenden und -Absolvent*innen, ließe sich ergänzen.

Was die persönlichen berufsbiographischen Skizzen verbindet, ist der Bezug zur TU Dresden, deren Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache hier als Mikrokosmos im weltweiten DaF/DaZ-Makrokosmos betrachtet wird. Dresden haben wir ausgewählt, weil er die akademische Heimat von Frau Prof. Blei ist, der wir die (von ihr nicht beabsichtigte) Anregung für dieses Buch verdanken, aber auch, weil ein vergleichsweise kleiner Standort die Wetterlagen der politischen Geschichte stärker zu spüren bekommt als ein großer, gefestigter Standort, sodass die Eigentümlichkeiten, Besonderheiten und auch Empfindlichkeiten des wissenschaftlich-institutionellen Funktionierens hier deutlicher zutage treten.

Die Aufbaujahre in den Jahren der stürmischen Debatten „zwischen den west- und ostdeutschen Facheliten über die Eigenständigkeit von DaF als Lehr- und Wissenschaftsfach“ beschreibt Dagmar Blei in ihrem Text „Anfang – Aufbau – Ausblick“ und verschweigt bescheiden den eigenen großen Anteil, den sie als in Ost und West respektierte Fachexpertin und Persönlichkeit an den reichen und vielseitigen DaF/DaZ-Ausbildungsangeboten an der TU Dresden hatte, die sich von „German Studies/Culture and Communication“ über ein DaZ-Zertifikat zu einem Haupt- und einem Nebenfach DaF erstreckte. In den Jahren 2002 bis 2004

¹ Zur Frage, ob DaF/DaZ noch ein „kleines Fach“ sei, siehe Koreik (2019).

waren sage und schreibe 276 Studierende mit DaF als Haupt- oder Nebenfach beim Prüfungsamt zur Abschlussprüfung angemeldet (vgl. Hunstiger; Koreik 2006: 165). Attraktiv war aber nicht nur die Vielfalt der Studienangebote, sondern auch das dahinterstehende Fachverständnis, das Dagmar Blei im Jahr 1997 (5f.) wie folgt beschreibt:

Das Ausbildungsprofil im DaF verlangt einerseits eine Synthese linguistischer, literaturwissenschaftlicher, pädagogisch-psychologischer, kommunikationswissenschaftlicher, kulturpolitischer u.a. Wissensbestände. Andererseits hat sich die Auswahl und Präsentation der Studieninhalte verschiedener Referenz- und Bezugswissenschaften des DaF an der spezifischen Aneignungs- und Vermittlungsperspektive dieses Faches zu orientieren.

DaF/DaZ wird in dieser Aussage zum einen als ein Fach erkennbar, das in sich höchst vielfältig ist, weil es mit Sprache und Kommunikation in all ihren Erscheinungs- und Gebrauchsformen – einschließlich der literarischen! – sowie deren Kontexten – der Gesellschaft, der „Kultur“ – befasst ist (letzteres auf Basis des seinerzeit modernsten: des interkulturellen Ansatzes); und zwar aus der Erwerbs- bzw. der Vermittlungsperspektive heraus. Daraus resultiert der spezifisch „interdisziplinäre-integrative [...] Charakter des DaF-Studiums“ und des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. „Integrativ“ ist hier in einem mehrfachen Sinne zu verstehen: zum einen in Bezug auf den Gegenstand, der integrativ konzipiert wird, indem die drei Makrobereiche konsequent zusammengedacht werden: (1) *Sprache und Gesellschaft* – hier sei an Dagmar Bleis Interesse für „Sprachwandel, der durch gesellschaftliche Veränderungen hervorgerufen wird“ (Blei 2003: 10), erinnert –, (2) *Sprache und „Kultur“* (Stichwort „Interkulturalität“) und (3) *Sprache und Fach* – dafür stehen der studienbegleitende DaF-Unterricht sowie der DaZ-Erweiterungsstudiengang für Studierende aller Lehrämter an der TU Dresden; zum zweiten in Bezug auf den Zusammenhang von Theorie und Praxis, der für DaF/DaZ noch mehr als für andere Fächer konstitutiv ist; und drittens in Bezug auf das Verhältnis zu den sog. „Referenz- und Bezugswissenschaften“, denn DaF/DaZ gibt nicht einfach die von diesen Wissenschaften erarbeiteten Inhalte weiter, sondern reflektiert diese mit Blick auf seine spezifischen Fragestellungen bezüglich der Aneignung und Vermittlung der deutschen Sprache im Kontext „zunehmender Mehrsprachigkeit“ (Blei 2003: 10). So gewinnt DaF/DaZ fachliches Profil und fachliche Eigenständigkeit.

In dem Zusammenhang räumt Dagmar Blei auch mit dem zählebigen Mythos der Theorieabstinenz bzw. des Theoriedefizits von DaF/DaZ auf, der sich dem Umstand verdankt, dass das Fach als ein „Kind der Praxis“ (Weinrich 1979: 1) entstanden ist, weshalb DaF „[f]ür manche Germanisten [...] identisch mit ‚Sprachpraxis‘“ (Blei 2003: 10) sei. Gegen diese Wahrnehmung stellt sie das „übergreifende Leitinteresse [des Faches an] der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Theorie und Praxis des fremdsprachigen Deutschunterrichts“: Nicht nur

dass Praxis, will sie kompetent sein, eines tragfähigen theoretischen Fundaments bedarf; DaF/DaZ kann – und liefert – auch beides. Es bietet seinen Studierenden daher „kein reduziertes, didaktisiertes Germanistikstudium“ (Blei 1997: 6), sondern im Gegenteil eine *vertiefende Perspektive* auf die mit der Germanistik geteilten Fachgegenstände. Vom „*Vertiefungselement* zum muttersprachlichen Deutschunterricht“ spricht sie an anderer Stelle (Blei 1997: 7). Aus all dem spricht das Selbstbewusstsein einer kritischen, reflektierten und außerordentlich erfolgreichen Fachvertreterin, die ihr Fach über einen Epochenbruch hinweg begleitet, es, wissenschaftlich an aktuellster Theorie orientiert, am alten Standort zunächst neu aufgebaut und dann über mehr als ein Jahrzehnt ausgebaut und erweitert hat, getragen nicht zuletzt von der Überzeugung der überragenden gesellschaftlichen Relevanz dieses Faches: davon, dass es sich bei DaF/DaZ um ein *Zukunftsfach* handelt.

Und so bewegt sich der vorliegende Band programmatisch im Spannungsfeld zwischen einer dichten und facettenreichen Vergangenheit und einer vielversprechenden Zukunft. Für erstere stehen die berufsbiographischen Skizzen und die flankierenden dialogischen Rückblicke von Dr. Ulrich Zeuner und Prof. Dr. Rupprecht Baur auf die Entwicklungen des „DaF/DaZ-Mikrokosmos Dresden“ und auf die Ost-/West-Fachdiskurse im wiedervereinigten Deutschland sowie das Nachwort von Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, in dem er seine persönlichen und fachlichen „Annäherungen an Deutsch als Fremdsprache in Dresden in der Wendezeit“ beschreibt, und das Nachwort von Dr. Matthias Jung und Dr. Annegret Middeke, die die Transformationszeit aus der Sicht des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache betrachten. Die Zukunft von DaF/DaZ an der TU Dresden und darüber hinaus ist das Thema eines Gesprächs, das Dr. Michael Dobstadt, Dr. Sarah-Larissa Hecker, Prof. Dr. Katharina Nimz und Dr. Claudia Oechel-Metzner im Herbst 2020 an der TU Dresden geführt haben und das unter dem Titel „DaF/DaZ weiterdenken an der TU Dresden“ den Band beschließt.

Mit seinen berufsbiographischen Skizzen ist dieses Buch nicht nur eine neue Sammlung von „Eigengeschichten“, sondern auch eine Konturierung des professionellen Handlungsfeldes DaF/DaZ anhand von einigen konkreten Beispielen aus der Schüler*innenschar (im weitesten Sinne) von Dagmar Blei. In der Hauptsache ist es aber eine verspätete Festschrift für Prof. Dr. Dagmar Blei, die im Wiedervereinigungsjahr 2020 ihren 80. Geburtstag feierte. Aus vielen bedauerlichen Gründen ist uns der doppelte Treffer nicht gelungen, das Buch in diesem bedeutungsvollen Jahr fertigzustellen. Es gibt aber mehr als genug Gründe, Dagmar Blei für ihr Lebenswerk zu ehren.

Bevor wir allen Leser*innen eine gute Lektüre wünschen, möchten wir zum einen etwas zu den Formalia sagen und zum anderen einigen Personen danken.

Zunächst der formale Hinweis bezüglich einer geschlechtergerechten Sprache: Von Seiten der Herausgeber*innen und des Göttinger Universitätsverlags gab es keine Vorgaben (Binnen-I, Schräg- oder Unterstrich etc.); in den Beiträgen spiegeln sich die unterschiedlichen sprachpolitischen Positionen bzw. Präferenzen der Autor*innen wider.

Jedes veröffentlichte Buch ist eine Gruppenleistung, deshalb möchten wir uns vor allem bei allen Autor*innen bedanken, die mit ihren Beiträgen den Band bereichert haben. Ein ganz besonderer Dank geht an Juliane Flade für das sorgfältige Korrekturlesen der Beiträge, Claudia Blei-Hoch für die gute Zusammenarbeit, Felix Hoch für die Gestaltung des Covermotivs und Annett Eichstaedt für die professionelle Formatierung. Ohne die Unterstützung der vielen Menschen und Institutionen könnte das Lebenswerk von Professorin Dr. Dagmar Blei nicht in der Weise gewürdigt werden, wie sie es verdient hat. So danken wir dem Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. und dem Göttinger Universitätsverlag, dass das Buch in der Schriftreihe MatDaF erscheinen kann, aber auch dem Herder-Institut Leipzig für die Möglichkeit, es im Rahmen von „Leipzig liest“ auf der Leipziger Buchmesse 2022² vorzustellen. Und nicht zuletzt bedanken wir uns bei vielen Privatpersonen und diversen Institutionen wie TUDIAS, dem Institut für Germanistik der Universität Zielona Góra und der Ricosta Polska GmbH für die finanzielle Unterstützung bei der Umsetzung des Projekts.

Michael Dobstadt und Annegret Middeke für das Herausgeber*innenteam

Dresden und Göttingen im Dezember 2021

Literatur

Blei, Dagmar (1997): Konturen des Faches Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Dresden. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(1), 7 Seiten. (<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/725/702>)

Blei, Dagmar (2003): *Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache: Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.

Blei, Dagmar (2014): Frau Prof. Dr. paed. habil. et Dr. phil. Dagmar Blei – Ein Selbstporträt. In: Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften/Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): „*Wo ein Herz spricht, da hört ein Herz*.“ *Festschrift für Prof. Dr. Dagmar Blei*. Redaktion: Dorothea Spaniel und Manuela Thomas. Dresden: Technische Universität Dresden, 9-11.

DIE ZEIT (1998): Dr. habil. Hoffnungslos (12.11.1998). (https://www.zeit.de/1998/47/199847.professoren.neu_.xml/komplettansicht)

² Die Leipziger Buchmesse wurde pandemiebedingt wieder abgesagt, als die Vorbereitungen für die Buchpräsentation schon liefen.

- Hunstiger, Agnieszka; Koreik, Uwe (2006): „Wohin führt das DaF-Studium?“ – Zu einer Absolventenverbleibsstudie im Fach DaF. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag, 163-174.
- Koreik, Uwe (2019): Zur Geschichte und Gegenwart des Fachs DaF/DaZ und seiner gesellschaftspolitischen Relevanz. Vortrag auf dem FaDaF-Festkolloquium „Sprachen, Integration, Werte“ an der Universität Göttingen (01.02.2019). (https://www.youtube.com/watch?v=VVkPnj4Qe_c)
- Rösler, Dietmar (2021): Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J.B. Metzler, 25-37.
- Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 5, 1-13.

Links zuletzt geprüft am 22.12.2021.

**Fach- und institutsgeschichtliche Rahmung:
Rückblick**

Anmerkungen zur Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache nach 1990 mit Bezug auf die fachlichen und fachgeschichtlichen Beiträge von Dagmar Blei

Rupprecht S. Baur (Duisburg-Essen) & Ulrich Zenner (Tharandt)

1 Fachgeschichtliche Historiographie

In ihrem 2003 erschienenen Buch „Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache¹ – Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte“ hat Dagmar Blei berufsbio-graphische Interviews mit DaF-Expert*innen der DDR durchgeführt, um darauf aufbauend die Grundlage für eine multiperspektivische und damit gleichzeitig authentische Historiographie des Faches DaF in der DDR zu schaffen. Darin beschreibt und begründet sie zunächst ihren Ansatz, ‚Zeitzeugen‘ zu Wort kom-

¹ Im weiteren Text „DaF“.

men zu lassen, die gleichzeitig wichtige Akteur*innen in dem Aufbauprozess von DaF in der DDR waren. Obwohl Dagmar Blei auch selbst zu diesen Akteuren gehört hat, die Inhalte des Faches in Forschung und Lehre in vielfältiger Weise und engagiert mitgestalteten – was Ulrich Zeuner in seinem Beitrag in der vorliegenden Festschrift eindrucksvoll belegt (vgl. Zeuner 2022a) –, gelingt es ihr, sich in den Interviews zurückzunehmen und die Sichtweisen der Gesprächspartner zu elizitieren, ohne dass eine von ihr aufgedrängte inhaltliche Tendenz spürbar würde.

Die Interviews wurden in den Jahren 2000 bis 2002 geführt und danach verschriftet und analysiert. Das bedeutet, dass die Hoffnungen der DaF-Expert*innen aus der DDR auf eine Bewahrung bewährter Strukturen an den Hochschulen und auf eine gleichberechtigte fachliche Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen aus den alten Bundesländern schon verfolgt waren. Deswegen ist das Buch einerseits ein Blick zurück, aber auch eine Würdigung der in der DDR geleisteten Entwicklungsarbeit für das Fach DaF:

Mit dem Abstand von über einem Jahrzehnt wollte ich Zeitzeugen der DDR-DaF-Fachgeschichte über ihre berufliche Sozialisation Auskünfte erteilen lassen. Ihre Berufserfahrungen/-erinnerungen zu bewahren ist für mich eine Art Verpflichtung all jenen gegenüber, deren Berufslaufbahn nach 1989 ein abruptes Ende fand; ihre Leistungen zu dokumentieren, verspricht eine Diversifizierung des Fachgeschichtsbildes über „DaF in der DDR“ möglich zu machen und diese zu publizieren, eröffnet die Chance des Bewusstmachens von Gewesenem und (vielleicht auch) von Bewahrenswertem. (Blei 2003: 14)

Im Folgenden wird zunächst auf Positionierungen von Dagmar Blei und Äußerungen von drei weiteren Expert*innen der DDR und einem West-Experten zu Besonderheiten der Fremdsprachenforschung und des Faches DaF unmittelbar nach der Wende eingegangen. Anschließend sollen mit einem Rückblick auf zehn Jahre DaF in der ‚neuen‘ Bundesrepublik aus Sicht der neuen Bundesländer Entwicklungen angesprochen werden, die durch die o.a. Interviews von Dagmar Blei deutlich werden. Ulrich Zeuner wird den Text ergänzen auf der Grundlage seiner Erfahrungen in der DDR und in den 1990er Jahren an der im April 1992 aufgelösten Pädagogischen Hochschule Dresden und an der Technischen Universität Dresden.

2 Die Wende und der Blick nach vorne

Die Sicht soll exemplarisch am Beispiel von vier Äußerungen aus den Jahren 1989 bis 1991 dargestellt werden: Gerhard Wazel (Friedrich-Schiller-Universität Jena), Dagmar Blei (bis 2004 TU Dresden), Hans Joachim Meyer² (bis 1990 Humboldt-Universität Berlin) und Werner Hüllen³ (bis 1993 Universität GH Essen).

Gerhard Wazel (1989, wieder abgedruckt 1994),⁴ bis 1991 Professor an der Universität Jena, veröffentlichte direkt nach der Wende einen Vorschlag, in dem er die Überlegungen zur Etablierung eines Studiengangs DaF in Jena darlegte. – Im Jahr 1990 fand in Lübeck der erste gemeinsame Kongress des bundesdeutschen Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF) von Sprachdidaktikern aus der Bundesrepublik und der DDR statt. Dagmar Blei hielt damals einen der Hauptvorträge mit Analysen zur Situation des Faches DaF in der DDR und mit programmatischen „strategischen Vorstellungen über eine auf zukünftige Anforderungen ausgerichtete Fremdsprachenlehrerausbildung“ (Blei 1990, hier mit Bezug auf den Wiederabdruck zitiert als Blei 1994: 257).⁵ – Ein Jahr später, 1991, fand an der Universität GH Essen der 14. Kongress für Fremdsprachendidaktik statt, der zum ersten Mal von der 1989 gegründeten Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) ausgerichtet wurde. Auch hier waren die beginnenden gemeinsamen Ausbildungsstrukturen zwischen West- und Ostdeutschland ein Thema. Zu dem Kongress konnte Hans Joachim Meyer, bis 1990 als Professor für angewandte Sprachwissenschaften für den Bereich der Sprachintensivausbildung an der Humboldt-Universität in Berlin tätig, gewonnen werden. Meyer kannte sowohl die wissenschaftlichen Leistungen der Sprachwissenschaft als auch der Fremdsprachendidaktik in der DDR aus langer Erfahrung. Zu positiven Aspekten der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer*innen in der DDR im Vergleich mit Westdeutschland äußerte sich zu derselben Zeit auch Werner Hüllen in der neu gegründeten Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (vgl. Hüllen 1991).

² H. J. Meyer wurde nach der Wende der letzte Minister für Bildung und Wissenschaft der DDR und leitete in dieser Funktion die Delegation der DDR in der „Gemeinsamen Bildungskommission“ der Bundesrepublik und der DDR. Im Oktober 1990 wurde er vom sächsischen Ministerpräsident Kurt Biedenkopf als Sächsischer Staatsminister für Wissenschaft und Kunst in das Ministerium berufen und blieb in dieser Stellung bis zum Jahr 2002.

³ W. Hüllen war Mitbegründer der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) und von 1989 bis 1992 Gründungsvorsitzender der DGFF.

⁴ Der Text wurde 1989 in den „Wissenschaftlichen Beiträgen der FSU Jena“ publiziert und von Henrici; Koreik (1994) in die Dokumentation zur Konstitution des Faches DaF aufgenommen. Der Beitrag wird hier als Wazel (1994) zitiert.

⁵ Der Text wurde bereits zum Lübecker Kongress in Raasch; Herold; Kiupel (1991) publiziert und ebenfalls von Henrici; Koreik (1994) in die Dokumentation zur Konstitution des Faches DaF aufgenommen. Der Beitrag wird hier als Blei (1994) zitiert.

In seinen „Prolegomena zum Studium Auslandsgermanistik für Muttersprachler“ an der Universität Jena analysiert *Gerhard Waziel* die Diskussion um die Etablierung des Faches DaF in der Bundesrepublik und stellt fest:

Übereinstimmend wird von den Vertretern des Faches auch die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Außenperspektive hervorgehoben. Divergenzen bestehen dagegen nicht nur in der Frage, wie diese Außenperspektive praktisch zu realisieren ist, sondern auch darüber, welche Fächer in die Studienpläne aufgenommen werden sollten. (Waziel 1994: 174)

Mit Blick auf die DaF-Studiengänge an Universitäten im Westen, die ihre Strukturen z.T. in die ostdeutschen Universitäten exportierten, konstatiert G. Waziel, dass der Fächerkanon in Abhängigkeit davon, ob DaF federführend von Germanisten (meist Literaturwissenschaftlern, wie er kritisch anmerkt) oder von Fremdsprachenphilologen eingerichtet wird (die die Sprachlehr- und -lernperspektive mit einbeziehen), sehr variiert. Waziel stellt fest, dass für ausländische Studierende eine germanistische Binnenperspektive in zweifacher Weise hinderlich ist, erstens aus sprachlichen Gründen, denn sie haben nicht dieselben sprachlichen Voraussetzungen wie deutsche Germanistik-Studierende; und zweitens spielt im Studium der Germanistik in Deutschland die Vorbereitung auf ihr künftiges Tätigkeitsfeld als Fremdsprachenlehrer*innen in ihrem Heimatland keine Rolle. Dasselbe gilt auch für deutsche Muttersprachler, die im Ausland unterrichten wollen. Deshalb betont Waziel die Wichtigkeit der Außenperspektive:

Das Postulat der Berücksichtigung der auf eine zeitgemäße interkulturelle Dialogfähigkeit zielenden Außenperspektive gilt generell für die Auslandsgermanistik, ganz gleich, ob sie für Ausländer oder Muttersprachler gedacht ist, die Ausländer unterrichten sollen. Andererseits machen sich im Studienplan vor allem in den ersten Semestern gewisse Differenzierungen zwischen Ausländern und Muttersprachlern erforderlich, damit die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen kompensiert werden können, bevor dann sukzessive in größerem Umfang gemeinsame Lehrveranstaltungen durchgeführt werden. [...] Die Unterschiede zwischen einem Studium für Ausländer einerseits und Muttersprachler andererseits betreffen sowohl die Art und Anzahl der Fächer sowie der Praktika etc. als auch die zum Einsatz kommende Methodologie. (Waziel 1994: 176)

Dagmar Blei arbeitet für ihren Vortrag in Lübeck 1990 Leitlinien für eine DaF-Lehrerausbildung heraus, für die sie folgende Ziele nennt (vgl. Blei 1994: 261f.):

1. *Die Ausbildung von „Handlungskompetenz für LehrerInnen als Mittler zwischen Sprachen und Kulturen“: (Hervorhebungen von Blei)
Damit verbunden eine Ergänzung einer „Binnenperspektive“ durch die „Außenperspektive“, „so daß eine interkulturelle Sicht auf die deutsche Sprache, Literatur und Kultur garantiert wird.“*

Kommentar RSB: Diese Forderung, die auch von Wazel erhoben wird, muss vor dem Hintergrund einer Ausbildung verstanden werden, die unidirektional auf die Vermittlung germanistischer, literatur- und sprachwissenschaftlicher Inhalte in einem deutschsprachigen Land ausgerichtet war und die Lehrende auf fremdsprachendidaktische Aspekte, kulturkontrastive Betrachtungen, interkulturelles Lernen und Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit nicht vorbereitete. In der DDR gab es bis dahin kein DaF-Studium, die Studierenden in den Diplomstudiengängen Deutsch für Lehrerinnen und Lehrer wurden für den Muttersprachunterricht ausgebildet.

2. *Aneignung von „national und international bedeutsamen Grundlagenkenntnissen“, „Training praktischer Fähigkeiten, Fertigkeiten im Unterrichten, und zwar in berufsrelevanten Tätigkeitssituationen eines europäischen Marktes“.*

Kommentar RSB: Hier wird die Ausrichtung auf die Bedingungen des in der DDR bis dahin noch unbekanntem europäischen Marktes eingefordert.

3. *Ausbildung von LehrerInnen „für DaF bzw. Deutsch als Zweitsprache (plus relevantem DaF-Zweitsfach).“*

Kommentar RSB: In diesem Punkt zeigt sich die von Blei bereits zu DDR-Zeiten vertretene Überzeugung, dass DaF-Lehrende die deutsche Sprache nicht nur als Gemeinsprache, sondern auch als Fachsprache vermitteln (können) sollten. Zu diesem Zweck regte Blei an, das DaF-Studium mit dem Studium eines nicht sprachlichen Fachs zu verbinden. Das spiegelt sich beispielsweise in der „Fachstudienordnung Deutsch als Zweitsprache für den Erweiterungsstudiengang im Lehramt an Grundschulen, Mittelschulen, Gymnasien und Berufsbildenden Schulen“ der Technischen Universität Dresden von 1999 wider, in der es in „§ 4 Empfehlungen zu Fächerkombinationen“ heißt:

Das Erweiterungsfach Deutsch als Zweitsprache kann sowohl mit dem vertieft studierten Fach Deutsch, mit einem oder zwei Fremdsprachenfächern oder mit nichtphilologischen Fächern (wie beispielsweise: Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik usw.) als Drittfach kombiniert werden.

Die Verbindung des Faches DaF mit Fachsprachen im universitären Bereich begann in der DDR schon 1956 mit der Gründung des Herder-Instituts an der damaligen Karl-Marx-Universität Leipzig, das ausländische Studentinnen und Studenten in meist einjährigen (Sprach-)Kursen auf ein Fachstudium in der DDR vorbereitete, wozu auch Grundlagen in der Wissenschaftssprache Deutsch gelegt werden mussten. An der damaligen Technischen Hochschule Dresden begann 1958 die Hinwendung zur fachsprachlichen studienbegleitenden Deutschausbildung, die 1983 in die Gründung des Instituts für deutsche Fachsprache mündete (vgl. Interview von Dagmar Blei mit Claus Köhler in Blei 2003).

In der BRD wurde diese Verbindung des Fachs DaF mit Fachsprachen in den 70er Jahren im Rahmen der Ausbildung von Lehrer*innen für die Kinder von Arbeitsmigranten gefordert (vgl. Meyer-Ingwersen; Neumann; Kummer 1977);⁶ sie hat ihre Aktualität bis heute nicht eingebüßt.

Ein wesentlicher Unterschied in der Beschäftigung mit Fachsprachen in der Lehrer*innenausbildung im Osten und im Westen bestand darin, dass im Osten, d.h. in der DDR, die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Studium nur für den Muttersprachunterricht ausgebildet wurden. Wer an einer Hochschule oder im Ausland Deutsch als Fremdsprache unterrichten wollte oder sollte, musste sich die Kompetenzen, auch die fachsprachlichen Kompetenzen dafür in Weiterbildungen, in einem Zusatzstudium oder durch eine Promotion aneignen. Im schulischen Bereich gab es in der DDR jedoch eine Verbindung zwischen fachlichem und muttersprachlichem Lernen und Lehren, so dass auch die Fachlehrerinnen und Fachlehrer an sprachlicher Bildung arbeiten sollten. Bereits 1973 hob der DDR-Methodiker Johannes Zech in seiner Habilitationsschrift in Kapitel 3 die sprachliche Bildung als Aufgabe aller Schulfächer hervor (vgl. Karg 2012). Bodo Friedrich beschrieb dies 1999 als „Ansätze zu einer rationalen Theorie vom sprachlich fundierten Lernen, die in Deutschland nach 1990 verloren gingen. In der DDR wurden sie ‚Muttersprachliches Prinzip‘ genannt und es wurde versucht, für alle Fächer einheitliche Begriffslisten festzulegen. Besonders weit war die Zusammenarbeit mit den Mathematikern gediehen.“ (Friedrich 1999: 39).

Im Westen sollten infolge der wachsenden Anzahl von mehrsprachigen Kindern in den Schulen die Fachlehrer*innen für den ‚normalen‘ Schulunterricht in allen Fächern linguistische Kenntnisse und sprachdidaktische Fähigkeiten erwerben, um Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, bei ihren Lernprozessen angemessen unterstützen zu können (vgl. Leisen 2013).⁷

Den Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ gab es in der DDR nicht, es wurde nicht zwischen DaF und DaZ unterschieden. Dies hatte vor allem gesellschaftli-

⁶ Mit der Fokussierung des Deutschunterrichts auf Migrant*innen und ihre Kinder begann damals gleichzeitig eine Abgrenzung des Faches Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vom Fach Deutsch als Fremdsprache. Im Diskurs zur fachgeschichtlichen Entwicklung und „Konturierung“ von DaF und DaZ findet man nirgendwo die Information – auch nicht in den einschlägigen Handbüchern von Helbig; Götze; Henrici; Krumm (2001) und Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer 2010) –, dass durch die Pionierarbeit von Johannes Meyer-Ingwersen bereits in den 70er Jahren an der Universität GH Essen im Fach Germanistik (am Lehrstuhl von Karl-Dieter Bunting) ein DaZ-Profil für die Lehrer*innenausbildung und ein damit verbundener Förderunterricht für Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufgebaut wurde. Infolge dieser Schwerpunktbildung konnte im Jahr 1986 die erste Professur in den deutschsprachigen Ländern mit der Denomination „Deutsch als Zweitsprache“ an der Universität GH Essen (heute Universität Duisburg-Essen) besetzt werden.

⁷ Der Hinweis wird bewusst auf die Lehrer*innenbildung für die allgemeinbildenden Schulen beschränkt; sie stellt in einer multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft dauerhaft eine der wichtigsten bildungspolitischen Aufgaben dar.

che Gründe. Ausländische Menschen in der DDR sollten Deutsch nicht deshalb lernen, um sich in die Gesellschaft zu integrieren. Studentinnen und Studenten lernten Deutsch, um möglichst schnell und effektiv studieren zu können und dann in die Heimat zurückzukehren. Auch eine zweite große Gruppe von Ausländern, die Vertragsarbeiter, lernten nur so viel Deutsch, dass sie sich im Beruf und in der evtl. durchgeführten Berufsausbildung verständigen konnten. Auch ihr Aufenthalt war nicht langfristig angelegt, nach vier oder fünf Jahren mussten sie in ihre Herkunftsländer zurückkehren. Ein Kontakt mit der DDR-Bevölkerung außerhalb der Universität oder Arbeitsstelle war nicht vorgesehen und auch nicht erwünscht. Ihre Deutschkenntnisse waren also im Alltag nicht unmittelbar kommunikativ relevant.

Diese gesellschaftliche Situation änderte sich Anfang der 1990er Jahre. Seit 1991 wurden Spätaussiedlerfamilien, jüdische Kontingentflüchtlinge aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion und insbesondere aus Russland sowie Asylbewerber und Flüchtlinge auch in Ostdeutschland untergebracht. An der Pädagogischen Hochschule Dresden wurden noch vor deren Auflösung Deutschkurse für Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion durchgeführt. Das Deutschlernen hatte für diese Menschen jetzt eine andere Bedeutung, die Sprache wurde für ihren Alltag und für die Integration in die neue Gesellschaft wichtig. Deshalb wurde nun auch im Osten Deutschlands die im Westen übliche Unterscheidung zwischen DaF und DaZ übernommen.

Der Titel des Plenarvortrags von Hans Joachim Meyer auf dem 14. Kongress für Fremdsprachendidaktik 1991 „Angewandte Linguistik und Fachsprachenforschung im Kontext der politischen Wende“ deutet an, dass er in der Kooperation dieser beiden Fächer – wobei das Lehren und Lernen von Fremdsprachen bei ihm der Angewandten Linguistik zugerechnet wird – Stärken der Fremdsprachenforschung in der DDR sah. Erst die Erweiterung der Gemeinsprache durch fachsprachliche Kompetenzen eröffnet die Verbindung zur beruflichen Vorbereitung in nichtsprachlichen Fächern und zur Teilhabe an wissenschaftlichen Diskursen. Das gilt für die Muttersprache und für Fremdsprachen in gleicher Weise.

Aus linguistischen, soziologischen und psychologischen Befunden ergibt sich eindeutig, daß eine fachsprachliche Kompetenz, jedenfalls im adäquaten und akzeptablen Sprechen und Schreiben, nicht vor und nicht unabhängig von fachlicher Tätigkeit und mithin von fachlicher Kompetenz erworben werden kann. (Meyer 1993: 112)

Genau auf dieser Linie bewegt sich Blei mit Fokus auf die Lehrerbildung, wenn sie fordert, dass DaF-Lehrende ergänzend zum Studium von DaF ein nichtsprachliches Fach studieren sollen, um einschlägige solide Fachkenntnisse zu erwerben und diese dadurch auch vermitteln zu können. Meyer hält die Fachsprachenausbildung für ein wichtiges Element, das von der DDR-Lehrer*innenbildung in das gemeinsame Deutschland eingebracht werden könne und stellt fest, dass die Fachsprachenforschung in den westlichen Bundesländern weit davon

entfernt ist, „etwas Selbstverständliches zu sein“ und dass die Gefahr besteht, dass der Nutzen der Symbiose einer kombinierten Sprach- und Fachausbildung nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten von den tonangebenden Ausbildungsreformern der westlichen Universitäten nicht gesehen wird.

Was also Not tut, ist eine gesamtdeutsche Verständigung darüber, welchen Platz die Angewandte Linguistik und die Fachsprachenforschung künftig haben wird, wo immer sie betrieben wird. (Meyer 1993: 113)

Werner Hüllen (1991) vergleicht die Strukturen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer*innen in der alten Bundesrepublik mit den Studienplänen in der DDR und stellt fest, dass die Lehr- und Lernpraxis in der DDR überzeugender in die Ausbildung integriert wurde als in der BRD:

Die inhaltlichen Angaben des „Studienplans“ enthalten [...] auch zahlreiche Formulierungen, die ähnlich auch in den Studienordnungen und Prüfungsordnungen der alten Bundesrepublik stehen oder sogar Desiderate erfüllen, welche man in Diskussionen hier (in der BRD; Anm. RSB) immer angemahnt hat. Dazu gehört z.B. die Feststellung, daß Pädagogik, Psychologie und die Methodiken der Unterrichtsfächer zusammenwirken müssen, um dem zukünftigen Fremdsprachenlehrer Lernprozesse durchschaubar zu machen. Die starke Betonung der Sprachpraxis [...] rückt doch den Aspekt der sprachlichen Bewältigung von Unterricht stärker in den Mittelpunkt, als dies in den Prüfungsordnungen der westlichen Bundesländer der Fall zu sein pflegt. [...]

Westliche Ausbildungscurricula an Universitäten und Hochschulen überlassen es in der Regel dem einzelnen Absolventen, die Ergebnisse seiner Studien in den Philologien, der Pädagogik und den Fachdidaktiken so zu integrieren, dass daraus ein Wissensfundus entsteht, aus dem heraus dann ein selbst verantworteter Fremdsprachenunterricht erteilt werden kann. Es ist bekannt, daß viele Absolventen diese Integrationsarbeit als eine große Schwierigkeit empfinden und vor ihr in eine Unterrichtsrezeptologie flüchten, die ihre Ausbildung eigentlich vermeiden will. Östliche Ausbildungscurricula scheinen diese Integration von Anfang an mehr im Blick zu haben. (Hüllen 1991: 10f.)

3 Der Blick zurück auf die Entwicklung des Faches DaF in der DDR

Eine „gesamtdeutsche Verständigung“ hat nicht stattgefunden. Ulrich Zeuner beschreibt in seinem Beitrag „Abwicklung‘ und Neugründung“ (des Faches DaF in den neuen Bundesländern)⁸ die Schritte, die zu der „Abwicklung“ von DaF-Institutionen im Osten und damit auch zur Verdrängung von in der DDR entwickelten und erfolgreich erprobten Lehr- und Lernansätzen geführt haben. Dazu gehörte insbesondere auch die Auflösung des von Experten geschätzten Instituts für Deutsche Fachsprache an der TU Dresden und der dazugehörigen Arbeitsstellen. Auch die berufspraktisch orientierten und gleichzeitig fachsprachlich untermauerten Ausbildungsstrukturen im Fach DaF konnten damit nicht weiterentwickelt werden.

In ihrer Dokumentation zur „Fachgeschichte DaF“ führt Dagmar Blei Interviews mit sechs DaF-Experten aus der früheren DDR. In den meisten Gesprächen wird es rückblickend aus mehreren Perspektiven als ein Versäumnis angesehen, dass man die verschiedenen Ansätze zur Ausbildung von Fachsprachenlehrkräften nach der Wende eingestellt hat; so wurde beispielsweise in Leipzig der Ansatz, dass Naturwissenschaftler*innen ein zusätzliches DaF-Studium und DaF-Lehrer*innen eine naturwissenschaftliches Zusatzstudium absolvieren, nicht weiter verfolgt:

Diese naturwissenschaftlichen Lehrer und Lehrerinnen mit forschenden Ambitionen hatten sich durch ihr Zusatzstudium DaF eine gute Basis geschaffen, ihren spezifischen Unterricht kreativ zu erkunden. Offensichtlich hat man gar nicht daran gedacht, dieses Modell auf seine Produktivität zu prüfen. (Löschmann in Blei 2003: 118)

Die Erfahrungen der universitären Veränderungen im Bereich DaF durch das Zusammenwachsen der DDR mit den westdeutschen Strukturen resümiert Blei in einem fiktiven Interview folgendermaßen:

Ein Jahrzehnt hat ausgereicht, um der einstigen „DaF-Landschaft“ in der DDR bundesdeutsche Konturen zu geben. Ob das notwendig war, möge dahingestellt bleiben. Sinnvoll war es mit Sicherheit nicht, denn die Entwicklung des Faches DaF hatte zu DDR-Zeiten wesentliche Impulse von der fachbezogenen, linguistisch fundierten Lehre und Forschung erhalten, die es in dieser Institutionalisierungsqualität/-quantität in der ‚alten‘ BRD nicht gab. Die integrativen Konzepte von Fach- und Sprachunterricht für diversifizierte (universitäre) Sprachniveaus hätten sehr wohl die Theorie-

⁸ Siehe den Beitrag von Zeuner in diesem Band.

bildung (einschließlich Praxisrelevanz) des akademischen Faches DaF bereichern und perspektivisch erweitern können, wenn die ostdeutsche DaF-Wissenschaftlersozietät die historische Chance erhalten hätte – unter Einbeziehung von Erkenntnissen der internationalen Fachkommunikation –, ihre Lehr- und Forschungstätigkeit fortzuführen. (Blei 2003: 177)

Literatur

- Blei, Dagmar (1994): Deutsch als Fremdsprache in der DDR: Forderungen der 90er Jahre an eine „Entwicklungsdisziplin“. In: Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.), 256-262.
- Blei, Dagmar (2003): *Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache. Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Friedrich, Bodo (1999): *Die deutsche Sprache In einer globalen medialisierten Warenwelt – Zum Sprachelend in Deutschland*. Vortrag, gehalten vor der Klasse Sozial- und Geisteswissenschaften der Leibniz-Sozietät am 20. Mai 1999. (https://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/04_friedrich_b.pdf)
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (1972): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: VEB Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin; New York: de Gruyter.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (1994) (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hüllen, Werner (1991): Honi soit qui mal y pense. Fremdsprachenforschung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2, 4-15.
- Karg, Ina (2012): Rezension: Johannes Zech, Systemfragen der muttersprachlichen Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule. Sprachliche Bildung und Erziehung in der DDR-Schule. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang 2011. In: *Erziehungswissenschaftliche Revue*, 11, 4. urn:nbn:de:0111-pedocs-9835. (https://www.pedocs.de/volltexte/2015/9835/pdf/EWR_2012_4_Karg_Rezension_Zech_Systemfragen_der_muttersprachlichen_Bildung.pdf)
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter Mouton.
- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. 2 Bände. Stuttgart: Klett.

- Meyer, Hans Joachim (1993): Angewandte Linguistik und Fachsprachenforschung im Kontext der politischen Wende. In: Timm, Johannes-Peter; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7.-9. Oktober 1991*. Bochum: Brockmeyer, 100-114.
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosemarie; Kummer, Matthias (1977): *Zur Sprachentwicklung türkischer Kinder in der Bundesrepublik*. 2 Bände. Kronberg: Scriptor.
- Raasch, Albert; Herold, Dieter; Kiupel, Claire (Hrsg.) (1991): *Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR: die Öffnung. Beiträge zum FMF-Kongress, Lübeck 1990*. Saarbrücken: Univ. des Saarlandes, Romanistisches Institut.
- Wazel, Gerhard (1994): Prolegomena zum Studienfach Auslandsgermanistik für Muttersprachler. In: Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.), 174-188.

Links zuletzt geprüft am 06.02.2022.

Anfang – Aufbruch – Ausblick

Dagmar Blei (Dresden)

1990 feierte Deutschland zum ersten Mal in seiner Geschichte den „Tag der Deutschen Einheit“ und ich meinen 50. Geburtstag. Nunmehr war ich Bundesbürgerin, hoffte mich mit all meinen bis dato erworbenen Kompetenzen in das Erneuerungsprogramm des gesamtdeutschen Staates; im engeren Sinne: in die Lehre, Forschung, Öffentlichkeitsarbeit des DaF an meiner damaligen Arbeitsstelle: der Pädagogischen Hochschule Dresden (PHD) einbringen zu können. Aber die Erfüllung meines Wunsches sollte weder schnell noch problemlos erfolgen, denn es waren einige Hürden zu nehmen und neue Chancen zu nutzen.

Über 30 Jahre einer wechselvollen Studien- und Berufsgeschichte an der PHD lagen bereits hinter mir: die Reifeprüfung, das Lehrstudium in zwei Fächern (Kunsterziehung und Deutsch), Schulpraxis, Tätigkeiten als Lehrerbildnerin in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu Studiengängen: der Sprach- und Literaturwissenschaft und Methodik.

Nach meiner Promotion 1975 zum Dr. phil. erhielt ich das Angebot, ein neues Arbeitsgebiet an der PHD auf- und auszubauen, und zwar „Deutsch als Fremdsprache“. Die Erweiterung des Fächerkanons war als bildungspolitische Antwort

auf die Schlussakte von Helsinki zu verstehen, denn mit der weltweiten Anerkennung der DDR wuchs der Bedarf an qualifizierten Fachleuten im In- und Ausland.

Nur gehörte ich anfangs durchaus nicht zu diesen, denn außer ein paar Auslandseinsätzen am Fremdspracheninstitut in Kiew und einigen Lehr- bzw. Leitungserfahrungen in den jährlich stattfindenden Internationalen Deutschlehrerkursen, war DaF Neuland für mich. Meine Desiderate lagen auf den Gebieten: Theorie(n)/Praxis des Fremdsprachenunterrichts, Methodengeschichte, Lehr- und Lernmaterialien, Landeskundekonzepte u.a.m. Die Kollegen aus der Sektion Russisch an der PHD, vom Herder-Institut Leipzig und von der PH Potsdam halfen mir, meine Wissenslücken in relativ kurzer Zeit zu schließen.

Parallel dazu fertigte ich meine Habilitationsschrift an, die sich schwerpunktmäßig mit sprachdidaktischen Aspekten einer effizienten Weiterbildung im DaF beschäftigte. Für die theoretische Grundlegung meiner Arbeit erwiesen sich dabei die psychologischen, erkenntnis- und lerntheoretischen Publikationen von A. N. Leontjew, S. L. Rubinstein und J. Lompscher als tragfähiges Konzept für eine Weiterbildungsstrategie in DaF-Kursen.

Als ich dann 1985 zum o. Prof. für DaF berufen wurde, erweiterte sich mein Wirkungskreis infolge der Mitarbeit in staatlichen Entscheidungsgremien. Dabei ging es vor allem um eine gezielte Nachwuchsförderung für In- und Auslandseinsätze und um mögliche Forschungsk Kooperationen zwischen den verschiedenen DaF-Zentren: z.B. dem Institut für deutsche Fachsprache (IdF) an der Technischen Universität Dresden (TUD) oder dem Institut für Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer (IWD) an der PH Potsdam. Ideen gab es auf allen Seiten, bürokratische Hemmnisse auch und materielle Ressourcen so gut wie keine. Insofern hofften wir ostdeutsche DaFis auf eine zügige Veränderung der Lage nach 1990.

Für mich brachte das neue Jahrzehnt die Gewissheit der Anpassung von Bildungsstrukturen, Fächerprofilen, Studienordnungen, Haushaltskonten etc. an die geltenden bundesdeutschen Standards. Das bedeutete, dass die PHD in die TUD „integriert“ wurde, um eine universitäre Ausbildung für die zukünftigen Lehrergenerationen zu garantieren. Das war wohl eine politische Entscheidung, die sich nicht mit Qualitätsargumenten rechtfertigen ließ.

In relativ kurzer Zeit wurden die Dienstleistungsbereiche der PHD: Bibliothek, Druckerei, Mensa usw. in die jeweiligen Verwaltungsbereiche der TUD eingegliedert. Über den Lehrkörper entschied eine Personalkommission in Zusammenarbeit mit dem Sächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst. Am Ende waren es nur noch wenige vom ehemaligen PH-Lehrkräftebestand, denen man das „Privileg der Weiterbeschäftigung“ gewährte.

Mein Lehrbereich „DaF“ konnte zunächst mit fünf Mitarbeitern und mir in die leeren Zimmer des IdF einziehen, denn selbiges war „abgewickelt“ worden wie auch das IWD der Potsdamer PH. Wir gehörten von nun an zum Institut für Germanistik (IfG) als Teil der neugegründeten Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften (FSL). Alle meine Mitarbeiter konnten sich auf die wenigen ausge-

schriebenen Planstellen der Fremdsprachenfächer in der FSL bewerben. Die einzige DaF-Stelle als „Lehrkraft für besondere Aufgaben“ wurde Dr. Ulrich Zeuner zugesprochen. Später kamen Petra David und Dr. Angelika Ott, zwei erfahrene DaF-Kolleginnen aus dem Personalbestand des IdF, noch hinzu. Die anderen promovierten DaF-Lektoren bekamen (Nicht-)Bedarfskündigungen, bewarben sich auf fachfremde Stellenangebote in der TUD oder kehrten DaF den Rücken, da sich auf dem freien Markt zurzeit keine Bedarfslage abzeichnete.

Mir bot die Personalleitung einen auf zwei Jahre befristeten Arbeitsvertrag als Stellvertreterin für die im Strukturplan der FSL vorgesehene C3-Professur für DaF an, die mir zunächst für eine gewisse Zeit den Rücken freihielt, um in der „neuen Welt“ Fuß zu fassen. Was dann kam, das waren echte „Aufbaujahre“ für mich, denn vieles musste gleichzeitig mit relativ geringen personellen und finanziellen Ressourcen in kaum für Lehrzwecke geeigneten Räumlichkeiten und leider auch mit geringen Vorkenntnissen meinerseits, was arbeitsrechtliche und fakultätsinterne Regularitäten betraf, bei laufendem Studienbetrieb bewältigt werden, denn meine Lehrverpflichtungen liefen ja weiter.

Nebenher mussten Fördermittelanträge gestellt, Studienordnungen aus Bayern bzw. Baden-Württemberg für Lehramts-/Magister-/DaF-DaZ-Studiengänge erarbeitet, eine neue DaF/DaZ-Lehrmaterialsammlung aufgebaut und ein Handapparat mit aktueller Fachliteratur eingerichtet werden. Es galt auch, die eigene Lehr- und Forschungstätigkeit nicht zu vernachlässigen und an der gewünschten Hochschulerneuerung in den akademischen Gremien beteiligt zu sein.

In diesen Jahren befand sich DaF in „stürmischen Gewässern“, denn es fanden zeitgleich heftige Debatten zwischen den west- und ostdeutschen Facheliten über die Eigenständigkeit von DaF als Lehr- und Wissenschaftsfach im Fächerkanon der Germanistik statt. Es ging im Kern um fachspezifische Ziele, Inhalte, Methoden; Theorienbildung, Praxisbereiche und Konzepte der Aus-, Fort- und Weiterbildung im DaF/DaZ. Der Zugang zu diesen Diskussionen und Publikationen erwies sich für ostdeutsche Kollegen, die die Chance einer Weiterbeschäftigung im Fach hatten, insofern als Vorteil, als sie sich in relativ kurzer Zeit auf das Niveau der Konstituierung des DaF als anerkannte Einzelwissenschaft berufen konnten, wenn z.B. Verteilungskämpfe zum Personal, zu den Ausstattungsmitteln, den Dienstzimmern usw. vor Ort anstanden oder die Kraft der Argumente bei der Bewilligung von Förderanträgen gefragt war.

Die Fachverbandskonferenzen des FMF, FaDaF und IDV in den 90er Jahren boten für mich eine weitere gute Gelegenheit des Erfahrungsaustausches mit Kollegen über aktuelle Trends des FU, wie beispielsweise über den Frühspracherwerb, über alternative Methoden, Subjektive Theorien, interkulturelles Lernen u.a.m. Ein positiver Nebeneffekt dieser Begegnungen war, dass ich sowohl mehrere Lehrwerkautoren (G. Mebus, P. Rusch, U. Häussermann) als auch Hochschullehrer live erlebte und für eine Zusammenarbeit gewinnen konnte. Sie bestand u.a. darin, dass einige von ihnen – z.B. H.-J. Krumm, G. Henrici, H. Glück, H. Rösch und K.-R. Bausch – in meine Lehrveranstaltungen kamen und ihre Konzeptionen für

eine effiziente DaF-Lehreraus- und -fortbildung erläuterten. Einige hielten Vorträge über ausgewählte Fachkonstituenten des DaF/DaZ und deren hochschuladäquate Lehrbarmachung, diskutierten mit uns bzw. unseren Studenten didaktisch-methodische Probleme im Forum oder leiteten Workshops zu alternativen Methoden.

Mittlerweile war ich ja im Uni-Alltag angekommen, beherrschte die Dienstwege, verfügte über akkreditierte Studienordnungen, motivierte Mitarbeiter, engagierte studentische Hilfskräfte (SHK), war mit dem Aufbau einer Vorlesungsreihe zu den Grundlagen der Didaktik/Methodik des DaF/DaZ einigermaßen zufrieden und wusste den Wert studienbegleitender Reader in den Hauptseminaren: Grammatik und Spracherwerb; Migrationsliteratur und interkulturelles Lernen, Geschichte des DaF und Kreative Wortschatzarbeit zu schätzen. Parallel dazu versuchte ich, Anschluss an aktuelle Forschungsthemen zu finden, die eine Rückbindung an meine bisherigen Forschungsinteressen ermöglichten; z.B. Sprachentwicklungen/-veränderungen, Fortbildungsdidaktik, Fachgeschichte DaF in der DDR, Literatur und Spracherwerb. Gleichzeitig hielt ich Ausschau nach Kooperationspartnern in der FSL; insbesondere mit den Fremdsprachenphilologien (Englisch, Russisch, Französisch ...) und den Hochschullehrern des eigenen Institutes, was sich allerdings als „frommer Wunsch“ herausstellte, weil fast alle Neuberufenen aus den alten Bundesländern mit sich oder untereinander beschäftigt waren.

Dass ich dies und anderes mehr schaffen konnte, verdankte ich wohl meiner guten Kondition, meinem effizienten Arbeitsstil, meiner Familie, zuverlässigen Mitarbeitern sowie einer zunehmenden Gelassenheit gegenüber den „Nachwende-Realitäten“. Diese eröffneten mir zwar einerseits neue Möglichkeiten: internationale Kontakte, Dienstreisen ins westliche Ausland, Publikationschancen usw., aber sie setzten mir andererseits auch Grenzen, weil ich immer noch keine Berufungszusage erhalten hatte.

Doch im Frühjahr 1995 war es soweit: Auf der Grundlage meiner Bewerbungsunterlagen, eines ausführlichen Lebenslaufes mit wissenschaftlichem Werdegang samt umfangreichem Publikationsverzeichnis (über 100!), der Aufzählung meiner bisherigen Lehrveranstaltungen und vor allem einer amtlichen Bestätigung meiner politischen „Unbescholtenheit“ (dem sogenannten „Persilschein“) entschied wieder einmal eine Auswahlkommission über meine professorale Eignung. Waren es nun die Referenzschreiben der *Professoren Hans-Jürgen Krumm, Wolfgang Frühwald* und *Hans-Werner Eroms* oder das positive Votum des Dekans der FSL, Prof. *Walter Schmitz*, jedenfalls entschied der sächsische Wissenschaftsminister, Prof. *Hans Joachim Meyer*, nach dem Studium meiner Unterlagen, dass der Lehrbereich DaF unter meiner Ägide über entsprechende Leistungen in der Lehre, Forschung und Öffentlichkeitsarbeit verfüge, die zum einen den qualitativen Anforderungen universitärer Studiengänge entsprechen und zum anderen aufgrund meiner bisherigen Aktivitäten zu weiteren Hoffnungen Anlass geben. Daraufhin wurde mir der Ruf an die TUD auf eine Uni.-Prof. C 3 für „DaF und Didaktik“ erteilt.

Nun legte ich erst recht einen Zahn zu und nahm Fahrt auf in Richtung: Aufbau und Ausbau internationaler Kooperationen mit einem leistungsstarken und hochmotivierten DaF-Team! Zunächst aktivierte ich meine langjährigen Kontakte zu Kollegen an einigen osteuropäischen Universitäten in Bulgarien, Polen, Tschechien und der Ukraine zum Zweck der Fortsetzung unserer Zusammenarbeit auf den Gebieten: Fachsprachenlehre, interkulturelle Landeskunde und DaF-Lehreraus- und -weiterbildung. Mir war bekannt, dass bei allen ein akuter Mangel an geeigneten Lehrmaterialien für den universitären studienbegleitenden DaF-Unterricht bestehe und dass in ihren Ländern eine Reform der Studienprogramme nach EU-Standards anstehe. Wir planten also gemeinsam ein dreijähriges Projekt unter dem Titel „TÜREN“,¹ dessen Federführung ich übernahm. Die „TÜREN“ verstanden wir als Metapher für unsere Bereitschaft, sich den aktuellen Tendenzen eines modernen (Fach-)Fremdsprachunterrichts zu öffnen, der innovativ, konstruktiv und lernerfreundlich eine interkulturelle Fachkommunikation im DaF garantieren sollte.

Zugegeben: ein hehres Ziel, aber 18 deutsche und ausländische DaF-Fachexperten einigten sich tatsächlich auf gemeinsame didaktisch-methodische Leitlinien zur Auswahl sprachkommunikativ-relevanter Fachinhalte/-textsorten für ein aufgabenorientiertes Sprachhandeln. Sie entschieden sich für die Implementierung kreativer Lernstrategien und -techniken ebenso, wie sie sich öffneten für die lehrpraktischen Dimensionen einer interkulturellen Landeskunde.

Es spricht im Nachhinein für die Zielstrebigkeit, Einsatzbereitschaft und Qualitätsarbeit der Akteure, dass auch genau nach Ablauf des Zeitlimits elf druckreife, positiv evaluierte Reader im Umfang von 50 bis 120 Seiten zu verschiedenen Themen zur wechselseitigen Verfügung/Nutzung vorlagen. Die Themenpalette schloss Angebote zur Werbung, zum Tourismus, Umweltschutz, Automatik-, Computer- und Kommunikationstechnik ebenso ein wie Selbstlernmaterial zum Schreiben oder zum interkulturellen Lernen mittels Migrationsliteratur. Was mich aber besonders beeindruckte, das war der Elan, ja geradezu die Begeisterung, für das Erreichen eines gemeinsamen Zieles, das ohne Zweifel nicht nur der Entwicklung des DaF in der Hochschulpraxis neue Impulse gegeben hat, sondern auch ein Stückweit zur fachlichen Weiterbildung der Beteiligten beitrug.

Aber auch meine eigene Fortbildung wollte ich nicht vernachlässigen, indem ich Anschluss suchte an den westdeutschen Arbeitskreis der Fremdsprachenlinguisten/-didaktiker u.a., die sich jährlich im Frühjahr zu einer Konferenz in Rauschholzhausen trafen, um sich über aktuelle Anforderungen/Forschungsfragen des Fremdsprachunterrichts auszutauschen. Ich kam mir zwar stets fehl am Platz vor, weil ich mit meiner ostdeutschen Berufsbiographie nicht so richtig mitreden konnte. Im Nachhinein erkläre ich mir meine sprachkommunikativen Hemmun-

¹ Siehe den Beitrag von Zuchewicz in diesem Band.

gen so, dass ich damals geringe Kenntnisse über die westdeutsche DaF-Geschichte, die Profile der führenden DaF-Zentren und deren Eliten besaß und mich auch von deren cleveren Selbstinszenierung beeindrucken ließ.

Erst die aufmunternden Worte von H.-J. Krumm zur aktiven Teilhabe am bundesweiten Diskurs ermutigten mich, dem Wissenschaftlichen DaF-Beirat des Goethe-Institutes beizutreten; allerdings ohne, dass ich dort mit substantiellen Beiträgen in Erscheinung getreten wäre. Das lag wohl u.a. daran, dass ich weder an nebenberuflichen Tätigkeiten interessiert war, noch dass sich inhaltlich-thematische Brücken zu meinen Aktionsfeldern auftaten.

Diesbezüglich fühlte ich mich bei den Fachkollegen des DAAD eher am rechten Fleck, denn dort funktionierte die kollegiale Zusammenarbeit auf Augenhöhe; z.B. mit Dr. U. Lins während meiner mehrjährigen Tätigkeit als Mitglied einer Auswahlkommission für deutsche Fachexperten, deren Einsatz bei Bedarf und Eignung an Universitäten Ost- und Mitteleuropas erfolgen sollte. Gewichtiger war freilich mein Einsatz (sowohl vom Zeitaufwand als auch von der Wirksamkeit her betrachtet), was die Leitung, Ausgestaltung und Evaluation von zwei „Germanistischen Institutspartnerschaften“ betraf: ab 1993 mit der Linguistischen Universität Kiew und danach ab 2001 mit der Universität Plovdiv.²

Auch das EU „Sokrates – Austauschprogramm“ für Lehrkräfte und Studierende“ lief bereits an, wurde gut angenommen und etablierte sich zügig als attraktiver Bestandteil in den DaF-Studienalltag. Innerhalb kurzer Zeit kooperierten wir mit 13 europäischen Hochschulstandorten. Es verdoppelte sich nicht nur die Zahl der ausländischen Studierenden in meinen Lehrveranstaltungen, sondern auch der Organisations- und Betreuungsaufwand, denn so erfreulich der Zugewinn an Internationalität war, so bedurfte er einiger Anstrengungen, um den ausländischen DaF-Studierenden ebenfalls Erfolgserlebnisse zu garantieren. Gelungen ist uns dies nur durch koordiniertes Handeln aller Beteiligten im Lehrbereich: Mitarbeiter, SHK, WHK und der Sekretärin E. Radisch, die auch anderweitig für unser aller Wohl sorgte.

Unsere Türen standen immer offen, wenn es galt, studienorganisatorische Fragen zu klären, Semesterstundenpläne/Anträge auszufüllen, Lehrmaterialien verfügbar zu machen oder Praktikaplätze zu organisieren. Unermüdllich, geduldig und kompetent standen D. Spaniel, M. Thomas, Dr. Zeuner, die SHK und WHK allen Ratsuchenden bei der Bewältigung von Studien- und Organisationsanforderungen hilfreich zur Seite.³ Zum Beispiel richteten wir spezielle Lehrveranstaltungen ein, um sie auf die schriftlichen und mündlichen Anforderungen an Beleg-/Magisterarbeiten sowie Fachprüfungen vorzubereiten, denn den wenigsten von ihnen waren die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens, der Recherchetechniken und

² Siehe die Beiträge von Middeke und Zlatanova in diesem Band.

³ Siehe die Beiträge von Funke (damals Thomas) und Spaniel-Weise in diesem Band.

Fachtextsortenspezifika geläufig. Wir erreichten mit unseren gemeinschaftlichen Anstrengungen, dass die meisten von ihnen weder vorzeitig das DaF-Studium abbrachen noch einer Studienzeiterverlängerung bedurften, sondern in aller Regel mit guten bzw. sehr guten Ergebnissen ihre erste akademische Hürde nahmen und später einige von ihnen die Doktorwürde erwarben.

In Erweiterung des fachtextsortengeleiteten Schreibens ermunterten wir auch unsere Studenten zum kreativen Schreiben. Dr. Zeuner bot dazu mit seinen LV zur „Interkulturellen Landeskunde“ die theoretischen und methodischen Grundlagen. Parallel dazu wählten wir das Format „Studentenwettbewerb“ und starteten einen Aufruf an die deutschen und ausländischen DaF-Studierenden mit dem Ziel, ihre Erfahrungen im Auslandsstudium als Statement, Tagebuchnotiz, Brief, Reportage, Gedicht oder Erzählung zu Papier zu bringen. Unser Hintergedanke war, Anreize zur Selbstreflexion über Erlebtes mit der Anwendung des Methodeninstrumentariums interkultureller Landeskunde zu verbinden, um damit eine öffentliche Diskussion über individuelle Beobachtungen im fremdkulturellen Lebens- und Studienalltag auszulösen.

Über 70 Beiträger äußerten sich daraufhin schriftlich, trugen ihre Texte auf Studentenkongressen vor und entschieden über deren Prämierung. Innerhalb von vier Jahren (1999 bis 2003) entstanden unter Mithilfe der Herausgeber attraktive Sammelbände nach Themen geordnet: Sprach- und Kulturwelten, Lehr- und Lernwelten, Lebens-/Studien- und Computerwelten sowie diverse Artikel in Fachzeitschriften und im Uni-Journal der TUD, die für Verbreitung und Anerkennung sorgten. Als Initiatorin des Ganzen freute ich mich nicht nur über die Resonanz der diversifizierten Studienwelten unserer DaFis, sondern mich beeindruckte vor allem das im Prozess gewachsene Gemeinschaftsgefühl der Akteure, deren Identifikation mit den Prämissen interkulturellen Lernens und der Wertschätzung von Empathie, Toleranz und Solidarität untereinander als Basis friedvollen Miteinanders – wo auch immer!

In den letzten Jahren meiner Berufstätigkeit an der TUD kristallisierte sich als ein Forschungsschwerpunkt von mir: die DaF-Fachgeschichte heraus. Ich hatte mich schon immer für historische Aspekte des DaF interessiert und permanent darüber in einschlägigen Fachzeitschriften publiziert. Nunmehr sollten am Ende meiner 50-jährigen Ausbildungs- und Berufstätigkeit Kollegen zu Wort kommen, denen ich einerseits Anregungen und Unterstützung meiner Arbeit verdankte und andererseits Raum geben wollte, ihre eigenen Erfahrungen im DaF kundzutun.

Ich führte Interviews mit einigen Leistungsträgern durch, die zu DDR-Zeiten den Ton angaben und in Institutionen für DaF an führender Position standen; und zwar die Professoren G. Helbig, M. Löschmann (HI-Institut), G. Wazel (Institut DfA der FSU Jena), S. Weber (TU Chemnitz) und Dr. C. Köhler (IDF der TUD). Sie alle äußerten sich über ihren Bildungsweg zum DaF, beschrieben ihre Forschungsinteressen, Lehrbereiche, internationalen Kooperationen/Erfolge, aber auch staatliche Reglements, Bürokratie und persönliche Niederlagen. Mein „Part“ war dabei, dass ich das „Verlautbarte“ hinterfragen ließ durch ausländische

DaF-Experten (Zeitzeugen) aus den USA, der Schweiz, aus Belgien, Polen, Ungarn, Österreich und der Ukraine, um Vergleichbarkeit und Objektivität zu garantieren. Letztlich leitete ich daraus die Bedeutung von Persönlichkeiten für die Konstituierung und Konsolidierung eines Wissenschaftsfaches ab.

Mein Buch „Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache – Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte“ erschien 2004 zeitgleich mit der Beendigung meiner aktiven Berufstätigkeit an der TUD. Es ist Anerkennung und Vermächtnis gleichermaßen, denn es bewahrt die Erinnerung an einstige Protagonisten des DaF in Ostdeutschland vor dem Vergessen und macht Gemeinsamkeiten mit Entwicklungen in Westdeutschland bewusst: auf dem Weg einer Einzelwissenschaft von der Empirie zur Theorie. Ich habe auf meinem Weg dahin viele tüchtige Menschen kennen- und schätzen gelernt, die sich von meinen Ideen, meiner Tatkraft und Persönlichkeit inspirieren ließen, um anstehende Aufgaben gemeinsam zu meistern, und zwar zum Wohle derer, für die wir Verantwortung trugen. Mögen die nächsten Generationen von DaF-/DaZ-Studierenden, -Lehrkräften und -Wissenschaftlern weiterhin für den Bestand und die Entwicklung eines praxisrelevanten und akademisch anerkannten Faches in der Lehre, Forschung, Öffentlichkeit Sorge tragen!

Berufsbiographische Skizzen

Wissenschaftsgeschichte des Faches DaF in Dresden: Ein berufsbiographischer Rückblick

Marina Adams (Kassel)

1 Vorspann

Einen berufsbiographischen Text zu verfassen heißt, sich im hoffentlich klaren Spiegel der vergangenen Lebens- und Berufsabschnitte zu betrachten und zwischen all den Zeichen beruflicher Höhepunkte und lehrender Misserfolge auch das große Ganze, das Bild des eigenen beruflichen Selbstverständnisses, zu erkennen. Wie entsteht jenes persönliche Berufsverständnis, das unser Denken und Handeln im fachlichen Hier und Jetzt prägt? Nach welchen Kriterien priorisieren wir forschungsrelevante Themen und entscheiden schließlich darüber, was für disziplinäre Konturen des sich diversifizierenden Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wesentlich ist? Blickt man in die Grundlagen einer Wissenschaftsgeschichte, vor allem in ihre wissenschaftssoziologische und prosopographische Auslegung, so stellt man fest, dass nicht zuletzt die Verbindung zwischen den berufsbiographischen Erlebnissen in einer Fachsozietät und deren intersubjektiven Forschungsspezifika eine tragfähige Grundlage für die Antworten auf solche

Fragen bilden kann. Diese oft erst in der Retrospektive erkennbare Relation zwischen den theoretischen Inhalten eines Faches und der subjektiv erlebten fachlichen Sozialisation lässt sich freilich nur exemplarisch rekonstruieren. Eine solche Rekonstruktion lohnt sich dennoch; denn jedes der vielen berufsbiographischen ‚Mosaiksteinchen‘ kann zum besseren Verständnis der Konstituierungs- und Konsolidierungsprozesse eines Faches beitragen und diese ‚von innen heraus‘ erklärbar machen. Nachstehend werden einzelne Episoden aus meiner fachlichen Sozialisation in Relation zu wissenschaftlichen Inhalten und Merkmalen des Faches DaF/DaZ mit dem Fokus auf der Wissenschaftsgeschichte herausgearbeitet.

2 Anfänge in Dresden: Interkulturelle Sensibilität und Freigeist

Ich bin im Jahr 1997 als eine von 14 DAAD-Stipendiaten aus dem sibirischen Omsk nach Dresden gekommen. An der TU Dresden konnte ich ein Semester lang meine Fächer aussuchen und alles tun, was ich an der fernen Heimatuniversität nicht durfte: meinen Stundenplan selbst zusammenstellen, Vorlesungen aus fachfremden Bereichen besuchen (es nannte sich „studium generale“) und viele bis dato unbekannte Facetten des Faches DaF – so verkürzt fasste man damals dieses Arbeitsfeld zusammen – kennenlernen. Ich durfte sogar eine Teilnahme an einem Sport-Leistungskurs ausschlagen, ohne dadurch mein Germanistikstudium zu gefährden. An meiner Uni in Omsk hingegen bildete das Skilaufen eine unabdingbare Voraussetzung dafür, das Fremdsprachenstudium erfolgreich abschließen zu dürfen. Keine Spur davon in Dresden, sondern eine neue studentische Freiheit: *Gaudeamus igitur!*

Meine erste Begegnung mit dem Fach DaF verbinde ich mit viel Sonnenschein im Oktober, dem weitläufigen Campus der TU Dresden und einem prägenden Sprechstundengespräch mit meinem damaligen DAAD-Betreuer. Das war eine in mehrfacher Hinsicht aufregende Situation, als ich an jenem warmen Oktobernachmittag in das Gebäude des Instituts für Germanistik kam und zum ersten Mal mit einem deutschen Dozenten an der deutschen Universität sprechen durfte. Leicht überhitzt (meine Kleidung war nur für spätherbstliche sibirische Temperaturen geeignet), gewappnet mit allen Unterlagen von der Geburtsurkunde bis zum Auszug aus dem Studienbuch, mit vielen Fragen und sechs perfekt einstudierten Sätzen zur Vorstellung stand ich pünktlich vor der Tür meines DAAD-Betreuers. Der Dozent öffnete schwungvoll die Tür und lächelte mir freundlich zu; schnell lösten sich meine Aufregung und Verunsicherung durch dieses freundliche Lächeln und aufmerksame Zuhören des Dozenten auf. Seine Offenheit und ehrliches Interesse an meiner Geschichte, seine Fähigkeit, auch in einer Machtposition als Dozent auf in- und ausländische Studierende zuzugehen, beeindruckten mich, vermittelten mir eine fachliche Wertschätzung und machten mich neugierig auf die neue Welt der Wissenschaft in Deutschland. Später im Studium lernte ich, dass

viele dieser erlebten Eigenschaften unter dem Fachbegriff ‚interkulturelle Kompetenz‘ zusammenzufassen sind. Interkulturelle Kompetenz ist seitdem kein abstrakter Fachbegriff mehr für mich; sie ist mit einem lebendigen fachlichen Vorbild verbunden.

Jene Begegnung im Oktober 1997 bestimmt mein Bild von DaF als Wissenschaft bis heute: Seine abstrakten wissenschaftlichen Theorien sind durch eine genuine und epistemologisch unabdingbare interkulturelle Sensibilität und Praxisorientierung im Sinne einer theoretischen Offenheit für neue Gegenstände und Zielgruppen des Spracherwerbs geprägt. Das machte meine erste Begegnung mit dem Fach DaF an der TU Dresden aus und so bleibt es bis heute.

3 Studium und Promotion: Lernerfahrungen in und mit der Wissenschaftsgeschichte DaF

Mein Magisterstudium DaF war für mich eine Wiederentdeckung des eigentlich bekannten Faches Germanistik. Zwar kannte ich bereits die ‚klassischen‘ Bestandteile eines Germanistikstudiums in Russland, wie Phonetik, Grammatik, neuere deutsche Literatur usw., die im engeren Sinne meine persönliche Kompetenz in der fremden Sprache Deutsch förderten. In Dresden erschlossen sich diese Fächer für mich zum ersten Mal im Hinblick auf ihren praktischen Beitrag zur Vermittlung der Sprache und Kultur im deutschsprachigen Raum. Jedes Thema dieser germanistischen Bezugs- und Grundlagenwissenschaften des Deutschen als Fremdsprache, sei es die Perfektbildung, die Fachsprachen oder die Gastarbeiterliteratur in Deutschland, unterstützten jenen Perspektivenwechsel von der persönlichen Lernerfahrung hin zum theoriegeleiteten und thematisch facettenreichen Lehren des Deutschen. Das neue Fach DaF bestach nicht nur mit der konsequenten Pragmatik seiner Inhalte nach dem Motto „Welche theoretischen Erkenntnisse benötigen wir für unsere Praxis?“, sondern es inspirierte auch meinen Forschungsdrang durch die ausgesprochene Interdisziplinarität seiner theoretischen Bezüge. So standen neben Gesprächslinguistik und Literaturwissenschaft auch Soziologie und Angewandte Linguistik auf meinem Stundenplan. In meiner Abschlussarbeit konnte ich nicht nur Ansätze der Grammatikvermittlung reflektieren, sondern auch aus der Unterrichtspraxis meiner damaligen Sprachschule heraus die Entwicklung des Deutschen als Fremdsprache im Bereich der privatwirtschaftlichen Erwachsenenbildung analysieren.

Gleichzeitig erlebte meine persönliche DaF-Lernerfahrung im Rahmen der Seminare von Frau Prof. Dagmar Blei eine besondere theoretische Aufwertung. Meine Lernerfahrungen des Deutschen hatte ich bis dato als eine unvermeidbare und kaum erwähnenswerte Last und weniger als wertvolles Gut betrachtet. Schließlich hat man als Nichtmuttersprachler unter muttersprachlichen DaF-Studierenden mit einem steten Gefühl der Unvollkommenheit zu kämpfen. Dies änderte sich grundlegend in den Seminaren von Frau Professor Dagmar Blei.

Denn diese boten mir und vielen anderen ausländischen Germanistikstudierenden einen großzügigen Raum, persönliche Lernerfahrungen, auch Lernerfahrungen mit Fehlern, in eine theoriebezogene Reflexion über Interferenz und Interkulturalität des Spracherwerbs zu verwandeln, und stifteten somit Forschungsinteresse bei allen Beteiligten, unabhängig von der Muttersprache. So waren die Reflexion des eigenen Lernprozesses und daraus resultierende Einblicke in potentielle Lernschwierigkeiten im Grammatikerwerb ein fester Bestandteil des Seminars „Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht“.

Jene Erfahrung formt meine universitäre Lehre bis heute, indem sie mich dazu bewegt, die ‚Lernwelt‘ der Teilnehmenden als Ausgangspunkt für die Vermittlung abstrakter theoretischer Spracherwerbskonzepte zu nutzen. Dies sind m.E. auch zwei theoriestiftende und essenzielle Eigenschaften unseres Faches: seine Verankerung im empirischen Konstrukt der nachweisbaren Sprachlehr- und -lernprozesse und gleichzeitig seine Wandelbarkeit in unterschiedlichen Erwerbskontexten.

Die Wandelbarkeit und Vielfalt des Faches DaF und seiner ‚Träger‘ wurden später zum Grundstein meines Forschungsinteresses an seiner Wissenschaftsgeschichte und zum Thema meiner Promotion. Die Faszination der DaF-Fachgeschichte fußte dabei auf Erlebnissen meiner fachlichen Sozialisation in unterschiedlichen ‚Fachtraditionen‘ des Deutschen als Fremdsprache – von der Fachgeschichte der Auslandsgermanistik in Omsk, hin zur durchaus noch wahrnehmbaren früheren Fachgeschichte von DaF in der DDR in Dresden und bis zur neueren DaF-Fachgeschichte während meines Studiums. Den ersten Impuls für wissenschaftsgeschichtliche Fragestellungen gab mir Prof. Dr. Dagmar Blei, als sie uns Studierende im Hinblick auf die damals aktuelle Diskussion über die disziplinären Konturen des Faches DaF und über mögliche Entwicklungsfaktoren seiner theoretischen Ausprägung sensibilisierte. „*Quo vadis, DaF?*“ – diese Frage durften wir, Studierende und Fachnovizen, im Rahmen ihrer Seminare auf einer historischen Metaebene erörtern und dabei wesentliche Einflussgrößen seiner Entstehung herausfiltern, theoretische Leistungen und Konzepte im Fach DaF als Ausdruck des Zeitgeistes unterschiedlicher Epochen kontextualisieren und nicht zuletzt nach Essenziellem seiner Fachkonturen für die Gegenwart suchen.

Was ist jedoch unter einer Wissenschaftsgeschichte eines recht jungen Faches DaF zu verstehen und was kann eine Wissenschaftsgeschichte für seine Gegenwart leisten? Die Antworten auf diese beiden Fragen sollten den ersten Schritt in meiner Forschungsarbeit bilden. Das Interesse der Gesellschaft am Phänomen Wissenschaft blickt auf eine lange Tradition bis in die Antike zurück. Gleichzeitig scheint das Anliegen wissenschaftshistoriographischer Darstellungen, „Verlaufsstrukturen wissenschaftlicher Entwicklungen“ in einem bestimmten Zeit-Raum-Kontinuum methodisch haltbar zu dokumentieren, besonders in den ersten Jahrzehnten des XXI. Jahrhunderts an Relevanz zu gewinnen (Peckhaus; Thiel 1999: 10). Dies dürfte zunächst mit der zunehmenden Diversifizierung und interdisziplinären Verflechtung der akademischen Welt der modernen Wissensgesellschaft zusammenhängen, was die Frage nach dem Wesen einer wissenschaftlichen Dis-

ziplin aufwirft: Was macht ein neues Forschungsfeld zu einer wissenschaftlichen Disziplin? Weiterhin wird die Beschäftigung mit einer Fachhistoriographie, so wie im Falle einer DaF-Fachgeschichte, immanent aus der ‚Innen-Perspektive‘ eines Faches motiviert, da man jeder Wissenschaftsgeschichte eine Orientierungsfunktion für die Wissenschaftlersozietät einer Disziplin in der Gegenwart zuschreibt. Vor allem für Disziplinen, deren wissenschaftssystematischer Standort noch diskutiert wird, dient die Auseinandersetzung mit dem historischen Heranwachsen der Absicherung ihrer wissenschaftlichen Reputation und der Förderung ihres Selbstverständnisses. Im Falle des Faches DaF verdeutlichen seine junge akademische Tradition und die teilweise unterschiedlichen Auffassungen von seinem disziplinären Standort die Notwendigkeit gemeinsamer Grundlagen für das Fachverständnis der DaF-/DaZ-Wissenschaftlersozietät. Eine solche gemeinsame Grundlage bzw. einen Referenzrahmen für die Förderung einer Fachbewusstheit der Wissenschaftlergemeinschaft können dabei historiographische Untersuchungen bilden (vgl. Adams 2010).

Jenes historiographische Potential für das disziplinäre Selbstverständnis der Gegenwart scheint im Fach DaF jedoch eher zögerlich genutzt zu werden. Die Wissenschaftsgeschichte DaF/DaZ war zu Zeiten meiner Promotion und ist immer noch ein ‚Stiefkind‘ im Kanon seiner Teildisziplinen. Die Gründe dafür sind m.E. vor allem in der Methodik der fachlichen Geschichtsrekonstruktion zu suchen. Denn nach wie vor wird die Antwort auf die Frage „Was passierte im Fach DaF zu einem bestimmten Zeitpunkt?“ primär auf die Beschreibung seiner Fragestellungen, Theorien, Institutionen usw. reduziert, ohne dabei zentrale Einflussgrößen für die Fachentwicklung, u.a. die gesellschaftlichen, fachlichen, institutionellen und personenbezogenen Faktoren, einzubeziehen und zu reflektieren, um die Frage nach dem „Warum?“ einer Fachgenese beantworten zu können. Dabei haben wissenschaftshistorische Forschungsansätze von Frau Prof. Dr. Dagmar Blei, vor allem ihre berufsbiographischen Abhandlungen zur Geschichte des DaF in der DDR, bereits 2002 gezeigt, dass die DaF-Wissenschaftsgeschichte keinesfalls eine trockene Aneinanderreihung von Daten und Forschungsthemen sein muss. So kann die Verwendung von Berufserfahrungen und Reflexionen der Fachvertreter – neben zahlreichen weiteren Zugängen zur Wissenschaftshistoriographie, die eine Disziplinentstehung anhand der Institutionalisierung, des Aufbaus der Wissenschaftlersozietät, der Publikationen usw. erfassen – wesentliche Erkenntnisse über die Theoriebildungsprozesse im Fach DaF liefern. Die Berufsbiographien können in der DaF-Geschichtsschreibung die „Bewusstseinsströme“ einer ganzen Generation von Fachexperten“ (Blei 2003: 23) herausarbeiten und somit nicht nur Ergebnisse der theoretischen Arbeit abbilden, sondern auch auf die Begründungen für die Selektion der theoretischen Wege und Mittel (Was hat eine bestimmte methodische Vorgehensweise beeinflusst und wie?) hinweisen.

Mein damaliger Blick in den Forschungsstand zur Historiographie *DaF in der DDR*, dem Gegenstand meiner Promotion, ließ weiterhin erkennen, dass diese ein nicht unerhebliches polemisches Potential aufweist. Denn vor allem die politische

Durchdringung der Forschung und Fokussierung auf die ideologisch geprägte Orientierung der Scientific Community an gesellschaftlich und staatlich geforderten Leitideen der DDR standen bis dato im Mittelpunkt der Analysen; die umfassenden theoretischen Entwicklungen, wie z.B. an meiner Alma Mater, der TU Dresden, blieben dagegen zum großen Teil unbeachtet (vgl. Praxenthaler 2002: Vff.). Diese Erkenntnis sowie meine persönlichen Begegnungen mit den ‚Trägern‘ jener Wissenschaftsgeschichte veranlassten mich, eine wissenschaftshistorische Analyse über jenen abgeschlossenen Abschnitt der DaF-Geschichte zu schreiben, in dem theoretische Entwicklungen unseres Faches in einen umfassenden gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind und durch berufsbiographische Stimmen zu prägenden Motiven ihrer konzeptionellen Arbeit im Fach DaF/DaZ ergänzt werden. Erstaunlicherweise haben diese Motive, wie z.B. die Bewältigung der unterrichtspraktischen Aufgaben als Anreiz für die Forschungsentwicklung im Fach DaF/DaZ, auch mehrere Jahrzehnte danach nur wenig an ihrer Aktualität für die Fachvertreter eingebüßt (vgl. Adams 2018).

Die Wissenschaftsgeschichte ist für mich somit eine zeitlose und lebendige Möglichkeit, das Bewusstsein der heutigen DaF-/DaZ-Fachsozietät für das Wesentliche ihres Faches zu stärken und auch ein Stückweit in seine Zukunft zu blicken. Dies verdanke ich meiner Studien- und Promotionszeit in der Dresdner Schule unter Leitung von Frau Prof. Dr. Dagmar Blei, welche selbst einen Beleg für eine erfolgreiche wissenschaftsgeschichtliche Transformation des Faches DaF von den Anfängen in den 1960er Jahren bis heute liefert.

4 Ausblick: Fachdiversität und Fachkohärenz

Die Beschäftigung mit der Wissenschaftsgeschichte der fachkommunikativen DaF-Forschung in der DDR weckte auch mein Interesse für die Fachkommunikation und ihre Vermittlung in unterschiedlichen DaF-/DaZ-Kontexten. Die fachhistorischen Recherchen zu diesem Thema erwiesen sich als bemerkenswert aktuell für meine anschließende berufliche Tätigkeit in der DaF-/DaZ-Lehre in Kassel. Seit 15 Jahren stellt die fachkommunikative Studienbegleitung für internationale Studierende einen Schwerpunkt meiner Tätigkeit an der Universität Kassel dar, in deren Rahmen diverse fachkommunikative Angebote für internationale Maschinenbauer, Architekten, Wirtschaftswissenschaftler usw. entstanden. Diese Entwicklung belegt für mich erneut die erstaunliche Diversität des Faches DaF/DaZ und liefert Anregungen für weitere Forschungsprojekte zur Fach- und Wissenschaftssprache, z.B. im Rahmen meiner Habilitation zu den kognitiv-kommunikativen Grundlagen der Fachkommunikation.

Der berufliche Wechsel von Dresden nach Kassel wurde durch eine signifikante Akzentverlagerung im konzeptuellen Profil meines Faches begleitet: In der Abkürzung DaF/DaZ in Kassel war jetzt mehr als je zuvor DaZ enthalten. Das Fach Deutsch als Zweitsprache mauserte sich von einer ergänzenden Abkürzung

zu einem der Schwerpunkte meiner Lehrtätigkeit in vielfältigen Aus- und Fortbildungsangeboten für DaF-/DaZ-Lehrende. Diese erfreulich konstante Nachfrage nach theoriegeleitetem Praxiswissen in der Deutschvermittlung bestätigte mich darin, dass das Fach DaF/DaZ ein zuvor von mir historisch ausdifferenziertes und nicht unerhebliches Transformationspotential aufweist. Weitere Belege dafür liefert das Forschungsprofil des Lehrgebiets DaF/Z an der Universität Kassel: Zentrale Bereiche der Spracherwerbs- und Interaktionsforschung im Dienste der Unterrichtsgestaltung ergänzten das mir vertraute praxisorientierte Bild der Methodik und Didaktik der DaF-Vermittlung aus Dresden. Auch wenn die Wiedervereinigung Deutschlands nach mehr als 30 Jahren anscheinend weiterer Diskussionen ihrer gesellschaftlichen Konsequenzen bedarf, so kann ich anhand meiner persönlichen Berufsbiographie feststellen: Eine ‚innerdeutsche‘ Kohärenz im Forschungsprofil des Faches DaF/DaZ ist nicht nur möglich, sie erscheint angesichts der immerwährenden Herausforderungen der heutigen Migrationsgesellschaft als eine nahezu existentielle Anforderung an unser Fach. Meine Berufserfahrungen in Dresden und Kassel belegen: Das kann klappen!

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erweist sich für mich auch nach 20 Jahren beruflicher Praxis als eine spannende Reise, die ihren Anfang in Dresden nahm und deren Verlauf nach wie vor faszinierende Entdeckungen verspricht. Und dafür, dass ich diese Reise mir zutraute und trotz ungewisser Ausichten auf mich nahm, bin ich meiner Dresdner Alma Mater zutiefst dankbar.

Literatur

- Adams, Marina (2010): *Wandel im Fach. Historiographie von DaF als Fachsprachen-Disziplin in der DDR*. Berlin: Frank & Timme.
- Adams, Marina (2018): Wissenschaftsgeschichte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) als Reflexionsmöglichkeit über seine aktuellen Forschungs- und Praxiskonturen. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Opladen: Barbara Budrich, 47-65.
- Blei, Dagmar (2003): *Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache. Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Peckhaus, Volker; Thiel, Christian (Hrsg.) (1999): *Disziplinen im Kontext. Perspektiven der Disziplinengeschichtsschreibung*. München: Wilhelm Fink.
- Praxenthaler, Martin (2002): *Die Sprachverbreitungspolitik der DDR. Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.

Zug um Zug – Stationen auf dem Weg zu Deutsch-als-Fach- und Fremdsprache (DaFF)

Ines Busch-Lauer (Zwickau)

Als Pendlerin zwischen Leipzig und Zwickau kommt mir das Bild des Zuges in den Sinn, der mal mit mehr und mal mit weniger Geschwindigkeit gerade und unwegsame Strecken, Tunnel und Bahnstationen durchfährt, um sein Ziel zu erreichen. Die Zug-Metapher kann man sehr gut für die Beschreibung der Lebens- und Arbeitsstationen eines Menschen verwenden. Während so einer Zugfahrt lernt man auf jeder Station immer neue Menschen kennen, interessante Zeitgenoss*innen, deren Erzählungen und Erfahrungen so spannend sind, dass sie Neugier wecken und man sich mit ihren Themen auseinandersetzt. Manchmal entstehen sogar kollegiale Freundschaften, die über Jahre andauern! Oft genug muss man auch umsteigen, um sein Fahrtziel zu erreichen. Wichtig ist dabei natürlich, dass man den Anschluss nicht verpasst, also immer an den aktuellen Bewegungen in seinem Fach teilnimmt. Zugfahrten können prägen, man erwirbt Beobachtungskompetenz für Details, Menschenkenntnis durch Konversation, lernt Geduld bei administrativen Verspätungen und Umwege über Schienenersatzverkehr kennen. Neue Stationen erlauben es, Weichen anders zu stellen, Richtungswechsel

vorzunehmen, auf neuen Gleisen wieder an Fahrt zu gewinnen, bis das Ziel erreicht ist, wenn es denn so etwas wie ein Lebensziel gibt.

Im Mittelpunkt meines selbstreflektierenden Beitrags stehen zum einen Stationen des Faches DaF in der Entwicklung zu DaFF, aber auch meine Entwicklung von der kontrastiv arbeitenden Fachsprachenlinguistin und Dozentin mit den Fächern Anglistik/Russistik an der Universität Leipzig zur DaFF- und DaZ-erfahrenen Professorin in Zwickau mit der Zwischenstation am Institut für Germanistik der TU Dresden in den Jahren 2004 bis 2005. Auf der akademischen Wegstrecke habe ich mich viel mit Forschung zur Angewandten Linguistik, speziell zur Fachkommunikation, der Lehre in den verschiedensten Ausrichtungen der Fachfremdsprachenvermittlung Englisch und Deutsch in der Erwachsenenbildung und auch intensiv mit der Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrer*innen und Dozent*innen in den Bereichen Fachenglisch, DaF und DaZ beschäftigt.

Jede Station auf diesem Weg hat auf ihre besondere Weise zum Erkenntnisgewinn und zur kritischen fachlichen Reflexion beigetragen sowie neue Impulse gegeben. Blicken wir auf einige dieser Stationen und ihre Bedeutung für meine Arbeit. Abschließend ein kurzer Ausblick in die „neue Normalität“, in der vieles plötzlich anders sein wird als je zuvor denkbar.

Erste Station: Leipzig-Dölzig 1999–2003: Aller Anfang ist schwer

Nach erfolgreicher Promotion und Habilitation endete mein befristeter Vertrag als wissenschaftliche Assistentin an der Universität Leipzig im Jahr 1998, und es begann eine Zeit der Wanderjahre zwischen der akademischen und der Wirtschaftswelt. So nahm ich im Jahr 1999 meine Tätigkeit als Sprachdozentin für Englisch und als Fachübersetzerin für ein Softwareunternehmen in der Nähe von Leipzig auf, insgesamt eine völlig neue, aber sehr nützliche Lebens- und Arbeitserfahrung. Durch die Internationalität des Unternehmens mit 17 Niederlassungen weltweit und ca. 1.700 Mitarbeiter*innen bestand zum einen die Notwendigkeit, die Englischkompetenz der Belegschaft vor Ort (ca. 140 Personen) durch fach- und berufsbezogene Sprachtrainings zügig zu fördern, und zudem auch der Bedarf, junge internationale Computerfachleute, z.B. aus Ungarn und Indien (ca. 25-30 Personen), in Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten, um ihnen die Integration in das Unternehmen und das Leben in Deutschland zu ermöglichen. Dies erforderte zunächst die systematische Reflexion über die Muttersprache Deutsch, eine klare Bedarfsanalyse und die Ableitung von personalisierten Lernmethoden und -ressourcen, die es in sehr kurzer Zeit gestatten würden, eine schnelle Progression der Lernenden während ihres Arbeitsprozesses in der Alltags- und Berufssprache zu erreichen. DaF-Lehrmaterialien waren zwar zu dieser Zeit bereits ausreichend vorhanden, aber sie beinhalteten oft genug nicht die berufsbezogenen Themen und Fragestellungen, die für die Mitarbeiter*innen im Unternehmen relevant wa-

ren. Es mangelte auch noch an spezifischen fachbezogenen Programmen. Deshalb war es unabdingbar, eine Mischung von alltags-, berufs- und fachsprachlichen Unterrichtseinheiten nach Bedarf zu erstellen. Obwohl mir das Fach Informatik zu diesem Zeitpunkt noch sehr fremd war, gelang es mir durch konsequente Anwendung von Texterschließungsstrategien und Analysen der Kommunikationssituationen der einzelnen Mitarbeitergruppen, individuelle Curricula zu entwickeln, so dass – aus der Retrospektive betrachtet – ein interessantes berufs- und alltagsbezogenes Programm entstand, welches den Erwartungen der Mitarbeiter*innen und besonders auch der Geschäftsführung entsprach.

Kennzeichnend für diese Arbeitsstation waren der Unterricht in Kleingruppen und der Umgang mit sehr unterschiedlichen Sprachniveaus. Die verschiedenen Lernsozialisierungen der weitgehend jungen Fachleute erforderten teilweise Unterricht nach dem Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaF_nE) sowie die kulturelle Reflexion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Ausgangs- und Zielkulturen. Ich lernte den Computer als nützliches Werkzeug zur Erstellung von Aufgaben und deren Dissemination an die Lernenden über E-Mail oder das Intranet des Unternehmens kennen. Ich erstellte fertigungsbezogene Wochenaufgaben zum Selbststudium und Tests sowie Portfolioaufgaben, um den Lernfortschritt auch für die Teilnehmer*innen sichtbar zu machen, da in dem leistungsorientierten jungen Unternehmen besonderer Wert auf die Lernerfolgskontrolle der Mitarbeiter*innen gelegt wurde, die sich sowohl monetär als auch im Karriereaufstieg der Mitarbeiter*innen niederschlug.

Zweite Station: Vertretungsprofessur Deutsch-als-Fremdsprache am Institut für Germanistik der TU Dresden – DaF lehren und lernen

Nach einer Zeit der Wanderjahre 2003/04, in denen ich an den verschiedenen Hochschulen und privaten Bildungseinrichtungen als Dozentin für Englisch und Deutsch sowie als Übersetzerin tätig war, ergab sich die Möglichkeit, für zwei Semester am Institut für Germanistik interim die Vertretung der Jubilarin im Fach Deutsch als Fremdsprache zu übernehmen. Dies war aufgrund der hervorragenden Reputation von Frau Professor Dagmar Blei natürlich eine sehr große Herausforderung. Zwar konnte ich umfangreiche Lehrerfahrungen im akademischen Umfeld bei den verschiedensten Gruppen von Lernenden und die Lehrbefähigung durch Habilitation nachweisen, war aber zu diesem Zeitpunkt mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache aus der akademischen Perspektive noch nicht so vertraut, wie man es von einer Professorin an einem germanistischen Institut erwarten würde. Aber ein hervorragendes Kollegium im DaF-Bereich des Institutes, Frau Professor Blei und der Inhaber des Lehrstuhls für Angewandte Linguistik, Herr Professor Satzger, unterstützten mich sehr bei der Einarbeitung in die Auf-

gabenbereiche und Verantwortlichkeiten der Professur und auch in vielen Belangen administrativer Natur.

Die von mir in den beiden Vertretungssemestern 2004/05 aus dem Blickwinkel der pädagogischen Praxis angebotenen Lehrveranstaltungen waren mit 60 bis 80 Teilnehmer*innen sehr gut gefüllt. Für mich auch eine neue Lehrsituation, in der Frontal- mit Gruppenarbeit sinnvoll verknüpft werden musste. Zugleich war ein Perspektivwechsel notwendig: von Lernenden, die Deutsch zu beruflichen Zwecken studieren und nutzen, zu Studierenden, denen das Handwerkszeug zum Lehren von DaF für verschiedene Bedarfsgruppen vermittelt werden musste, wobei es auch galt, den Unterschied des Blickwinkels zwischen deutschen Muttersprachler*innen und internationalen Studierenden sowie dem späteren Einsatz im In- oder im Ausland zu berücksichtigen.

Meine Lehrveranstaltungen beinhalteten Seminare zur Wortschatzarbeit in der Allgemein- und Fachsprache, zu Aspekten der interkulturellen Kommunikation unter Berücksichtigung von *Critical Incidents* und *Hotspots*, die Vorlesungen zur Einführung in die Geschichte, Didaktik und Methodik des Faches Deutsch als Fremdsprache, zu Grundlagen der Fachkommunikation und auch ein Seminar zur Spracherwerbsforschung, das mir in besonderer Erinnerung geblieben ist. Zu diesem Seminar kamen regelmäßig zwischen 100 bis 110 Teilnehmer*innen, so dass der bereits groß ausgelegte Raum jede Woche völlig überfüllt war. Es bestand überaus großes Interesse an den Forschungsergebnissen zu diesem Bereich. In jedem Seminar wurde lebhaft zu Theorien des (Fremd-)Spracherwerbs, zu Fragen von Interferenz und Transfer, zur kontrastiven Betrachtung von Sprachen und zu vielen weiteren Themen diskutiert. Neben den Studierenden nahmen an dieser Veranstaltung auch DaZ-Kolleginnen zur Weiterbildung teil und so geschah es, dass ich zwei meiner Kommilitoninnen aus Studienzeiten wieder traf. Eine Kollegin kam als Referentin zum Thema Fremdsprachenlernen über Suggestopädie in den Kurs. Sie hatte dazu promoviert und zahlreiche Kurse mit dieser Methode vermittelt. Eine andere Kollegin war in ihrer Schule in Görlitz als DaZ-Lehrerin tätig und bereicherte das Seminar durch ihre praktischen Lehrerfahrungen und zahlreiche Falldiskussionen. Durch das besondere Interesse der Teilnehmer*innen entstanden eine ganze Reihe von Seminar- und Belegarbeiten und auch so manche Magisterarbeit, die Untersuchungen zum Zweit- und Drittspracherwerb gewidmet war.

Die Zeit in Dresden führte zu einer starken Erweiterung meiner Sicht auf das Fach DaF und auch DaZ. Damit verbunden war die Notwendigkeit, die in der Lehrpraxis auftretenden Problemfelder wissenschaftlich zu durchleuchten und empirische Untersuchungen durchzuführen. Während meiner Tätigkeit am Institut stellte die Betreuung von Beleg- und Abschlussarbeiten zunächst eine Herausforderung dar, galt es doch wissenschaftliche Fragestellungen zu identifizieren, die richtige Methodologie zu ihrer Untersuchung zu definieren, in Konsultationen mit Studierenden auf den korrekten wissenschaftlichen (Schreib-)Stil hinzuweisen und bei Problemen auch psychologisch zur Seite zu stehen. Aber die erfolgreiche Verteidigung der Arbeiten zeugt davon, dass junge Menschen kreativ an der Lösung

von Problemstellungen arbeiten können und so das notwendige Rüstzeug für die Praxis erwerben, z.B. durch Arbeiten zur Lehrwerkanalyse und Beurteilung, zur Textlinguistik, zur Rolle der interkulturellen Kommunikation im DaF-Unterricht, zur Auswahl und didaktischen Aufbereitung von (Fach-)Texten für die Lehre, zur Analyse von Migrationsliteratur, zur Dramapädagogik, um nur einige Themen zu nennen. Dass sich das in die Betreuung eingebrachte Engagement auszahlen sollte, konnte ich Jahre später durch Absolvent*innen feststellen, die zu DaF-Tagungen interessante Themen und Studien vorstellten und promoviert hatten. Eine meiner Studentinnen aus der Dresdener Zeit war später sogar eine sehr engagierte Mitarbeiterin im DaF-Bereich an der WHZ.

Die Teilnahme am Forschungsseminar des Instituts, in dem Absolventinnen der Jubilarin an so wichtigen Themen wie der Entwicklung des Faches DaF, der Ausprägung der verschiedenen Fertigkeiten und der Beobachtung von bilinguaem Sachfachunterricht arbeiteten, bereicherten meine Sicht auf das Fach und verstärkten zugleich die Notwendigkeit der Implementierung weiterer empirischer Forschung, auch besonders im Bereich der Fachkommunikation, die im DaF-Bereich zu diesem Zeitpunkt noch nicht so ausgereift und institutionalisiert war wie heute. Positiv festzustellen ist an dieser Stelle, dass alle Doktorandinnen aus der Zeit in Dresden ihr Promotionsziel mit sehr guten Ergebnissen erreicht haben und heute in den unterschiedlichsten Positionen das Fach DaF in seiner fachlichen Breite vertreten, was insbesondere der konsequenten Betreuung durch Frau Professor Blei zu verdanken ist.

Über die vielen Institutspartnerschaften des Bereiches konnte ich während meiner Zeit in Dresden die Auslandsperspektive des Faches kennenlernen. Im Gedächtnis geblieben ist ein Projekt zwischen der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der TU Dresden, dem Fachbereich DaF und der Universität in Ternopil (Ukraine). Durch meinen Lehr- und Forschungsaufenthalt an der dortigen Einrichtung im Frühjahr 2005 konnte ich nicht nur die Effekte der „orangenen Revolution“ hautnah erleben, sondern auch mit welcher Motivation der Lehrkörper und die Studierenden sich der Vermittlung/Erlernung der deutschen Sprache unter doch sehr einfachen Bedingungen von Tafel und Kreide widmeten. Zu diesem Zeitpunkt war ich erstmals in die Weiterbildung von DaF-Lehrer*innen eingebunden. Keine leichte Aufgabe, galt es doch traditionelle Methoden durch sanfte Innovation in die Moderne zu führen, um für die Studierenden eine Kompatibilität zwischen einem Studium in der Ukraine und dem angestrebten Auslandsstudium an der TU Dresden im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich zu ermöglichen. Der kurze Forschungsaufenthalt an der Universität Ternopil bildete den Ausgangspunkt für die Initiierung eines Lehrmaterialprojektes mit DaF-Studierenden, in dessen Mittelpunkt die sprachlich-didaktische Aufbereitung eines volkswirtschaftlich ausgerichteten Standardlehrbuches stand. Es galt, das Fachliche (die Volkswirtschaft) zu durchdringen, die Fachtexte im Lehrbuch auf ihre Besonderheiten zu untersuchen und durch geeignete Aufgabenformate zu didaktisieren. Für die DaF-Studierenden war dies eine sehr herausfordernde Aufgabe, die aber mit

viel Engagement und Kreativität gelöst wurde. Im Ergebnis entstand ein Material, das fertigungsbezogen zur Verbesserung der Deutschkompetenz der Austauschstudierenden aus der Ukraine beigetragen hat und zugleich die interkulturelle Sensibilisierung für die Andersartigkeit eines Studiums in Deutschland erfolgreich wecken konnte. Auf einer DAAD-geförderten Fachtagung zur fachkommunikativen Kompetenz konnten die Ergebnisse zu diesem Projekt in Dresden vorgestellt werden.

Die enge Zusammenarbeit von Frau Professor Blei mit der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) führte mich zu einigen Vorträgen in die Sächsische Landes- und Universitätsbibliothek (SLUB) und war schließlich auch Ausgangspunkt für die spätere Gründung des Zwickauer Zweiges der Gesellschaft. Die zweimal pro Jahr stattfindenden Veranstaltungen werden von den Bürger*innen Zwickaus und der Region sehr gern angenommen, zumal sie auch im Ambiente der Hochschulbibliothek der Westsächsischen Hochschule sehr gut aufgehoben sind.

Kennzeichnend für die Arbeitsstation am Institut für Germanistik an der TU Dresden war die Arbeit in Großgruppen, die eine starke Feinorganisation der Lehre implizierte, die Erweiterung meines Wissens um alle Facetten der Vermittlung der deutschen Sprache und die kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung von Abschlussarbeiten. Die Zeit in Dresden war für mich in vielerlei Hinsicht ein Gewinn – fachlich durch die Kompetenz und das Engagement der Mitarbeiter*innen, die zügig zur Verbesserung meines Einblicks in die Breite des Faches Deutsch als Fremdsprache führte, menschlich durch das Kennenlernen eines hervorragenden Teams und administrativ durch das Bearbeiten der verschiedensten Anträge und Formulare. Auch wenn die Dresdener Zeit recht kurz war, so war sie sehr prägend für die nächste Arbeitsstation, in der ich den Bereich Deutschals-Fremdsprache im Rahmen der Fachgruppe Fachbezogene Sprachausbildung in der Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ) wiederbelebte, ausbaute und bis heute leite.

Dritte Station: Zwickau ab 2006 – Etablierung von DaFF an der WHZ

Mit der Übernahme der Professur Englisch/Kommunikation und der Leitung der Fachgruppe Fachbezogene Sprachausbildung (2006) begann der Aufbau einer systematischen Deutsch-als-Fremdsprache-Ausbildung an der WHZ für internationale Studierende, die sich bis heute zu einem sehr effektiven studienintegrierten bzw. studienbegleitenden Modulsystem entwickelt hat und bei Studierenden und auch bei Gasthörern beliebt ist. Nachdem die ersten DaF-Kurse im Jahr 2005/06 über Lehraufträge liefen, die von der Sparkasse Zwickau über eine Stiftung finanziell unterstützt wurden, unterrichten derzeit vier Mitarbeiter*innen im Deutschkurs-

system an der Hochschule, auch wenn diese Stellen über den Hochschulpakt 2020 vorläufig nur befristet sind.

Die Nachfrage nach den modularisierten DaF-Kursen gestaltet sich sehr vielschichtig. Die WHZ mit derzeit ca. 4.000 Studierenden verzeichnete, wie auch viele andere sächsische Hochschulen, in den letzten Jahren einen steten Zuwachs an internationalen Studierenden – zurzeit sind es mehr als 500. Der Deutsch-Bedarf der Vollzeitstudierenden besteht im Ausbau der akademischen Fertigkeiten (wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben auf C1-Niveau) und der fachbezogenen Deutschkenntnisse. Ziel der Austauschstudierenden, die am studienvorbereitenden Intensivkurs vor dem Wintersemester teilnehmen, ist die Verbesserung ihrer allgemeinen Sprachkompetenz in allen vier Fertigkeiten sowie die Entwicklung von Strategien zur Erstellung von Vorlesungsmitschriften, zum Halten von Vorträgen und Präsentationen, zur Mitarbeit in studentischen Projektarbeiten, in Laboren und zur Bewältigung der Prüfungsanforderungen. Die Zahl dieser Studierenden ist kontinuierlich von ca. 30 Teilnehmer*innen (2007) auf knapp 80 Personen (2019) angewachsen. Hinzu kamen im Jahr 2015/16 sprachintensive Programme für geflüchtete Studieninteressierte im Rahmen des Welcome- bzw. Integra-Projektes. Und schließlich wuchs mit der Einführung von englischsprachigen Masterstudiengängen im Jahr 2018 der Bedarf, Deutsch als die Sprache des Gastlandes kennenzulernen und im Studienalltag aktiv zu nutzen.

So hat sich im Laufe meiner Tätigkeit an der WHZ ab 2006 ein Modulsystem für DaFF etabliert, das neben einer Gliederung nach Sprachniveaustufen (nach GER A1-C1) und nach Fertigkeiten (z.B. Phonetik, freies Sprechen, Schreiben) auch die Spezifik der technisch-naturwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge berücksichtigt. Derzeit stehen 20 Module für den studienbegleitenden Unterricht zur Verfügung, aus denen die Studierenden nach Bedarf wählen und kombinieren können.

Stellvertretend für das Ausbildungskonzept soll im Folgenden kurz auf das Modul Technisches Deutsch eingegangen werden. Das Modul MINT/Technisches Deutsch umfasst vier Semesterwochenstunden Präsenzunterricht (60 h) und einen Selbststudienanteil von 60 h. Es ist auf die folgenden Lernziele auf Niveau B1/B2 (GER) ausgerichtet:

- Vermittlung und Vertiefung der Deutschkenntnisse ausländischer Studierender in den MINT-Studiengängen,
- Erweiterung der lexikalischen und grammatischen Kenntnisse anhand von Grundlagen der beruflichen Kommunikation, der berufssprachlichen und interkulturellen Kompetenz,
- angemessene Verwendung der schriftlichen und mündlichen Fachsprache des Studienfaches, u.a.: technische Prozesse und Produkte beschreiben, berufsspezifische Dialoge und Diskussionen führen, Protokolle und geschäftliche Korrespondenz erstellen, Statistiken und Grafiken sowie Studienarbeiten/Projektergebnisse beschreiben und präsentieren.

Bei den Lehrinhalten entfallen ca. 15% auf allgemeinwissenschaftliche Themen, 45% auf technische Fachsprache, 30% auf die Entwicklung von Fertigkeiten zur Bewältigung von berufs- und wirtschaftsbezogenen Aufgaben (z.B. Verfassen von E-Mails und Korrespondenz, Projektmanagement, Fachvortrag, Verfassen von Zusammenfassungen) und 10% auf die Ausbildung von interkultureller Kompetenz mit dem Schwerpunkt „Arbeiten in Deutschland“. Zum Themenspektrum, das im Rahmen des Moduls behandelt wird, gehören u.a.:

- Gleichungen, Formeln, Maßeinheiten, geometrische Figuren, Abbildungen und Interpretation von graphischen Elementen,
- Entwicklungen im Bereich der Kraftfahrzeugindustrie (E-Autos, selbstfahrende Kraftfahrzeuge, hybride Fahrzeuge),
- Mensch-Maschine-Interaktion (Robotertechnologie),
- Künstliche Intelligenz, virtuelle und augmentierte Realität,
- „Smarte“ Systeme, Industrie 4.0 und Internet der Dinge.

Weitere Themen werden durch die Fachorientierung der Kursteilnehmer*innen definiert und in den Kurs einbezogen. Die mündliche Prüfungsleistung besteht aus einem Fachvortrag (15-20 Minuten) und einer schriftlichen Zusammenfassung (ca. 1.000-1.500 Druckzeichen). Die schriftliche Prüfungsleistung besteht aus einer Klausur (90 Minuten), in der neben Text- und Sprachstrukturen insbesondere Fachlexik und Fertigkeiten im Leseverstehen, Schreiben und Hörverstehen getestet und bewertet werden. Die Inhalte der Module werden pro Semester den Studienanforderungen der Teilnehmer*innen bezüglich fachlicher Ausrichtung und sprachlicher Voraussetzungen angepasst (Details siehe in Busch-Lauer 2016, 2017a, b) und auch die Prüfungsformate werden aktualisiert (siehe Busch-Lauer 2014).

Parallel zur Entwicklung des Kursangebotes hat sich seit 2009 die Etablierung des Bereiches als Testzentrum für TestDaF, OnSet Deutsch sowie telc-Tests für die Hochschule vollzogen.

Eine Ausweitung in Richtung DaFF (Wirtschaftsdeutsch) zur Erhöhung der Attraktivität des Studienganges „Languages and Business Administration“ ist durch die Spezialisierungsrichtung „Wirtschaftskommunikation Deutsch“ vorgesehen, die mit internationalen Kooperationspartnern zum Studienjahr 2021/22 starten wird.

Eine Erweiterung der bestehenden Angebote in Richtung Berufsfremdsprache Deutsch ist seit Mitte 2019 über eine Kooperation mit dem privaten Eisenbahnunternehmen „Die Länderbahn“ entstanden. Ziel dieses Projektes ist es, die deutsche Fachsprache des Eisenbahnwesens an internationale Triebfahrzeugführer zu vermitteln, um in Kooperation mit den Eisenbahnschulen in Belgrad und in Neumark die Ausbildung zum Berufsbild Triebfahrzeugführer und den Einsatz in deutschen Unternehmen durch didaktisiertes Lehrmaterial und personalisierte Kurse zu unterstützen.

Die Notwendigkeit der stärkeren Fokussierung auf Fachspracheninhalte wurde durch eine Reihe wissenschaftlicher Fachveranstaltungen, z.B. am Herder-Institut der Uni Leipzig, aber auch an der WHZ, unterstrichen. Das Symposium MINT-DaF-Impulse – Stand & Perspektiven der studienvorbereitenden und studienbegleitenden DaF-Ausbildung (11.5.-12.5.2017) in Zwickau zeigte, dass durch den intensiven Austausch zwischen Fachvertreter*innen aus der Informatik, Elektrotechnik und den Ingenieurwissenschaften mit DaF-Fachsprachenlehrer*innen und Dozent*innen aus der Erwachsenenbildung neue Impulse für eine moderne, multimediale Sprachausbildung möglich sind. Durch die Etablierung der Reihe „Studien zu Fach, Sprache & Kultur“ im Frank & Timme-Verlag Berlin ist es darüber hinaus gelungen, didaktische Fragestellungen zur Vermittlung von Fachfremdsprachen einem breiteren Leserkreis zugänglich zu machen (siehe Busch-Lauer 2019).

Gemeinsame Projekte mit internationalen Partnerinstitutionen, z.B. der KCUSTA Kirgistan und der TU Liberec, führten zu einer Verbesserung der Vorbereitung der internationalen Studierenden auf ihren Aufenthalt in Zwickau. Damit gekoppelt ist eine intensive Weiterbildung der DaF-Lehrkräfte dieser Einrichtungen, die nicht nur die fachliche und didaktische Kompetenz stärkt, sondern auch die Motivation und Bereitschaft zur Vermittlung von DaFF in Präsenz-, Hybrid- und Onlineprogrammen. Virtuelle Angebote, Lernmanagementsysteme, Sprachportfolioarbeit und Sprachtandems sind weitere Elemente, das autonome Lernen der Studierenden zu fördern und die Kenntnisse zu verbessern.

Vierte Station: Zwickau 2020 – Digitalisierung und „The New Normal“

Das Projekt „IMMA – Gute DaF-Sprachlehre an der WHZ“ wurde 2018 ins Leben gerufen. Es ist multifunktional organisiert und kombiniert traditionelle mit neuen Lehr- und Lernformen. Institutionalisiertes Lernen im Unterricht wird durch Lernen mit Selbststudienmaterial sowie autonomes Lernen im Sprachlern-tandem gekoppelt. Die vielschichtige Programmstruktur beinhaltet propädeutische und studienbegleitende sprachliche, fachliche und interkulturelle Sprachlernbegleitung. Zum Ausgleich von Sprachniveauunterschieden wurde die Mahara-basierte Lernplattform Zwixchange¹ mit Selbstlernmaterialien ergänzt. Zwixchange ermöglicht die Interaktion der Lernenden untereinander und die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, z.B. über den Austausch von multimedialen Inhalten, die durch studentische Projekte entstehen (Filmsequenzen, Interviews, Tandemberichte). Lernportfolios und das erfolgreiche Tandemprojekt helfen da-

¹ Vgl. <https://www.fh-zwickau.de/lehre/e-learning-portal/zwixchange/>.

bei, Deutsch auch außerhalb des Seminarraums anzuwenden. Über das e-Portfolio-Sprachtandemprojekt wurde die Möglichkeit geschaffen, dass Studierende Kontakte zu deutschen bzw. internationalen Kommiliton*innen knüpfen können und ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in authentischen Kommunikationssituationen trainieren. Zudem dient das Tandemprojekt auch der Erweiterung des Wissens über Deutschland, über andere Menschen, Länder, Kulturen und Sprachen. Es trägt dazu bei, die an Hochschulen oft zu beobachtende „länderspezifische Gruppenbildung“ zu durchbrechen, Sprachkompetenzen individuell zu erweitern und interkulturelles Lernen auch als Voraussetzung für die Integration zu befruchten. Ein weiterer Vorteil ist, dass der Lehrende Einblick in individuelle Lernprozesse und ihre Reflexion erhält, was zum Beispiel auch beim traditionellen Tandemlernen aufgrund der hohen Teilnehmerzahlen oft verborgen bleibt (vgl. Edeling; Busch-Lauer 2020).

Durch die projektbasierte Einführung des e-Portfoliokonzeptes in Kombination mit der Flipped-Classroom-Methode wurde 2017/18 die Basis für individualisiertes und gleichzeitig kooperatives Lernen geschaffen. Die Bewertung der eingesetzten Methoden war durchgehend positiv, so dass man davon ausgehen kann, dass das individualisierte Sprachtraining auch besonders motivierend für das autonome Sprachlernen ist (vgl. Murata Arend; Julich; Bärenfänger; Busch-Lauer 2017, Potzel; Julich-Warpakowski 2018).

Die Evaluation der Ausbildung durch die Studierenden und die Fachvertreter*innen der Fakultäten hat gezeigt, dass ein richtiger Weg beschritten wird. Verbesserungspotential besteht in der weiteren Personalisierung von Lernangeboten (z.B. über die Plattform emLP der Eurokey GmbH für Handy und Tablet), in der stärker projektbezogenen Anwendung von Sprachkenntnissen in simulierten Kommunikationsszenarien und in der weiteren Nutzung von e-Learning, um fachliche Sachverhalte besser zu veranschaulichen.

Der Lehransatz im Projekt IMMA ist integriert und intensiv. Er verbindet sprachliches, fachliches und interkulturelles Lernen. Der Lehransatz ist multimedial und zudem auf autonomes Lernen ausgerichtet. Zum Aufzeigen der Nachhaltigkeit und der Mehrwerte dieses Lehransatzes wurde das Projekt als Rollenmodell mehrfach vorgestellt, u.a. auf der FaDaF-Tagung (Berlin 2017), im zweitägigen Workshop „MINT-DaF-Impulse – Reflexionen aus der Hochschule“ (Zwickau 2017), in Vorträgen und Workshops zu Deutsch für geflüchtete Studieninteressierte (Frankfurt a.M. 2017).

Mit dem coronabedingten Lockdown des Hochschulsystems in Deutschland ab Mitte März 2020 ist im Alltags- und Berufsleben von Studierenden und Hochschulmitarbeiter*innen eine völlig neue Situation entstanden. Sie erfordert einen gravierenden Wandel in der Lehre – von der Präsenz- zur Distanzlehre über das Internet. Für das Fach DaFF und die internationalen Studierenden ist das besonders einschneidend. Durch die Reisebeschränkungen und die strikten Regelungen, die über mehr als drei Monate in den verschiedenen Ländern bestanden, war es zwingend notwendig, schnell Lösungen zu finden, da die internationalen Studie-

renden entweder nicht zum Studienort reisen konnten oder aufgrund der Situation wieder in ihr Heimatland zurückkehrten. Es galt, eine für alle offene, informative und gleichzeitig interaktive Gestaltung der Lehrveranstaltungen und der Prüfungen zu organisieren.

Erste Voraussetzungen für die Digitalisierung der Hochschullehre wurden in Sachsen über das Lernmanagementsystem OPAL der Bildungsportal Sachsen GmbH für die sächsischen Hochschulen und Universitäten bereits vor Jahren gelegt. Allerdings wurde diese Option lange Zeit nicht ausreichend genutzt. Aber eine Verbindung von OPAL mit der Open Source Webconference Plattform Big Blue Button (BBB) hat sich im Sommersemester 2020 als eine sehr praktikable Option herauskristallisiert, den gesamten Fremdsprachenunterricht auf Onlinearbeit und Webkonferenzen umzustellen. Für Sprachdozent*innen und Studierende bedeutet dies, sich zügig auf das digitale Zeitalter umzustellen und die Bedingungen der „neuen Normalität“ in der Praxis zu testen und zu bewerten.

Eine Herausforderung für die Zukunft ist, die Lehr- und Lernsituation in den Hochschulen den neuen globalen Bedingungen anzupassen, d.h., zeit- und ortsunabhängig zu gestalten. Das heißt, dass Studierende in Zukunft sehr viel disziplinierter und in Eigeninitiative an den angebotenen DaFF-Kursen teilnehmen, um an die Lernergebnisse der Prä-Coronazeit anschließen zu können. Für Sprachdozierende bedeutet es, sich mit den vorhandenen Ressourcen (Hardware, Software, digitales Lehrmaterial, Lernmanagementsysteme, Lehrmethoden) stärker als bisher auseinander zu setzen und selbst Lernangebote zum stärker personalisierten Lernen zu erarbeiten. So werden die Methoden des Flipped Classrooms, des Portfolio-Lernens, der Sprachandems die internetbasierten Curricula dominieren. Ob es gelingt, den gewaltigen Wandel hin zu digitalisierten Veranstaltungen zu meistern, werden die Vorträge einer auf Oktober 2020 verschobenen Tagung des DaF-Bereiches der WHZ zeigen, die aus einem Projekt der WHZ mit der TU Liberec resultiert und den Titel „Fachlich – Regional – Digital: Wirtschaftsfachsprache Deutsch lehren und lernen“ trägt. Wenn es gelingt, ein vernetztes Sprach- und Fachlernen online zu organisieren, wird der notwendigen Digitalisierung im Zeitalter der „neuen Normalität“ sicher bedarfsorientiert und multimedial Rechnung getragen.

Danksagung

An dieser Stelle danke ich der Jubilarin, Frau Prof. Dr. phil. et päd. Dagmar Blei, sehr herzlich für den stets anregenden fachlichen Diskurs während und nach meiner Zeit am Institut für Germanistik der TU Dresden sowie für die immer interessanten Gespräche und persönlichen Ratschläge und wünsche ihr von Herzen weiterhin viel Gesundheit, Glück und Freude im Kreis der Familie und ihrer Bekannten. Ich hoffe, mit meinem Beitrag etwas zur Reflexion über die Entwicklung des

Faches DaFF, der darin tätigen Personen und besonders der Dresdener Kolleg*innen beizutragen.

Literatur

- Busch-Lauer, Ines-A. (2014): Science Slam und Poster Sessions im Fachsprachenunterricht – Erfahrungen mit neuen Prüfungsformaten. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen*. Saarbrücken: htw saar, 355-365.
- Busch-Lauer, Ines-A. (2016): Wie manifestiert sich Bildungssprache in deutschen Sach- und Lehrbuchtexten? Eine exemplarische diskursiv-textuelle Betrachtung. In: Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf; Möhring, Jupp (Hrsg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg, 81-95.
- Busch-Lauer, Ines-A. (2017a): Wenn DaF auf MINT trifft. Integriertes Fach- und Sprachenlernen am Beispiel „Technisches Deutsch“ an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ). In: Harsch, Claudia; Krings, Hans P.; Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Inhalt und Vielfalt: Neue Herausforderungen für das Sprachenlernen und -lehren an Hochschulen*. Erträge des 5. Bremer Symposions. Bochum: AKS-Verlag, 31-42.
- Busch-Lauer, Ines-A. (2017b): MINT-Kompetenz im studienbegleitenden DaF-Unterricht – das Praxisbeispiel WHZ. In: Tschirner, Erwin; Möhring, Jupp; Cothrun, Keith (Hrsg.): *Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern*. Tübingen: Stauffenburg, 167-181.
- Busch-Lauer, Ines-A. (Hrsg.) (2019): *DaFF-Impulse – Deutsch als Fremd- und Fachsprache an Hochschulen*. Berlin: Frank & Timme.
- Edeling, Thomas; Busch-Lauer, Ines-A. (2020): Tandem-Sprachenlernen an der Westsächsischen Hochschule Zwickau. Ein Erfahrungsbericht zu Tandemauswahl, -beratung und -dokumentation. In: Rentel, Nadine; von Münchow, Patricia (Hrsg.): *Enjeux et défis du numérique pour l'enseignement universitaire / Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung in der Hochschullehre*. Berlin et al.: Peter Lang, 29-41.
- Murata Arend, Katia Aiko; Julich, Nina; Bärenfänger, Olaf; Busch-Lauer, Ines-A. (2017): *Ein generisches Konzept für den unterrichtsbegleitenden E-Portfolio-einsatz an der Hochschule*. (<https://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/ein-generisches-konzept-fuer-den-unterrichtsbegleitenden-e-portfolio-einsatz-an-der-hoc>)
- Potzel, Anne; Julich-Warpakowski, Nina (2018): Zur Unterstützung des autonomen Lernens in Sprachtandems mit Hilfe von E-Portfolios. In: Tinnefeld,

Thomas (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. Lerner – Methoden – Herausforderungen*. Saarbrücken: htw saar, 123-136.

Links zuletzt geprüft am 22.06.2020.

Aus der Praxis für die Praxis: DaZ-Lehrerprofessionalisierung am Beispiel schriftlicher Korrekturpraktiken

Uta Großmann (Greifswald)

1 Einführung

Der Titel meines Beitrags „Aus der Praxis für die Praxis: DaZ-Lehrerprofessionalisierung am Beispiel schriftlicher Korrekturpraktiken“ entspricht ziemlich genau meinem eigenen Werdegang. Die von Dr. Anja Centeno García in ihrem Festschriftbeitrag erörterte Frage, ob man den Schritt in die Selbstständigkeit wagt oder nicht, stellt sich mir so nicht. Es gab für mich keinen anderen Weg als die Selbstständigkeit in Form einer freischaffenden Honorarlehrkraft für Deutsch als Fremdsprache. Dieser Weg war, um es deutlich auszusprechen, ein täglicher Kampf, nicht zuletzt um die Sprachkurse in den damals (1999–2011) noch wenigen regionalen DaF-Sprachinstituten. Es war eine Zeit, in der Deutsch als Fremdsprache keinen guten „Stand“ hatte, und wir für geringe Beträge unterrichteten. Mein Handwerkszeug habe ich v.a. meiner hervorragenden Ausbildung an der TU Dresden zu verdanken; d.h. den didaktisch-methodischen, migrationsliterarischen

und wortschatzvermittelnden Seminaren und Vorlesungen von Frau Professorin Blei. In der Praxis konnte ich feststellen, dass dieses hilfreiche Wissen, unser Expertenwissen, nur in sehr geringem Umfang in die gesellschafts- und vor allem bildungspolitischen Prozesse eingegangen ist. Vor allem in den Schulen verfügen nur sehr wenige Lehrer*innen über adäquates Wissen über das Vermitteln des Deutschen als Zweitsprache an nicht-muttersprachliche Schüler*innen. Um diesen Missstand beheben zu können, musste ich die Praxis wieder verlassen, um über die praxisnahe Schulung von Studierenden und Lehrkräften in die Praxis zurückwirken zu können. Professorin Dagmar Blei hat während meiner Studienzeit sehr stark an der praxisorientierten Ausbildung von Lehrkräften an der TU Dresden mitgewirkt, was mir zum Vorbild gereichte. Nach meiner externen Promotion am Herder-Institut Leipzig fand ich wieder Zugang zur universitären Lehre als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Chemnitz. Dort konnte ich Theorie und Praxis verbinden, mit der Unterstützung von Professor Winfried Thielmann etwa die Fort- und Weiterbildung in Deutsch als Zweitsprache für Lehrkräfte aller Schularten in Sachsen aufbauen sowie das Erweiterungsfach Deutsch als Zweitsprache für die Grundschule in Chemnitz etablieren. Frau Professorin Dagmar Blei war für mich mit ihrem unermüdlichen Engagement in der Lehrerbildung immer wegweisend. Dieser Hintergrund mag die Motivation meines Festschriftenbeitrags zur Rolle der Professionalisierung von Lehrenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache erhellen.

Im Zentrum meiner Ausführungen steht der Transfer des Forschungswissens in die schulische Praxis am Beispiel schriftlicher Korrekturpraktiken von DaZ-Lehrkräften in einer Weiterbildungsmaßnahme. Es wird gefragt, wie sich die Einstellung von Lehrer*innen zum eigenen Korrekturverhalten nach Vermittlung von Kenntnissen zum Zweitspracherwerb mit Hilfe der Profilanalyse konstruktiv verändert und verändern lässt.

2 Schriftliche Fehlerkorrektur

Die Ansichten darüber, was Fehler sind und wie eine adäquate Korrekturpraxis aussieht, haben sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten stark verändert.¹ Fehler sollen nicht mehr als Indikatoren für mangelnde Leistungen gelten, sondern als Ausdruck eines individuellen Lernprozesses (vgl. Kleppin 2010b: 225) und der damit verbundenen Lernschwierigkeiten (vgl. Corder 1967). Sie sind zunächst ein-

¹ Eine Abkehr vom normorientierten Fehlerbegriff setzte mit Corder (1967) und Selinker (1972) ein. Dies wurde in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts auch in der deutschsprachigen Forschung reflektiert, siehe z.B. Königs; Kleppin (1991), Königs; Kleppin (1993), Knapp-Potthoff (1993), Krumm (1990) u.v.m.

mal als schlichter Ausdruck des Stands eines Sprachaneignungsprozesses zu werten. Fehler sollen nicht allein an der Häufigkeit ihres Auftretens gemessen werden. Ihre Kennzeichnung soll die Lernenden dazu führen, selbständig zu erkennen, „wo und welche Fehler in ihrer Produktion auftreten“ (Kleppin 2010a: 1064). Denn ein unbefangener Umgang mit Fehlern fördert das Weiterlernen. Dazu ist allerdings eine – auf den Bereich der schriftlichen Korrektur bezogene – Fehlerkennzeichnung nötig, die nicht nur die entstandenen Fehler markiert, sondern auch die gelungenen Äußerungen hervorhebt, um anzuzeigen, dass trotz sprachlicher Fehler die Mitteilungsabsicht realisiert wurde (vgl. Krumm 1990: 102). Lehrkräfte stehen oft ratlos vor der Aufgabe der Fehlerkorrektur: Wann gilt ein Fehler als Folge- oder Wiederholungsfehler, wie sollen die einzelnen Fehler kategorisiert werden, gibt die Äußerung der Lernenden auch den derzeitigen Stand ihres Könnens wieder oder werden nur diejenigen sprachlichen Strukturen eingesetzt, die sie sicher beherrschen? Hier lohnt ein Blick auf die Klassifizierung von Fehlern nach Knapp-Potthoff (1987: 215ff.), die Korrekturfragen aus der Sicht der Lernenden nachgeht. Die Frage, ob Lernende einen aktuellen Sprachstand in der Produktion aufrufen oder – und hierfür ist die forschungsseitige Einnahme der Lerner*innenperspektive unerlässlich – diesen z.B. aus Angst vor dem Fehler-Machen auf bekannte Strukturen reduzieren, ist entscheidend. Denn es gibt „Fehler, die man gemacht hätte, wenn man einen Satz mit der betreffenden Struktur geäußert hätte, sie aber, weil man unsicher war [oder aus Angst vor der Identifikation des Fehlers folgenden Sanktionierung; Ergänzung U.G.], tunlichst vermieden hat“ (ebd.: 215). Dies ist eine wesentliche Erkenntnis, die eine adäquate Korrekturpraxis zu berücksichtigen hat: Die Exploration auf höherer Erwerbsstufe wird u.U. aus Angst, für diese sanktioniert zu werden, vom Lerner vermieden.

Auch wenn Fehler nicht mehr als Verstoß gegen eine Norm aufgefasst werden, sondern als Zeichen für ein aufgetretenes Problem im Spracherwerb, stellt die derzeitige Fehlerkorrekturpraxis nicht wirklich auf den individuellen Sprachstand ab, sondern zielt auf die Korrektur aller Fehler.

Es ist vorhersehbar, dass Sprachlehrer, die auf Basis einer solchen Sprachdidaktik in Unkenntnis der notwendigen Sequenzialität und Fehlerbehaftheit von Spracherwerbsprozessen agieren, nicht nur dazu tendieren werden, tendenziell ALLE Fehler zu sanktionieren, sondern auch außerstande sein werden, das jeweils Erreichte, den tatsächlichen Sprachstand, durch den Wald von Fehlern hindurch zu erblicken. (Großmann; Thielmann 2019: 168; Hervorhebung im Original).

Den tatsächlichen Sprachstand zu erkennen, kann nur gelingen, wenn auch die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung in die Korrektur einbezogen werden. Mit Kenntnis des natürlichen Erwerbsverlaufs beim Erlernen der Sprache Deutsch werden dann nur diejenigen „Fehler“ identifiziert, die Lernende auf dem Stand ihres aktuellen Sprachvermögens selbst überblicken können. „Fehler“ sind aus dieser Sicht Indikatoren, die den Erwerbsverlauf der Lernenden beschreiben,

ihre Kompetenz positiv bewerten und eine individuelle Förderung einleiten. Alle anderen Fehler, die über die individuell erreichte Profilstufe der Lernenden hinausgehen, können von diesen noch nicht überblickt werden und sollten daher nicht als Fehler markiert werden.

3 Zweitspracherwerbsforschung

Wie kann man die noch vorherrschende Normorientierung im DaF/Z-Unterricht aufbrechen? Hier ist ein Blick in die Zweitspracherwerbsforschung² unerlässlich. Diese orientiert sich am Erwerb der deutschen Satzstrukturen und Wortformen. Die Syntaxstruktur des Deutschen zeichnet sich nach Drach (1937, 1963: 15ff.) durch eine Felderstruktur aus, die auf der Mittelstellung des Verbes zwischen Subjekt und Objekt basiert, aus der sich eine Einteilung in Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld ergibt. Das finite Prädikat wird durch Vor- und Mittelfeld gerahmt, finiter und infiniter Prädikatsteil klammern das Mittelfeld ein (vgl. Tab. 1):

Tab. 1: Topologisches Grundmodell des deutschen Satzes (helle Markierung) und die Struktur des deutschen Nebensatzes (grau Markierung nach Moll; Thielmann 2017: 81) anhand eigener Unterrichtsbeispiele.

S	Vorfeld	Präd _{fin}	Mittelfeld	Präd _{inf}	Nachfeld
1	Einmal	gab	es einen Mann,		
2	Er	war	der Vater von zwei schöne Kinder.		
3	Der Vater Hans	Spaziert	mit seinen Kindern,		
4	Dann	haben	sie eine Mauer	gesehen,	so.
5	Jetzt	Erfahren	wir das Geheimnis		
6	Wir	Können	von der Mauer, uns das	anschauen.	
	Subjunktion	Subjekt	Direktes Objekt	Präd _{inf}	Präd _{fin}
7	Weil	Es	eine Hochzeit		gab.

² Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags erfolgt hier nur eine verknappte, nicht auf Vollständigkeit orientierte Darstellung des Forschungsstandes zur Zweitspracherwerbsforschung.

In Tab. 1 wird in der hellen Markierung zunächst die Struktur des Hauptsatzes aufgemacht. Man sieht an diesem Beispiel ganz deutlich die ausdifferenzierte Strukturkenntnis der Lernerin: Sie kann einfache Sätze (S2) in kanonischer Wortstellung (SPX/O) formulieren. Die Verbalklammer, die durch die zweiteilige Prädikation (S4: haben ... gesehen) realisiert wird, eröffnet drei Orte/Felder: vor dem finiten Prädikatsteil (Vorfeld), zwischen den Prädikatsteilen (Mittelfeld) und nach dem infiniten Prädikatsteil. Ebenso zeigen die Beispiele, dass wenn das Vorfeld mit hörerorientierenden Redemitteln (S1, S3, S4, S5) besetzt ist, das finite Prädikat in Verbzweitstellung steht und das Subjekt damit erst nach diesem im Mittelfeld auftreten kann. Die Nebensatzstruktur (graue Markierung) hingegen bedarf einer festen Abfolge von Satzgliedern mit der Endstellung des finiten Prädikats und einer Einleitung durch eine Subjunktion (weil ... gab). Ordnet man die syntaktischen Beispiele der Lernenden um, wird der Erwerb der Syntaxmuster in empirisch belegten Stufen darstellbar (vgl. Clahsen; Meisel; Pienemann 1983, Diehl; Christen; Leuenberger; Pelvat; Studer 2000, Griebhaber 2006):

Tab. 2: Erwerb der deutschen Satzstrukturen (vgl. Thielmann 2014) anhand eigener Unterrichtsbeispiele.

Stufe	Erwerbsstufen	Beispiele
1	Bruchstücke/Chunks	<i>Bitte, ich heiße</i>
2	Kanonische Wortstellung (SPX/O)	<i>Er war der Vater von zwei schönen Kindern.</i>
3	Adverbiale SPX/O (AdvSPX/O)	<i>Dann sie gehen zur Mauer.</i>
4	Zweiteilige Prädikation	<i>Wir können uns das anschauen.</i>
5	Zweitstellung des Prädikats unabhängig von der Vorfeldbesetzung	<i>Jetzt erfahren wir das Geheimnis von der Mauer.</i>
6	Endstellung des Prädikats im Nebensatz	<i>, weil es eine Hochzeit gab.</i>

Die syntaktische Struktur des Deutschen wird von allen Lernenden in einer festen, aber zeitlich individuell differenzierten Reihenfolge erworben, die sich durch Unterricht nicht verändern lässt. Nehmen wir z.B. an, Lernende könnten lediglich einfache Sätze mit SPX/O-Struktur bilden und im Unterricht würde das Perfekt vermittelt. Da die zweiteilige Prädikation noch nicht im Kompetenzbereich der Lernenden liegt, kann diese durch Unterricht lediglich vorgestellt werden, es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass sie dann auch als „erworben“ gilt.

Die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung hat Griebhaber (2006) zu einem didaktisch nutzbaren Werkzeug für DaF/Z-Lehrende aufgearbeitet, der Profilanalyse. Damit haben Lehrende ein Hilfsmittel an die Hand bekommen, das ihnen nicht nur ermöglicht, den individuellen Sprachstand von DaF/Z-Lernenden

schneller zu erfassen, sondern auch eine an diesen Sprachständen orientierte Förderung abzuleiten durch die erweiterte Betrachtung und Hinzunahme der von den Lernenden eingesetzten sprachlichen Mittel. Die Profilstufen sind implikationell geordnet. Jede höher erreichte Stufe impliziert im vereinfachten Profilbogen³ (siehe unten) den Erwerb der darunterliegenden Stufen:

- Stufe 4: **Nebensätze** mit finitem Verb in Endstellung:
 ..., dass er so schwarz ist.
- Stufe 3: **Vorziehen des finiten Verbs** vor das Subjekt nach vorange-
 stellten Adverbialen: *Dann brennt die.*
- Stufe 2: Einfache Sätze mit **Separierung** finiter und infiniter Verbzeile:
 Der Nikolaus hat gesagt.
- Stufe 1: **Einfache Sätze** mit linearer Abfolge der Einheiten Aktor-
 Aktion-Objekt: *ich versteh*
- 0 Unanalysierbare Äußerungen:
 anziehn Ge/

Die Kenntnis der Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung sowie des Profilbogens ermöglicht es Lehrenden, das individuelle Können ihrer Lernenden zu erfassen. Des Weiteren bildet dies die Basis für ein neues Korrekturverhalten, insofern die „Fehler“ der Lernenden ihrem Sprachstand entsprechend genau differenziert werden können in: (1) Strukturen, die die Lernenden auf ihrer Erwerbsstufe produzieren können und die (sollten sie nicht zielsprachenadäquat realisiert sein) markiert werden können und (2) Strukturen, die eine Exploration der nächst höheren Stufe aufweisen, aber noch nicht im Kenntnisbereich der Lernenden liegen und in einer anderen Korrekturfarbe kenntlich gemacht werden sollten, aber nicht in die Wertung eingehen dürfen.

4 Entwicklung einer am Können der Lernenden orientierten Korrekturpraktik von DaZ-Lehrkräften

In diesem Abschnitt soll exemplarisch gezeigt werden, wie sich das Verhältnis von Lehrkräften zur eigenen Korrekturpraktik durch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen und der damit verbundenen Vermittlung von Grundlagen der Zweitsprach-

³ Vereinfachter Profilbogen heißt, dass sich auf die wesentlichen Profilstufen, die Lernende zunächst durchlaufen müssen, konzentriert wird, und dass es eine Erweiterung auf muttersprachlichem Niveau um die Stufe ‚Insertion‘ (eingeschobener Nebensatz) und ‚erweitertes Partizipialattribut‘ (EPA-Integration) gibt. Der Profilbogen kann sowohl für die Einschätzung mündlicher als auch schriftlicher Lerner*innenäußerungen hinzugezogen werden, wobei ausreichend viele Äußerungen für die Einschätzung vorliegen sollten (vgl. Griebhaber 2013: 4).

erwerbsforschung unter Anwendung des vereinfachten Profilbogens nach Griebhaber verändern kann.

a) Ausgangssituation

Die Lehrenden einer Weiterbildungsmaßnahme wurden gebeten, einen Lerner*intext so zu korrigieren, wie sie ihn in ihrer alltäglichen Korrekturroutine korrigieren würden. Wie aus Abb. 1 ersichtlich wird, werden die aus dem muttersprachendidaktischen Unterricht verwendeten Korrekturzeichen eingesetzt, um orthographische Fehler (R), Satzstellungsfehler (R), Groß- und Kleinschreibung (Groß) Satzzeichen (Z), Grammatik (G, Kasus) anzuzeigen. Die Korrekturzeichen werden rechtsbündig angegeben, die dazugehörigen Markierungen erfolgen unter dem entsprechenden Wort. Es wird direkt im Text korrigiert, indem Querverbindungen und Stellungsfehler durch Bögen und Striche verdeutlicht, aber auch Reparaturen eingefügt werden:

Ich bin hamid und ich wohne jetzt in Dresden. **R**
 Ich möchte spreche über Deutsch Kurs und **R / Z**
Ich interesse mich für Politik, weil träume ich **R / Z**
 von butschafte, ich möchte gern Deutsch lernen, damit G **Z / R / R / Z / weil**
 ich habe veile wünsch in mein Leben, Ich mache nicht gern A / R I I I I **Finalsätze / K / Z**
 Handball spielen, weil bin ich zu klien, **Z / R / Z**
 Ich habe noch Wünsche, Auch an einem Tag ich **R / Z / Groß**
Besuche meine Mama und mMeine Schwester/ jeatzt habe **G / G / R**
Fünf Jahre Ich habe nicht gesehen zeinen mein Eltern auch schon **A / G / R**
 Ich wünsche eines Tages besser spreche Deutsch zu sprechen und mache **Kasus / G**
~~Ich~~ eine Ausbildung und lerne Politsch Polnisch?.

5

Abb. 1: Korrektur mit Reparaturen und unübersichtlichen Korrekturzeichen.

Diese Korrektur weist einen ‚Irrgarten an Korrekturmarkierungen‘ auf, die möglicherweise zu einer völligen Überforderung des Lernenden, Hamid, führen könnte, sollte sich der Lernende mit dieser Korrektur selbstwirksam auseinandersetzen wollen. Der Lernende wird nicht durch optische, klare Anreize auf seinem Könnensstand zur Selbstkorrektur geführt. Eine solche Korrekturpraktik konnte in der Eingangserhebung der Weiterbildungsmaßnahme nahezu durchgehend festgestellt werden. Dabei führt die Markierung aller Fehler auch zu einer entsprechenden Bewertung, die Lehrenden aus der Korrektur abgeleitet haben: Der Lernertext wurde daher mit Ziffernoten von drei (minus) bis sechs bewertet. Eine solch normorientierte Korrektur nicht-muttersprachlicher Texte, in der alle Fehler markiert werden, führt zur Demotivation und möglicherweise auch dazu, dass Ler-

nende sich zukünftig in ihrem Schreibprozess gehemmt fühlen könnten, im schlimmsten Falle in ihrem Spracherwerbsprozess gänzlich stagnieren und nur auf jene sprachlichen Mittel und syntaktischen Strukturen zurückgreifen, die sie beherrschen. Es sollte daher ein Verfahren eingesetzt werden, welches sich von der normorientierten, muttersprachendidaktischen Korrekturhaltung löst, um zunächst nur diejenigen Fehler zu markieren, die wirklich im Sprachvermögen der Lernenden liegen und im Unterricht durch ein entsprechendes Feedbackverfahren schließlich diejenigen „Fehler“ aufzugreifen und gemeinsam zu erarbeiten, die markant für die entsprechende Erwerbsstufe sind (bzw. explorative Versuche auf einer höheren Erwerbsstufe unterstützend verdeutlichen). Um die Produktion der Lernenden aus zweitspracherwerbstheoretischer Sicht eruieren zu können, benötigt man ein praktikables Hilfsmittel (wie den vereinfachten Profilbogen) und Auswertungswissen, wie syntaktische Erwerbsstufen mit dem Erwerb weiterer sprachlicher Mittel wie Literalität, Wortschatz und grammatischen Strukturen korrelieren.

- b) Analyse eines Lerner*innentextes mit Hilfe der Profilanalyse nach Grießhaber

Aus Gründen des Umfangs werden an dieser Stelle nur die Ergebnisse präsentiert.

Tab. 3: Zerlegung des Lerner*innentextes und Bestimmung der syntaktischen Erwerbsstufe Hamids nach Grießhaber (2006), Thielmann (2014).

	Satzwertige Einheiten	Stufe 4 V-end im Nebensatz	Stufe 3 V-2 unabhängig der VF-Besetzung	Stufe 2 Zweiteilige Prädikation	Stufe 1 SPX/O	0 Chunks
1	Ich bin hamid				X	
2	und ich wohne jetzt in Dresden.				X	
3	Ich möchte spreche über Deutsch Kurs				X	
4	und Ich interesse mich für Politik				X	
5	weil träume ich von butschafte				X	
6	Ich möchte gern Deutsch lernen			X		

	Satzwertige Einheiten	Stufe 4 V-end im Nebensatz	Stufe 3 V-2 unabhängig der VF-Besetzung	Stufe 2 Zweiteilige Prädikation	Stufe 1 SPX/O	0 Chunks
7	damit ich habe veile wünsch in mein Leben				X	
8	Ich mach nich gern Handball spielen			X		
9	weil bin ich zu klien	X			X	
1 0	Ich habe noch Wünsche				X	
1 1	auch ein Tag ich Besuche meine Mama und Mein Schwester				X	
1 2	jätzt fünf Jahre Ich habe nicht gezeinen mein Elten auch			X		
1 3	Ich wünsch ein Tag besser spreche Deutsch				X	
1 4	und mache Ich Ausbildung				X	
1 5	und lerne Politsch.				X	
	Profil	1		3	12	

„Die Ermittlung des syntaktischen Profils erfolgt durch Aufsummierung der Anzahl der Strukturmuster“ (Grießhaber 2013: 5): Im Text des Lernenden ist Stufe 1 mehrfach identifizierbar und Stufe 2 kommt drei Mal vor. Damit steht der Lernende auf Stufe 1, exploriert aber bereits auf die nächsthöhere Stufe, der zweiteiligen Prädikation. Diese ist jedoch noch nicht ausgebildet, der Lerner erkennt lediglich, dass es da neue strukturelle Muster gibt, die er phraseologisch (Segment 6) verwendet, aber nicht selbständig produzieren kann (vgl. Segmente 8 und 12). Für die Korrektur bedeutet das nun, dass syntaktische Fehler auf Stufe 2, der zweiteili-

gen Prädikation, oder auf höheren Erwerbsstufen noch nicht im Kompetenzbereich des Lernenden liegen und damit nicht in die Bewertung eingehen können.

Eine Analyse von Hamids Sprachstand⁴ macht deutlich, dass die literale Basisqualifikation (BQ) bereits sehr gut beherrscht wird. Einige Ausnahmen nicht zielsprachenadäquat realisierter Lautformen (rezeptive und produktive phonische BQ) können festgestellt werden: „interesse“, wobei hier das Substantiv als Verb benutzt wird, da „interessieren“ jedoch in der Aufgabenstellung richtig abgebildet ist, kann hier möglicherweise auf einen „mistake“ im Prozess des Schreibens abgestellt werden. Ähnlich sind „Elten“, „jatzt“, „nich“, „veile“ und „klien“ zu handhaben, wobei diese auf „lapses“ verweisen. Bei dem Substantiv „wünsch“ wäre wieder auf die Aufgabenstellung Bezug zu nehmen, die das Wort richtig dargestellt aufzeigt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schreibung des verwendeten Wortschatzes bekannt, im Schreibprozess aber „lapses“ produziert worden sind, da der Fokus von Schreibenden in der Zweitsprache vorerst auf eine inhaltliche Darstellung abzielt und die richtige Wortschreibung noch nicht routiniert ist. Semantisch liegen ebenfalls noch nicht zielsprachenadäquate Äußerungen vor: „gezeinen“, hier sollte das Partizip II von „sehen“ abgebildet werden. Da sich der Lernende jedoch auf Stufe 1 befindet und gerade dabei ist, die Stufe 2 zu entdecken, kann weder von einer korrekten Verwendung der (Perfekt-)Strukturen ausgegangen werden, noch von deren zielsprachenadäquater Bildung. Eine weitere semantische Ausnahme ist der nominale Symbolfeldausdruck „butschafte“. Dieser deutet darauf hin, dass es sich um eine Übertragung aus dem Mündlichen handeln könnte, für die noch kein Schriftbild existiert. In diese Betrachtung fällt auch der Symbolfeldausdruck „Politsch“, der mit Bezug auf das Wort lernen darauf verweist, dass es sich um die Sprache der Politik handeln könnte. Dadurch, dass sich der Lernende auf Stufe 1 befindet und sein Wortschatzumfang begrenzt ist, kann er diesen Wunsch noch nicht zielsprachenadäquat realisieren und versucht, seine Intention durch das Lernen einer Sprache (Politsch) zu verbalisieren. Hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung und Interpunktion (literale BQ) plädiert Griebhaber (2014: 16) dafür, dass „[m]it Blick auf die mehrsprachigen SchülerInnen der

⁴ Für die Analyse der Lerner*innenleistung ist auch die Qualität der sprachlichen Handlungskompetenz zu betrachten. Die Komplexität des sprachlichen Handelns hat Ehlich (2005: 12, modifiziert in Großmann; Thielmann 2019: 161f.) mittels des Konzeptes der Basisqualifikationen zu erfassen gesucht und unterscheidet dabei folgende: die (1) rezeptive und produktive phonische Qualifikation (Lautunterscheidung und -produktion), (2) die pragmatische Qualifikation I (erkennen, was ein anderer sprachlich Handelnder erreichen will und Sprache zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen), (3) die semantische Qualifikation (sprachliche Ausdrücke ihren Bedeutungen entsprechend einsetzen und verstehen), (4) die morphologisch-syntaktische Qualifikation (Wortformen und Sätze verstehen und verwenden), (5) die diskursive Qualifikation (Strukturen der sprachlichen Kooperation sowie diskursive Formen, wie etwa das Erzählen, erwerben), (6) die pragmatische Qualifikation II (Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirkungsbereichen zu erkennen), (7) die literale Qualifikation (Schriftsystem, Orthographie, Textualität).

gesamte Bereich der formalen Richtigkeit, d.h. Orthographie und Interpunktion, bei der Beurteilung zunächst zugestellt werden [sollte], da sonst hinter den zahlreichen Abweichungen die Erwerbsschritte nicht erkannt werden“. Dies gilt auch für den Kasus (vgl. Studer 2000: 225f.). Studer konnte nachweisen, dass der systematische Kasuserwerb erst nach dem Erwerb der Satzmodelle, also erst recht spät, einsetzt. Mit Blick auf den Lernenden, der auf Stufe 1 seines Erwerbsprozesses steht, sollten daher nicht zieladäquate Äußerungen im Bereich Kasus, Interpunktion, Orthographie noch nicht gelernter Wörter und Groß- und Kleinschreibung nicht bewertet werden, jedoch können sie in einer zweiten Markierfarbe kenntlich gemacht werden. Diskursive BQ (z.B. durch Einsatz deiktischer Prozeduren), sowie pragmatische BQ II liegen noch nicht vor, die morphologisch-syntaktische BQ ist erst (Stufe 1 mit Übergang zu Stufe 2) im Entstehen. Es kann somit für die Korrektur nur auf „Fehler“ eingegangen werden, die dem Könnensstand des Lernenden auf der Stufe 1 entsprechen (vgl. Tab. 4):

Tab. 4: Was wird korrigiert, Beispiel Lernertext.

„Fehler“, die gewertet werden können	„Fehler“, die in einer zweiten Farbe markiert, aber nicht bewertet werden
Klien Elten jatzt veile nich Deutsch Kurs (da Floskel, Ganzwort aus Stufe 0 bekannt) Interesse, wünsch	Interpunktion Groß- und Kleinschreibung Kasus Komposita Lerne Politsch (Politik als eigene Sprache, versprachlicht), eigene, beachtliche Wortkreation, die Komplexität des politischen Berufsfeldes recht gut abbildet (;-)) Mach ... spielen (Nachfragen, ob mögen oder machen) Stufe 2 im Entdecken: Modalverben und Partizipien (gezeinen) Satzstellungsfehler der Stufe 3 (z.B. Segment 12 in Tab. 2) Satzstellungsfehler der Stufe 4 (Segment 7, Tab. 2)

c) Ergebnisdiskussion Korrekturpraktiken der Lehrenden in der Weiterbildung

Ein wesentliches Ergebnis der Lehrer*innenarbeit in der Weiterbildung ist die Erkenntnis, den individuellen Spracherwerb in den Mittelpunkt zu stellen. Dieser ergibt sich aus der syntaktischen Struktur des Deutschen (topologisches Satzmodell) und den darauf basierenden wissenschaftlich und empirisch fundierten Erwerbssequenzen, an denen sich alle Lernenden abarbeiten und die nicht durch unterrichtliche Vermittlung vorgezogener syntaktischer Erwerbsstufen beeinflusst werden können. Jedoch kann eine Unterstützung durch intensive Wortschatzarbeit erfolgen sowie die Förderung derjenigen sprachlichen Mittel, die mit jeder Stufe korrelieren. Festzustellen, wo der Lernende steht und was er eigentlich alles schon kann, hat den Lehrenden eine ganz neue Perspektive auf die Korrektur eröffnet. Diese wird besonders deutlich in Abb. 2.

Ich heiße bin Hamid und ich wohne jetzt in Dresden.
 Ich möchte spreche über den Deutsch Kurs, und
 Ich interesse mich für Politik, weil träume ich
 von butschafte?, ich möchte gern Deutsch lernen, damit weil
 ich habe veile wünsch in mein Leben, Ich mach nicht gern
 Handball spieler weil bin ich zu klien.
 Ich habe noch Wünche auch ein Tag ich
Besuche meine Mama und Mein Schwester jatz
 Fünf Jahre Ich habe nicht gezeinen mein Elten auch,
 Ich wünsche ein Tag bessers spreche Deutsch und mache
 Ich Ausbildung und lerne Politsch.

Lieber Hamid,
 denke beim
 Schreiben an die
 Perlenkette!
 Dein/e ...

☺ Prima!
 ☺ Prima!

Vorfeld	Inf. Verb	Mittelfeld	Fin. Verb	Nachfeld
	<u>Blaue Perle</u>		<u>Blaue Perle</u>	
Ich	bin	Hamid		
und ich	wohne	jetzt in Dresden.		
Ich	möchte	über den Deutsch-Kurs	sprechen.	

Ohne Benotung, freies Schreiben

Abb. 2: Korrektur einer Lehrkraft mit Vermittlung einer Lernstrategie.

Hier hat die Lehrkraft die Felderstruktur als Maßgabe für die Bemessung der syntaktischen Kompetenz des Lernenden eingesetzt.⁵ Diese hat die Lehrkraft zum Inhalt der Bewertung einerseits und andererseits zur strategischen Vermittlung am Beispiel der Perlenschnur, des Auffädels von verbalen Elementen, gemacht. Alle verbalen Elemente sind in blauer Farbe umkringelt worden, so dass Hamid selbständig deren Position nachvollziehen und zukünftig seine Verschriftlichung mit Hilfe dieser Strategie selbst überwachen kann. Zudem ist ihm die Felderstruktur aufgezeigt worden, in die er seine Sätze selbstständig eintragen und so zukünftig die Stellung der verbalen Elemente überwachen kann. Auch wurde dem Lernenden ein persönliches Feedback verbalisiert, das ihn einerseits auf die Stellung der verbalen Elemente als einen wesentlichen Aspekt des Spracherwerbs hinweist; andererseits wird ihm durch die persönliche Ansprache vermittelt, dass seine Leistung trotz seines nicht immer zielsprachenadäquat formulierten Textes anerkannt wird. Zudem ist das verbale Werturteil der Lehrkraft „Prima!“ positiv und motivierend formuliert und mit einem Symbol versehen, welches Hamid vermittelt, dass er auch Unterstützung im Lernprozess erfährt. So setzt die Lehrkraft am sprachlichen Können des Lernenden an und versucht, nicht alle Fehler zu markieren, sondern das Wesentliche seines Könnens hervorzuheben und mit Hilfe der Vermittlung von Stützstrategien seine zukünftige Selbstkorrektur zu unterstützen.

5 Fazit und Ausblick

Eine gezielte Fehlerkorrektur, die am sprachlichen – hier: am syntaktischen – Können der Lernenden ansetzt und deren Erwerb zu erfassen sucht, bevor weitere sprachliche Merkmale hinzukommen können, soll dazu führen, dass Lernende (1) weniger demotiviert werden, (2) dass sie die Möglichkeit erhalten, diejenigen Fehler, die sie „überschauen“ können, selbst zu korrigieren und zukünftig zu vermeiden, und (3) dass ihnen durch die Zweifarbenwahl die nächst höhere Stufe als ‚Ziel in Aussicht‘ gestellt wird. Durch ein solches Aufzeigen könnten die Lernenden ihren eigenen Sprachzuwachs deutlicher erkennen. Dies motiviert sie auch dazu, sich in Strukturen einer höheren Stufe auszuprobieren. Fehler sollten daher als aufschlussreiche Indikatoren dafür betrachtet werden, wo sich der Lernende in seinem individuellen Spracherwerb je und je befindet. Ein adäquates Feedback zur Nachbesprechung und Identifikation sowie die Erläuterung von nicht-zielsprachenadäquaten Äußerungen unter Bereitstellung von Strategien fördern die Siche-

⁵ Dabei ist das neu erworbene Wissen aus der Fortbildung noch nicht gefestigt, denn die Lehrkraft verwechselt finites und infinites Prädikat. Zudem wäre eine entsprechend differenzierte Kennzeichnung aller Prädikatsteile im Text des Lernenden angebracht, statt alles als „blaue Perle“ zu bezeichnen. Dennoch ist der Ansatz der Lehrkraft, eine Strategie zu vermitteln und Fördermaßnahmen abzuleiten, als erste Konsequenz des eigenen Erkenntniszuwachses sehr zu loben.

rung der gerade erreichten Profilstufe und unterstützen die explorative Entdeckungsreise auf die nächst höhere Stufe. Den sprachlichen Förderbedarf am individuellen Sprachstand zu erkennen, stellt das A und O der Korrekturarbeit dar. Dazu müssen die Erkenntnisse aus der Wissenschaft in die Praxis getragen werden und die DaF/Z-Lehrenden immer wieder die Möglichkeit erhalten, von der Wissenschaft begleitet neue Erkenntnisse in der Unterrichtspraxis auszuprobieren und auf ihre Praktikabilität hin zu beurteilen. Dass Theorie und Praxis bei der Entwicklung von funktionalen Methoden Hand in Hand gehen müssen, ist als Leitgedanke seit meiner Ausbildung an der TU Dresden tief in mir verankert. Für diese Verankerung danke ich namentlich Frau Professorin Dagmar Blei.

Literatur

- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Corder, S. Pit (1967): The significance of learner's errors. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(2), 161-170.
- Drach, Erich (1937, ND 1963): *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérès (2000): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: BMBF – Bundesamt für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn; Berlin: BMBF, 11-75.
- Griesshaber, Wilhelm (2006): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. (<https://www.uni-muenster.de/Sprachenzentrum/griessha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>)
- Griesshaber, Wilhelm (2013): *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument für die Sprachförderung. Überblick*. (https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf)
- Griesshaber, Wilhelm (2014): *Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler*. In: *leseforum.ch, Online-Plattform für Liberalität*, 3, 1-19. (https://www.foorumlecture.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf)

- Großmann, Uta; Thielmann, Winfried (2019): Differenzierte Sprachstandsermittlung und -förderung von DaZ-Schülern während des Unterrichtsgeschehens. Das Sprach-Können im Fokus der Bewertung. In: Störl, Kerstin (Hrsg.): *Migration und Interkulturalität. Theorien-Methoden-Praxisbezüge*. Berlin et al.: Peter Lang.
- Kleppin, Karin (2010a): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, 1059-1071.
- Kleppin, Karin (2010b): Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer; Klett, 224-228.
- Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (1990): *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (1993): Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. In: *Fremdsprache Lehren und Lernen (FLuL)*, 22, 76-90.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1987): Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. In: *Englisch-Amerikanische Studien*, 9(2), 205-220.
- Krumm, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“ Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernorientierten Fremdsprachenunterricht In: Leupold, Einar; Petter, Yvonne (Hrsg.): *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre*. Festschrift für Albert Raasch. Tübingen: Narr, 99-105.
- Moll, Melanie; Thielmann, Winfried (2017): *Wissenschaftliches Deutsch. Wie es geht und worauf es dabei ankommt*. Konstanz: Huther und Roth.
- Studer, Thérès (2000): „... aber den Deutsch steht katastrophisch“ – Der Erwerb der Kasus in Nominalphrasen. In: Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérès (Hrsg.): *Grammatikunterricht – alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer, 221-263.
- Thielmann, Winfried (2014): Tempus – Spracherwerb – Sprachvermittlung: Zur Didaktik der Tempora. In: *Zielsprache Deutsch*, 41(3), 3-21.

Links zuletzt geprüft am 20.02.2022.

Als DaFlerin in die Freiberuflichkeit oder Ein Plädoyer für das Ende der Bescheidenheit

Anja Centeno García (Dresden)

Halten Sie bitte kurz inne: Auf einer Skala von null bis fünf zur Attraktivität von Karriereperspektiven für DaFler*innen – wo liegt für Sie die Freiberuflichkeit? Welches Tätigkeitsspektrum assoziieren Sie mit freiberuflicher Arbeit? Würden Sie Studierenden den Weg in die Selbständigkeit empfehlen?

Nach einigen Phasen der Festanstellung, teilweise begleitet von vereinzelt Honorartätigkeiten, habe ich den Schritt in die freiberufliche Selbständigkeit gewagt. Seit nunmehr über 15 Jahren bin ich im deutschsprachigen Raum als Dozentin/Trainerin/Coach beratend und forschend zu den Themen Hochschuldidaktik, Kommunikation und Projektmanagement tätig. Ich begleite Mitarbeiter*innen von Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen bei der Weiterentwicklung ihrer Lehrqualität und bei der Optimierung von Kommunikationsprozessen. Hätte ich während des Studiums mein heutiges Berufsprofil errahnen können? Nein. Hat mich das DaF-Studium vorbereiten können? Ja, aber es brauchte auch *Das Prinzip Dagmar Blei*.

Der vorliegende Beitrag will eine Lanze für die Freiberuflichkeit brechen. Zu diesem Zweck werden zunächst die Begriffe *Freiberuflichkeit* und *Profession* vor dem Hintergrund einer Gesellschaft, die vom grundlegenden Wandel der Beschäftigungsverhältnisse sowie der Konzepte von Arbeit geprägt ist, konturiert. Die aus der Fachdisziplin DaF resultierenden Potenziale werden beleuchtet, bevor Reflexionen zur Fachsozialisation und zur Begleitung von Studierenden und Nachwuchskräften den Beitrag abschließen.

1 Freiberuflichkeit: Konkrete Perspektive statt Notlösung

DaFler*innen sind fachdidaktisch und wissenschaftlich qualifiziertes Personal für den vielfältigen Einsatz. Sprachunterricht auf Honorarbasis und damit der Schritt in den Markt der Freien Berufe ist für zahlreiche Absolvent*innen direkt nach dem Studium eine Übergangslösung oder ein willkommenes Zubrot. Daraus mag die Vorstellung einer gewissen Vorläufigkeit resultieren. Es kann aber ebenso an dem Imageproblem der Freiberuflichkeit liegen. Denn durch diffuse begriffliche Einordnung der entsprechenden Tätigkeiten, durch mangelnde Rollenmodelle und sogar die wissenschaftliche Betrachtung von Selbständigkeit als „atypisches“ Erwerbsverhältnis (Olos 2011: 20) haftet ihr ein gewisser Makel an. An dieser Stelle kann man sich fragen, ob die häufig niedrigen Honorarsätze Ursache oder Folge dieser Wahrnehmung sind.

Die Beschäftigungsmöglichkeiten qualifizierter Wissensarbeiter*innen befinden sich wie breit diskutiert im Wandel. Die sozialwissenschaftliche Literatur spricht von einer Erosion des „Normalarbeitsverhältnisses“ (Hoffmann; Walwei 1998) oder einer Flexibilisierung der Beschäftigung (siehe u.a. Kratzer; Sauer; Hacket; Trinks; Wagner 2003). Berufsbiographien verlieren ihre Geradlinigkeit und münden seltener bzw. später in dauerhafte Festanstellungen. Wie so viele geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge führt auch das Studium Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache zu keinem fest umrissenen Berufsbild. Denn sofern der Abschluss DaZ nicht in Kombination mit einem grundständigen Lehramtsstudium erworben wird, haben DaF-/DaZler*innen keine Lehrbefähigung im staatlichen Schulsystem (siehe z.B. Jung; Middeke; Panferov 2017: 6). Ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Studium zu ergreifen ist daher immer auch ein Bekenntnis zu unklaren Berufsbildern und zur eigenen Formung. Verlässt man nun den Pfad der wohl konturierten Perspektiven, eröffnen sich weitläufige Handlungsfelder. Sich dort zu beheimaten, kann nur durch eine intensive Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen der Fachdisziplin erfolgen. Aus fachsozialisatorischer Sicht befördert das die Ausbildung eines professionellen Selbstverständnisses sowie eine tiefere Durchdringung fachlicher und fachkultureller Aspekte. Das leitet nicht zwangsläufig in die Selbständigkeit, ist jedoch die Voraussetzung für deren Erfolg. Denn nur auf dieser Grundlage kann eine Profilbildung erfolgen, können unternehmerische Alleinstellungsmerkmale entwickelt werden – Voraus-

setzung für die erfolgreiche Etablierung auf den hart umkämpften Märkten der Wissensgesellschaft. Doch nicht nur das fachliche Profil ist entscheidend.

Wer mit dem Gedanken der Freiberuflichkeit spielt, ist gut beraten, sich mit der begrifflichen Einordnung zu beschäftigen und die daraus resultierenden Konsequenzen kritisch zu reflektieren. Mit dem DaF-Abschluss gehöre ich zu den sogenannten Freien Berufen im weiteren Sinne. Gemäß dem Gesetz über Partnerschaftsgesellschaften von Angehörigen Freier Berufe (§ 1) ist definiert:

Die Freien Berufe haben im Allgemeinen auf der Grundlage besonderer beruflicher Qualifikation oder schöpferischer Begabung die persönliche, eigenverantwortliche und fachlich unabhängige Erbringung von Dienstleistungen höherer Art im Interesse der Auftraggeber und der Allgemeinheit zum Inhalt.

Wer in Freien Berufen tätig ist, handelt folglich in komplexen Zusammenhängen und trägt eine erhöhte gesellschaftliche Verantwortung. Zwar können Angehörige Freier Berufe auch angestellt sein (z.B. Ärzt*innen, Rechtsanwält*innen oder Architekt*innen), doch mehrheitlich üben sie ihren Beruf unabhängig in der sogenannten Freiberuflichkeit aus.

Zu den Charakteristika der Freiberuflichkeit zählen: Professionalität, Gemeinwohlverpflichtung, Selbstkontrolle und Eigenverantwortlichkeit (Bundesverband der Freien Berufe). Um dem gerecht zu werden, brauchen Freiberufler*innen neben ihrer fachlichen Qualifikation bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen. Dazu gehören Selbstmanagement, Flexibilität, Stressresistenz, Zuversicht, Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, mit Unsicherheit leben zu können. Das erfordert eine entsprechende Zukunftsbefähigung, die bereits im Studium angelegt werden kann. Für viele moderne Wissensarbeiter*innen sind die damit verknüpfte berufliche Identität, Qualitätsstandards, exklusive Zuständigkeitsbereiche, Selbstorganisation und -kontrolle sowie relative Handlungsautonomie attraktiv (Pfadenhauer 2005: 31ff.), so auch für mich.

Mich hat die Unabhängigkeit gelockt, die Möglichkeit, eine Position aufzubauen, die jenseits der von Organisationen vorgegebenen Grenzen liegt und damit einen größeren Einfluss auf die Gestaltung meiner Tätigkeitsschwerpunkte und Arbeitsbedingungen zu gewinnen. Vor allem haben mich die Vielfalt der Themen sowie das Potenzial ihrer Vernetzung fasziniert, woraus sich Ansätze und Lösungen für komplexe Probleme in der Praxis entwickeln lassen. In einer sich wandelnden, immer komplexer werdenden Gesellschaft, in der es auf viele Fragen keine einfachen Antworten gibt, suchen Menschen zunehmend nach kompetenter Unterstützung, nach adäquaten Problemlösungen. Das gibt mir die Gelegenheit, mich mit meinen Kompetenzen einzubringen, Themen, die mir am Herzen liegen, weiterzuentwickeln und mich immer wieder aufs Neue in Zusammenhänge und ihre fachtypische Ausprägung einzudenken. Dabei habe ich mich auf Hochschuldidaktik und Fachkommunikation im wissenschaftlichen, akademischen Kontext spezialisiert.

Meine flexible Wissensarbeit (vgl. Betzelt 2006) realisiere ich als Freiberuflerin. Das heißt, im Sinne des Einkommenssteuergesetzes § 18 handelt es sich um eine „selbständig ausgeübte wissenschaftliche, künstlerische, schriftstellerische, unterrichtende oder erzieherische Tätigkeit“. Selbständigkeit ist aus arbeits- und steuerrechtlicher Sicht zu definieren und bedeutet im Sinne des Arbeitsrechts persönliche Unabhängigkeit. Die eigene Tätigkeit kann im Wesentlichen frei gestaltet werden. Arbeitszeit, -dauer und -ort sowie die Art der Ausführung können selbst bestimmt werden und unterliegen keinem Weisungsrecht durch Dritte (§ 84 Abs. 1 Satz 2 HGB). Gewerbe- und steuerrechtlich betrachtet arbeiten Selbständige mit Gewinnerzielungsabsicht auf eigene Rechnung und Verantwortung.

Selbständiges Arbeiten ist uns DaFler*innen aus dem wissenschaftlichen Kontext grundlegend vertraut. Die Gewinnerzielungsabsicht wird durch ein geisteswissenschaftliches Studium nicht zwangsläufig entwickelt. Das von Heidbrink und Welzer (2007) für das fachliche Selbstbewusstsein postulierte „Ende der Bescheidenheit“ auch auf wirtschaftliche Aspekte zu übertragen, ist durchaus angeraten. Wissensarbeit ist Wertschöpfung und gesellschaftlich wertvoll. „Wissen wird neben den klassischen Faktoren Kapital und Arbeit als wichtige Ursache des wirtschaftlichen Wachstums betrachtet“ (Olos 2002: 22).

Um als DaFlerin in selbständiger Erwerbstätigkeit wirtschaftlich erfolgreich zu sein, gilt es, den Preis der eigenen Arbeit sowie deren Marktwert zu bestimmen. Der oft zitierte Vorwand: „In den Geisteswissenschaften haben wir es nicht so mit Zahlen“, hilft an dieser Stelle nicht weiter. Die nüchterne Konsequenz der wirtschaftlichen Überlegungen ist, dass die üblichen Honorare für Lehraufträge an Hochschulen oder für Sprachunterricht mitnichten zu einer soliden finanziellen Absicherung führen. Die Erstellung meines ersten Businessplans war diesbezüglich für mich ein ernüchternd-erhellender Moment. Plötzlich musste ich Farbe bekennen, meine Dienstleistung definieren und ihr ein Preisschild anheften. Mein Angebot besteht darin, einerseits Wissen bedarfsgerecht zugänglich zu machen. Andererseits eröffne ich meinen Kund*innen Denkräume, in denen sie mit meiner Unterstützung Lösungen für ihre kommunikativen, didaktischen und/oder Führungsaufgaben entwickeln können. Das aufzurufende Honorar muss neben der eigentlichen Dienstleistung die Investition in den Aufbau meiner notwendigen Expertise abbilden.

Qualität hat ihren Preis. Die verpflichtenden Abgaben für Renten-²⁰, Kranken- und Sozialversicherung sowie Umsatz- und Einkommenssteuer berücksichtigend

²⁰ Nach § 2 Satz 1 Nr. 1 SGB VI sind grundsätzlich alle freiberuflichen Dozent*innen (im Gesetz wird allgemein von „Lehrern“ gesprochen) in der gesetzlichen Rentenversicherung pflichtversichert. Diese Verpflichtung entfällt, sobald der/die Dozent*in selbst Mitarbeiter*innen sozialversicherungspflichtig beschäftigt.

ergeben sich Honorarhöhen, die 50 EUR²¹ pro Unterrichtseinheit à 45 min in keinem Fall unterschreiten sollten. Damit stellt sich sogleich die Frage nach dem gesellschaftlichen Wert immaterieller Wirtschaftsgüter und moderner Wissensarbeit.

2 DaF als Profession in der Transformationsgesellschaft

Wissensarbeit ist kein Beruf, sondern eine Profession. Die in diesem Sinne Professionellen sind durch ihre Tätigkeit so nachhaltig geprägt, dass sie weit enger mit ihr verbunden sind als „normale“ Berufstätige (vgl. Pfadenhauer 2005: 10). Ich habe die Fächerkombination DaF und Romanistik studiert. Wenn ich mich in den frühen Jahren meines Berufslebens überhaupt als etwas identifiziert habe, dann als DaFlerin. Teil einer Fachgemeinschaft zu sein, eine Anspruchshaltung, ein fachlich geprägtes professionelles Selbstbewusstsein zu entwickeln ist ein wichtiger Ertrag meines Studiums. Das hat seine Ursache nicht zuletzt darin, dass Dagmar Blei uns nachwachsende Mitglieder der *Community* kontinuierlich und fast liebevoll als „DaFis“ bezeichnet hat und im Wir der Fachgemeinschaft ansprach. Dieser Fachstolz motiviert mich einerseits dazu, auch die höheren Ebenen didaktischen Handelns²², z.B. in der Entwicklung von Curricula, Studiengängen oder Fortbildungskonzepten, zu bespielen. Andererseits wurde dadurch der Samen für den Anspruch an kontinuierliche Entwicklung gesät.

Unabhängig von Fragen der Freiberuflichkeit kennzeichnen Brüche, Um- und Neuorientierungen heutige Berufsbiographien. Lebenslanges Lernen ist daher unentbehrlich, um berufliche Positionen zu behaupten und auszubauen (siehe u.a. Alheit; Dausien 2002, Bolder; Hendrich 2000). Dieses besondere Verhältnis von Lernen und Arbeit zeigt sich gerade in den Tätigkeitsbereichen, die von Prozessen der Wissensgenerierung und -vermittlung bestimmt sind (vgl. Olos 2011: 25).

Für die meisten Wissenstätigkeiten ist ein breites Spektrum an Wissensbeständen aus unterschiedlichen akademischen und nicht-akademischen Fachdisziplinen notwendig. Zudem erfordert die Erarbeitung von Ansätzen und Lösungen häufig die Kooperation mit anderen. Dabei müssen Analysen, Deutungen und Konzepte abgestimmt (vgl. Heisig 2005: 39), oft sogar erst eine gemeinsame Sprache gefunden werden. Die unter Dagmar Blei breit angelegte Ausrichtung des Studiengangs Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Dresden schuf dafür

²¹ Es sei angemerkt, dass dieser Stundensatz eine wirkliche Gewinnerzielungsabsicht noch nicht realisiert und eher als existenzhaltend betrachtet werden sollte.

²² Die Ebenen des didaktischen Handelns werden hier im Sinne von Wildt (2006) verstanden, in aufsteigender Komplexität: I. (Inter-)Aktionen, II. (Lern-)Situationen, III. (Lehr-)Veranstaltungen, IV. Teilstudiengänge (Module), V. Studiengänge, VI. Studiengangssysteme, VII. Systemische Vernetzung.

beste Voraussetzungen. Ja, sie bot mit Lehrveranstaltungen zu Sprachenpolitik, Diskursanalyse, Deutsch als fremder Wissenschaftssprache, Mehrsprachigkeitsforschung, Fachgeschichte oder Literatur von Migrant*innen, um nur einige zu nennen, ein weites Erprobungsfeld, das wissenschaftliche und berufliche und Perspektiven eröffnete und zur Ausbildung eigener Schwerpunkte beitrug. Dabei ist das Studium DaF in besonderer Weise geeignet, um den gelungenen Brückenschlag zwischen Bildungsanspruch und Berufsbefähigung zu symbolisieren. Die Fachdisziplin DaF ist eine Integrationswissenschaft, die Theorien und Perspektiven aus verschiedenen Sozial- und Kulturwissenschaften aufgreift und gegenstandsbezogen bündelt. Ihre Bezugswissenschaften sind vielfältig. Das fördert zwangsläufig multiperspektivisches Denken. Ausgestattet mit einem soliden linguistischen und didaktischen Instrumentarium ist es u.a. möglich, Handlungsmuster und Zusammenhänge in spezifischen Kontexten aufzudecken und zu analysieren oder zwischen den Akteur*innen unterschiedlicher Fachkulturen zu vermitteln.

Wenn über die Frage diskutiert wird, wozu wir heute Geistes- und Sozialwissenschaften brauchen, geht es oft sowohl um die individuellen Werdegänge und Berufsperspektiven der Absolvent*innen als auch um die gesellschaftliche Relevanz dieser Fächer. So verweist etwa Wolfgang Hallet (2013: 14f.) darauf, dass universitäre Bildung auf zwei Anforderungspole ausgerichtet sei, die häufig im Widerstreit stehen: die Selbstbestimmung des Individuums und die Anforderungen der Gesellschaft. In der Diskussion schwanken die Einschätzungen dabei zwischen dem Anspruch, dass kultur- und sozialwissenschaftliche Welterklärung angesichts komplexer Weltlagen nötiger sei denn je, und Befürchtungen durch eine allzu starke Berufsorientierung den kritischen Impetus zu verlieren oder durch Naturwissenschaften und Technik an den Rand gedrängt zu werden.

Solche Diskussionen lassen sich durch die Frage konkretisieren, was Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen genau können und in die Gesellschaft einbringen. Die vom Wissenschaftsrat (u.a. 2015) geforderte Ausgestaltung akademischer Bildung in den Dimensionen (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung findet u.a. in der Debatte um Schlüsselkompetenzen einen Kondensationspunkt. Laut Niclas Schaper (2018: 18) handelt es sich dabei

um Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die domänenübergreifend sowie multifunktional und polyvalent anwendbar sind und Personen befähigen, fachliches Wissen und Können in komplexen und schwierigen beruflichen Alltagssituationen, aber auch in neuen und ungewohnten Situationen zur Anwendung zu bringen.

Am Ende meines DaF-Studiums hielt ich viele Schlüssel in den Händen. Und dank der Sensibilisierung für den Facettenreichtum der Tätigkeitsfelder sowie der gestärkten Selbstwirksamkeitsüberzeugung, gelingt es mir bis heute, passende Schlösser zu entdecken, die mir die Türen zu neuen Bereichen öffnen.

3 Nachwuchsförderung – das Prinzip Dagmar Blei

Die Anforderungsstruktur in meinem Tätigkeitsfeld ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen, oft durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet. Zur Bearbeitung meiner Aufträge kann ich selten auf „Schema F“ zurückgreifen, denn Hochschullehrende bzw. Wissenschaftler*innen sind eine anspruchsvolle Klientel, der das kritische Hinterfragen tief in die DNA ihres Berufsstandes eingeschrieben ist. Das macht meinen Arbeitsalltag herausfordernd und attraktiv zugleich. Es gewährleistet kontinuierliches Lernen und damit die Behauptung meiner Position am Markt. Diese Art von Zukunftsbefähigung findet ihren Ursprung auch in der Nachwuchsförderung à la Dagmar Blei, die hier unter Bezugnahme auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Edward L. Deci und Richard M. Ryan kurz skizziert sein soll. Motivation erwächst nachhaltig aus dem Erleben des eigenen Kompetenzzuwachses, der Erfahrung von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit sowie von sozialer Eingebundenheit.

Studierenden als angehenden Fachkolleg*innen zu begegnen, fordert sie heraus und wirkt als Katalysator für ihre Fachsozialisation, macht sie zu einem Teil der Fachgemeinschaft. Praktisch bedeutete das aus studentischer Sicht, aktiv Zusammenhänge herzustellen, weiterzudenken und sich immer wieder fachlich begründet zu positionieren. Sich derart einzubringen trug Früchte. Wir konnten als Studierende von der gelebten Grundidee des Mentorings profitieren, indem uns Netzwerke zugänglich gemacht wurden. So reiste ich zu meiner ersten Teilnahme an einer Jahrestagung des FaDaF mit dem Blei'schen Auftrag im Gepäck, interessante Themen aufzuspüren, um im Seminar davon zu berichten und darüber hinaus Konrad Ehlich persönlich von ihr zu grüßen. Zu beiden Aufträgen musste ich nach meiner Rückkehr Auskunft geben. Verbindlichkeit befördert Selbstwirksamkeitserleben und macht Kompetenzzuwachs sichtbar. Verbindlichkeit entstand auch durch den Smalltalk beim obligatorischen Gang der Professorin durch die Reihen vor Seminarbeginn, immer persönlich, nie pauschal. Man wurde wahrgenommen, musste sich aber auch den Fragen stellen. Ebenfalls wahr- und ernstgenommen wurden begründete Gestaltungsvorschläge. Selbst noch Studentin, konzipierte ich eine Workshop-Reihe zur Präsentationsfähigkeit, die ich über mehrere Semester wiederholt anbieten konnte. Der Lerneffekt: Forme deine Ideen und bringe sie an den Start. Vieles ist möglich.

Stabilität und Dynamik bestimmten die Lehrstuhlathmosphäre. Während zum einen die Grundfesten des Faches vermittelt wurden, war zum anderen die Einladung zum Blick über den Tellerrand und zu eigenem Engagement Programm. Dass das nicht nur im Umgang mit Studierenden galt, sondern ebenso im Lehrstuhlteam gelebt wurde, wurde freitags bei der Teambesprechung in lockerer Atmosphäre bei Kaffee und Gebäck deutlich. Da daran auch immer wieder Studierende teilnahmen, konnte diese Haltung streuen.

4 Fazit

Selbst wenn ich mich aktuell nicht mehr primär im Kontext DaF bewege, fühle ich mich doch verbunden. Diese Bindung beruht sowohl auf den bis heute lebendigen persönlichen Beziehungen als auch auf theoretischen Konzepten, Forschungsbefunden oder methodischen Herangehensweisen, die sich in meinem gegenwärtigen Tätigkeitsfeld als produktiv erweisen. Gestaltungslust, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, wissenschaftliche Neugier und kritisches Denken – die Prägungen aus dem DaF-Studium wirken immer noch nach. Mehr noch, in meiner Arbeit als Hochschuldidaktikerin wirke ich als Multiplikatorin, indem ich die Prinzipien gelingender Fachsozialisation und Nachwuchsförderung weitergebe. „Einmal DaFi, immer DaFi“, würde Dagmar Blei wohl sagen.

Literatur

- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch der Bildungsforschung*. Münster: Opladen, 565-585.
- Betzelt, Sigrid (2006): *Flexible Wissensarbeit: AlleindienstleisterInnen zwischen Privileg und Prekarität*. ZeS-Arbeitspapier Nr. 3. Universität Bremen: Zentrum für Sozialpolitik. (<http://doku.iab.de/externe/2007/k070208f02.pdf>)
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang (2000): *Fremde Bildungswelten: Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2009): *Einkommensteuergesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 8. Oktober 2009* (BGBl. I S. 3366, 3862), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 21. Dezember 2019 (BGBl. I S. 2886). (<https://www.gesetze-im-internet.de/estg/BJNR010050934.html#BJNR010050934BJNG001408140>)
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2019): *Handelsgesetzbuch in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 4100-1*, veröffentlichten bereinigten Fassung, zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 12. Dezember 2019 (BGBl. I S. 2637). (https://www.gesetze-im-internet.de/hgb/_84.html)
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (1994): *Partnerschaftsgesellschaftsgesetz vom 25. Juli 1994* (BGBl. I S. 1744), zuletzt geändert durch Artikel 7 des Gesetzes vom 22. Dezember 2015 (BGBl. I S. 2565). (https://www.gesetze-im-internet.de/partgg/_1.html)

- Bundesverband der Freien Berufe. (o.J.): *Über die Freien Berufe: Definition und Profil*. (<https://web.archive.org/web/20130123034306/http://www.freie-berufe.de/ueber-die-freien-berufe/definition-und-profil.html>)
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238. (https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf)
- Hallet, Wolfgang (2013): Ansätze, Konzepte und Aufgaben einer literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik. Eine Einleitung. In: Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik: Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT, 2-24.
- Heidbrink, Ludger; Welzer, Harald (Hrsg.) (2007): *Das Ende der Bescheidenheit. Zur Verbesserung der Geistes- und Kulturwissenschaften*. München: Beck.
- Heisig, Ulrich (2005): Professionalismus als Organisationsform und Strategie von Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Bielefeld: Verlag für Sozialwissenschaften, 27-53.
- Hoffman, Edeltraut; Walwei, Ulrich (1998): Normalarbeitsverhältnis: ein Auslaufmodell? In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – Schwerpunktbeft: Wandel der Organisationsbedingungen von Arbeit*, 31(3), 409-425.
- Jung, Matthias; Middeke, Annegret; Panferov, Julia (2017): *Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/2015 bis 2016/2017*. (<https://www.fadaf.de>)
- Kratzer, Nick; Sauer; Dieter; Hacket; Anne; Trinks, Katrin; Wagner, Alexandra (2003): *Flexibilisierung und Subjektivierung von Arbeit – Zwischenbericht zur „Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland: Arbeit und Lebensweisen“*. München: ISF.
- Olos, Luiza (2011): *Doppel- und mehrgleisige Berufsverläufe als Erwerbsbiografien der Zukunft? Theoretische und empirische Analysen am Beispiel der Doppel- und mehrgleisigen Berufsverläufe als Erwerbsbiografien der Zukunft? Theoretische und empirische Analysen am Beispiel der Profession Psychologie*. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag.
- Pfadenhauer, Michaela (2005): Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisted. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9-21.
- Schaper, Niclas (2013): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, ausgearbeitet für die HRK 2012*. (http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulse_Onlineversion.pdf)

Wildt, Johannes (2006): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart: Raabe, A 1.1.

Wissenschaftsrat (2015): *Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. (<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>)

Links zuletzt geprüft am 16.06.2020.

Schreibend und forschend lehren mit dem „DaF-Musterexemplar“

Tadeusz Zuchewicz (Zielona Góra)

Bei der Suche nach Sinn, Lebensstil etc. begegnen wir manchmal Personen, die uns auf unterschiedliche Weise hilfreich und wegweisend sein können bzw. wollen. Es sind unsere Begleiter aus der erfahrbaren Nähe, mit denen man aufwächst, sympathisiert, von denen man sich gelegentlich auch abgrenzt, wie auch Personen mit Leitbildfunktion, die sich auf nachprüfbare Faktoren stützt.

Dass Schüler*innen oder Student*innen einen Lehrer oder eine Lehrerin als Vorbild betrachten, kommt heutzutage selten vor. Durch die Rückbesinnung und ständig gewonnene Erfahrungen kann man vielleicht bestimmte Eigenschaften bei Menschen (wieder-)entdecken, die man gerne übernehmen möchte, ohne sie unkritisch zu idealisieren. Es sind unsere persönlichen „Musterexemplare“.

„*Zeigt mir das Musterexemplar von einem Menschen!*“ – rief Stanisław J. Lec (1990: 30) in einem seiner Aphorismen, und ihm wurde bald eins vorgeführt, in einer Einsiedelei in der Ödnis, das man „*zur Serienproduktion nicht zugelassen hatte*“. Kein Wunder: Musterexemplare sind eine Seltenheit.

Mein „Musterexemplar“ in Gestalt einer Linguistin, Sprachlehrforscherin, Professorin für Deutsch als Fremdsprache und nicht zuletzt einer erfolgreichen Managerin im Bereich der Forschung und Lehre habe ich nicht in der Ödnis, sondern mitten in Dresden, an der damaligen Pädagogischen Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ kennengelernt, und ich genieße seit über 30 Jahren meine Lage als eines der Pferde in ihrem Stall. Aber als ich gegen Ende der 80er Jahre, kurz nach meinem Germanistikstudium in Polen, die sog. außerplanmäßige Fernaspirantur in Dresden antrat, war ich ein unsicheres Fohlen, das erst die grundlegenden Gangarten in der Wissenschaft lernen sollte.

Über die vor mir liegenden Herausforderungen auf dem Forschungsfeld wurde mir bei meinem ersten Besuch in Dresden klar. Den Vorschlag, mich im Rahmen der bevorstehenden Untersuchung mit den linguodidaktischen Anforderungen an das Schreiben von wissenschaftlichen Hausarbeiten im polnischen Germanistikstudium zu befassen, fand ich einerseits interessant und zeitgemäß. Doch andererseits habe ich gleich die Spuren einer manchmal mühseligen Montage und Collage bei der Anfertigung meiner eigenen Magisterarbeit im Gedächtnis abgerufen, da sollte ich Andere darüber belehren, wie man den Schreibprozess vorbereitet und durchführt. Aufgeregt begab ich mich in den bescheiden ausgestatteten Präsenz-Lesesaal der (1992 abgewickelten) PH, um zum Thema zu recherchieren. Der erste Fund war eine dünne ideologisch „veredelte“ Broschüre der NVA zum Abfassen von Qualifizierungsarbeiten an militärischen Einrichtungen der DDR mit Hochschulstatus. Bei dem anschließenden Jobaufenthalt in der Bundesrepublik besorgte ich mir (zum damaligen Preis einer Monatsmiete in Polen) zwei Nachschlagewerke von Ewald Standop (1979) und Georg Rückriem, Joachim Stary, Norbert Franck (1980), die bis heute einen Ehrenplatz in meinem Handapparat haben. Eine vertiefende Recherche ergab allerdings, dass es an Einführungen in die Techniken und Formen des wissenschaftlichen Arbeitens im wissenschaftstheoretischen Zusammenhang nicht mangelt, wobei es noch kaum Hilfsmittel zum erfolgreichen Abfassen von Fachtexten gab.

Die grammatische Korrektheit und kommunikative Angemessenheit gehörten jahrzehntelang zum bevorzugten Unterrichtsgegenstand, während die Fähigkeit, stil- und zweckorientierte Texte zu verfassen, auf den Ratschlag *Schreib, wie du sprichst* reduziert war. Das Schreiben als eine sekundäre und mühevoll zu erlernende Tätigkeit spielte bis zur kognitiven Wende in den 1980er Jahren eine viertrangige Rolle im Gefüge der Sprachfertigkeiten. Der Paradigmenwechsel war aber in erster Linie nicht sprachdidaktisch, sondern rein pragmatisch begründet. Der Auslöser war die zunehmende Zahl der funktionalen bzw. sekundären Analphabeten, die im Umgang mit alltäglichen Texten, Tabellen etc. erhebliche Schwierigkeiten haben. Das Problem wurde jedenfalls erkannt. Die 60. Ausgabe der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ von 2019 unter dem Titel „Schreiben heute“ erinnert an das im Juni 1989 erschienene erste Heft, das der Fertigkeit *Schreiben* gewidmet war:

Das Ende der 1980er Jahre gerade dieses Thema für die erste Ausgabe der Zeitschrift gewählt wurde, überrascht wenig: So fällt die Gründung der Zeitschrift in eine Zeit, in der die Fertigkeit Schreiben im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sozusagen neu „entdeckt“ wird und in den Mittelpunkt der didaktischen Diskussion rückt. (Fremdsprache Deutsch 2019: 3)

Das wissenschaftliche Schreiben als unverzichtbares Lehrfach an Universitäten und Hochschulen wurde auch erst Anfang der 1990er Jahre ernsthaft wahrgenommen. Die meisten Studenten mussten zwar eine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten absolvieren, aber dort lernten sie nur, wie man richtig zitiert, mit Fußnoten umgeht oder einen Text optisch ansprechend gestaltet. Ungleich schwieriger ist es, stilvoll und prozessorientiert im Hinblick auf ein zu lösendes Problem zu schreiben. Das von Lutz von Werder (1993) herausgegebene „Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens“ war eines der ersten Hilfsmittel seiner Art in Deutschland, ohne dass damit die Diskussion über eine Schreibkrise an deutschen Hochschulen beigelegt wurde. Hiernach sei ein nicht geringer Teil der Studienabbrüche in schreibintensiven Fächern auf Probleme mit dem Schreiben zurückzuführen.

Die kognitiv orientierte Schreibforschung lieferte inzwischen eine Vielzahl von Anleitungen samt Übungsmaterialien zum wissenschaftlichen Schreiben. Allein in den Jahren 2000 bis 2016 sind im deutschen Sprachraum über 600 Ratgeber in Buchform erschienen, die zum Teil fachübergreifend verallgemeinerbare technisch-konzeptionelle Folgerungen enthalten (vgl. Cirko; Golebiewski; Schönherr; Zuchewicz 2017). Eine Bibliographie polnischer Ratgeber für den o.g. Bereich umfasst ebenfalls einige Hundert Veröffentlichungen (vgl. Plinta 2016). Manche von ihnen versprechen mehr, als sie tatsächlich bieten können, wenn da von Garantien oder Rezepten im Hinblick auf das Endprodukt die Rede ist. Manchmal sind darin widersprüchliche Anforderungen zu lesen, indem die Autoren*innen zum Beispiel für kurze Sätze plädieren, dies aber selbst in überlangen Sätzen formulieren. Aber die Denkanstöße – sei es in Form von Tipps aus der Werkstatt erfahrener Schreibexpert*innen oder aus empirischen Untersuchungen – sind für ungeübte Schreiber eine wertvolle, nicht zu unterschätzende Hilfe.

Die Zusammenstellung von Arbeitsgrundlagen für die geplante Dissertation vor dieser Publikationsflut war jedoch nicht so einfach, und zwar nicht nur wegen meiner gleichzeitigen Vollbeschäftigung am Institut für Germanistik in Zielona Góra, sondern in Anbetracht der Tatsache, dass die vorhandenen Texte meistens nur vor Ort handschriftlich exzerpiert oder zusammengefasst werden mussten. Bei den Gastaufenthalten in Dresden spielten also Vorlesungen, Blockseminare und Gastvorträge eine besonders wichtige Rolle. Es war beeindruckend, wie fachlich differenziert und sorgfältig Diplomand*innen und Doktorand*innen von Dagmar Blei betreut wurden. Häufig nahmen an den Seminaren Sprachwissenschaftler*innen und DaF-Expert*innen aus dem In- und Ausland teil, die interdis-

ziplinares Fachwissen aus den Bezugswissenschaften vermittelten. Nicht weniger wichtig waren Begegnungen auf privater Ebene, auf denen über alle Themen offen, nicht selten im Familienkreis, diskutiert wurde. Das alles führte dazu, dass die Wissenslücken allmählich getilgt wurden, und ich langsam im Gespann des von Dagmar Blei geleiteten Wissenschaftsbereichs „Sprachpraxis – Deutsch als Fremdsprache“ Schritt halten konnte. Ihren Anweisungen folgend nahm ich bald eine der größten Hürden: die Promotion. Der Weg ins weite Feld der DaF-Lehrforschung stand nun offen. Er führte durch die „Türen“.

Der für drei Jahre konzipierte Prozess internationaler Zusammenarbeit im Rahmen des Projekts „Türen“ (1998–2001) zielte darauf ab, unter Annahme regionaler und traditioneller Bedingungen der am Projekt beteiligten Partner*innen aus sieben osteuropäischen Hochschulen Lehrmaterialien zur Weiterentwicklung fachkommunikativer Kompetenzen zu entwickeln. Unter der Projektleitung von Dagmar Blei entstanden im Ergebnis dreijähriger Kooperation elf Lehrmaterial-einheiten für den studienbegleitenden fachbezogenen DaF-Unterricht. Sie orientieren sich an den Bedürfnissen zukünftiger Ingenieure, Volkswirtschaftler, Juristen, Journalisten, ausländischer DaF-Lehrer*innen u.a., die ihre Fachkompetenzen mit einer fremdsprachlichen Zusatzqualifikation verbinden wollen, um im Sprach- und Kulturkontakt mit deutschsprachigen Fachleuten zu kommunizieren. Zur Qualitätssicherung wurden verschiedene projektbegleitende Maßnahmen eingeleitet. Nachdem die Autor*innen 1998 auf der 29. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) an der TU Dresden die ersten Studieneinheiten im Rahmen eines DaF-Workshops vorgestellt hatten, wurden weitere Schritte koordinierten Handelns festgelegt. Die Komplettierung der Studienmaterialien von der Probefassung über die Evaluierung der einzelnen Lektionen im Unterricht bis zum vereinheitlichten druckfertigen Manuskript erfolgte im Rahmen von internationalen Workshops (vgl. Blei 2001).

Das dem Projekt „Türen“ entstammende Selbstlernmaterial „Schreiben“ (Zuchewicz; Adaszyński 2001) sollte Türenöffner für fortgeschrittene autonome DaF-Lerner*innen sein, die über die Grenzen und Kulturen hinweg kommunizieren wollen und ihre Rolle als Schreiber*in und Leser*in akzeptieren. Die Herangehensweise basiert auf dem prozessorientierten Ansatz. Im Mittelpunkt stehen das Verfassen von Texten und die Schreiber*innen als zugleich freundlich-kritische Leser*innen von eigenen und fremden Schreibprodukten. Die Lerner-Schreiber-Biographien werden von Anbeginn in den Prozess der Wissensvermittlung eingebracht. Um die Lerner*innen zur Übernahme von Eigenverantwortung für ihre Produkte zu motivieren, wird der Schreibprozess als aktiver (Fremd-)Spracherwerb dargestellt, in dem der Umgang mit Sprache einen zum Teil spielerischen Charakter hat.

Die Auswertung der Evaluationsergebnisse zu den im Projekt „Türen“ erarbeiteten Lehr- und Lernmaterialien fand im September 2001 im Rahmen eines internationalen Symposiums in Dresden statt. Dabei kam die Idee auf, das Selbstlernmaterial „Schreiben“ in germanistischen Seminaren an der TU Dresden und an

der Universität Zielona Góra kurstragend einzusetzen. Der Schreibkurs startete als Internetprojekt im Sommersemester 2001/2002 in Kooperation mit Ulrich Zeuner, dem Autor der Lehrmaterialeinheit „Kulturelle Dimension von Texten am Beispiel der Werbung“. Die Themen und Arbeitsaufgaben wurden in Phasen (Semesterwochen) verteilt, in denen wir jeweils im Seminarraum zusammen mit den Student*innen gearbeitet haben und in Selbststudien-Phasen, in denen sie in vertrauter Umgebung, ungestört von anderen geschrieben haben. In der Auswertung der Ergebnisse mit den polnischen DaF-Student*innen wurde ganz deutlich, dass durch den „Fremd-Leser“ eine völlig neue Schreibmotivation zustande kam. Der Ausgangspunkt zu Beginn des Internetprojekts war, dass wir die Schreibarbeit bisher nur untereinander durchgeführt haben. Die Student*innen waren mit ihrer Art zu schreiben, mit ihren typischen Fehlern und Gewohnheiten vertraut, so dass der Eindruck auf beiden Seiten entstand, dass sie keine Fortschritte mehr machen und das Tempo ihres Lernens sich sogar verlangsamte. Nun waren alle sehr gespannt und hoch motiviert. Die meisten hatten im gesamten Verlauf des Semesters noch nie so viel und so gut geschrieben. Interessant war an dieser Stelle zu beobachten, dass es den meisten wichtiger schien, dem Projektpartner in Dresden etwas mitzuteilen, als ein Thema für sich selbst bzw. für den ihnen gut bekannten Seminarleiter zu erarbeiten.

„Türen“ haben für mich eine besondere Bedeutung, denn als Metapher sind sie ein Symbol für unsere Zusammenarbeit im Laufe der Jahrzehnte geworden. Seither sind wir durch viele Türen gemeinsam gegangen, und jedes Mal haben wir davor, dahinter und mittendrin viel Neues, Interessantes, Beglückendes erleben können. Die beiden o.g. Lehrmaterialeinheiten werden nach wie vor im Germanistikstudium an der Uni Zielona Góra studienbegleitend eingesetzt.

Als nichtprofessioneller Lehrbuchautor im Projekt „Türen“ konnte ich die dabei gesammelten Erfahrungen nun wohl als Halbprofessioneller im Projekt „IDIAL“ (Interkultureller Dialog) nutzbar machen. Die IDIAL-Idee entstand an der Universität Göttingen in der Abteilung Interkulturelle Germanistik. Für eine wohldurchdachte Konzeption und deren zügig voranschreitende Verwirklichung haben Hiltraud Casper-Hehne und Annegret Middeke mit dem Göttinger IDIAL-Team gesorgt. Mit ihrer Unterstützung entwickelten Hochschullehrer*innen aus Deutschland, Polen, Bulgarien und der Slowakei in den Jahren 2008 bis 2009 innovative regionalisierte interkulturell angelegte Lehrwerke und ein „Interkulturelles Dossier“ für slawisch- und deutschsprachige Schüler*innen und Student*innen. In dem direkt daran anschließenden Projekt „IDIAL for Professionals (IDIAL4P): regionalisiert – interkulturell – qualifizierend – professionell“ (2010–2011) stand die Stärkung des Deutschen als Fachfremdsprache in den beteiligten Projektländern und der in Deutschland weniger verbreiteten Fremdsprachen Russisch, Polnisch, Bulgarisch, Slowenisch und Ungarisch im Vordergrund. Auf der Grundlage der vor Ort durchgeführten Recherchen zum aktuellen Bedarf an arbeitsplatzrelevanten Sprachkompetenzen wurden qualitätsgeprüfte Module für folgende Fachbereiche erstellt: Maschinenbau, Gefahrguttransport, Önologie, Presse

und Journalismus, Informatik, Balneologie, Office-Management, Tourismus. Um eine möglichst große Verbreitung der Module zu gewährleisten, wurde auf der Projektplattform ein Downloadcenter für das Unterrichten von Fachfremdsprachen eingerichtet,¹ wo die genannten Module frei zur Verfügung stehen und seitdem um zusätzliche Materialien und Fachbereiche ergänzt wurden.² Die im fachpraktischen Unterricht tätigen Ausbilder mit geringer bzw. ohne Lehrerfahrung finden dort methodisch-didaktische Handreichungen zum Einsatz von Online-Modulen im berufsbegleitenden Sprachenunterricht.

Meinen IDIAL-Beitrag leistete ich vor allem durch die Erarbeitung eines berufsorientierten Lehrmaterials für Zeitungsjournalist*innen, die bereits über grundlegende Deutschkenntnisse verfügen und diese weiter vervollkommen möchten. Gerade im polnisch-deutschen Grenzgebiet ist die Kenntnis der Nachbarsprache ein besonderer Vorteil und zugleich die Voraussetzung, um den deutschsprachigen Print- und Digitalmedien Informationen zu entnehmen, sie zu verarbeiten oder mit Fachkollegen jenseits der Grenze zusammenzuarbeiten. Da aber auch viele Germanistikstudent*innen dies als ihre Zukunftschance begreifen, gehört die Fachsprache der Medien zur Fachausbildung. Im Zentrum des Fachmoduls stehen also anspruchsvolle authentische Zeitungstexte, die verschiedene Lesestrategien fördern. In Anlehnung an muttersprachliche Leseerfahrungen werden die Lernenden dazu angeleitet, nach Schlüsselwörtern, Hauptgedanken oder detaillierten Informationen zu suchen, Fakten von Meinungen zu unterscheiden und zwischen den Zeilen zu lesen. Ausgehend vom Prinzip des entdeckenden Lernens wird der Schwerpunkt auf das Aufweisen von Parallelen und Analogien gelegt, um die Nachhaltigkeit der erworbenen Fähigkeiten zu sichern. Alle Print- und Audiotexte sind in der journalistischen Fachsprache verfasst und stehen damit repräsentativ für den berufsorientierten Deutschunterricht.

Die Frage, wie es denn eigentlich mehr als zwanzig Jahre nach der Wende um die Nachbarsprachen steht, tauchte wirklich 2012 auf. Damals begannen mit einer Pilotstudie unter federführender Hand von Christian Prunitsch vom Institut für Slawistik der TU Dresden die Vorbereitungen zum Projekt „Sprache als Schlüssel zur Zusammenarbeit – Status und Prestige der Nachbarsprachen im polnisch-sächsischen Grenzgebiet“ (2012–2014). Ein deutsch-polnisches Forscherteam aus Dresden und Zielona Góra setzte sich zum Ziel, den Stand der Beherrschung von Nachbarsprachen auf beiden Seiten der sächsisch-polnischen Grenze zu untersuchen. Im Rahmen eines vom Europäischen Fonds für regionale Entwicklung auf-

¹ <https://www.idial4p-center.org/de>.

² Das Hosting und die Pflege des Online-Portals übernimmt dankenswerterweise das Institut für Internationale Kommunikation Düsseldorf (IIK) & Berlin, sodass alle Informationen seit über zehn Jahren nach Projektabschluss stetig aktualisiert werden, was eine seltene und umso erfreulichere Ausnahme bei EU-Projekten ist.

gelegten Förderprogramms zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit wurden Umfragen und qualitative Leitfadeninterviews in den Bereichen Bildung, Verwaltung, Dienstleistungen durchgeführt. In einem weiteren Schritt wurden die erhobenen Daten im Hinblick auf die wertende Einstellung der Grenzbewohner*innen gegenüber der jeweiligen Nachbarsprache als potentielles Kommunikationsmittel und Türenöffner analysiert. Es ist selbstverständlich, dass zwischen Deutsch und Polnisch ein Ungleichgewicht hinsichtlich Status, Verbreitung und Bedeutsamkeit besteht. Sehr viel mehr Polen verfügen zwar über mindestens Grundkenntnisse des Deutschen, doch diese Tatsache hat eher einen statistischen Wert, weil sie selten über das A2-Niveau hinausgehen. Dabei sind die Deutschkenntnisse für viele Spezialist*innen und Fachleute ein Passierschein auf dem Weg der beruflichen Karriere. Dennoch stellt die sprachliche Situation im deutsch-polnischen Grenzgebiet in jeder Hinsicht einen Sonderfall dar. Ein hoher Grad an Sympathiebekundungen, eine überwiegend pragmatisch motivierte Offenheit und die potenzielle Bereitschaft, die Sprache des Nachbarn zu erlernen, schaffen günstige Ausgangsbedingungen für die Vertiefung gegenseitiger Kontakte und die Ausbildung einer regionalen Identität. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie werden von Radosław Buraczyński (2015) erläutert und kommentiert (vgl. auch Buraczyński; Zuchewicz 2014).

Die bisher größte Herausforderung kam auf mich jedoch 2015 mit der Einladung zur Mitarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Fortbildung im Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für Lehrkräfte und Quereinsteiger*innen an verschiedenen Schularten im Freistaat Sachsen zu. Ich kletterte bisher mühsam die Leiter in Richtung professioneller Lehrwerkentwickler hoch, da fühlte ich mich wieder wie Neueinsteiger unter zehn ausgewiesenen Fachexperten. Es war aber eine große Ehre, dabei zu sein, so dass ich der Einladung von Dagmar Blei sofort, wenn auch doch etwas zaghaft gefolgt bin. Meine Bedenken resultierten daraus, dass ich keine Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unter DaZ-spezifischen Unterrichtsbedingungen hatte. Nachdem ich mir den erforderlichen Ein- und Überblick in einen gültigen DaZ-Lehrplan des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus verschafft hatte, konnte ich aus den Handlungsorientierungen mein lehrstrategisches Vorgehen entfalten. In meinen Blockseminaren konzentrierte ich mich auf den Ausbau von didaktisch-methodischen und fachwissenschaftlichen Grundlagen der Lese- und Schreibfähigkeitsentwicklung bei Grund- und Oberstufenklassen. Es ging dabei vor allem um Lese- und Schreibstrategien, die mittels interaktiver Arbeit im Kurs erprobt und diskutiert werden sollten. In dem Moment konnte ich erst einmal tief aufatmen. Problematisch war noch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Praxisfelder der Teilnehmer*innen, so dass eine Binnendifferenzierung der didaktisch-methodischen Vorschläge manchmal direkt im Seminar vorgenommen werden musste.

Nach der Pflicht kommt die Kür. Die bei dem ersten Fortbildungskurs gewonnenen Erfahrungen trugen dazu bei, dass die Planung und Durchführung der Seminare im zweiten berufsbegleitenden DaZ-Lehrerfortbildungskurs (2016–2017)

wesentlich entspannter verlief. Es wurden Fallbeispiele aus der Schul- und Lebenspraxis der Teilnehmer im Forum diskutiert, so dass ein intensiverer Erfahrungsaustausch in Bezug auf die Adäquatheit didaktisch-methodischer Konzepte von Stundenentwürfen und Lehrwerkblätter mit dem „DaZ-Buch“ (2016) stattfand. Abgesehen davon war Dagmar Blei als Projektleiterin eine verlässliche Fachexpertin, mit der ich mich über die Planungskonzepte meiner Lehrveranstaltungen immer austauschen konnte.

Die überaus erfolgreichen 30 Jahre der DaF-Lehrforschung und -Lehre mit meinem „Musterexemplar“ sind Geschichte, aber die Show geht weiter. Obwohl seitdem immer wieder qualitativ und konzeptionell anspruchsvolle Lehrmaterialien erscheinen, die den Fremdsprachenunterricht „schmackhaft“ machen, ist die Sehnsucht nach Wundermethoden nach wie vor groß. Die kognitiv orientierte Schreibforschung liefert dagegen nachprüfbar Erkenntnisse zum Prozessverlauf beim Schreiben, die ein Licht in die Blackbox der Textentstehung werfen, wodurch die traditionelle Schreibdidaktik neue Impulse bekommt. Die unumgängliche Akzentverlagerung vom Schreibprodukt auf Leser, Schreiber und Prozess bestätigen die computergestützten Untersuchungen zu Problemlöseprozessen, wonach oft erst im experimentellen, spielerischen Umgang mit einem Gegenstand Vorstellungen zu Fokus und Ziel einer Textproduktion wachsen. Die Formen des assoziativen Schreibens wie Brainstorming, Clustering, Freewriting u.a. sind daher sowohl auf der ersten als auch auf der höchsten Stufe einer möglichen Schreibentwicklung von grundlegender Bedeutung.

Ein Ratgeber zum Abfassen von Fachtexten mit Erfolgsgarantie ist trotz des Paradigmenwechsels in der Schreibdidaktik ebenfalls eine Illusion. Es hat eine Zeitlang gedauert, bis ich es selber begriffen habe. Auf der Suche nach einem musterhaften Ratgeber kam ich mir wie der Sisyphos vor. Ich wälzte den Stein einen Gipfel hinauf, indem ich an meinen Texten feilte. Im Begriff, den Gipfel zu überwinden, d.h., einen Mustertext produziert zu haben, fiel der Stein jedes Mal an den Fuß des Berges zurück. So ist es wahrscheinlich auch mit dem vorliegenden Text. Doch im Gegensatz zum mühseligen Handeln von Sisyphos, dessen Sinnlosigkeit er von vornherein erkennen konnte, haben meine Schreibversuche eine kreative, treibende Kraft, die man in sich entdecken kann, wenn man viel schreibt.

Das Fazit lautet jedoch wenig optimistisch: Die wachsende Zahl von Anleitungen scheint leider umgekehrt proportional zum Schreibkönnen der DaF-Student*innen zu sein. Sie unterschätzen einfach die Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, bringen unzureichende Schreibkompetenz aus dem Muttersprachenunterricht mit und vertrauen einfach ihrer Intuition. Ihr Wunsch wäre eine Art „Textomat“: Man gibt das Thema ein, drückt die Taste und ...

Literatur

- Blei, Dagmar (2001): Lehrmaterialien im Spannungsfeld von Innovationen und Traditionen. In: Wazel, Gerhard: *Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 203-236.
- Buraczyński, Radosław (2015): Status und Prestige der Nachbarsprachen im sächsisch-polnischen Grenzraum – Ergebnisse der Studie. In: Prunitsch, Christian; Berndt, Annette; Buraczyński, Radosław (Hrsg.): *Sprache als Schlüssel zur Zusammenarbeit. Status und Prestige der Nachbarsprachen im polnisch-sächsischen Grenzgebiet*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 47-116.
- Buraczyński, Radosław; Zuchewicz, Tadeusz (2014): *Sprache als Schlüssel zur Zusammenarbeit*. Zielona Góra: SandMedia.
- Das DaZ-Buch (2016): *Das DaZ-Buch. Für den intensiven Spracherwerb in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Cirko, Lesław; Gołębiowski, Adam; Schönherr, Monika; Zuchewicz, Tadeusz (2017): *Deutsche Ratgeber für das Fach Akademisches Schreiben*. Wrocław – Dresden: Questio und Neisse.
- Fremdsprache Deutsch (2019): *Schreiben heute. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 60. Berlin: Erich Schmidt Verlag; Goethe-Institut.
- Fremdsprache Deutsch (1989): *Schreiben. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 1. Stuttgart: Klett Edition Deutsch; Goethe-Institut.
- Lec, Stanisław Jerzy (1990): *Das große Stanisław Jerzy Lec Buch. Aphorismen, Epigramme, Gedichte und Prosa*. Herausgegeben und aus dem Polnischen übertragen von Karl Dedecius. Vorwort von Umberto Eco. München: Goldmann.
- Plinta, Magdalena (2016): *Polskie poradniki pisania prac dyplomowych. Rys historyczny i bibliografia*. Wrocław: Questio.
- Rückriem, Georg; Sary, Joachim; Franck, Norbert (1980): *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Praktische Anleitung zum Erlernen wissenschaftlicher Techniken am Beispiel der Pädagogik – unter besonderer Berücksichtigung gesellschaftlicher und psychischer Aspekte des Lernens*. 2., erw. u. bearb. Aufl. Paderborn et al.: Schöningh.
- Standop, Ewald (1979): *Die Form der wissenschaftlichen Arbeit*. 8., durchges. u. erw. Aufl. Heidelberg: Quelle und Mayer.
- Werder, Lutz von (1993): *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens*. Berlin: Schibri.
- Zeuner, Ulrich (2000): *Kulturelle Dimension von Texten am Beispiel der Werbung*. TU Dresden: Fontys Hogescholen.
- Zuchewicz, Tadeusz (2018): Gliederung studentischer Texte im deutsch-polnischen Sprachvergleich. In: Cirko, Lesław; Pittner, Karin (Hrsg.): *Wissenschaft-*

liches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 283-296.

Zuchewicz, Tadeusz; Adaszyński, Zbigniew (2009): *IDLAL für Polen. Deutsch für polnischsprachige Studenten. B2.* Zielona Góra; Göttingen: SandMedia.

Links zuletzt überprüft am 22.01.2022.

Von Schulwandtafel und Kreide zu digitalen Lernmaterialien für DaF – wie interkulturelle Landeskunde ins Internet kam

Ulrich Zenner (Tharandt)

1 Studium und erste Berufserfahrungen

Ich wurde gebeten, für diesen Sammelband mit dem Titel „DaF/DaZ in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft – das Beispiel Dresden“ einen berufsbiographischen Beitrag zu schreiben. Dieser Beitrag wird sehr subjektiv sein müssen, da ich ja über mich selbst schreiben soll, und deshalb wähle ich hier entgegen wissenschaftlicher Gepflogenheiten die Ich-Form.

Meine berufsbiographische Skizze soll und wird als Schwerpunkt meine Zeit an der TU Dresden haben. Um meine Berufsbiographie aber besser zu verstehen, halte ich es für wichtig, ein wenig auszuholen. Deshalb beginne ich mit einem kurzen Überblick über mein Studium und erste Berufserfahrungen als Diplomlehrer für die Fächer Englisch und Deutsch an einer Polytechnischen Oberschule in der DDR, denn beides hat mich als Person und meine fachlichen und beruflichen Erfahrungen stark beeinflusst.

Nach dem Abitur und Grundwehrdienst in der Nationalen Volksarmee der DDR (NVA) studierte ich von 1974 bis 1978 an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, um Diplomelehrer für die Fächer Englisch und Deutsch zu werden. Diese alte Universität, 1558 von Kurfürst Johann Friedrich von Sachsen gegründet, hatte auch in der DDR einen sehr guten Ruf und bewahrte eine lange Tradition. Im Universitätshochhaus, heute JenTower, waren unsere Institute und die Fachbibliotheken untergebracht, in der Aula der altherwürdigen Universität hing Ferdinand Hodlers bekanntes Gemälde „Auszug der Jenaer Studenten“ in den Freiheitskrieg 1813 gegen Napoleon.

Es gab damals noch ein Studienbuch, in das die Noten für die einzelnen Prüfungen eingetragen wurden. Man studierte in festen Seminargruppen, die Studienzeit war auf vier Jahre begrenzt, eine Verlängerung war im Prinzip nicht möglich und der Stundenplan war vorgegeben. Hausarbeiten schrieb man meist mit der Hand, weil es keine Selbstverständlichkeit war, eine Schreibmaschine zu besitzen.

Die Universität Jena bot als alte Universität mit Tradition die Möglichkeit, neben den Pflichtseminaren auch interessante Vorlesungen für Hörer aller Fachrichtungen zu besuchen, und es gab einige sehr gute Lehrer auch in meinen Studienfächern. Ich erinnere mich zum Beispiel noch an die Faustvorlesung des damals bekannten, aber schon emeritierten Professors Joachim Müller, eines der letzten „bürgerlichen“ Gelehrten der Universität. Bei einem Schüler von Joachim Müller, Professor Hans Richter, konnte ich meine Diplomarbeit über die Schriftstellerin Brigitte Reimann schreiben.

In meine Studienzeit fiel unter anderem die Ausbürgerung von Wolf Biermann aus der DDR 1976 nach seinem Konzert in Köln. Wolf Biermann und seine Texte waren durch Westfernsehen und Westrundfunk bekannt, und ich besaß wie viele andere Tonbandaufnahmen. Diese Ausbürgerung machte uns sehr deutlich, was mit kritischen Stimmen passieren konnte, und man war noch vorsichtiger und handelte nach der alten Weisheit, dass Reden Silber, Schweigen aber Gold ist. Künftige Lehrer sollten staatsreue Stellung beziehen, es gab große Diskussionen und Unterschriftenaktionen gegen Biermann und für die Ausbürgerung. Als gedienter NVA-Soldat hatte ich aber gelernt, mich vor Dingen zu drücken, mit denen ich nicht einverstanden war. Offen für Biermann zu sprechen hätte die Exmatrikulation nach sich gezogen, das war mir und vielen anderen klar.

Im Studium bekam ich so zunehmend einen kritischen Blick auf die Gesellschaft, die „Persönlichkeitsspaltung“ in private und öffentlich geäußerte Ansichten entwickelte sich weiter. Lesen zwischen den Zeilen ist eine Kunst, die wir damals zunehmend gelernt haben, und die ich bis heute nicht vergessen habe.

Nach dem Studium arbeitete ich von August 1978 bis August 1985 als Lehrer für Englisch und Deutsch an der POS (Polytechnischen Oberschule) in Tharandt in der Nähe von Dresden. Mit 25 Jahren stand man im Beruf, war sofort Klassenlehrer und trug Verantwortung – ohne Wenn und Aber. Ich hatte durch mein Studium zwar eine sehr gute fachmethodische Ausbildung, lernte aber nun eine Menge dazu nach dem Prinzip „learning by doing“. In dem Schulgebäude, in dem

ich sieben Jahre lang gearbeitet habe, ist heute das evangelische Gymnasium Tharandt untergebracht.

In der DDR konnte man seinen Arbeitsort als Lehrerin oder Lehrer in der „Volksbildung“ nicht selbst bestimmen, sondern wurde dahin gelenkt, wo man gebraucht wurde. Dabei wurden jedoch bestimmte soziale Gegebenheiten berücksichtigt. Meine Frau studierte in Dresden und – was noch wichtiger bei der prekären Wohnungssituation in der DDR war – wir hatten ein Zimmer in der Wohnung der Schwiegereltern. Aus diesen beiden Gründen wurde ich in die Nähe von Dresden gelenkt und ich pendelte von Dresden zu meiner Schule, bis uns nach einigen Jahren eine kleine Wohnung in Tharandt zugewiesen wurde. Auf diese Weise bin ich als Lehrer ins Dresdner Umland gekommen und später an die Pädagogische Hochschule Dresden, was wichtige Voraussetzungen dafür waren, dass ich ab 1992 an der TU Dresden arbeiten konnte.

2 Pädagogische Hochschule Dresden und Promotion im Fach Deutsch als Fremdsprache

An der Pädagogischen Hochschule Dresden (PHD) wurde durch Frau Professor Dagmar Blei Mitte der 1980er Jahre ein neuer Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache aufgebaut und man suchte Mitarbeiter. Ich war zwei Sommer nebenberuflich in den Sommerferien als Sprachlektor in DaF-Kursen für ausländische Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer an der PHD tätig und wurde von Frau Blei gefragt, ob ich nicht bei ihr promovieren wolle.

Das war eine einmalige Chance, als Lehrer aus dem Schuldienst herauszukommen und eine Laufbahn an einer Hochschule zu beginnen. Wenn man Lehrer war, konnte man den Beruf oder die Tätigkeit in der DDR nicht einfach wechseln und normalerweise hieß es: „Einmal Lehrer in der Volksbildung – immer Lehrer“. Für mich kam es so zu einem Überleitungsvertrag, zu meiner Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Dresden von 1985–1991 und zu meiner Promotion im Jahr 1989 im Fach Deutsch als Fremdsprache bei Frau Professor Blei.

Die Promotion zum Dr. paed. erfolgte mit dem etwas schwerfälligen Dissertationsthema „Sprachstoffliche Grundlagen zur Weiterentwicklung des fremdsprachigen Könnens im Argumentieren: ein Beitrag zur Stoffpräzisierung unter dem Aspekt ermittelter Leistungsvoraussetzungen polnischer Germanistikstudenten im Teilstudium“.

Bei der Bearbeitung dieses Themas war in den späten 1980er Jahren in der DDR die heute fast vergessene Kunst des Exzerpierens und Konspektierens¹ gefragt, das heißt die Kunst, die wichtigsten Gedanken eines gegebenen Textes

¹ Siehe den Beitrag von Krumm in diesem Band.

aufzuschreiben bzw. eine übersichtliche, sinngemäße Zusammenfassung anzufertigen. Die Dissertation wurde wie die Diplomarbeit mit Schreibmaschine geschrieben und von einer freundlichen Sekretärin gegen Entgelt ebenfalls mit der Schreibmaschine auf Wachsmatrizen übertragen, damit die erforderliche Anzahl von Kopien vervielfältigt werden konnte. Vielleicht ist es gut, dass man diese Kopien heute kaum noch lesen kann.

Durch die Arbeit am Thema der Dissertation hatte ich aber auch die Möglichkeit, an Literatur aus dem „nichtsozialistischen Weltsystem“ heranzukommen, die im sogenannten „Giftschrank“ der Bibliothek eingeschlossen war, und die man nur erhielt, wenn die Betreuerin der Promotion bestätigte, dass der Titel für das Thema der Arbeit wichtig war. So konnte ich Texte zur Analyse von Werbesprache aus der finnischen Zeitschrift „Finlance“ sowie westdeutsche Untersuchungen zum Argumentieren und zum kommunikativen und fachbezogenen Fremdsprachenunterricht lesen. Ich erinnere mich auch an den Text eines amerikanischen Autors, in dem er zu kulturellen Unterschieden in Argumentationsstrategien in verschiedenen Sprachen schrieb und in dem ich das erste Mal etwas zu *Interkulturalität* und *interkulturellem Lernen* gelesen habe. Dass diese beiden Begriffe einmal zu Schwerpunkten meiner Arbeit werden würden, konnte ich damals nicht ahnen.

3 Mauerfall und Neuordnung der Universitäten und Hochschulen

Kurz nach meiner Promotion überschlugen sich die Ereignisse:

- Herbst 1989: Mauerfall am 9. November; Reisefreiheit für DDR-Bürger.
- Erste und einzige freie Wahlen zur DDR-Volkskammer im März 1990.
- 1. Juli 1990: D-Mark (laufende Einkommen und Rentenzahlungen wurden im Verhältnis 1:1 umgestellt; Sparguthaben und Verbindlichkeiten generell 2:1. Davon ausgenommen und wiederum 1:1 umgestellt wurden private Sparguthaben in bestimmter, nach Alter differenzierter Höhe: 2.000 Mark pro Kind im Alter bis zu 14 Jahren; 4.000 Mark für Personen bis 59 Jahren und 6.000 Mark für die noch Älteren).
- Beitritt zur BRD am 3. Oktober 1990.

Zusammen mit Kolleginnen und Kollegen hatte ich das erste Mal die Möglichkeit, zu einem Kongress nach Westdeutschland zu fahren, zum Kongress des Fachverbandes *Moderne Fremdsprachen* in Lübeck im April 1990. Im Vorwort des Sonderbandes dieses Kongresses mit dem Titel „Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR: die Öffnung“ hieß es, er sei das „Dokument eines Kongresses, der wohl zum ersten Mal nach dem Zweiten Weltkrieg einer so großen Zahl von Fachdidaktiker*innen aus dem Osten und dem Westen Deutschlands die Mög-

lichkeit zu einer Begegnung gab“ (Raasch; Herold; Kiupel 1991: 7). Man war in dieser Zeit noch neugierig aufeinander.

Nach Gesprächen über die prekäre Situation von befristeten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an westdeutschen Universitäten gab ich mein damals begonnenes Habilitationsvorhaben auf, denn mit einer Habilitation wäre ich überqualifiziert gewesen für die Stellen, auf die ich in Dresden eine Chance haben würde. Ich habe diese Entscheidung nie bereut.

In der Zeit des Übergangs und der Neuordnung der Universitäten und Hochschulen in Sachsen tauchten auch bisher unbekannte Vokabeln auf: „Ossis“ mussten „fachlich evaluiert“ werden. Es gab „Aufbauhelfer Ost“, die von manchem auch Kolonialoffiziere genannt und so empfunden wurden, denn nicht immer kamen die Besten in den Osten. Diese „Aufbauhelfer“ erhielten zwischen 1990 und Mitte 1995 zusätzlich zu ihrem Westgehalt eine „Buschzulage“. Es gab „Abwicklungen“ von Lehrbereichen und Instituten, ohne dass wieder etwas aufgewickelt wurde. So wurde zum Beispiel das „Institut für deutsche Fachsprache der TU Dresden“ 1992 abgewickelt.

Das „Institut für Deutsche Fachsprache“ der Technischen Universität Dresden war das einzige Institut seiner Art in Deutschland. Es verband Fachsprachenforschung Deutsch als Fremdsprache mit der Lehre von Fachsprachen im studienbegleitenden Deutschunterricht für ausländische Studierende an der TU Dresden. Die Studentinnen und Studenten, deren Muttersprache nicht Deutsch war, hatten in ihrem Studienplan eine Anzahl von Pflichtstunden für diesen fachsprachlich orientierten studienbegleitenden Deutschunterricht, weil es den Verantwortlichen in den technischen Fakultäten bewusst war, dass ein Fachstudium in deutscher Sprache ohne Kommunikationsfähigkeit im Fach schwierig zu bewältigen sein würde. Diese Erkenntnis scheint heute – aus welchen Gründen auch immer – abhandengekommen zu sein. Es würde aber auch heute einer Technischen Universität in Deutschland, die international sein will, gut zu Gesicht stehen, nicht nur englischsprachige Studiengänge zu befördern, sondern auch eine fachsprachliche Ausbildung in der deutschen Sprache für wichtig zu erachten.

Das „Institut für Deutsche Fachsprache“ organisierte außerdem jedes Jahr Weiterbildungsveranstaltungen für DaF-Lehrkräfte der Hoch- und Fachschulen der DDR sowie Sommerkurse für Deutschlehrkräfte an Hoch- und Fachschulen des Auslands.

Über die Gründe für die Abwicklung des „Instituts für Deutsche Fachsprache“ kann man nur spekulieren – sicher spielt eine Rolle, dass ein solches Institut den Gründungsprofessoren aus Westdeutschland unbekannt war, und da sie viele Stellen streichen mussten (das Betreuungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Studierenden war in der DDR höher als in Westdeutschland), wurden auch solche Stellen gestrichen, die es in der ihnen bekannten Hochschullandschaft nicht gab.

Einen Teil der Aufgaben des verschwundenen „Instituts für Deutsche Fachsprache“, wie fachübergreifenden studienbegleitenden Deutschunterricht für ausländische Studierende oder Sommerkurse übernahm der 1992 neugegründete

Lehrbereich, später Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache. Was dabei verlorenging, war der wohl in Deutschland einzigartige Schwerpunkt auf die Erforschung von Fachsprachen und die Umsetzung dieser Forschungsergebnisse in einem differenzierten fachsprachlichen studienbegleitenden Deutschunterricht für ausländische Studierende. Das war mit dem nun stark reduzierten Personal nicht mehr zu leisten.

Als Mitglied der Gründungskommission der Fakultät für Erziehungswissenschaften der TU Dresden in den Jahren 1991 bis 1992 erlebte ich diese Neuordnungsphase hautnah mit. 1992 erfolgte auch die Gründung des Lehrbereichs, später Lehrstuhls Deutsch als Fremdsprache mit Professorin Blei als Lehrstuhlleiterin.

4 Lehrkraft für besondere Aufgaben an der TU Dresden

Durch meine Promotion war ich fachlich qualifiziert, in der DDR nicht staatsnah und nicht in der Einheitspartei gewesen, auch die Stasi-Überprüfung war negativ. So erhielt ich eine der drei Stellen als Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) mit 24 Semesterwochenstunden Lehrdeputat. Zunächst gehörten neben Fachseminaren auch sprachpraktische Übungen für Studierende der Geisteswissenschaften zu meinen Aufgaben.

Seit 1992 habe ich so den Aufbau und den Rückbau des Lehrstuhls und Faches Deutsch als Fremdsprache miterlebt: vom Magisterstudiengang im Haupt- und Nebenfach zu Modulen in einem allgemeinen kulturwissenschaftlichen Studiengang; kw-Stellen (kw steht für „künftig wegfallend“); zwei Sprachlehrerinnen-Stellen durch eine Stelle ersetzt (die die Arbeit macht, die vorher zwei geleistet hatten).

Gern denke ich aber an „kollektivbildende Maßnahmen“ wie Herbstwanderungen im Tharandter Wald mit Kollegen, Kolleginnen und Studierenden oder Exkursionen (zum Beispiel nach Weimar) oder gemeinsame Essen zu Geburtstagen. Gern denke ich auch an die Büros in den Baracken in der Zeunerstraße, die ein wenig abgelegen lagen und wo man anstelle von Straßenlärm im Frühjahr Vögel singen hören konnte.

In meinen Lehrveranstaltungen versuchte ich, eine gewisse Breite von Inhalten zur Fremdsprachendidaktik DaF abzudecken, in ihrer Gestaltung hatte ich freie Hand, und oft half mir die sehr gute fachdidaktische Ausbildung aus meiner Studienzeit in Jena. Als Schwerpunkte für mich sah ich jedoch die folgenden drei: Interkulturelle Landeskunde – interkulturelles Lernen und kulturwissenschaftlicher Ansatz der Landeskunde; Lehren und Lernen mit digitalen Medien; Überlegungen zur Hochschuldidaktik. Alle drei Schwerpunkte sah ich als eng miteinander verbunden an, denn man kann mit digitalen Medien nicht einfach so weiterarbeiten wie mit Tafel und Kreide, und interkulturelles Lernen ist auch nicht dadurch möglich, dass man Referate anhört und mitschreibt. Einige Beispiele sollen verdeutli-

chen, wie ich versuchte, diese drei Schwerpunkte auszugestalten und wie alle drei oft auch ineinandergriffen.

4.1 E-Mail-Projekt „Interkulturelle Bewusstheit“

Im Wintersemester 1998 begann ein Seminar als E-Mail-Projekt unter dem Titel „Interkulturelle Bewusstheit“.² Einen E-Mail-Austausch gab es unter anderem mit Studierenden aus den USA, aus Frankreich, aus Bulgarien und aus Uganda. Dieses E-Mail-Projekt wurde bis zum Wintersemester 2007 als Lehrveranstaltung angeboten, passte dann aber nicht in die damals neuen Bachelorstudiengänge mit ihren Hausaufgaben, Referaten und Hausarbeiten als in der Studienordnung vorgeschriebenen Prüfungsleistungen. In diese Vorgaben passte ein E-Mail-Austausch und das Erstellen einer Projektwebseite als Prüfungsleistung nicht mehr, und dies einfach als prüfungsadäquate Leistung zu definieren, traute ich mich damals nicht.

Wie der Titel des Seminars verdeutlicht, waren theoretische Grundlagen u.a. der interkulturelle Ansatz der Landeskunde und die Definition von Kultur als Orientierungssystem einer Gruppe von Menschen. Am Beispiel von Inhalten deutscher Kultur sollten die Projektteilnehmer die fremde Perspektive des jeweils anderen (deutschen bzw. nichtdeutschen) Partners zur Kenntnis nehmen und sie versuchsweise und zeitweise übernehmen, um sich damit in eine perspektivische Betrachtung einer anderen Kultur einzuüben. Dabei sollte zugleich Wissen sowohl über die eigene Kultur als auch über die Herkunftskultur des ausländischen E-Mail-Partnerstudenten als fremde bzw. eigene Kultur erweitert werden. Zugleich sollten die Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer Arbeitsweisen handlungsorientierten Lernens (Projektarbeit) mit moderner Kommunikationstechnik kennenlernen, ausprobieren und durch die selbständige Erarbeitung einer Webseite als Dossier im E-Mail-Tandem Fähigkeiten im Sammeln, Reflektieren und Interpretieren von Erscheinungen einer anderen Kultur erwerben.

Die E-Mail-Partner mit nichtdeutscher Muttersprache profitierten neben diesen kulturellen und didaktischen Lernzielen auch sprachlich, indem sie ihre Kommunikationsfähigkeiten insbesondere im Schreiben und Lesen durch die authentische Kommunikation mit deutschen E-Mail-Partnern erweitern konnten.

Das Projekt wurde 1998 von Regine Richter in ihrem Aufsatz „Interkulturelles Lernen via Internet?“ und 2005 von Annegret Middeke in ihrem bulgarischsprachigen Aufsatz „Proektät ‚Interkulturalna osăzatnost‘, osăstestven posredstvom elektronna pošta“ („Zum Projekt ‚Interkulturelle Bewusstheit‘ via E-Mail“) als ein Beispiel besprochen (siehe Richter 1998, Middeke 2005).

² Siehe den Beitrag von Middeke in diesem Band.

4.2 Projekt „Türen“ – Kulturelle Dimension von Texten am Beispiel von Werbung

Da der Lehrbereich/Lehrstuhl für den fachsprachlichen fachübergreifenden studienbegleitenden Deutschunterricht für ausländische Studierende an der TU Dresden verantwortlich war, fand von 1998 bis 2001 am damaligen Lehrbereich DaF der TU Dresden ein Forschungsprojekt „Linguodidaktische Grundlagen der fachsprachlichen Lehre im Deutschen als Fremdsprache (Hochschulstufe)“ statt, Projektleiterin war Frau Prof. Dagmar Blei. Im Rahmen einer internationalen Zusammenarbeit mit Partnerhochschulen aus Mittel-Ost-Europa entstanden Forschungs- und Lehrmaterialien zu linguistischen und hochschuldidaktischen Grundlagen des fachkommunikativen Deutschunterrichts. Darin eingeschlossen waren unter dem Sammeltitle „Türen“ Studienmaterialien (Texte, Aufgaben und Übungen) für deutschlernende Kultur- und Geisteswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und andere Fächergruppen.

Die Erarbeitung dieser Lehr- und Lernmaterialien „Türen“ für den studienbegleitenden fachsprachlichen Deutschunterricht sollte neben der Entwicklung brauchbarer Materialien für den Unterricht selbst auch der eigenen Weiterbildung und Verständigung über Anforderungen an moderne fachliche Sprachlernangebote dienen.³ Mein Beitrag in diesem Projekt war eine Broschüre mit dem Titel „Kulturelle Dimension von Texten am Beispiel von Werbung. Ein Studienmaterial DaF für die Oberstufe“ (vgl. Zeuner 2001, Zeuner 2002a). Diese Broschüre habe ich 2011 noch einmal leicht überarbeitet und zum Download und zur Diskussion zur Verfügung gestellt.⁴ In meinem Aufsatz „Kulturelle Aspekte von Werbetexten im Sprachunterricht DaF für ausländische Germanistikstudenten“ in der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht stelle ich dieses Lehr- und Lernmaterial vor (vgl. Zeuner 2002).

4.3 Projekt „Studierplatz Sprachen“

In den Jahren 2001 bis 2004 konnte ich im Hochschulverbundprojekt „Multimediales und vernetztes Lernen – Studierplatz Sprachen“ mitarbeiten. Im Rahmen der Mitarbeit an diesem Verbundprojekt erstellte ich das Modul „Einführung in die Landeskundedidaktik DaF“ auf der Grundlage der Autorenwerkzeuge „Studierplatz 2000“, die von der Professur für die Psychologie des Lehrens & Lernens an der TU Dresden entwickelt wurden. Dieses Modul nutzte ich bis zu meiner Verrentung im Herbst 2019 als Selbststudienmaterial in einem Seminar zur Einführung in die Landeskundedidaktik (vgl. Zeuner 2002b).

³ Siehe den Beitrag von Zuchewicz in diesem Band.

⁴ <https://uzeuner.files.wordpress.com/2020/04/epub-werbetextanalyse.pdf>.

Das Lern- bzw. Bildungsproblem, das durch dieses Modul gelöst werden sollte, bestand in der Notwendigkeit eines Übergangs von einer Belehrungskultur zu einer Lernkultur im damaligen Magisterstudium. Die passive Aufnahme von Grundlagenstoff in einer Einführungsvorlesung (Belehrung) führt nicht notwendigerweise dazu, dass Studierende sich den Lernstoff tatsächlich reflektierend aneignen und damit zu eigen machen, um ihn später in neuen Zusammenhängen wieder verwenden zu können.

Das Modul war als eine multimediale Lernumgebung konzipiert, die meine Einführungsvorlesung „Einführung in die Landeskundendidaktik DaF“ im Magisterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden ablöste. Das Modul entstand auf der Basis der Software „Studierplatz 2000“. Diese Software gestattete, verschiedene Medientypen (Texte, Bilder, Aufgaben, Folien, Tondokumente) unter einer Oberfläche zu vereinigen, so dass eine multimediale Hypertext-Lernumgebung entsteht, in der Lernende Textpassagen hervorheben, Notizen machen und Feedback bei den gestellten Aufgaben erhalten können. Diese multimediale Lernumgebung erfordert und ermöglicht also, dass die Studierenden aktive Leser werden, die sich den Lernstoff selbstständig erarbeiten können und müssen.

Da viele Lernziele einer Einführungsveranstaltung jedoch auch im Bereich von fachspezifischen Fähigkeiten liegen (Kommentieren, Interpretieren, Erläutern, Argumentieren ...), wurde das technische Medium im Rahmen dieser medialen Lernumgebung durch personale Betreuung im Rahmen eines begleitenden Einführungsseminars ergänzt. In einer Erprobungsphase wurde den Studierenden das Material zunächst auf CD-ROM und später im Internet zugänglich gemacht.

Das multimediale Selbststudienmaterial wurde durch eine Broschüre ergänzt, die für Interessierte als Download zur Verfügung steht.⁵

4.4 Seminar „Landeskunde und Neue Medien“

Ab dem Wintersemester 2002 bot ich ein Hauptseminar unter dem Titel „Landeskunde und Neue Medien“ an, das als Projektseminar konzipiert war und in dem die Studentinnen und Studenten das gleiche Autorentool „Studierplatz 2000“ nutzten, das ich selbst für mein multimediales Lernmaterial „Einführung in die Landeskundendidaktik DaF“ genutzt hatte (vgl. Zeuner 2006, Zeuner 2008).

In diesem Seminar sollte an folgendem Problem gearbeitet werden: Immer mehr Studierende aus dem Ausland kamen zu einem Teilstudium an die TU Dresden und erlebten in den ersten Wochen ihres Teilstudiums aus folgenden Gründen eine Reihe von Schwierigkeiten: Den Teilstudentinnen und Teilstudenten fehlten wichtige Informationen für die ersten Schritte in Dresden und sie erle-

⁵ https://uzeuner.files.wordpress.com/2020/04/zeuner_reader_landeskunde.pdf.

ben Missverständnisse und Frustrationen, die ihre Ursache in kulturellen Unterschieden hatten.

Um dieses Problem lösen zu helfen und diese Startschwierigkeiten in Dresden zu verringern, sollten im Hauptseminar „Landeskunde und Neue Medien“ unter Verwendung des Autorentools „Studierplatz 2000“ Informations- und Lernmaterialien für das Internet geplant und realisiert werden, die von den Teilzeitstudierenden zur Vorbereitung ihres Aufenthaltes in Dresden genutzt werden könnten. Um dieses Ziel zu realisieren, wurde in folgenden Schritten gearbeitet:

- Die Studierenden vertieften ihr Wissen zur interkulturellen Landeskunde und zum Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht aus dem Grundstudium.
- Sie lernten, wie mediale Lernangebote konzipiert werden und erstellten in Gruppenarbeit ein Konzept für das eigene Informations- und Lernmaterial.
- Die Studierenden vertieften die Problematik von Lernaufgaben als entscheidendem Element eines medialen Lernmaterials.
- Sie lernten die Autorentools für die Herstellung des Informations- und Lernmaterials (Studierplatz 2000) kennen.
- In Gruppenarbeit wurde ein Informations- und Lernmaterial für Teilzeitstudierende an der TU Dresden zur Vorbereitung ihres Aufenthaltes in Dresden erstellt.

So wurden in Gruppenarbeit multimediale Lernmaterialien erstellt zu Themen wie „Kulturschock Deutschland“, „Zeit verstehen“, „Ein Date mit und in Deutschland“ oder – in englischer Sprache für amerikanische Teilzeitstudierende – „Cheers = Zum Wohl“.

4.5 Projektseminar „Landeskunde und Neue Medien“ – Neufassung ab 2014

Theoretische Grundlagen dieser Überarbeitung des Seminars waren der kulturwissenschaftliche Ansatz der Landeskunde von Claus Altmayer aus Leipzig und die Lerntheorien des Konstruktivismus und Konnektivismus. Kulturwissenschaft meint für Claus Altmayer (2012: 14) den Versuch,

die herkömmliche „Landeskunde“ im Kontext des Deutschen als Fremdsprache auf eine neue und eben kulturwissenschaftliche Basis zu stellen. Dies geschieht aber nun vor allem unter Rückgriff auf ein Verständnis von „Kulturwissenschaft“ [...], wonach wir es in der kulturwissenschaftlichen Forschung nicht mit einer objektiv bestehenden und beschreibbaren äußeren Welt und Wirklichkeit, sondern vor allem mit symbolischen Ordnungen und Sinnzuschreibungen und Prozessen eines diskursiven Aushandelns von Bedeutung zu tun haben.

Damit kann dieser kulturwissenschaftliche Ansatz von Landeskunde als eine Weiterentwicklung der interkulturellen Landeskunde der 1990er Jahre gesehen werden, die Kultur als ein für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe typisches Orientierungssystem ansah (vgl. Thomas 1993: 380), während der kulturwissenschaftliche Ansatz Kultur als einen gemeinschaftlichen Wissensvorrat sieht, mit dem Menschen ihre Wirklichkeit und Welt deuten und im Diskurs Bedeutung herstellen (vgl. Altmayer 2007, 2012).

Das Seminar „Landeskunde und Neue Medien“ zielte darauf, Erkenntnisse zur Landeskunde und zum Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht zu vertiefen und in praktischer Arbeit zu erproben. Es ging um das Erarbeiten eines Konzepts von Landeskunde als Kulturwissenschaft: Über die Reflexion kultureller Deutungsmuster sollte am Verstehen der eigenen und fremden Perspektive auf die Welt gearbeitet werden. Die Studierenden sollten in einem Projekt gemeinsam mit Studierenden der Moskauer Städtischen Pädagogischen Universität Möglichkeiten der kooperativen Arbeit an solchen Deutungsmustern mit Hilfe von Werkzeugen des Web 2.0. kennenlernen und ausprobieren. In diesem Projekt ging es um die Arbeit an konkreten kulturellen Deutungsmustern, die in beispielhaft zu analysierenden Texten zu finden waren. Bei dieser Arbeit sollten die Studierenden auch praktische Erfahrungen mit konstruktivistischen und konnektivistischen Lernansätzen machen.

Eine Präsentation, die mein Lehrkonzept in diesem Seminar erklären soll, biete ich zum Download an.⁶

Diese Beispiele zeigen, dass ich während meiner Zeit an der TU Dresden versucht habe, meine Schwerpunkte – interkulturelle Landeskunde (vgl. Zeuner 2010), interkulturelles Lernen und kulturwissenschaftlicher Ansatz der Landeskunde; Lehren und Lernen mit digitalen Medien; Überlegungen zur Hochschuldidaktik) – miteinander zu verbinden und für die Lehre fruchtbar zu machen.

Immer war ich der Meinung, dass man aktuelle Lerntheorien wie Konstruktivismus oder Konnektivismus nicht nur theoretisch lernen, sondern auch praktisch kennenlernen müsste. Lehren an einer Hochschule müsste heute anders verlaufen als bei Vorlesungen im 14. Jahrhundert, als der Buchdruck noch nicht erfunden war und der Professor aus seinem Manuskript vorlas.

Es ging mir nicht um Belehrung, sondern darum, dass sich die Studentinnen und Studenten selbst den Mühen und Freuden des Lernens unterzogen – unterstützt durch Elemente des Lernarrangements, das ich zur Verfügung zu stellen hatte. Es ging mir um Lernprozesse, die auf Eigenaktivitäten der Studierenden basierten. Diese Arbeit erforderte bei den Studierenden intellektuelle Fertigkeiten und kognitive Strategien und half, sie auszubilden. Die Gruppenarbeiten förderten Teamfähigkeit und soziale Kompetenzen.

⁶ https://uzeuner.files.wordpress.com/2020/04/lehrkonzept_daf_vortrag_kollegen.pdf.

Solche Ansätze in meiner Hochschullehre beschäftigten mich bis zum Ende meiner Dienstzeit im Herbst 2019, und für eines dieser Seminare erhielt ich 2014 einen Lehrpreis. Aber die beiden Seminare, die mit digitalen Medien und Projektformen arbeiteten, waren in meinen letzten zwei bzw. drei Semestern kaum gefragt (zwischen vier und zwei Teilnehmerinnen und Teilnehmern). Wenn es im Studium vor allen um das Sammeln von Kreditpunkten geht, kann man diese einfacher bekommen als mit kontinuierlicher Projektarbeit während des Semesters. Die Art der Leistungsbewertung im Bachelor- und Masterstudiengang erzieht leider dazu. Viele Studentinnen und Studenten passen sich da natürlich an. Mit der eigentlichen Bedeutung von „studieren“ (studere = sich um etwas bemühen) hat das jedoch nicht mehr viel zu tun.

Als ich diesen Text schrieb, im Frühjahr und Sommer 2020, in Zeiten der Corona-Pandemie und der TU Dresden im Notbetrieb und beim Versuch, analoge Lehre in digitale Lehrformen zu überführen, wird diese Art des Lehrens und Lernens, um die ich mich bemüht hatte, ganz plötzlich sehr aktuell und notwendig. Fast bedauere ich, dass ich nun als Rentner diese spannenden Herausforderungen nur noch als Beobachter von außen mitverfolgen kann.

Literatur

- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend? In: *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur*, 65, 7-22.
- Altmayer, Claus (2012/2013): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2012/2013*, 11-29. (<https://wort.daad.ru/wort2012/5+Altmayer.pdf>)
- Middeke, Annegret (2005): Proektät „Interkulturalna osăzatnost“, osăstestven posedstvom elektronna pošta (Zum Projekt „Interkulturelle Bewusstheit“ via E-Mail). In: Dimitrova, Marijka; Ivanova, Ljudmila; Gecov, Anton (Hrsg.): *Sbornik ot kolokviuma po povod 70-godišnata na profesor Hilmar Walter, početen doktor na VTU „Sv. Sv. Kiril i Metodij“ (po patronažna na rektora na VTU)*. Veliko Tărново: Universitătisverlag Sv. Sv. Kiril i Metodij, 393-408.
- Raasch, Albert; Herold, Dieter; Kiupel, Cläre (Hrsg.) (1991): *Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR: die Öffnung. Beiträge zum FMF-Kongress Lübeck 1990*. Saarbrücken: Fachverband Moderne Fremdsprachen.
- Richter, Regine (1998): Interkulturelles Lernen via Internet? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 3(2). (<https://tjournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/682>)

- Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 377-424.
- Zeuner, Ulrich (2001): Interkulturelles Lernen mit Werbetexten? Vorstellung eines DaF-Studienmaterials für die Oberstufe. In: Hahn, Martin; Ylönen, Sabine (Hrsg.): *Werbekommunikation im Wandel. Modernes Marketing in deutschen und finnischen Unternehmen*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 173-198.
- Zeuner, Ulrich (2002a): Kulturelle Aspekte von Werbetexten im Sprachunterricht DaF für ausländische Germanistikstudenten. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 6(3). (<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/581>)
- Zeuner, Ulrich (2002b): Das Lehrmaterial „Einführung in die Landeskundendidaktik“. Von der Broschüre zum hybriden Lernarrangement. In: *InfoDaF*, 28, 530-549.
- Zeuner, Ulrich (2006): Vom Sinn (oder Unsinn?) neuer Medien in der landeskundlichen Ausbildung von DaF-Lehrern. Beispiel „Hauptseminar Landeskunde und Neue Medien“ in Dresden. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Umbrüche. Beiträge der 33. Jahrestagung DaF 2005*. Regensburg: FaDaF, 171-184.
- Zeuner, Ulrich (2008): Blended Learning in der Ausbildung von Sprach- und Kulturvermittlern im Fach Deutsch als Fremdsprache: Beispiel Dresden. In: Burkhardt, Armin; Fandler, Doris; Großmaas, Ute; Reckert, Tina (Hrsg.): *Interkulturell, eigenständig, handlungsorientiert – neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Dokumentation der XIV. Internationalen Konferenz des Sprachenzentrums der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg 2005*. Aachen: Shaker Verlag, 117-140.
- Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter Mouton, 1472-1477.

Links zuletzt geprüft am 05.10.2020.

Chronos, Kairos und Knotenpunkt DAAD-Lektorat

Annegret Middeke (Göttingen)

1 Zur Komplexität des Themas I

Beim Verfassen des eigenen Beitrags wird mir schnell klar, wie komplex die Anforderungen sind, die wir Herausgeber*innen an alle Autor*innen des vorliegenden Buches stellen. Es soll um individuelle fachgeschichtlich-relevante Retrospektiven auf 30 Jahre bewegter DaF/DaZ-Erfahrungen „im Rahmen stürmischer gesellschaftlicher, sozialer, bildungspolitischer, internationaler Prozesse“ gehen, wie Dagmar Blei es in einer E-Mail an mich formulierte. Zugleich soll mit den individuellen Berufsbiographien die Bandbreite des Fachs DaF/DaZ exemplarisch abgebildet werden. Und das bezogen auf den Mikrokosmos DaF/DaZ an der TU Dresden. Das Bild vom eierlegenden Wollmilchschwein, auch wenn es inzwischen leicht verschlissen ist, drängt sich auf. Dieses ist übrigens schon seit 1959 mit Dresden – als Geburtsstadt des Schriftstellers Ludwig Renn, von dem der erste

schriftliche Beleg¹ für dieses den ökonomischen Rationalisierungstrend unserer Zeit symbolisierende Multitaskingkryptotier stammt – verknüpft.

Wenn ich mir außerdem in Erinnerung rufe, wie die Idee zu diesem Buch entstand, erhöht sich die Kontextdichte noch einmal. Es war auf dem von Michael Dobstadt und Dorothea Spaniel-Weise im November 2019 veranstalteten Abschiedskolloquium für Ulrich Zeuner. Dessen eindrucksvoller Rückblick auf seine DaF/DaZ-Laufbahn in der DDR und dem wiedervereinigten Deutschland löste bei mir den Wunsch aus, dass möglichst viele DaF/DaZler*innen dieses außergewöhnliche Stück personalisierte Zeit- und Fachgeschichte kennenlernen mögen. Dazu die Laudatio von Dagmar Blei, das Wissen, dass im Jahr 2020 die Wiedervereinigung sich zum 30. Mal jährt und Dagmar Blei stolze 80 Jahre alt wird,² sowie der Umstand, dass „alte“ Kolleg*innen wie Manuela Funke auf dem Kolloquium zugegen waren – diese und weitere Faktoren spielten eine Rolle bei dem Entschluss, das Buch zu machen, und strahlen auf dessen Inhalte aus. Angesichts einer solchen Verdichtung wird man es mir hoffentlich nicht nur nachsehen, sondern es auch begrüßen, dass ich mich auf einen kleinen Ausschnitt meiner Dresdner „Berufsbiographie“, nämlich den der internationalen DaF/DaZ-Kooperationen im Rahmen eines DAAD-Lektorats, beschränke.

Doch was heißt überhaupt Berufsbiographie: allgemein³ und speziell bei mir?

2 Chronos und Kairos

Beim (auto)biographischen Erzählen werden ausgewählte Stationen – meistens solche, denen Bedeutsamkeit zugemessen wird – im Zeitkontinuum markiert und damit ein quantitatives und qualitatives Zeitverständnis miteinander in Bezug gesetzt. Der empirisch messbaren Zeit, die, wenn es um die menschliche Endlichkeit geht, meistens mit einem Sensenmann versinnbildlicht wird, wird die einmalig herausgehobene Gelegenheit, die „occasio“, entgegengestellt. Deren Urbild, der griechische Gott Kairos mit Glatze und einem Haarschopf an der Stirn, ist zwar weniger bekannt als das des Sensenmanns, aber dafür überliefert in dem heute noch gebräuchlichen Sprichwort „das Glück beim Schopfe fassen“.

Die philosophische Vorstellung vom Kairos als dem günstigen, unter Umständen entscheidenden Augenblick im menschlichen Leben stammt aus der griechischen Antike, hat also eine lange und wechselvolle Geschichte, in der sie rezipiert,

¹ „Was wir brauchen, ist ein Schwein, / Das Merinowolle trägt / Und dazu noch Eier legt. / Das soll Ihre Züchtung sein!“ (Renn 1959: 135).

² Das liegt inzwischen in der Vergangenheit, also korrekt „80 Jahre alt wurde“ (kleinlaute Anm. beim letzten redaktionellen Durchgang).

³ Siehe den Beitrag von Centeno García in diesem Band.

adaptiert, aus- und umgedeutet wurde. Schließlich gehört die Sehnsucht, dass die Sterne gut stehen, das Glück einem winke und man einmal das große Los ziehe, zu den ewigen Motiven im menschlichen Denken und Handeln. Das aber ist Kairos gerade nicht, wie der Philosoph und Theologe Armin Wildfeuer (2020) überzeugend ausführt. Es geht nicht um den Kick, nicht um tolle Schnäppchen und auch nicht um den perfekten Moment für das perfekte Foto. Es geht um das, was Lessing im „Laokoon“ den „*fruchtbaren Augenblick*“ nennt. Dazu gehören günstige Umstände, aber vor allem auch die innere Bereitschaft des Menschen, der Situation, in der er sich befindet, etwas Schönes, ja Besonderes abgewinnen zu können. Nach Lessing heißt das: Besonnenheit (statt „Affekterregung“), Betrachtung (statt „nur zu erblicken“) und „Einbildungskraft“ (statt „der Phantasie die Flügel zu binden“) (vgl. Laokoon, Kap. III). So gesehen hat Kairos viel mit Wahrnehmung und Wahrnehmungsbewusstsein zu tun, also dem, was wir in interkulturellen Schulungen seit Jahrzehnten predigen.

Ich bin überzeugt davon, dass sich an allen „Stationen“ des privaten wie beruflichen Lebens kairiotische Momente bereithalten und dass man mit wachen Augen und offenem Herzen darin kluge Wegweiser auf dem unbekanntem, nicht immer planbaren Lebensweg zu erkennen vermag.

3 Selbstverwirklichung im Magisterstudium

Zwischen meinem Startpunkt, dem Studium der Slavischen, Deutschen und Romanischen Philologien plus einem viersemestrigen Grundstudium in Publizistik und Kommunikationswissenschaften an der Universität Göttingen, bis zur Festanstellung zu je 50% als Geschäftsführerin des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. sowie als wissenschaftliche Angestellte an der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen liegen *scheinbar* zufällige Stationen. Stringent ist etwas anderes, aber Berufsbezug und Beschäftigungsfähigkeit waren vor der „Bologna“-Deklaration und der BA/MA-Studienstrukturreform noch nicht in den philologischen Fächern verankert. Wer Anfang der 1990er Jahre „auf Magister“ studierte („Magistra“ sagte man nicht), empfand es als Privileg, „sich nicht festlegen zu müssen“. Zukunfts-, gar Karriereplanung war tabu; was zählte, war das Recht auf Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung.

Freilich musste ich, spätestens seitdem ich beschlossen hatte, in Bulgarischer Philologie zu promovieren, mir Fragen wie „Was kann man denn *damit* werden?“ oder „Bulgaristik, wozu *braucht* man das?“ gefallen lassen. Leider kannte ich damals Odo Marquards (2003: 176) äußerst liebenswerte, wenngleich diskutabile, Antwort auf die Frage, wozu moderne Gesellschaften die Geisteswissenschaften

brauchte, noch nicht: „Die Geisteswissenschaften helfen den Traditionen, damit die Menschen die Modernisierungen aushalten können“.⁴ Einerseits schade, dass mir also nur das stumme, bedrängte Herumdruksen blieb, hat es mich andererseits wahrscheinlich davor bewahrt, als völlig abgedreht betrachtet zu werden.

Dabei ist es innersystemisch, ist man erst einmal im System Magister Artium angekommen, gar nicht mehr so abwegig, im Zuge eines Studiums mehrerer Fremdsprachenphilologien sich irgendwann auf die sog. kleineren Sprachen zu konzentrieren und zu spezialisieren. Und vermutlich wäre die Verwunderung, zumindest im alten „Westen“, weniger groß gewesen, hätte ich Sardisch, Bretonisch oder Maltesisch gewählt. Bulgarien aber, das im Dezember 1995 einen Antrag auf Mitgliedschaft in der Europäischen Union gestellt hatte und 2004 aufgenommen wurde, galt in den 2000er Jahren immer noch als „weißer Fleck“ auf der symbolischen Landkarte Europas (ich wage zu bezweifeln, dass sich das bis heute geändert hat) oder, weniger „neutral“ formuliert (wobei auch scheinbar objektive Termini wie „weißer Fleck“, „Peripherie“, „kleine Kulturen“ u.ä. soziosemantisch keineswegs unschuldig sind), schlicht als „wilder Balkan“.⁵

Kurzum: Wie ich mit meiner Fächerkombination zu einer Festanstellung mit passablem Einkommen gelangen würde, darauf habe ich als Studentin und Doktorandin keine Antwort gefunden – gleichwohl auch nie eine gesucht.

4 Türenöffner DAAD-Lektorat

Eine zentrale Station, sozusagen ein Verkehrsknotenpunkt, in meiner unvorhersehbaren Laufbahn war ein DAAD-Lektorat an der Universität Plovdiv (Bulgarien), über das auch meine Verbindung und Verbundenheit mit dem DaF/DaZ-Bereich der TU Dresden zustande kam. In Plovdiv wurde viel von mir erwartet, sowohl von Seiten der gastgebenden Hochschule, deren erste DAAD-Lektorin⁶ ich war, als auch von Seiten des DAAD, aber es wurde mir auch viel zugetraut. Die Bewertung des persönlichen und professionellen Gewinns hängt wohl stark davon ab, ob man es als Belastung oder als Gestaltungsmöglichkeit betrachtet, beispielsweise neben der Lehrverpflichtung eine germanistische Bibliothek aufzubauen, Konferenzen zu organisieren, ein lokales TestDaF-Zentrum zu gründen,

⁴ Als „Kompensation der Modernisierungsschäden“ seien sie „gerade modernisierungsermöglichend“. Sie kompensierten, „indem sie erzählen“, denn je weiter der Prozess der Ersetzung von Herkunfts- und Lebenswelten durch „experimentell geprüfte und mechanisch erzeugte Sachwelten“ (Marquard 2003: 175) voranschreite, desto mehr müsse kompensatorisch erzählt werden.

⁵ Die Historikern Maria Todorova hat in ihrem Buch „Imagining the Balkans“ (1997) die diskursive Konstruktion Südosteuropas durch den sog. „Westen“ erforscht. Die deutsche Übersetzung trägt den Untertitel „Europas bequemes Vorurteil“.

⁶ Vorher gab es zwei Assistenzlektorate.

TestDaF-Vorbereitungskurse einzurichten und TestDaF-Prüfungen durchzuführen, Studien- und Stipendienberatungen anzubieten, „nebenbei“ in anderen Fakultäten, z.B. der musik- oder wirtschaftswissenschaftlichen, oder spontan auf Englisch in den „European Studies“ zu unterrichten, Schulen im ganzen Land zu besuchen oder Tagungen des nationalen Deutschlehrer*innenverbandes mitzugestalten, um nur einige der „zusätzlichen Aufgaben“ zu nennen.

Auf einem DAAD-Lektorat ist man automatisch bestens vernetzt. Man lernt alle Player auf dem Feld der sprachlichen, kulturellen und bildungspolitischen Repräsentanzen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz im gastgebenden Land kennen: Vertreter*innen der Botschaften, Stiftungen, Vereine, des Goethe-Instituts, der anderen DAAD-, aber auch der ÖAD-Lektorate. Zumindes bei mir war es so – Anfang der 2000er Jahre in Bulgarien.

Befürchtungen von DAAD-Lektor*innen, wie sie auf den jährlichen Treffen in Bonn zuweilen geäußert wurden, dass man „rauskommt“ (gemeint war: aus der Scientific Community Deutschlands), wenn man sich zu lange im Ausland aufhalte, schienen mir unbegründet angesichts der Tatsache, dass man als frisch gebackene*r Hochschulabsolvent*in doch noch gar nicht (richtig) „drin“ ist. Eher hatte ich den Eindruck, dass das DAAD-Lektorat mir Zugänge ermöglichte, die ich sonst nicht so leicht gehabt hätte. In welcher anderen Funktion wird man schon als Anfängerin bzw. Quereinsteigerin zu einem Staatsbesuch des deutschen Bundeskanzlers (damals Gerhard Schröder) eingeladen, nimmt man an StaDaF-Sitzungen und DAAD-Stipendienauswahlkommissionen teil, ist man beim DAAD antragsberechtigt und erhält schnell und unbürokratisch die für die Realisierung der geplanten Konferenzen, Publikationen, Theaterstücke u.a.m. benötigte finanzielle Förderung? Und wo stehen einem die Türen der Deutschen Botschaft jederzeit offen?

Eine nicht kairiotische, sondern schlicht kuriose Begebenheit fällt mir dazu ein: Einmal löste ich versehentlich die Alarmanlage in meiner Wohnung aus und hatte keinen blassen Schimmer, wie ich das laute Geheul stoppen könnte. So wild ich auch nach dem entsprechenden Knopf suchte, ich fand ihn nicht, aber abwarten, bis die Batterie leer wäre, kam auch nicht infrage. In meiner Not bat ich den Sicherheitsdienst der Deutschen Botschaft um Hilfe. Sie würden sich umgehend auf den Weg machen, lautete die beruhigende Antwort. Ich wartete und wartete. Inzwischen traf die Polizei ein, allerdings nicht um sich zu erkundigen, ob bei mir eingebrochen worden sei, sondern wegen der durch den pausenlos heulenden Alarm verursachten Ruhestörung. Wer nicht kam, war der Sicherheitsdienst der Deutschen Botschaft. Ich rief ein zweites Mal dort an und erfuhr, dass dieser bereits kurz vor Plovdiv sei. Da fiel mir mein Versäumnis ein: Bei meinem panischen Anruf hatte ich vergessen zu erwähnen, dass ich in meiner Zweitwohnung in Sofia war, sozusagen gleich um die Ecke.

5 Aufbruchsstimmung GIP

In meiner Funktion als DAAD-Lektorin war ich von Plovdiver Seite u.a. verantwortlich für den Aufbau der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) mit der TU Dresden. Von Dresdner Seite waren es Dagmar Blei und Manuela Funke. Vielleicht ist mir die Geschichte mit der Alarmanlage deswegen eingefallen, weil beim Kick-off-Meeting Manuela Funke und Eberhard Zeiler nach einem von Dresden über Zürich umgeleiteten Lufthansaflug auch erst einmal bei der Deutschen Botschaft in Sofia gestrandet sind, bevor sie dann arg verspätet, aber glücklich in Plovdiv ankamen. Natürlich wurde auch ihnen sofort geholfen. Doch genug der Nostalgie und weiter im Text.

Die GIP beinhaltete Studierenden- und Lehrendenmobilitäten, ein Praktikant*innenprogramm, eine Studierendenzzeitung, gemeinsame Fachkonferenzen und wissenschaftliche Publikationen sowie das Herzstück: gemeinsame Projekte. Hervorheben möchte ich das legendäre E-Mail-Projekt „Interkulturelle Bewusstheit“ (nach Zeuner) im Sommersemester 2002.

5.1 Das Projekt „Interkulturelle Bewusstheit“

Durchgeführt wurde das Projekt mit zwei Studierendengruppen: einer an der TU Dresden (unter der Leitung von Dr. Ulrich Zeuner) und einer an der Universität Plovdiv (unter meiner Leitung). Als gemeinsame Text- und Aufgabenbasis diente das digitale Kursbuch „Interkulturelle Bewußtheit“ (Zeuner 1998) zur Vermittlung der theoretischen Grundlagen, das an beiden Standorten in den zur Verfügung stehenden Lehrveranstaltungen mit den Studierenden kapitelweise durchgearbeitet wurde. Daran schlossen sich Inhalts- und Reflexionsfragen an, die auf einer gemeinsamen Plattform – unter Einbeziehung der zuverlässigen Kommentare von Herrn Zeuner – zu diskutieren waren. Den Einstieg bildete eine virtuelle Vorstellungsrunde, so wie man heute, fast 20 Jahre später, sein Profil in den sozialen Netzwerken aufbaut.

Das war 2002 – zwei Jahre, bevor Facebook gegründet wurde!

Dass die Bioburbs der Plovdiver Studierenden – ohne die selbstpräsentative Gewandtheit der „digital natives“ von heute, zum Teil sogar ganz ohne Vorerfahrung in der Online-Kommunikation – mit Witz und unbefangener Selbstironie verfasst wurden, sagt viel über ihre Lust am Schreiben und Vorfreude auf das Projekt aus.⁷

⁷ So schreibt z.B. Wladimir: „Ich bin ein überhaupt nicht fleißiger Student, der manchmal auch ein bisschen lernt. Ich interessiere mich für elektronische Musik, und sogar produziere sie. Ich bin 22. Ich bin in Plovdiv aufgewachsen. Ich bin zu Tode gelangweilt, weil hier nichts Interessantes passiert. Mein Tag läuft folgendermaßen ab: Ich stehe auf, gehe [manchmal] zur Uni. Manchmal lese ich sogar Bücher, was nur zufällig passiert, und manchmal sind sie auf Deutsch. Das sollte alles sein.“

Die Zielaufgabe in diesem Projekt war die selbständige Erstellung von „Interkulturellen Dossiers“ zu lebens- und studienweltlichen Themen, die in zwei- bis vierköpfigen Tandems (Plovdiv-Dresden) zu erarbeiten und im WWW zu präsentieren waren.

5.2 Umsetzungsbedingungen und Lernzuwachs

Um einen realistischen Eindruck davon zu bekommen, was für produktive Irritationen das Projekt auslöste und welche Bedeutung es für den germanistischen Lehrstuhl in Plovdiv hatte und wie der Lernzuwachs bei den Studierenden einzuschätzen sei, ist es wichtig, sich die Umsetzungsbedingungen genauer anzuschauen.

Zeit-/Raumressourcen

Aufgrund von unterschiedlichen Semesterzeiten (Anfang Februar bis Ende Mai in Plovdiv, Mitte April bis Mitte Juli in Dresden) gab es nur ein sehr *kleines gemeinsames Zeitfenster* von nur 1,5 Monaten. Die Arbeit im Tandem sollte aber synchron erfolgen.

- *Die Lösung:* Die Zeit bis zum Semesterbeginn an der TUD konnte in gewisser Hinsicht propädeutisch genutzt werden, in dem die Plovdiv-Gruppe mit der Besprechung des Theorieteils und der inhaltlichen und sprachlichen Vorbereitung auf die Beantwortung der Fragen startete. Das hatte den Vorteil, dass ausreichend Zeit vorhanden war, neben den inhaltlichen auch die anderen (technischen, raumkapazitären, lerntraditions-, erfahrungs- und habitusbezogenen) Herausforderungen aufzufangen. Mit dem Semesterbeginn an der TUD zog die Dresdner Gruppe, u.a. in Blockseminaren, zügig nach, sodass ausreichend gemeinsame Zeit für die interaktive Arbeit in den Tandems gewonnen wurde. Die Erstellung des Dossiers fiel auf Plovdiver Seite in die vorlesungsfreie Zeit. Um zusätzlichen Arbeitsaufwand zu vermeiden und das Risiko von Abbrüchen zu minimieren, wurden die Dossiers als Leistungsnachweise im Fach Landeskunde anerkannt.

Bezüglich der *Raumressourcen* erinnere ich mich, dass die PU zwar über einen modern ausgestatteten „Computer-Kabinett“ verfügte, es aber oft schwierig war, den Schlüssel dafür zu bekommen, zumal rechtzeitig. Außerdem war die Internetverbindung dort sehr schwach.

- *Die Lösung:* Wir wichen in ein nahegelegenes Internetcafé aus, das ich wöchentlich zum Seminartermin für die Gruppe reserviert hatte.

Projektsprache = Fremdsprache

Ein Punkt bei den Zeitressourcen war auch, dass die Projektsprache Deutsch für die Studierenden aus Dresden mehrheitlich die L1 (zumindest ihre tägliche Studiersprache), für die Studierenden aus Plovdiv die L2, L3 oder gar Lx war. Zwar hatten, wie zu der Zeit in Bulgarien üblich, die Plovdiver Germanistikstudierenden ein sehr hohes Sprachniveau,⁸ doch waren sie ausgesprochen fehlerbewusst und legten hier, wo sie ja „nicht unter sich“ blieben, noch größeren Wert auf sprachliche Korrektheit. Hinzu kam eine allgemeine Ungeübtheit im Schreiben am Computer, zumal auf einer nicht-kyrillischen Tastatur, sodass Extrazeit für das die zum Teil mehrmalige Überarbeitung, aber auch das Eingeben der Texte eingeplant werden musste, bevor sie online veröffentlicht werden konnten.

- *Die Lösung:* Der Kurs wurde auf mehrere Lehrveranstaltungen von mir, aber auch von Kolleg*innen am Lehrstuhl ausgeweitet und aufgeteilt, in denen die verschiedenen kognitiven und sprachlichen Schritte vollzogen wurden. Durch Einbeziehung des ganzen Kollegiums wurde nicht nur eine Vervielfachung der Zeitressourcen erreicht, sodass die Studierenden sich ausgiebiger und entspannter der Projektarbeit widmen konnten, sondern auch eine Gesamtidentifikation mit dem Projekt im ganzen Lehrstuhl. Das verstärkte Commitment führte zu einer Intensivierung des kollegialen fachlichen und persönlichen Austausches und bildete letztlich auch die Grundlage für diverse Folgeprojekte (siehe 5.3 „Kaskadeneffekte“).

Vorerfahrungen

Es war von Anfang an klar, dass wir mit *Unerfahrenheit und Unsicherheit* bei den Studierenden an beiden Standorten, aber verstärkt bei denen in Plovdiv, zu rechnen hatten: Die Plovdiver Studierenden waren (a) theorie-unerfahren (es dominierte der faktische Landeskundeansatz), (b) computer-unerfahren (niemand hatte einen PC oder gar Laptop), (c) digital-unerfahren (es gab nur wenige Internetcafés, und Sprachhandeln in sozialen Netzwerken war zu dem Zeitpunkt noch unvorstellbar) sowie (d) Smalltalk-unerfahren. Diesen letzten Punkt möchte ich kurz erläutern, damit nicht der Eindruck entsteht, das Projekt wäre auf Smalltalk-Niveau angesiedelt gewesen. Selbstverständlich nicht. Aber die Kunst, sich selbstbewusst zu präsentieren und spontan und ungezwungen mit unbekanntem Menschen – die hier nicht einmal physisch anwesend waren – zu unterhalten, will gelernt sein. Gelegenheiten, das zu üben, gab es im postsozialistischen Bulgarien jedoch kaum.

⁸ Siehe den Beitrag von Zlatanova in diesem Buch.

- *Die Lösung:* Was das Fehlen an Vorerfahrungen anbelangt, so konnten viele Unsicherheiten durch eine intensive Betreuung aufgefangen werden. Dabei haben Praktikant*innen aus Dresden geholfen, die dann zum Teil auch an den Folgeprojekten mitgewirkt haben.

Den individuellen Lernzuwachs der Studierenden haben wir nicht getestet und auch nicht systematisch erfragt, wohl aber was *neu* und *spannend* war. Deshalb beschränke ich mich auf eine Zusammenfassung der Rückmeldungen von Studierenden und zum Teil auch für die Kolleg*innen bezüglich dieser zwei Punkte:

- Selbstpräsentationen gegenüber den Dresdner Kommiliton*innen, Herrn Zeuner und dem WWW
- Arbeiten mit „neuen“ Medien (wie sie damals noch genannt wurden)
- Eine veränderte Lehrerrolle (moderierend statt belehrend)
- Sozialkonstruktivistische Methoden v.a. (aber nicht nur) in der Projektarbeit
- Kollaborative Arbeitsformen
- Gemeinsames, dabei eigenverantwortliches Zeitmanagement
- Viel Eustress und noch mehr Spaß

5.3 Kaskadeneffekte

Als Kaskadeneffekte sollen die multidynamischen Nachwirkungen des Projektes beschrieben werden. So haben zwei Plovdiver Studierende, die am Projekt „Interkulturelle Bewusstheit“ teilgenommen hatten, im Rahmen der GIP das Folgesemester an der TU Dresden und dort noch einmal den Projektkurs bei Herrn Zeuner absolviert, diesmal mit Projektpartner*innen aus Irkutsk. Die einst so unsicheren jungen Plovdiver*innen haben in der zweiten Runde nicht nur „die Seiten gewechselt“ und nach den Regularien der TUD am Projekt mitgewirkt, sondern auch selbstbewusst ihre inzwischen bikulturelle Perspektive in die gemeinsame Arbeit mit den russischen Kommiliton*innen eingebracht.

In Plovdiv weiterentwickelt wurde das Projekt in bi- und trinationalen Anschlussprojekten, etwa zum „Eigen- und Fremdbild in Bulgarien-Reiseführern“ (geleitet von der ÖAD-Lektorin Marie-Christin Lercher) oder zum Thema „Bulgarien und Deutschland in der gegenseitigen Berichterstattung“ (geleitet von mir) sowie der trinationalen Konferenz „Wider Raster und Schranken. Deutschland, Österreich, Bulgarien in der gegenseitigen Wahrnehmung“, die Marie-Christin Lercher und ich mit finanzieller Unterstützung des ÖAD und des DAAD in Plovdiv organisiert haben. Daran haben außer etablierten Wissenschaftler*innen aus den drei Ländern auch Studierende und Nachwuchswissenschaftler*innen von der Universität Plovdiv und der TU Dresden teilgenommen und u.a. die Ergebnisse aus den genannten Projekten vorgestellt. Die Beiträge wurden in dem gleichnami-

gen Sammelband veröffentlicht (Lercher; Middeke 2006), wodurch die Studierenden ihre erste wissenschaftliche Publikation hatten.⁹

Ana Dimova, Professorin für germanistische Linguistik und Übersetzungswissenschaft und damalige Lehrstuhlleiterin der Universität Schumen, nannte, beeindruckt von der Projektdynamik, Plovdiv „die Wiege der germanistischen Interkulturalitätsforschung in Bulgarien“, und tatsächlich wurden wir in den nächsten Monaten von den Universitäten Schumen und Veliko Tărnovo eingeladen, um dort die Kooperationsprojekte als Modell für andere Kooperationen vorzustellen. Auch daraus sind Publikationen hervorgegangen. Die Aufbruchsstimmung am Plovdiver Lehrstuhl für Germanistik Anfang der 2000er Jahre hat auch die Gäste aus dem Ausland bezaubert, seien es Vertreter*innen von Stiftungen oder der Deutschen und Österreichischen Botschaft in Bulgarien, internationale Gastwissenschaftler*innen oder auch Schriftsteller*innen wie Doran Rabinovici, Christian Wiesinger und Robert Menasse.

6 Back to the roots und alles neu

Bevor ich, als Slavistin nach Bulgarien aufgebrochen und als DaFlerin heimgekehrt, nach dem fünfjährigen DAAD-Lektorat eine Stelle an meiner Heimatuniversität Göttingen antrat, absolvierte ich mein Reintegrationsstipendium an der TU Dresden. Der Fachunterricht im Studiengang „Transkulturelle Germanistik/DaF“ an der TUD und die Gespräche mit den Kolleg*innen, besonders mit Dagmar Blei, haben sicherlich zur Verfestigung des Fächerwechsels beigetragen und mein berufliches Schicksal besiegelt.

An der Universität Göttingen wurde mir zunächst eine halbe Stelle an der neu gegründeten Abteilung Interkulturelle Germanistik und wenige Monate später eine zunächst Viertel-, dann halbe Stelle beim Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF) angeboten. Über das DAAD-Lektorat und die GIP gelangte ich also von der altherwürdigen Göttinger Slavistik ins DaF/DaZ-„Epizentrum“, den FaDaF, dessen Geschäftsstelle seit 2005 an der Universität Göttingen angesiedelt ist.

Plovdiv und Dresden waren damit aber keineswegs Geschichte für mich, denn die Verflechtungen setzten und setzen sich auf vielfältige, fruchtbringende Weise auf allen Ebenen fort. Fangen wir mit einem Beispiel auf der personellen Ebene an: Die heutige Büroleiterin des FaDaF Dafinka Georgieva-Meola ist, wie es der Zufall, nein: wie es Kairos wollte, eine ehemalige Studentin von der Universität

⁹ Der Beitrag „Pressespiegel – Bulgarien und Deutschland in der gegenseitigen Berichterstattung“, der unter Mitwirkung von Studierenden aus Plovdiv und Dresden entstanden war, wurde 2007 in einer in „MitOST“ veröffentlichten Studie aufgegriffen.

Plovdiv, die, genau wie ich in jungen Jahren, ohne zu wissen, *was*, aber darauf vertrauend, *dass* etwas daraus wird, ihren Magisterabschluss im Fach Germanistik an der Universität Göttingen machte. Auf der institutionellen Ebene waren bulgarische Partnerinstitutionen in allen EU-Projekten, die ich beantragt und geleitet habe, vertreten. Immer wieder habe ich in dem Zusammenhang, insbesondere im EU-Projekt „IDAL4P: Fachsprachen für die Berufskommunikation“, Dagmar Bleis Rat gesucht.¹⁰ Auf sie, aber auch auf die anderen „DaFis“ in Dresden, konnte ich immer zählen, beruflich wie privat. Das, was in der Soziologie als Netzwerk bezeichnet wird, erweist sich hier als ein dichtes Knäuel aus untrennbaren Verbindungen, und es zeigt sich: Eines ergibt sich aus dem anderen – wenn man ihm nur eine Chance gibt.

7 Zur Komplexität des Themas II

Ich möchte nun zum Ausgangspunkt, der Problematik des Begriffs „Berufsbiographie“, zurückkommen. Den Beruf DaF/DaZler*in gibt es nicht, schon aus dem Grund kann es keine entsprechende *Berufsbiographie* geben. Doch auch das Konzept Biographie ist umstritten.

So ist es z.B. der Soziologe Pierre Bourdieu, der in Ablehnung der hermeneutischen These, dass die Biographie ein Lebenszusammenhang, eine kohärente und lineare Gesamtheit sei, die (Auto-)Biographie als „Illusion“ bezeichnet, die ursprünglich als „Schmuggelware“ in die reflexiven Wissenschaften gelangt sei (vgl. Bourdieu 1998: 75). Die (auto-)biographische Erzählung, mit der ein Individuum (s)ein Leben strukturiert, sei nichts anderes als ein Produkt des *Wunsches*, es als aus verschiedenen Stationen bestehende Einheit zu erklären und ihm damit einen Sinn zu geben. Gleichzeitig betont Bourdieu (1987: 127) aber auch, dass „Handelnde nie ganz genau wissen, was sie tun“ und dass dadurch „ihr Tun mehr Sinn“ habe, „als sie selber es wissen“. Die Sinnzuschreibung erfolgt also post factum retrospektiv.

Das wirft die Frage auf, ob der berufliche Werdegang als zieloffene Reise, die Abzweigungen, Krisen und Rupturen zulässt, oder als planmäßiger Karrierepfad verstanden werden muss, und auch die Frage, wann und woher der Sinn kommt und wer überhaupt bestimmt, was sinnhaft sei und was nicht. Nach der Feldtheorie von Bourdieu kommt es auf die Übergänge und die Trajektorien, d.h. die sozialen Laufbahnen, an. Denn der Eintritt in jedes neue Feld verlangt, dass man die dort vorherrschenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster soweit ver-

¹⁰ Siehe auch den Beitrag von Zuchewicz in diesem Band.

innerlicht, dass ein aktives Mitwirken an der feldspezifischen Praxis möglich ist.¹¹ Anfänger*innen müssen sich also die impliziten Spielregeln und das für ein dauerhaftes Mitspielen erforderliche Wissen und Können aneignen.

Doch bedeutet der Eintritt in ein neues Feld nicht nur Anpassung und Übernahme, denn neben der Prozessualität von Übergängen, die das Vergangene und Zukünftige mehr oder weniger linear verbinden, muss auch das *Optionale* beachtet werden. Gewachsenes und Tradiertes hat viele Linien, und alle können verändert werden. Hier kommt das Kairos ins Spiel, denn die Gestaltung des Optionalen, es zu entdecken, ja aufzuspüren, es nicht nur hin-, sondern auch anzunehmen und zu ästimieren, ohne zu wissen, wohin es führt, aber zu ahnen, dass etwas Gutes darin steckt, kann ein stärkeres Bindeglied zwischen den Lebensstationen sein als alle angestrebten und durchgeplanten beruflichen Karriereschritte. In einem Epigramm der „Anthologia Graeca“ (XVI, 275) werden Fragen an und Antworten von Kairos, dem „Gott des allmächtigen Moments“ (ebd.), imaginiert:

„Warum hältst du in deiner Rechten ein Rasiermesser?“ – „Als Zeichen für die Menschen, dass ich mich als schärfer erweise als jede Klinge.“

„Wozu ist der Haarschopf vorne an deiner Stirn?“ – „Damit, bei Zeus, mich ergreifen kann, wer mir begegnet.“

„Und warum ist der Hinterkopf kahl?“ – „Wenn ich erst einmal mit meinen geflügelten Füßen vorbeigelaufen bin, wird mich niemand mehr von hinten festhalten, auch wenn er es noch so sehr wünscht.“

Deswegen ist meine „berufs“-biographische Skizze auch ein Plädoyer für das Ungeplante, Nicht-Karriereorientierte, das wachsam Innehaltende, wenn der besondere Augenblick gekommen ist, und das mitunter auch Mutige, vom Mainstream Abweichende.

Literatur

Anthologia Graeca. Bd. 1, Buch II (2011), hgg. von Dirk Uwe Hansen, übersetzt und erläutert von Jens Gerlach. Stuttgart: Hirsemann.

Bourdieu, Pierre (1998): Die biographische Illusion. In: Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 75-83.

¹¹ Nebenbei sie erwähnt, dass es durchaus passieren kann, dass man auf anderen Feldern nicht mehr verstanden wird, hat man sich die Spielregeln des einen Feldes erfolgreich angeeignet. Das wird in meiner Skizze am Beispiel „Bulgaristik“ in Abschnitt 3 deutlich.

- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- IDIAL4P (2010): *Fachsprachen für die Berufskommunikation*. (<https://idial4p-center.org>)
- Lampe, Katharina (2007): Die Entwicklung von Diskursen. Das Bild Rumäniens und Bulgariens in der deutschen Presse unter besonderer Berücksichtigung des Integrationsprozesses in die Europäische Union. In: Bopp, Valeska; Lampe, Katharina; Schneiker, Andrea (Hrsg.): *Balkanbilder in Ost und West. Mythen und Stereotypen auf der Spur Anregungen zur Didaktik interkultureller Studienseminare*. Berlin: MitOst-Editionen, 46-60. (https://www.mitost.org/fileadmin/user_upload/Aktuelles/Balkanbilder_klein.pdf)
- Lessing, Gotthold Ephraim (1766): *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie. Mit beiläufigen Erläuterungen verschiedener Punkte der alten Kunstgeschichte*. (<https://www.projektguttenberg.org/lessing/laokoon/laok011.html>)
- Lercher, Marie-Christin; Middeke, Annegret (2006): *Wider Raster und Schranken. Deutschland – Bulgarien – Österreich in der gegenseitigen Wahrnehmung*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Marquard, Odo (2003): Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: Marquard, Odo (2003): *Zukunft braucht Herkunft*. Philosophische Essays. Stuttgart: Reclam, 169-187.
- Middeke, Annegret (2005): Proektät „Interkulturalna osăzatnost“, osăstestven posredstvom elektronna pošta (Zum Projekt „Interkulturelle Bewusstheit“ via E-Mail). In: Dimitrova, Marijka; Ivanova, Ljudmila; Gecov, Anton (Hrsg.): *Sbornik ot kolokviuma po povod 70-godišnata na profesor Hilmar Walter, početen doktor na VTU „Sv. Sv. Kiril i Metodij“ (po patronažă na rektora na VTU)*. Veliko Tărnovo: Universitätsverlag Sv. Sv. Kiril i Metodij, 393-408.
- Mirtchev, Bogdan (2002): „Stolz, Preusse des Balkans zu sein“. Über die Wirkung eines Mythologems auf das bulgarische Nationalbewusstsein. In: Bosshart-Pfluger, Catherine; Jung, Joseph; Metzger, Franziska (Hrsg.): *Nation und Nationalismus in Europa. Kulturelle Konstruktion von Identitäten. Festschrift für Urs Altermatt*. Frauenfeld et al.: Huber, 419-429.
- Renn, Ludwig (1959): Der Kampf um das eierlegende Wollschwein. In: *Ludwig Renn zum 70. Geburtstag*. Berlin: Aufbau-Verlag, 135.
- Oliver (2011): Die deutsch-bulgarischen Beziehungen seit 1878. In: *Zeitschrift für Balkanologie*, 47(2), 218-240.
- Todorova, Maria (1999): *Die Erfindung des Balkans. Europas bequemes Vorurteil*. Darmstadt: Primus.

Wildfeuer, Armin G. (2020): *Kairos – Lebenskunst im Hier und Jetzt. Eine Spurensuche von der Antike bis zur Gegenwart*. Vortrag. (<https://armin-wildfeuer.de/wordpress/2020/01/25/kairos-jetzt-oder-nie-lebenskunst-im-hier-und-jetzt-eine-spurensuche-von-der-antike-bis-zur-gegenwart/>)

Zeuner, Ulrich (1998): *Kursbuch „Interkulturelle Bewusstheit“*. (<http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~uzeuner/mailproj/inhalt.htm>)

Links zuletzt geprüft am 14.10.2020.

Mut zum Aufbruch

Desislava Zlatanova (München)

*В зори ранил на път, аз дишам
на лятно утро свежестта —
и милва ми душата бодра
за лек път охолна мечта.
(Пенчо Славейков)*

*Im Morgengrauen aufgebrochen,
atme ich des Morgens Frische —
es streichelt meine muntere Seele
der süße Traum vom leichten Weg.
(Penčo Slavejkov)*

1 Wie alles begann

Zuversichtlich sein und „das Universum entscheiden lassen“, so dachte ich, als ich am Bahnhof in Pazardžik, einer 70.000-Einwohner-Stadt in Zentralbulgarien, stand und auf den nächsten Zug wartete. Es war ein Freitag; der letzte Tag, an dem ich mich für ein Studium einschreiben konnte. Die Aufnahmeprüfungen – ein Muss in meinem Heimatland, wenn man dort an die Universität will – verlie-

fen sehr gut für mich, und so durfte ich mich zwischen „Geschichte“ in Sofia und „Germanistik und Bulgaristik“ in Plovdiv entscheiden.¹ Eigentlich hatte ich „Archäologie“ studieren wollen und monatelang fleißig dafür gelernt. Da die Anzahl der Plätze in „Archäologie“ jedoch auf 14 begrenzt war, habe ich mich nicht getraut, es als meine erste Wahl anzugeben, und wählte stattdessen „Geschichte“. So wurde mir letztendlich ein Platz in „Geschichte“ zugesichert – und eben in „Deutsch“. Für die Deutschprüfung hatte ich mich nur wegen des früheren Prüfungstermins angemeldet, einfach als eine Art Generalprobe, um meine Prüfungsangst abzubauen, nichts weiter. Gelernt hatte ich dafür kein Bisschen, und doch habe ich die beste Note erzielt: ein Hoch auf die Deutschlehrer am „Bertold-Brecht“-Gymnasium² in Pazardžik, welches ich zwei Monate zuvor abgeschlossen hatte!

Nach der Bekanntgabe der Ergebnisse habe ich tagelang darüber nachgedacht, welche Studienrichtung besser für mich wäre, final war jedoch noch nichts entschieden. Der erste Zug sollte mir also eben diese schwierige Entscheidung abnehmen und die Richtung weisen. Am Ende saß ich im Zug nach Plovdiv, und alles fühlte sich richtig an. Eine lange Reise begann, und es sollte nicht das letzte Mal sein, dass ich mich voller Vertrauen „dem Fluss des Lebens“ hingab.

2 Plovdiv und die Germanistik

Mit seiner wunderschönen Altstadt und den zahlreichen archäologischen Funden hatte mich Plovdiv immer fasziniert. Entsprechend zufrieden war ich, dass mich „das Universum“ dorthin gebracht hatte. Die Studienkollegen waren alle sehr nett, wir hatten sehr viele interessante Lehrveranstaltungen, und ich durfte viele Literaturklassiker lesen. Das Studium selbst war durch den vorgegebenen Studienplan wie in der Schule aufgebaut: Man musste nur erscheinen und die Prüfungen ablegen. Die Umstellung fiel mir also nicht schwer.

¹ Laut bulgarischem Hochschulsystem muss jeder Studieninteressent Aufnahmeprüfungen für den entsprechenden Studiengang und an jeder der von ihm gewählten Universitäten ablegen. Je nach Studienrichtung sind verschiedene Prüfungsfächer bzw. Fächerkombinationen vorgeschrieben, z.B. kann man sich mit einer Prüfung in „Geschichte“ für alle geschichtlichen Studiengänge bewerben. Darüber hinaus müssen die eigenen Präferenzen bereits bei der Prüfungsanmeldung festgelegt werden – also noch bevor man zur Prüfung angetreten ist und das Ergebnis bekannt wird. An der Reihenfolge der Präferenzen orientiert sich dann die Platzvergabe, wobei die erste Präferenz die entscheidende ist: Wird man darin aufgenommen, besteht keine Änderungsmöglichkeit mehr.

² Das Fremdsprachengymnasium „Bertolt Brecht“ in Pazardžik gehört zu den 31 DSD-Schulen in Bulgarien und war zu dieser Zeit eines der besten für Deutsch. Das erste Schuljahr war ein sogenanntes Nulljahr: 40 der 47 Unterrichtsstunden pro Woche waren Sprachunterricht in Deutsch, wodurch man sich fast ausschließlich auf den Spracherwerb konzentrierte.

Da es für mich zwei logische berufliche Fortsetzungen gab – Lehrer oder Übersetzer –, war ich sehr bestrebt, meine Deutschkenntnisse so weit wie möglich zu verbessern. Aus diesem Grund war ich sehr glücklich, dass wir auch deutsche Muttersprachler als Dozenten hatten und somit eine authentische Berührung mit der deutschen Sprache und Kultur. Zuvor am Gymnasium hatten wir ebenfalls Lehrer aus Deutschland und wussten, wie wichtig das ist, vor allem wenn man wie ich bis dahin noch nie in Deutschland gewesen war. (Übrigens, das Fach „Geschichte“ hatte ich noch nicht komplett aufgegeben, und so meldete ich mich ein Jahr später für ein Fernstudium an, ebenfalls in Plovdiv, welches ich parallel zu meinem grundständigen Studium und bis zu meiner Abreise nach Deutschland im Jahr 2003 weiterführte.)

Vor Kurzem fiel mir die landesweite Umfrage zur Motivation und Zufriedenheit der Germanistik-Studierenden in Bulgarien wieder ein, die im Jahr 2003 von unseren ÖAD- und DAAD-Lektorinnen Marie-Christin Lercher und Annegret Middeke durchgeführt worden war. Daran hatte auch ich teilgenommen und den entsprechenden Fragebogen ausgefüllt. Ich kann mich zwar nicht mehr daran erinnern, welche Antwort(en) ich bei der Frage nach der Motivation ankreuzte, doch spielte die berufliche Sicherheit ohne Zweifel eine wichtige Rolle: genau der Punkt, welcher auf die Mehrheit der bulgarischen Studenten in dieser Zeit zutraf. Für uns Bulgaren war es nach der politischen Umbruchszeit und der Inflation Mitte der 1990er Jahre, die wir alle bewusst erlebt hatten und von der wir stark beeinflusst waren, eine Selbstverständlichkeit, dass man sich ein sicheres Grundeinkommen und somit finanzielle Unabhängigkeit für sich und seine Familie erhoffte. Die Ergebnisse der landesweiten Erhebung wurden anschließend auf einem Podium mit Studenten aus Plovdiv, Veliko Tärnovo, Sofia und Schumen diskutiert.³ Marie-Christin Lercher (2003: 410) schreibt in einer Zusammenfassung der Umfrageergebnisse und der Diskussion:

Interessant [...] ist das für uns recht überraschende Ergebnis der nächsten Frage: *Wie schätzen Sie Ihre beruflichen Zukunftschancen ein?* Von den 219 Antworten auf diese Frage bezeugen 68 gute Zukunftsaussichten. In der Diskussion konfrontierten wir die Studenten mit diesem Ergebnis und wollten genauer wissen, was „gut“ bedeutet: Ist es bereits „gut“ (irgend)einen Job zu haben, impliziert „gut“ eine ansprechende Bezahlung und Karriere, oder ist damit einfach die gute Vorbereitung auf das spätere Berufsleben gemeint. Ein Wort bestimmte die Antworten: „Sicherheit“. Durch das Studium erhofften sich die Studenten ein sicheres Einkommen – zur Not auch im Lehrerberuf – und damit ein sorgenfreieres, „gutes“ Leben.

³ Die Veranstaltung wurde finanziell von der Deutschen Botschaft in Sofia unterstützt.

Dies war auch bei mir der Grund, warum ich mir den Lehrer- und Übersetzerberuf zum Ziel gesetzt habe.

3 Und alles wurde anders: die Germanistische Institutspartnerschaft

2002 war ein bemerkenswertes Jahr für mich und meine persönliche Entwicklung. Anfang 2002 wurde das Germanistik-Studium noch spannender: Es gab ein kleines gemeinsames E-Mail-Projekt mit DaF/DaZ-Studierenden der TU Dresden zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“, geleitet von Herrn Dr. Ulrich Zeuner.⁴ Abgesehen von meinem deutschen Brieffreund während meiner Schulzeit kannte ich bis dahin nur deutschsprachige Dozenten, also niemanden in meinem Alter. Über das Projekt konnte man sich nun endlich – auch wenn nur virtuell – mit gleichaltrigen Studienkollegen austauschen, was ich als enorme Bereicherung empfand.

Durch dieses Projekt wurde Deutschland für mich immer „greifbarer“ und der Wunsch, es zu besuchen, immer stärker. Das Glück war auf meiner Seite: Ich wurde Stipendiatin der Konrad-Adenauer-Stiftung und durfte im Rahmen des Projektes „Politik und internationale Sicherheit“, welches von der Deutschen Bundeswehr organisiert wurde, nach Berlin reisen, um dort eine spannende Woche zu verbringen. Ein Traum wurde endlich wahr: Ich besuchte das Land, dessen Sprache ich seit elf Jahren erlernte, acht davon sehr intensiv.⁵

Ziemlich gleichzeitig bewarb ich mich um ein DAAD-Stipendium für einen Sommersprachkurs in Deutschland und bekam eine Zusage für die Universität Passau. Ich lebte zum ersten Mal und vier Wochen lang in Deutschland und konnte Land und Leute näher und außerhalb der DaF-Lehrbücher kennen lernen. Darüber hinaus traf ich viele internationale Studierende, von denen die meisten ebenfalls erstmalig in Deutschland waren. Und zu guter Letzt war ich zum ersten Mal in meinem Leben wirklich auf mich allein gestellt und empfand diese neue Erfahrung als sehr bereichernd und nicht – wie ich es mir immer vorgestellt hatte – als bedrohlich. Lediglich eine Sache beunruhigte mich etwas: Trotz guter Deutschkenntnisse verstand ich den Busfahrer, den ich nach dem Weg fragte, kaum, und

⁴ Vgl. die Beiträge von Middeke und Zeuner in diesem Band.

⁵ Auch das war laut Lercher (2003: 411) zu der Zeit keine Seltenheit: dass die deutschsprachigen Dozenten den einzigen authentischen Sprach- und Kulturkontakt darstellten. Mehr als zehn Jahre nach der Wiedervereinigung oder anders gewendet: nach dem Verlust der engen Beziehungen zum „Bruderland“ war trotz eines großen Engagements der Mittlerorganisationen wie des DAAD, des ÖAD, des Goethe Instituts u.a.m. – gerade in Bulgarien (siehe Lazarou; Middeke 2005) – ein Studienaufenthalt im Zielsprachenland eher unwahrscheinlich. Umso größer war der Trend, ganz nach Deutschland „abzuwandern“ (ebd.: 38).

auch die Gespräche der Einheimischen auf der Straße waren für mich unverständlich. Dies machte mich ziemlich unsicher, was meine Sprachkenntnisse anbelangte. Erst Jahre später, nachdem ich mit meinem deutschen Ehemann erneut in Bayern „landete“, stellte ich fest, dass der bayerische und vor allem der niederbayerische Dialekt selbst für ihn schwer verständlich waren. Da musste ich an meine erste Begegnung damit denken und fand es diesmal einfach nur amüsant.

4 Dresden

Ein Jahr nach diesen ersten Deutschlandaufenthalten schloss ich erfolgreich mein Bachelor-Studium in Plovdiv ab. Als ich gerade dabei war, mich für ein Aufbaustudium in Bulgarien anzumelden, kam meine deutsche Dozentin, Frau Dr. Annet Middeke, auf mich zu mit der Idee, mich für ein fünfmonatiges DAAD-Stipendium an der TU Dresden zu empfehlen. Obwohl dies nicht Teil meiner Zukunftspläne war, ließ ich erneut „das Universum“ (was ich mittlerweile als mein Bauchgefühl bezeichnete) für mich entscheiden und nahm das Angebot dankend an. So kam ich Ende September 2003 mit zwei weiteren Germanistik-Studierenden der Plovdiver Universität in Dresden an und bekam ein WG-Zimmer auf der Hochschulstraße 51, im 13. Stockwerk und mit Blick auf das Hörsaalzentrum: ein wundervoller Beginn eines neuen Lebenskapitels.

Bereits zu Semesterbeginn musste ich feststellen, wie verschieden das Studium von dem in Bulgarien ist, denn für meinen Stundenplan war ich selbst verantwortlich. Ich war also frei in meinen Entscheidungen, und das fand ich irgendwie faszinierend. Selbstständigkeit ist nicht das, was ich aus der Plovdiver Studienzeit gewohnt war, und auch am Gymnasium hatte ich kaum Berührungspunkte damit, zumindest nicht in dieser Form. Das eigenständige Zusammenstellen des Stundenplans fiel mir aber leicht und machte auch richtig Spaß, entsprach also eher meiner inneren Einstellung.

Ich suchte mir eine Menge interessanter Veranstaltungen aus. Am liebsten wollte ich alles besuchen, was es an der Universität in Bulgarien nicht gab. So besuchte ich ein Kolloquium zum wissenschaftlichen Schreiben bei Herrn Dr. Zeuner und konnte das dort Erlernte gleich in die Praxis umsetzen, als ich für ein weiteres Seminar – zu Märchen und Mythos – eine wissenschaftliche Hausarbeit schreiben musste. Selbst die Vorlesung zu Landeskundendidaktik, ebenfalls bei Herrn Dr. Zeuner, war zu meiner großen Überraschung in hohem Maß interaktiv aufbereitet, und ich begriff zum ersten Mal, wie spannend Didaktik sein kann. Den absoluten Höhepunkt stellte jedoch ein Blockseminar zu Mnemotechniken bei Frau Prof. Dagmar Blei dar, dessen Unterlagen ich bis heute aufbewahre. In dem Rahmen bekam ich sehr viel Input zu verschiedenen Lernstrategien, welche ich in den folgenden Semestern erfolgreich anwenden konnte.

Die fünf Monate in Dresden, die ursprünglich als Auslandssemester geplant waren, prägten mich sehr stark. Ich dachte über meine berufliche Zukunft nach

und kam zu der Überzeugung, dass mir das deutsche Hochschulsystem mehr zusagt als das bulgarische, vor allem wegen des Umstands, dass ich immer gefordert war und zugleich jeglichen „Spielraum“ bekam, solange ich mich an die Studien- und Prüfungsordnung hielt. Daher war es die einzig logische Entscheidung, mich für ein weiterführendes Studium in Dresden einzuschreiben. Natürlich erhoffte ich mir davon auch bessere berufliche Perspektiven nach meiner Rückkehr in die Heimat.

Eine Schwierigkeit gab es jedoch: An der Fakultät für Germanistik gab es zu dieser Zeit für Studierende aus dem Ausland lediglich ein Aufbaustudium, genannt „German Studies“, was mir jedoch leider nicht zusagte. Deshalb fiel meine Wahl auf ein grundständiges Magister-Studium mit der Option, mich für zwei Hauptfächer einzuschreiben. Neben „DaF“ wählte ich als zweites Hauptfach „Slavistik“ – nicht zuletzt, weil ich an der Universität Plovdiv Herrn Prof. Karl Gutschmidt, den damaligen Leiter des Lehrstuhls für slavisches Sprachwissenschaft, kennengelernt hatte und von seinen Bulgarischkenntnissen und seiner Art der Wissensvermittlung fasziniert war.

Mir war bewusst, dass ich für das Magister-Studium das Doppelte an Zeit investieren müsste, doch war das für mich nur positiv zu werten: Mehr Zeit bedeutete mehr Möglichkeiten, meine Deutschkenntnisse zu verbessern sowie mein fachliches Wissen zu vertiefen und mir neues anzueignen. Und natürlich auch, die deutsche Kultur und Mentalität besser kennenzulernen. Dank dem E-Mail-Projekt zur „Interkulturellen Kompetenz“ hatte ich mich bereits mit signifikanten kulturellen Unterschieden auseinandergesetzt und wusste, worauf zu achten ist. Richtig verstanden und verinnerlicht hatte ich das in der kurzen Zeit nicht. Zudem machte mir der sächsische Dialekt genauso zu schaffen wie der bayerische, und auch die Umgangssprache war ein völlig unbekanntes Terrain für mich – es gab also noch vieles zu erforschen. Nicht zuletzt faszinierte mich die Sächsische Landes- und Universitätsbibliothek (SLUB): eine riesige und vor allem greifbare Ansammlung von Wissen. Die Entscheidung fiel mir leicht, auch wenn mich der Umstand, dass meine ganze Familie in Bulgarien war, traurig stimmte. Trotzdem stellte ich meine berufliche Entwicklung auf Platz 1 meiner Prioritätenliste, und die von mir gesetzten Ziele schienen mir nur an einer Universität in Deutschland realisierbar zu sein.

In meiner Bestrebung, möglichst viel Neues zu erlernen, entschied ich mich im Laufe der nächsten Semester in Dresden gegen „DaF“ als Hauptfach (das hatte ich bereits in meinem Bachelor-Studium in Bulgarien gehabt) und wählte stattdessen „Angewandte Linguistik“ und als Vertiefung „Unternehmenskommunikation“. Diesmal eine klare Entscheidung gegen mein Bauchgefühl, aus der ich nur lernen konnte. Diese neue, eher wirtschaftliche Richtung sagte mir nicht zu, und somit rückte sie immer mehr in den Hintergrund, und ich konzentrierte mich stark auf die „Slavistik“. Zudem bekam ich ziemlich schnell eine Stelle als studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für slavisches Sprachwissenschaft, geleitet von Herrn Prof. Holger Kuße, dem Nachfolger von Herrn Prof. Gutschmidt. In die-

sem Rahmen leitete ich für insgesamt fünf Jahre verschiedene linguistische Kolloquien und durfte wieder unterrichten und meine didaktischen Kenntnisse in der Praxis unter Beweis stellen. Für mich schloss sich der Kreis, und ich genoss meine studentische Lehrtätigkeit in vollen Zügen. Und auch das Forschen machte mir Spaß, sodass ich mir vornahm, später auch zu promovieren.

5 England und München

2010 war mein Magister-Studium in Dresden erfolgreich beendet. Meine Stelle als studentische Hilfskraft verwandelte sich nun in eine wissenschaftliche Hilfskraftstelle, und ich übernahm einige linguistische Erstsemester-Seminare. Die Promotion war ebenfalls weiterhin fest eingeplant, allerdings änderten sich die Pläne nach einem Jahr, und ich zog aus privaten Gründen nach Bayern.

Um meine Erfolgchancen auf eine gute Anstellung zu erhöhen, wollte ich jedoch noch meine Englischkenntnisse auffrischen und verbessern, und aus Erfahrung wusste ich, dass dies in einer muttersprachlichen Umgebung am besten geht. So suchte ich nach einem „Türchen“ für einen längeren Aufenthalt in England, und wieder erwies sich DaF als der passende „Schlüssel“. Ich bewarb mich um ein Stipendium im Rahmen des „Leonardo da Vinci“ Mobilitätsprogramms und konnte daraufhin für drei Monate in Portsmouth leben, an der dortigen Universität Deutsch unterrichten sowie Land und Leute näher kennenlernen.

Noch in England suchte ich nach passenden Stellenausschreibungen in Bayern und fand eine an der Technischen Universität München. Die Tätigkeit hatte diesmal zwar nichts mit Lehren zu tun, aber sie hörte sich interessant und abwechslungsreich an: Es handelte sich um die Koordination eines englischsprachigen Promotionsstudiengangs für Mediziner und Naturwissenschaftler, ein mir bis dahin völlig unbekannter Bereich. Ich bewarb mich auf die Stelle und erhielt sehr bald die Einladung zu einem Vorstellungsgespräch, welches kurz nach meiner Rückkehr aus Portsmouth stattfand. Die Zusage kam am nächsten Tag, und zwei Wochen später arbeitete ich bereits an der Fakultät für Medizin.

Die neue Tätigkeit war in der Tat sehr abwechslungsreich, und ich lernte die Universität aus einer anderen Perspektive kennen. Meine Vorgesetzte brachte mir alles Notwendige bei, forderte und erwartete aber auch einiges von mir – ein Grund mehr, alle Zusammenhänge möglichst rasch verstehen und schnell selbstständig werden zu wollen. Der Kontakt zu den Dozenten und Promovierenden war sehr angenehm und durch die kleine Gruppengröße gar familiär. Es wurde auch nie langweilig: Durch die Strukturierung aller Promotionsvorhaben wurden weitere Programme „ins Leben gerufen“, und ich bekam immer mehr Aufgaben und Verantwortung außerhalb meines Tätigkeitsbereichs. Unser Team, welches zu Beginn lediglich aus meiner Vorgesetzten und mir bestand, wurde ebenfalls immer größer. Zwei Jahre später wurde ich zur offiziellen Vertretung meiner Vorgesetzten ernannt, und seit 2019 darf ich das Graduiertenzentrum leiten – eine berufl-

che Entwicklung, die ich mir so hätte nie erträumen können. In dieser Funktion fühle ich mich sehr wohl, hoffe aber insgeheim darauf, dass ich irgendwann auch meine eigene Promotion zu Ende führen kann.

Trotz dieser beruflichen Neuorientierung blieb das Unterrichten ein fester Bestandteil meiner Arbeit, wenn auch nicht immer in seiner ursprünglichen Form: Eine Weile arbeitete ich nebenberuflich als DaF-Dozentin, danach fing ich an, u.a. im Rahmen meiner hauptberuflichen Tätigkeit verschiedene Informationsveranstaltungen für Bewerber, Doktoranden und Dozenten anzubieten. Durch die Arbeit im Bereich Medizin und Naturwissenschaften entwickelten sich meine Interessen weiter und ich absolvierte zwei Ausbildungen zur Ernährungsberaterin und Fastenleiterin. Seitdem biete ich auch zu diesen Themen verschiedene Kurse an und kann somit eine neue Art des Unterrichtens erleben, die mir ebenfalls viel Freude bereitet.

6 Zum Schluss

Seit jenem Tag am Bahnhof in Pazardžik sind mittlerweile 21 Jahre vergangen – eine Zeit, die viel Neues brachte. Die vielen Mobilitätserfahrungen und vor allem die unterstützenden Menschen dahinter sowie die bewusste Entscheidung, immer wieder an mir und meiner (beruflichen) Entwicklung zu arbeiten, haben aus mir das gemacht, was ich heute bin. Die Ursprungsziele – bessere berufliche Perspektiven und finanzielle Sicherheit – wurden ebenfalls erreicht. Eine große Veränderung gab es auch: Mein Lebensmittelpunkt hat sich nach Deutschland verlagert, was nicht vorgesehen war, sich so ergeben hat und wobei Dresden eine entscheidende Rolle spielte. Eines aber blieb konstant: das Urvertrauen in das Universum – mein Bauchgefühl.

Auch im Privaten habe ich einiges dazu gewonnen: einen Sachsen als Ehemann, einen in Bayern geborenen und aufwachsenden Sohn und einen bulgarischen Hund – meine kleine bunte Familie. Und natürlich auch unzählige Freunde aus vielen verschiedenen Ländern.

Eine Frage bleibt jedoch weiterhin offen: Ob es irgendwann einmal zurück nach Bulgarien geht? Die muss aber nicht jetzt beantwortet werden, denn die Reise geht schließlich weiter.

Literatur

- Lazarou, Elisabeth; Middeke, Annegret (2005): Sprachen- und Sprachpolitik in Bulgarien am Beispiel des Deutschen. In: Glenk, Eva; Fischer, Eliana; Meireles, Selma (Hrsg.): *Blickwechsel. Akten des XI. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses, São Paulo – Paraty – Petropolis*. Sao Paulo: Edusp, Monferrer Produções, 30-39.
- Lercher, Marie-Christin (2003): Das Germanistik-/DaF-Studium in Bulgarien. Versuch einer Bestandsaufnahme aus bulgarischer Sicht. In: Dimitrova, Marijka; Ivanova, Ljudmila; Gecov, Anton (Hrsg.): *Sbornik ot kolokviuma po povod 70-godišnata na profesor Hilmar Walter, početen doktor na VTU „Sv. Sv. Kiril i Metodij“ (po patronaža na rektora na VTU)*. Veliko Tärnovo: Universitätsverlag Sv. Sv. Kiril i Metodij, 409-416.

Einmal Amerika und zurück – eine Geschichte vom lebenslangen Lernen

Silke Fimmel (Dresden)

„Sie haben doch in den USA Deutsch unterrichtet – ich hätte da etwas für Sie, das könnte Sie interessieren“. Mit diesen Worten begrüßte mich Frau Professor Blei eines Tages im Juni 1998 in ihrem Büro, und kurz darauf saß ich zwei Vertretern des Deutsch-Departments der Boston University gegenüber. Gemeinsam berieten wir, wie die Deutsch-Ausbildung der Bostoner Studierenden an der TU Dresden gestaltet werden könnte, und am Ende unseres fünfstündigen Gespräches stand fest, dass die Boston University ein Austausch- und Praktikumsprogramm für ihre Studierenden der deutschen Sprache und Kultur an der TU Dresden aufbauen wollte, mit dessen Entwicklung ich beauftragt war.

Ursprünglich hatte es mich im Jahr 1995 nach meinem zweiten Staatsexamen in die USA gezogen, um als frisch ausgebildete Englischlehrerin für die gymnasiale Oberstufe meine Sprachkenntnisse zu vervollkommen und Land und Leute besser kennenzulernen. Als Fulbright-Sprachassistentin für Deutsch unterrichtete ich dort am Wabash College im US-Bundesstaat Indiana. Meine Lehr-Tätigkeit umfasste sowohl Deutschkurse im Anfängerbereich als auch auf Mittelstufen- und

fortgeschrittenem Niveau. Durch meine Arbeit als DaF-Dozentin in Indiana reifte bald der Wunsch in mir, zusätzlich zu Englisch und Russisch auch Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache in der Schule zu unterrichten. Dass ich dafür noch einmal ein Studium absolvieren musste, wurde mir in der Alltagspraxis schnell bewusst.

Daher startete ich noch in den USA meine Suche nach Ausbildungsmöglichkeiten im DaF-Bereich und wurde so auf die Webseite des Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache und Didaktik an der TU Dresden aufmerksam, die ein Aufbaustudium für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) anbot. Da ich in Dresden aufgewachsen war, fiel mir die Entscheidung, meinen Lebensmittelpunkt nach der Rückkehr aus den USA in meine Heimatstadt zu verlegen und mein DaZ-Aufbaustudium an der TU Dresden zu beginnen, nicht schwer.

Zu meiner großen Freude konnte ich neben dem zweijährigen Studium u.a. als studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache arbeiten. Der gute kollegiale Zusammenhalt und die herzliche Atmosphäre zwischen Studierenden und Dozierenden am Lehrstuhl ließen mich dort schnell heimisch werden. Gemeinsam mit meinen SHK-Kommilitonen durfte ich neben dem Alltagsgeschäft bei der Ausrichtung von Konferenzen¹ helfen und auch selbst an Kolloquien teilnehmen.

Besonders gut gefiel mir dabei das offene und freundliche Verhältnis zur Lehrstuhlinhaberin, Frau Professor Dagmar Blei, die ihren Studierenden und Mitarbeitern stets auf Augenhöhe begegnete, immer ein offenes Ohr für gute Vorschläge und neue Ideen hatte und sich aktiv dafür einsetzte, dass wir Studierenden genügend Praxiserfahrungen im In- und Ausland sammeln. So konnte ich ein sechswöchiges Lehr-Praktikum am Institut für Germanistik an der Mohyla-Akademie der Nationalen Universität Kiew absolvieren, das mir viel Freude bereitete und mich fachlich sehr bereicherte.

Da Frau Professor Blei wusste, dass ich einige Zeit an einem US-College Deutsch unterrichtet hatte, wandte sie sich an mich, als sie vom Deutsch-Department der Boston University eine Empfehlungs-Anfrage für eine Deutschlehrkraft bekam. Dass dies der Beginn eines Studienprogrammes der Boston University an der TU Dresden sein würde, ahnten wir beide zu diesem Zeitpunkt noch nicht, denn wider Erwarten und zu meiner großen Freude hatte ich dank der Fürsprache von Frau Professor Blei eine Aufgabe bekommen, die mich die nächsten 20 Jahre beschäftigen sollte.

Um die Zusammenarbeit zwischen der TU Dresden und der Boston University auf eine solide Grundlage zu stellen, entwickelte ich zunächst gemeinsam mit

¹ Z.B. „Wanderer – Auswanderer – Flüchtlinge“; TUD-Konferenz „Deutschsprachige Literatur von Autor*innen nichtdeutscher Muttersprache“ vom 15. bis zum 17. Mai 1998 (<https://tu-dresden.de/gsw/slk/zmoe/forschung/arbeitsstelle-migrationsliteratur>).

dem akademischen Auslandsamt der TU Dresden und meinen Kolleg*innen an der Boston University einen Kooperationsvertrag, der den Studierendenaustausch und die wissenschaftliche Kollaboration beider Institutionen regelte. Auf dieser Basis konnte ich das bereits in Anfängen existierende Auslandscurriculum für die Bostoner Bachelor-Studierenden der deutschen Sprache im Haupt- oder Nebenfach ausbauen und ein Praktikumsprogramm für fortgeschrittene Deutsch-Student*innen der Boston University entwickeln, die ihr Studium gern um eine professionelle Komponente in Dresden bereichern wollten.

Um die Studierendenmobilität weiter zu beleben und die Anzahl unserer Programmteilnehmer so zu erhöhen, dass die TU Dresden im Austausch jährlich vier bis acht Studierende für ein gebührenfreies Studium an die Boston University² entsenden konnte, erweiterten wir unser Studienangebot in den kommenden Jahren um zusätzliche Programme für Studierende der Ingenieur-, Computer- und Naturwissenschaften. Heute ist die TU Dresden Gastgeberin für jährlich 50 bis 70 US-amerikanische Austauschstudierende, die bei den Boston University Dresden Programs ein Semester absolvieren und dabei die deutsche Sprache und Kultur näher kennenlernen. Unsere Curricula umfassen neben fachspezifischen Kursen und dem klassischen Deutschunterricht auch einen Kurs zur interkulturellen Kommunikation sowie ein Projekt zur (ost-)deutschen Kultur und einen Soziologiekurs, der die Prinzipien des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Deutschland und den USA wissenschaftlich beleuchtet.

Die größte Herausforderung bei der Gestaltung unserer Lehre ist neben der Gewinnung professionell hochqualifizierter Dozent*innen die Aufgabe, das methodisch-didaktische Design unserer Kurse möglichst effektiv auf die Bedürfnisse unserer Lernenden abzustimmen, um die von der Boston University vorgegebenen Studienziele zu erreichen. Dabei bringen die akademischen Kulturen beider Länder einige Unterschiede mit sich.

Da die Studierenden einer US-amerikanischen Privatuniversität wie der Boston University als Vertragspartner gegenüber der jeweiligen einen Bildungsauftrag erfüllenden Institution gesehen werden, herrscht absolute Transparenz in Bezug auf die Inhalte, pädagogische Umsetzung und den akademischen Anspruch aller Kurse. Die jeweiligen Lernziele werden in einem Kursplan (Syllabus) klar definiert. Den Teilnehmern werden sowohl der im Kurs zu erwartende Zeitaufwand als auch die zur Erreichung dieser Ziele nötige Lernintensität deutlich kommuniziert. Im Syllabus finden sich ebenfalls eine kurze Darlegung des didaktisch-methodischen Konzeptes, eine Liste der zu erwerbenden Kursmaterialien, die Kriterien und Prozentsätze zur Bewertung studentischer Leistung und ein genauer zeitlicher Ablaufplan des Kurses. Die Lehrleistung der Dozent*innen wird vor

² Die Tuition Fees bei der Boston University betragen \$56,854 pro Jahr: <https://www.bu.edu/reg/registration/tuition-fees/>.

allem daran gemessen, inwieweit die Studierenden an die im Syllabus postulierten Kursziele herangeführt worden sind.

Die Rechenschaftslegung erfolgt sowohl über die zu Ende jedes Kurses von den Studierenden abgegebenen Evaluationen als auch durch eine dezidierte Lernergebnisanalyse (Learning Outcomes Assessment) auf Basis ausgewählter studentischer Arbeiten, wie z.B. Hausaufgaben, Belegarbeiten, Midterms und Final Exams seitens der Programmleitung. Diese Instrumente der Lernerfolgskontrolle dienen zum einen der qualitativen Bewertung unserer Studienprogramme sowie andererseits als Grundlage für die schnelle und effektive Optimierung unserer Kurse.

Aufgrund dieser hohen akademischen Rigidität sind wir bei unserer Kursgestaltung gezwungen, ergebnisorientiert zu arbeiten und sowohl die didaktisch-methodischen Verfahrensweisen als auch die Auswahl der Lehrmittel diesem Prinzip unterzuordnen. Für unseren DaF-Unterricht bedeutet dies konkret, dass wir unsere Kursteilnehmer auf ihrer jeweiligen Niveaustufe sowohl sprachlich als auch kulturell für die Bewältigung ihres Studien-Alltags in Dresden ertüchtigen. Aus diesem Grund gestalten wir die Lehre in diesen Kursen besonders lernerzentriert. Das gelingt uns zum einen durch die Einstufung unserer Studierenden in niveaugerechte Lerngruppen von maximal 12 Teilnehmer*innen und zum anderen durch einen hohen Grad an Binnendifferenzierung in den einzelnen Kursen sowie einen kommunikativen multimedialen Unterrichtsstil, der alle Lerntypen anspricht. Die Unterrichtssprache in allen DaF-Kursen ist selbstverständlich Deutsch.

Da unsere Lerngruppen, ähnlich wie in anderen DaF-Kursen, nicht nur aus US-Amerikaner*innen mit homogenem ethnisch-kulturellen Hintergrund bestehen, gilt es, neben den Rahmenbedingungen wie Alter, (Trans)Geschlecht und ethnisch-soziale Herkunft, auch die kulturelle Heterogenität unserer Kursteilnehmer zu beachten und zu respektieren, um eine offene Atmosphäre zu schaffen und angstfreies, aktives Lernen für alle Kursteilnehmer*innen zu ermöglichen. Damit wir unsere Lernenden möglichst aktiv in den Unterricht einbinden, werden die im Unterricht zu besprechenden Themen so oft wie möglich mit den Teilnehmer*innen gemeinsam festgelegt. Sprachprojekte in Dresden und Umgebung gehören genauso zu unserem Kursalltag wie der Unterricht im Klassenraum. So sind z.B. projektorientierte Field Trips wie Museumsbesuche, eine Stadt-Rallye und ein Ausflug in Dresdens Geschichte ein integraler Bestandteil unserer Anfänger- und Mittelstufenkurse. In den fortgeschrittenen Kursen bieten wir zusätzlich auch Theaterbesuche an.

Die immanente interkulturelle Kompetenzbildung in unserem Sprachunterricht wird durch einen Kurs zur interkulturellen Kommunikation ergänzt, der den Studierenden die Grundlagen kultur-anthropologischer Konzepte näherbringt und sie anhält, die Kultur-Standards ihres jeweiligen Heimatlandes mit denen ihres Gastlandes zu vergleichen. Gleichzeitig möchten wir unsere Studierenden mit Hilfe dieses Kurses in die Lage versetzen, ihre Gastgebekultur besser zu verste-

hen, und sie zu befähigen, in einer ihnen fremden Kultur adäquat auf verbaler und nonverbaler Ebene zu kommunizieren.

Auf diese Weise möchten wir das in unseren Kursplänen postulierte Ziel erreichen, unsere Programmteilnehmer*innen möglichst effektiv auf ihr Studium bzw. Praktikum hier in Dresden vorzubereiten und sich sprachlich und kulturell in ihrem Alltag in Deutschland zurechtzufinden. Da dies nicht nur die Fähigkeit zur Kommunikation, sondern auch zur Diskursfähigkeit voraussetzt, d.h. zur Kompetenz, sich „angemessen sprachlichen Herausforderungen zu stellen und kreative Lösungen für aufkommende Probleme erarbeiten zu können“ (Bonnet; Breitbach: 2013: 26), bedarf es bei der Gestaltung der Lernerfolgskontrolle neuer Verfahren. Hier liegt die besondere Herausforderung für uns, da wir an die von der Boston University vorgeschriebenen akademischen Qualitätsstandards gebunden sind und daran gemessen werden. Um aussagekräftige Ergebnisse bei der Lernerfolgskontrolle zu erzielen, setzen wir daher nicht nur auf die herkömmlichen Test- und Prüfmethode, sondern führen darüber hinaus wie bereits erwähnt ein Learning-Outcome-Assessment durch, das den Lernprozess sowohl aus Sicht der Kursteilnehmer*innen hinterfragt als auch eine Analyse ausgewählter Formen von Leistungsnachweisen der Studierenden beinhaltet, die auf Grundlage von Lernerfolgskategorien auf dem Gebiet des Wissenserwerbs, der Aneignung von Fertigkeiten und der Demonstration von Einstellungen vorgenommen wird. Diese Herangehensweise ermöglicht es uns, potenzielle Schwachstellen im Kursdesign zu erkennen und zu beheben. Gleichzeitig werden unsere Kursteilnehmer effektiv in die Reflexion über den Lehr- und Lernprozess einbezogen, indem sie über die Zeit des jeweiligen Kurses hinaus mit Hilfe gezielter Fragen angeleitet werden, eigene Schwächen und Stärken zu identifizieren und besser damit umzugehen. Auf diesem Wege versuchen wir, die Lerner*innen-Autonomie unserer Studierenden zu entwickeln und sie ein Stück weit zu lebenslangem Lernen zu befähigen.

Dass die Praxis immer neue Herausforderungen bereithält, auf die wir flexibel und kreativ reagieren müssen, zeigen die jüngsten Entwicklungen. Als im März 2020 die Corona-Infektionszahlen nicht nur in Europa, sondern auch in den USA rapide anstiegen, mussten wir uns quasi „über Nacht“ von unseren Studierenden verabschieden, weil die Präsenz-Lehre in Dresden für die verbleibende Zeit unseres Frühjahrssemesters abgebrochen wurde. Stattdessen hatte ich zehn Tage Zeit, um unsere Kurse auf Online-Lehrformate umzustellen. Da wir unseren Programmteilnehmer*innen verpflichtet sind, sie in ihrem Lernprozess direkt und effektiv zu unterstützen, hieß dies konkret, dass ich unseren Dozenten einen Zugang zu den Ressourcen der Boston University für die digitale Fern-Lehre über Video-Conferencing-Systeme und E-Learning-Plattformen verschaffen musste, sie bei der Umstellung ihrer Kurspläne und methodisch-didaktischen Herangehensweise bei der Stoffvermittlung im Online-Format unterstützen sowie die Lernzielkontrolle auf digitaler Ebene sicherstellen musste. Die Erstellung eines Studienplanes, der von China bis Hawaii alle Zeitzonen berücksichtigt, in denen unsere Kursleiter*innen und -teilnehmer*innen zu Hause sind, war dabei eine weitere

Herausforderung. Nun werden unsere Kurse von Dresden aus über ein Video-Konferenz-System digital und größtenteils live unterrichtet. Auch unsere DaF-Kurse finden auf ausdrücklichen Wunsch unserer Studierenden weiter in diesem Format statt, obwohl unsere Programmteilnehmer nun wieder in den USA sind und ihr Studium in Boston zum größten Teil keine Fortsetzung der Fremdsprachenausbildung in den Folgesemestern vorsieht.

Mir hat die aktuelle Pandemie deutlich vor Augen geführt, wie abrupt sich Dinge ändern und wie schnell wir gezwungen sein können, uns in bisher unbekannt Situationen zurechtzufinden und dabei immer neue Herausforderungen meistern zu müssen. Dass mir das lebenslange Lernen auch angesichts großer Unsicherheiten und Schwierigkeiten gelingt, liegt auch an der Ausbildung die ich bei Frau Professor Blei am Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache und Didaktik an der TU Dresden genießen durfte, und deren Vision vom selbstbestimmten lebenslangen Lernen ich ein Stück weit in meiner Arbeit als Leiterin der Boston University Study Abroad Dresden Programs an meine Studierenden und Mitarbeiter*innen weitergeben durfte. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bedanken. Ich wünsche unserer Jubilarin alles Gute, viel Gesundheit, Glück und Freude bei ihrem eigenen lebenslangen Lernen.

Literatur

Bonnet, Andreas; Breitbach, Stephan (2013): Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlagen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Hannover: Klett-Kallmeyer, 26-32.

(M)Ein Déjà Vu – Rückblicke, Einblicke, Überblicke und Ausblicke zum Arbeitsalltag mit Dagmar Blei

Manuela Funke (Dresden)

1 Hier und Heute

Es ist August, das Wetter ist schön. Es sind jede Menge Menschen in der Stadt unterwegs, die Zelte für den Palaißommer sind aufgestellt, die Leinwand der Filmnächte am Elbufer ist in Position, verschiedene Sprachen werden um mich herumgesprochen, die Leute sitzen in den Biergärten und genießen die Sonne. In den Monaten Juni bis September gibt es bei uns im Haus viel zu tun. Jede Menge ausländische Studierende kommen aus der ganzen Welt nach Dresden, um bei TUDIAS an den Internationalen Dresdner Sommerkursen teilzunehmen. Im Vier-Wochen-Rhythmus bieten wir am Vormittag Sprachkurse in deutscher und englischer Sprache für Anfänger und bereits fortgeschrittene Lerner an und parallel dazu ein Kultur- und Exkursionsprogramm in und um Dresden am Nachmittag. Neben den Sprachkursen bieten wir auch thematisch eingegrenzte Internationale Sommerschulen an, in denen die Studenten eine Art Teilstudium bzw. Praktikum

absolvieren, welches zu 100% von der Heimatuniversität als Studienleistung anerkannt wird. Ein fester Bestandteil in allen Programmen ist unser „Welcome Dinner“. Es dient dem besseren Kennenlernen zwischen Teilnehmer, Dozent, Lehrer, Student und natürlich uns von TUDIAS und findet im Biergarten unserer Sommerkurskneipe „Altes Wettbüro“ statt, wo wir bei gutem Essen – einem traditionellen deutschen BBQ mit vegetarischen und veganen Variationen – über das Leben und natürlich auch über das Lernen der deutschen Sprache in Dresden gemeinsam ins Gespräch kommen.

Seit 2008 bin ich für die Betreuung der Internationalen Dresdner Sommerkurse bei TUDIAS zuständig. Aufgrund der langjährigen Zusammenarbeit haben sich viele Freundschaften zwischen den Betreuern und ausländischen Organisatoren und mir entwickelt und es gehört dazu, diese auch zu mir nach Hause auf die Terrasse zu einem guten Essen, Wasser, Bier und Wein einzuladen und so in einem gemütlichen Umfeld über die weitere Zusammenarbeit, neue Programme u.v.m. zu sprechen.

Doch dieses Jahr 2020 ist alles anders: Die Flure bei TUDIAS sind ruhig, die Seminarräume leer; es fehlen das Sprachenwirrwarr aus deutscher, englischer, chinesischer, russischer, spanischer, französischer, italienischer, portugiesischer Sprache, das Lachen, was in allen Kulturen gleich ist, die „Welcome Dinner“ im „Alten Wettbüro“, das ‚volle‘ Haus zu Hause. Es ist trotz Sommer und Sonne einfach bedrückend und das nun schon seit Mitte März 2020. Obwohl dieses Jahr alles anders ist, ist es ein besonderes Jahr: Professorin Dagmar Blei wird 80 Jahre alt. Eine Frau, die mich forderte und förderte, mir mit Rat und Tat immer zur Seite stand, die mich enorm geprägt und zu dem gemacht hat, was ich bin und kann.

2 Rückblicke

Ich gehöre zu der Generation, die das Abiturzeugnis 1990 noch mit dem Emblem der DDR bekommen hat und ziemlich schnell auch mit den „Wirklichkeiten“ des *faulen, parasitären und sterbenden Kapitalismus* in Berührung kam. Im September 1990 begann ich mit meinem Lehramtsstudium Deutsch/Englisch an der Pädagogischen Hochschule Dresden. Ein Studium, welches alles Ideologische des Sozialismus aus dem Lehrplan gestrichen hatte und nun versuchte, die Lücken, die dadurch entstanden waren, mit den ‚neuen‘ Ansichten zu füllen. Das war gar nicht so einfach. Dozenten waren von heute auf morgen plötzlich nicht mehr in den Seminaren, durften aufgrund von Überprüfungen ihrer sozialistischen Vergangenheit nicht mehr unterrichten. Die Studienprogramme und -ordnungen änderten sich ständig. Es war – zumindest was meine Erinnerungen betrifft – eine sehr herausfordernde Zeit. Manchmal mussten wir bereits absolvierte Seminare noch einmal wiederholen, besonders dann, wenn diese von Professoren und Dozenten

aus den alten Bundesländern angeboten wurden. Die ersten drei Jahre waren mehr ein Abenteuer als ein Studium.

Ich ging dann 1994 nach Großbritannien zum Studium an die University of Exeter, wo ich wirklich studierte und Lehrveranstaltungen besuchte, die anerkannt wurden. Mit Professoren ins Gespräch kam, die sich für die fachlichen als auch privaten Belange der Studierenden interessierten, uns unterstützen und hilfreich zur Seite standen. Es machte einfach Spaß, es gab eine Bibliothek, die rund um die Uhr offen hatte, in der man ungestört arbeiten konnte und eine Mensa, die in dieser Zeit auch für das leibliche Wohl der Besucher sorgte – das alles kannte ich aus Dresden nicht. Nach einem Jahr, ich hatte mich entschieden, ging ich zurück an die Technische Universität Dresden, um zu studieren. Mittlerweile waren Magisterstudiengänge in den Geistes- und Sozialwissenschaften mit ordentlichen Studien- und Prüfungsordnungen eingerichtet worden und diese Gelegenheit nutzte ich. Zurück an der Alma Mater beschloss ich, im Magisterstudiengang Deutsch als Fremdsprache (welcher erst 1994 eingerichtet wurde), Germanistische Literaturwissenschaften und Mittelalterliche Geschichte zu studieren. Leistungen, die ich bereits in meinem Erststudium erbracht hatte, wurden anerkannt, sodass ich bereits nach dem ersten Studienjahr meine Zwischenprüfung absolvieren konnte – im Juli 1996. Meine mündliche Zwischenprüfung Deutsch als Fremdsprache fand in der Zeunerstraße 1b statt, die Prüfer waren Frau Professorin Dagmar Blei und Herr Dr. Ulrich Zeuner. Nach ca. 45 min hatte ich es geschafft, die Prüfung bestanden und dazu hatte ich ein Angebot in der Tasche, als studentische Hilfskraft am Lehrstuhl DaF ab dem Wintersemester 1996/97 tätig zu werden.

3 Einblicke

Es war großartig, neben den üblichen Kopierarbeiten gehörte es zu meinen Aufgaben, Hilfe bei der Erstellung von Vorlesungs- und Seminarskripten zu leisten, die Kollegen bei Testkorrekturen zu unterstützen, Aufsichten bei schriftlichen und mündlichen DSH-Prüfungen zu übernehmen etc. Nach und nach kamen weitere Aufgaben dazu. Im Januar 1997 sollte ein DAAD-Hochschullehrerkurs zum Thema „Literatur im Fremdsprachenunterricht DaF“ stattfinden, und ich wurde mit der Betreuung der Hochschullehrer während des Aufenthaltes betraut und stand bei Fragen zur Verfügung.

Von Beginn an gehörte ich – wie auch alle anderen studentischen Hilfskräfte – dazu: zur „DaF-Familie“ in Dresden am ‚kulinarischen Lehrstuhl‘. Am Lehrstuhl waren vier weitere Mitarbeiter, sogenannte Lehrkräfte für besondere Aufgaben angestellt, die vorrangig in den studienbegleitenden Deutschkursen für die ausländischen Studierenden unterrichteten und die schriftlichen und mündlichen DSH-Prüfungen abnahmen. Eine Dienstbesprechung mit allen Mitarbeitern fand meist bei einer Tasse Kaffee und einem Stück Kuchen statt. Es gab immer Kaffee und Kuchen bei DaF, egal, wer da war und vor allem egal für wie viele Personen. Von

Dagmar Blei habe ich gelernt, dass eine erfolgreiche Arbeit immer auch etwas mit einer Kaffee- und Kuchenkultur zu tun hat. Meist wurden ein bis zwei Gedecke mehr von der Sekretärin Frau Radisch aufgestellt, da man nie wusste, wen Frau Blei auf ihrem Weg zum Kaffee trinken noch begegnete und spontan einlud. Es war immer ein großes Kommen und Gehen am Lehrstuhl, es wurde viel gelacht, aber auch ernste und manchmal auch traurige Gespräche geführt. Es war faszinierend, dass die Gespräche bzw. Lehrstuhlsitzungen immer in dem dafür festgelegten Zeitrahmen stattfanden. Es gab kaum Überziehungen.

Nachdem ich mein Magisterstudium erfolgreich abgeschlossen hatte, bekam ich das Angebot, als wissenschaftliche Hilfskraft den vom DAAD geförderten Internationalen Studiengang „German Studies/Culture and Communication“ zu betreuen, und war somit weiterhin am Lehrbereich DaF/DaZ tätig. In dieser Zeit gab ich auch mein erstes Seminar „Einführung in das Fach DaF/DaZ“ für Studierende des Faches, welches parallel zur Vorlesung von Frau Professorin Blei angeboten wurde. Zu meinem Aufgabenprofil gehörte es, den ausländischen Studierenden beratend und betreuend zur Seite zu stehen, war es doch für die meisten eine Art ‚neue‘ Welt. Die meisten Studierenden waren gewohnt, nach vorgegebenen Stundenplänen zu studieren, in Dresden jedoch konnten sie aus dem vielfältigen Angebot an Lehrveranstaltungen selbst wählen, was sie interessiert, und sich einen eigenen Stundenplan bauen. Wir begannen auch Hospitations-, Unterrichts- und Kulturpraktika in den verschiedenen Studienbereichen zu vermitteln, und gleichzeitig dazu mit dem Aufbau einer Praxisagentur für unsere in- und ausländischen Studierenden. Zahlreiche Bewerbungen waren zu sichten und für das Auswahlverfahren vorzubereiten, Studiendokumente, -pläne für die Studierenden zu erstellen, Finanzkalkulationen und Antragsformulare vorzubereiten u.v.m.

Während dieser Zeit wurden am Lehrbereich auch die ERASMUS-Partnerschaften erweitert, dabei war es besonders wichtig, Kooperationen mit Universitäten aus dem östlichen Teil Europas, z.B. Ungarn, Rumänien, Bulgarien, Polen, der Tschechischen Republik und der Slowakischen Republik zu vereinbaren. Viele unserer ERASMUS-Partner besuchte ich im Ausland, unterrichtete, bot verschiedene thematische Workshops für die Kollegen vor Ort an und warb aktiv bei den Studierenden, doch ein Austauschsemester in Dresden zu verbringen. Gleichzeitig empfahlen wir auch den deutschen Studierenden, ein Auslandssemester an den Universitäten unserer Kooperationspartner zu verbringen, verbunden mit der Möglichkeit, erste Unterrichtserfahrungen im Unterrichten der deutschen Sprache zu sammeln.¹ Neben der vom DAAD geförderten Germanistischen Institutspartnerschaft mit der Staatlichen Linguistischen Universität Kiew wurde eine weitere Institutspartnerschaft mit der Universität Plovdiv ins Leben gerufen. Neben dem aktiven beidseitigen Studenten- und Dozentenaustausch wurden Lehrveranstal-

¹ Siehe den Beitrag von Zlatanova in diesem Band.

tungsprojekte, gemeinsame Konferenzen durchgeführt und Lehrmaterialien erprobt.² Dagmar Blei war stets bemüht, unseren ausländischen Kollegen den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen in Dresden zu ermöglichen und mit Hilfe von Konferenzen/Symposien ein Podium zu schaffen, um mit unseren ausländischen Partnern in Erfahrungsaustausch zu treten und neue Projekte ins Leben zu rufen. Des Weiteren wurde jedes Jahr ein Kultur- und Sprachwettbewerb am Lehrstuhl ausgelobt, der die Studierenden aufforderte, sich zu verschiedenen Themen: Sprach- und Kulturwelten (2000), Lehr- und Lernwelten (2001), Lebens- und Studienwelten (2002), Computerwelten (2003) etc. zu äußern. Die Beiträge der in- und ausländischen DaF/DaZ-Studierenden wurden jedes Jahr in Hausdruck-Sammelbänden veröffentlicht, deren Druckvorlagen entsprechend vorbereitet werden mussten.

Außerdem gehörten wir zu einem der ersten TestDaF-Zentren in der BRD, nahmen regelmäßig Prüfungen ab. Diese fanden in Sprachlaboren mit Kassettenrekordern statt, auf denen die mündlichen Prüfungen aufgenommen wurden. Heute kaum noch vorstellbar, denn am kniffligsten wurde es, wenn eine oder mehrere Kassetten das Magnetband außerhalb des Plastegehäuses aufspulte.

4 Überblicke

Im Jahr 2000 übertrug mir Frau Professorin Blei die Organisation und Betreuung der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungskurse DaZ für sächsische Lehrer an Grundschulen, Mittelschulen, berufsbildenden Schulen und Gymnasien. Ich war jetzt wissenschaftliche Mitarbeiterin und hatte eine halbe Stelle an der Professur DaF/DaZ bis 2008 inne. Neben der Betreuung und Beratung der Teilnehmer gehörten zu meinen Aufgaben die Organisation der Dozenten für die Lehrveranstaltungen, die Finanzkalkulationen, die Ausstellung und Abrechnungen der Honorarverträge, die Organisation und Durchführung von schriftlichen und mündlichen Prüfungen und ich übernahm weitere Seminare zu den Themen: Fertigkeitentwicklung im DaF/DaZ, Die Vermittlung von Lernstrategien im DaF/DaZ, Die Arbeit mit Lernportfolios im DaF/DaZ-Unterricht an Grundschulen und Mittelschulen.

Die Grundlage für die Fort- und Weiterbildungskurse, die sich an bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte richtete, bildeten die damals gültigen Studienordnungen für das Studium des Erweiterungsfaches DaZ an der TU Dresden. Die inhaltliche Gestaltung der Fort- und Weiterbildungskurse richtete sich u.a. nach der Fächerkombination der Lehrkräfte. Zu den Themenbereichen gehörte neben der Einführung in das Lehren und Lernen von DaZ auch die Vermittlung didaktisch-

² Siehe die Beiträge von Zeuner und Middeke in diesem Band.

methodische Grundlagen des Unterrichts DaZ sowie die Vermittlung grundlegender linguistischer Kenntnisse der Bereiche Phonetik/Phonologie, Morphologie, Syntax und die Bereiche Landeskunde, Literatur, Kultur und interkulturelles Lernen. Die berufsbegleitenden Weiterbildungskurse umfassten einen Zeitraum von zwei Jahren, fanden einmal wöchentlich an einem Donnerstag oder Freitag statt und wurden mit einer schriftlichen und mündlichen Prüfung abgeschlossen. Daran anschließend folgte ein einjähriges Referendariat im Fach DaZ.

Von jetzt an begann fast jeder Tag mit einem Telefonat zwischen Frau Blei und mir, meist zwischen 07:30 und 08:00 Uhr, wenn wir uns nicht in der Zeunerstraße trafen (aufgrund von Lehrveranstaltungen oder anderer Verpflichtungen). Die Zeit vor 07:00 Uhr war die produktivste Zeit für Frau Blei, denn sie schrieb ihre Konzepte per Hand vor, welche dann von mir/uns computergeschrieben abgetippt wurden. Wir besprachen die Aufgaben des Tages bzw. der Woche und verabredeten Termine. Ebenso wurden die Sprechzeiten von uns parallel zur gleichen Zeit angeboten, meistens freitags zwischen 15:00 und 16:00 Uhr. Damit auch alle Studierenden mit ihren Anliegen von uns beratend betreut werden konnten, denn es kamen nicht nur die DaF/DaZ-Studenten, sondern auch die ausländischen Studierenden zur Studienberatung zu uns.

Ein weiteres großes Projekt, welches Dagmar Blei besonders am Herzen lag, ist die Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache in der DDR. Viele DaF-Magister an der TU Dresden schrieben ihre Abschlussarbeiten zu ausgewählten Themen der Fachgeschichte DaF, so wie ich auch. Mein Thema war: „Das Institut für Deutsche Fachsprache an der TU Dresden“. Zwischen 2001 und 2002 führte Frau Blei Interviews mit sechs ausgewählten Fachexperten über die Konstituierung und Konsolidierung des Wissenschaftsfaches in der DDR durch. Bei einigen Interviews durfte ich sie begleiten. Unsere Wege führten uns nach Berlin, Jena und Chemnitz, und ich lernte somit die DaF-Größen der ehemaligen DDR kennen. Im Rahmen des Projektes bestand meine Unterstützung darin, ein druckfähiges Manuskript nach den Vorgaben des Verlages Peter Lang vorzubereiten, damit das Buch „Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache – Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte“ im Jahr 2003 erscheinen konnte.

...und so war jeder Tag gefüllt, mit alten und neuen Aufgaben. Es war nie langweilig, es gab immer zu tun, und wenn es nichts zu tun gab, dann gab es Kaffee und Kuchen.

Jedes Jahr im Herbst mit Beginn des Wintersemesters wurde mit allen Mitarbeitern des Lehrstuhls, den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften sowie allen interessierten in- und ausländischen DaF-Studierenden eine Wanderung durch den Tharandter Wald durchgeführt, um sich kennenzulernen, wissenswertes über den Tharandter Wald und den forstbotanischen Garten zu erfahren und den interkulturellen Austausch zwischen allen Beteiligten zu fördern und diesen aus der Theorie in die Praxis zu übertragen, aber auch um Zeit gemeinsam zu verbringen und zu genießen.

...und dann kam der Tag, an dem Dagmar Blei mir/uns mitteilte, dass sie im September 2004 in den verdienten Ruhestand gehen möchte. Wir beschlossen, ihr und uns den Abschied so leicht wie möglich zu machen, und organisierten ein Abschiedskolloquium im Festsaal der Sächsischen Landes- und Universitätsbibliothek, an der die Mitarbeiter des Instituts für Germanistik, Professoren der TU Dresden, Freunde und ehemalige Wegbegleiter, Studenten u.v.a. teilnahmen, um Dagmar Blei und ihre Verdienste beim Auf- und Ausbau des Lehrstuhl DaF zu würdigen und alles Gute für den ‚Ruhe‘-Stand zu wünschen.

5 Ausblicke

Wir blieben in Verbindung, telefonierte zwar nicht mehr täglich, aber dennoch regelmäßig. Ich blieb bis 2007 am Lehrstuhl DaF, hielt mit den Kollegen die Fahnen hoch, indem wir versuchten, alles wie bisher anzubieten, verbunden mit der Hoffnung, dass schnell ein Nachfolger bzw. eine Nachfolgerin für den Lehrstuhl gefunden und berufen wird. Bis 2007 gab es jedes Semester eine*n neue*n Vertretungsprofessor*in. Jede*r hatte einen anderen Arbeitsrhythmus und Forschungsschwerpunkt. Es war schon eine Umstellung, war ich doch den Arbeitsrhythmus von Professorin Blei gewohnt, welchen ich mir auch ein wenig zu eigen gemacht habe, besonders das frühe Arbeiten. War ich zuvor meist nie vor 09:00 Uhr in der Zeunerstraße zu sehen, begann ich jetzt schon zwischen 07:30 und 08:00 Uhr mit meiner Arbeit, schließlich *fängt der frühe Vogel ja den Wurm*. Es ist auch jetzt für mich bei TUDIAS die beste und die produktivste Arbeitszeit des Tages, da noch Ruhe im Haus herrscht, die Telefone nicht um die Wette klingeln und die E-Mails vom Vorabend in Ruhe abgearbeitet werden können und der weitere Tagesablauf geplant werden kann.

Als gewählte Vertreterin des Mittelbaus an der Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft war ich 2005/06 auch Mitglied der ersten Berufungskommission für die Professur DaF. Ich war beeindruckt davon, wie viele DaF-Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich für die Professur bewarben. Es waren knapp 70 Bewerbungen und die Auswahl gar nicht einfach. Leider folgte keiner der von uns ausgewählten Professorinnen und Professoren dem Ruf nach Dresden, es musste eine zweite Ausschreibung und Berufungskommission ins Leben gerufen werden, und endlich im Jahre 2009 kam dann die Nachfolgerin, aber da hatte ich den Lehrstuhl schon verlassen...

...und wurde bei TUDIAS als Projektkoordinatorin für die Internationalen Sommerkurse und das ESF-Projekt *Ready for the Job* angestellt. Ich war glücklich, endlich hatte ich nach fast 10 Jahren an der Uni einen Arbeitsvertrag für eine unbefristete Arbeitsstelle unterschrieben. Ich bin immer noch bei TUDIAS und habe mit DaF/DaZ zu tun. Meine derzeitigen Aufgabenfelder umfassen alles das, was ich während meiner Tätigkeit am Lehrstuhl gelernt und gearbeitet habe: Programme zu entwickeln, Kalkulationen zu erstellen, Produkte zu verkaufen, auslän-

dischen Studierenden einen Kurzaufenthalt in Dresden zu ermöglichen, damit sie die deutsche Sprache und Kultur kennenlernten. Auch ist mir wichtig, mit ausländischen Partnern in Verbindung zu treten und zu bleiben, um neue Fort- und Weiterbildungsprogramme zu etablieren, internationale Sommerschulen zu konzipieren, durchzuführen und zu evaluieren sowie alles Kaufmännische, und das, was noch dazugehört, abzudecken und alles dafür zu tun, zu zeigen, dass Dresden eine weltoffene Stadt ist, in der jeder willkommen ist, egal woher man kommt oder welche Hautfarbe man hat, und vor allem, dass das Lernen der deutschen Sprache durchaus Spaß machen und ein Erlebnis sein kann.

6 (M)Ein Déjà Vu

Und dann passierte etwas, was nur Wenigen passiert...

...10 Jahre, nachdem sich unsere Arbeitswege trennten, kam es im April 2015 zu einer Wiedervereinigung zwischen Frau Professorin Blei und mir. TUDIAS bekam den Auftrag vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, den berufsbegleitende Zertifikatskurs DaZ für Lehrer an Grund-, Mittelschulen und berufsbildenden Schulen durchzuführen, und Dagmar Blei konnte als wissenschaftliche Leiterin für die Durchführung des Zertifikatskurses gewonnen werden.

Das Ziel dieses Zertifikatskurses war, die Teilnehmenden als „zukünftige DaZ-Lehrende zu befähigen, Kinder und Jugendliche verschiedener Nationalitäten – unter Einbeziehung deren Voraussetzungen – den Weg zur erfolgreichen Bewältigung sprachkommunikativer Anforderungen im bundesdeutschen Schul- und Berufsalltag zu bahnen und ihnen damit die Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen, sozialen sowie kulturellen Leben zu ermöglichen“.³ Dieser Fortbildungskurs hatte die Dauer von einem Jahr und fand in Kombination als Kompaktseminar freitags und samstags und als Blockwoche zu Beginn der Herbst- und Sommerferien statt. Er richtete sich an Lehrkräfte aller Schularten, die fachfremd bzw. erstmalig das Fach DaZ unterrichteten bzw. perspektivisch dafür vorgesehen waren. Auch bei diesem Zertifikatskurs lag der Fokus auf der Vermittlung grundlegender Kenntnisse der deutschen Sprache als Mittel der Kommunikation in den Sprachtätigkeiten: Sprechen/Schreiben und Hören/Lesen. Weitere wesentliche Bestandteile der Ausbildung nahmen die Sprachdiagnostik und Sprachförderung ein, aber auch Aspekte der Migration, Landeskunde sowie Kultur. Dazu war es notwendig, dass die Teilnehmer zunächst Grundkenntnisse zu den Rahmenbedingungen, Gesetzen und Ausführungsmodalitäten einer Aufnahme und Integration

³ Auszug aus der Vorlage TUDIAS: Konzeption zur Durchführung einer berufsbegleitenden Fortbildung für sächsische Lehrkräfte, die das Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) fachfremd unterrichten (vom 08.09.2015).

ausländischer Bürger in die BRD; im engeren Sinn von Kindern/Jugendlichen in die schulische Sozialisation erhielten, indem sie differenzierte Einblicke in Migrationshintergründe, -biographien, -sprachen (Mutter-, anderer Fremdsprachen) und Bildungsniveaus erwarben. Dazu gehörte auch die Befähigung, angemessen auf unterschiedliche bildungspolitische, sprachliche, soziale, kulturelle und religiöse Voraussetzungen der Schüler reagieren zu können. Dazu wurden die Teilnehmer aufgefordert, in Einzel- bzw. Gruppenarbeit zu ausgewählten Lernproblemen Aufgaben und Übungsinstruktionen für die jeweiligen Schularten zu erarbeiten, die dann in der Gruppe vorgestellt und zur Diskussion gestellt wurden. Außerdem sollten die Kursteilnehmer ihre bisherigen didaktisch-methodischen Berufserfahrungen und ihre Vorkenntnisse über Faktoren und Prinzipien der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation unter den DaZ-spezifischen Unterrichtsbedingungen, den lernerbezogenen differenzierten Unterrichtszielen, -inhalten, -methoden vergleichen, um daraus Handlungsorientierungen für das eigene lehrstrategische Vorgehen abzuleiten.

Weiterhin wurden Einsichten und didaktisch-methodische Anregungen gegeben, wie landeskundliches Wissen zu vermitteln und vom Lerner erfolgreich angeeignet werden kann, um interkulturelles Denken und Handeln zu entwickeln. Dabei wurden mediale, regionale, institutionelle u.a. Kultur- und Bildungsangebote vorgestellt, um die Schüler schrittweise mit der deutschen bzw. multikulturellen Alltagsrealität, den verschiedenen Sitten/Bräuchen, Verhaltens- und Erwartungstraditionen bekannt zu machen, um ihnen somit das Eigen- und Fremdverstehen zu erleichtern und gleichzeitig eine Sicherheit in und eine Vertrautheit mit der neuen Heimat zu ermöglichen.

...und plötzlich war es fast so wie früher. Zumindest fühlte es sich so an, als hätten Dagmar Blei und ich erst am Tag zuvor das Programm erarbeitet und die weiteren Schritte abgesprochen. Ein Déjà Vu der ganz besonderen Art. Es gab wieder die Telefonate ab 08:00 Uhr am Morgen, Gespräche bei Kaffee und Kuchen, die Organisation und Betreuung der Lehrveranstaltungen mit ausgewählten Dozenten u.v.m. Die weiteren drei Jahre der Zusammenarbeit mit Frau Blei haben mir einmal mehr gezeigt, dass die Arbeit mit ihr, aber auch sie selbst als Person, sehr großen Einfluss auf mich genommen hat.

„Erinnerungsstück“ – DaF an der TU Dresden

Dorothea Spaniel-Weise (Jena)

Es ist nicht einfach, aus dem gemeinsamen Teil der Berufsbiographie mit Dagmar Blei ein Erinnerungsstück herauszugreifen. Ich bin etwas jünger als die DaFlerInnen der TU Dresden, die bereits an der Pädagogischen Hochschule ihr Studium begonnen hatten und mit Frau Blei 1992/1993 in einen der Masterstudiengänge oder das Ergänzungsfach DaZ im Lehramt an die Universität gewechselt sind. Sie könnten sicher andere Einblicke in die Nachwendejahre gewähren als ich.

Ich selbst habe im Wintersemester 1995 das Studium aufgenommen und erinnere mich noch sehr gut an die Antrittsvorlesung von Frau Blei, die nach einer Vertretung nun regulär die DaF-Professur übernahm. Ich fasse die für mich markanten Kennzeichen des Studiums und der Tätigkeit am Lehrstuhl DaF unter **3-I** zusammen: **Interdisziplinarität**, **Internationalität** und **Intersektionalität**.

Interdisziplinarität: Es war ein Lehrstuhl, kein eigenständiges Institut wie das Herder-Institut in Leipzig oder das Institut für Auslandsgermanistik in Jena. Trotz der daraus resultierenden engen personellen und finanziellen Ressourcen ist es Frau Blei gelungen, den DaF-Studiengang im Haupt- und Nebenfach und das Ergänzungsfach DaZ für Lehramtsstudierende zu etablieren und attraktiv zu ge-

stalten, wie die Immatrikulationszahlen belegen. Für die Curricula war es unumgänglich, die Breite des Faches durch Importe aus den Bezugswissenschaften, vor allem der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Angewandten Linguistik abzudecken. Hinzu kamen kreativ finanzierte Gastvorträge von FachvertreterInnen anderer DaF-Standorte und Disziplinen zu interkulturellen, sprachenpolitischen und mediendidaktischen Themen. Außerdem wurde das Lehrangebot um Seminare von im Schuldienst tätigen LehrerInnen und DAAD-LektorInnen, die die Brücke zwischen Theorie und Praxis schlugen, ergänzt. Dies hat bei mir fest dazu beigetragen, DaF/DaZ als eigenständiges akademisches Fach zu verstehen und somit dem (Miss-)Verständnis, es handele sich um die sprachpraktische Unterweisung von Menschen nichtdeutscher Erstsprache, entgegenzutreten.

Internationalität: Im Weiteren bereicherten Vorträge und Seminare von WissenschaftlerInnen aus dem Ausland das Studienangebot DaF an der TU Dresden. Aber auch die Studierendenschaft selbst war kulturell heterogen und erweiterte bei den „einheimischen DaFis“ den Erfahrungshorizont um plurilinguale und mehrkulturelle Lebenswelten, der für Studierende in Berlin oder Duisburg-Essen schon selbstverständlich sein mochte. Interkulturelle Begegnungssituationen konnten so in Seminaren anhand eigener Beispiele multiperspektivisch betrachtet und Theorien zum Aufbau interkultureller Kompetenz außerhalb des Uni-Alltags erprobt werden. Dabei überwogen die Kontakte zu KommilitonInnen aus den sogenannten MOE-Ländern, zu denen Frau Blei eine besonders intensive Arbeitsbeziehung pflegte, während sich an vielen Stellen der Blick Richtung Westen verengt hatte. Zeugnis vielfältiger internationaler Kontakte sind jedoch auch die 15 Verträge im Erasmus-Programm mit Partnerhochschulen in der Tschechischen Republik, Polen, Ungarn, Italien, Frankreich, den Niederlanden und Großbritannien sowie die Germanistischen Institutspartnerschaften mit Kiew (Ukraine) und Plovdiv (Bulgarien). Diese boten uns bereits als Studierende über das obligatorische Unterrichts- und Hospitationspraktikum hinaus spannende Einblicke in verschiedene Lehrkontexte. Die auch von mir intensiv genutzten Erfahrungen aus dem Ausland bildeten eine schier unerschöpfliche Quelle für Geschichten, für die sich Frau Blei vorzugsweise Freitagnachmittag nach ihrer Sprechstunde Zeit nahm. Der Kaffeeduft und das Lachen aus dem Institutssekretariat zogen dabei manch Kollegen oder Gast an.

Intersektionalität: Es mag den Eindruck erwecken, dass die vielfältigen Kontakte, die Frau Blei über viele Jahre zu Kolleginnen und Kollegen aus aller Welt sowie Studierenden auch nach ihrem Abschluss in aller Welt pflegte, beruflich bedingt waren. Hinzu kommt jedoch ihr großes Interesse an Menschen und ihren Lebenssituationen. Sie hörte hin, wenn es um die Sorge der umgeschulten Russischlehrerin, die Unsicherheit der neu in Deutschland angekommenen vietnamesischen Studentin, die Belastung der jungen Mutter, die Frage der berufsbegleitend studierenden Lehrerin oder auch die Zukunftsängste der rückgekehrten DAAD-Lektorin oder Absolventin ging. Ich wähle hier bewusst die weibliche Form, denn ich habe meine Zeit an der TU Dresden rückblickend und im Vergleich als eine

Zeit der intensiven Förderung weiblichen Nachwuchses, unabhängig von nationaler und sozialer Herkunft erlebt. Auch wenn Frau Blei selbst genderneutral von DaFis – ein viertes **I** – sprach. Es reicht ein Blick auf die Namen der Doktorandinnen: Sie verraten nicht nur die unterschiedliche Herkunft, sondern stehen für Frauen mit diversen sozialen Ausgangssituationen. Ihre Lebensskizzen sind zum Teil in diesem Band festgehalten. Ich verdanke Frau Blei meinen akademischen Abschluss, mein Fachverständnis, meine Ambiguitätstoleranz, mein Interesse, mich mit der eigenen kulturellen und sprachlichen Herkunft immer wieder neu kritisch auseinanderzusetzen. Darüber hinaus hat sie mich gelehrt, dass der kollegiale Umgang mit Studierenden und KollegInnen unabhängig von ihrer Herkunft eine ebenso große Ressource wie Drittmittelakquise und Publikationslisten darstellt. Vielleicht prägt das als fünftes **I** meine DaF-Identität.

Ausblick

DaF/DaZ weiterdenken an der TU Dresden. Ein Gespräch

zwischen Michael Dobstadt (**MD**), Vertretungsprofessor für Deutsch als Fremdsprache, Sarah-Larissa Hecker (**SLH**), wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Katharina Nimz (**KN**), zum Zeitpunkt des Gesprächs Juniorprofessorin für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, und Claudia Oechel-Metzner (**COM**), Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Deutsch als Fremdsprache¹

MD: Den Band über die Geschichte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der TU Dresden während der ‚Transformationsphase‘ der 90er Jahre soll unser Gespräch beschließen, in dem wir über die Zukunft des Faches an der TUD, aber auch darüber hinaus reden wollen. Einleiten möchte ich unser Gespräch mit der Feststellung, dass DaF/DaZ an der TUD Dresden über viele Facetten verfügt. Zum einen ist das Fach mit seinen Lehrveranstaltungen in den Bachelor-, Master- und Lehramtsstudiengängen der Fakultät SLK präsent; im Rahmen des Masterstudiengangs „Europäische Sprachen“ (EuroS) bietet es sogar

¹ Referenzen erscheinen hier als Fußnoten, um den Gesprächscharakter nicht zu beeinträchtigen.

die Möglichkeit, den Studiengang mit einem Schwerpunkt auf DaF/DaZ zu studieren und abzuschließen. Zum anderen ist es in Zusammenarbeit mit TUDIAS für die allgemein-, wissenschafts- und fachsprachliche Unterstützung der internationalen Studierenden zuständig; verknüpft ist dies mit der regelmäßigen Durchführung der „Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang“ (DSH). Als dritte Facette des Faches an der TUD ist das seit dem Wintersemester 2016/2017 angebotene Erweiterungsfach Deutsch als Zweitsprache (EF DaZ) zu nennen; dabei handelt es sich um ein Angebot für alle Lehramtsstudierenden an der TUD, und übrigens auch für die bereits im sächsischen Schuldienst tätigen Lehrkräfte, zur Vorbereitung auf die Herausforderungen, die die ‚Schule in der Migrationsgesellschaft‘ an die in ihr Tätigen stellt. Diese Skizze macht vielleicht schon deutlich, dass es das Fach an der TUD mit sehr heterogenen Kontexten, Zielgruppen und Aufgaben zu tun hat, die aber alle auf die eine oder andere Weise mit den gesellschaftspolitischen Entwicklungen Deutschlands, Europas und der Welt der letzten Jahre und Jahrzehnte zu tun haben. Wir könnten nun an vielen Punkten ansetzen; ich würde vorschlagen, von der bevorstehenden Neugestaltung des sogenannten Basismoduls DaF auszugehen, das ja mit dem Anspruch antritt, das Fach den Studierenden in seiner Aktualität und Breite zu präsentieren.

KN: Im Zuge der Reformierung der Lehramtsstudiengänge an der TU Dresden wird dieses Basismodul DaF ja glücklicherweise bald ein Pflichtmodul für alle Studierenden des Faches Deutsch sein. Bisher hießen Vorlesung und Seminar „Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache“. Gleichzeitig spielt Deutsch als Zweitsprache, also DaZ, eine immer größere Rolle, nicht zuletzt aufgrund der sogenannten „Flüchtlingskrise“, die in Sachsen, aber auch in anderen ostdeutschen Bundesländern, dazu geführt hat, dass fast doppelt so viele Menschen wie zuvor mit anderen Erstsprachen als Deutsch nun DaZ lernen. Sollte das Einfluss auf die Bezeichnung des Basismoduls haben?

MD: Eine Erweiterung der bisherigen Bezeichnung DaF um DaZ steht auf jeden Fall an. Das würde den Entwicklungen Rechnung tragen, die auf die Zeit der rot-grünen Koalition unter Schröder zurückgehen, als sich die Bundesrepublik Deutschland mit dem Zuwanderungsgesetz endlich dazu bekannt hat, ein Einwanderungsland zu sein, und mit der zum 1. Januar 2005 erfolgten Umbenennung des Bundesamts für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge in Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) eine Integrationsinfrastruktur aufzubauen begann. Deutsch als Zweitsprache wurde dadurch enorm aufgewertet. Dies gilt auch für den Freistaat Sachsen, der sogar schon etwas früher, nämlich 2000, damit begonnen hatte, für seine Schulen Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache auszu-

arbeiten.² Unter uns Kolleg*innen sprechen wir ohnehin nur von DaF/DaZ oder DaFZ, auch wenn die Professur immer noch DaF heißt – was mich gewundert hat, als ich 2017 an die TUD kam. Die Terminologiefrage ist allerdings auch verzwickelt und durchaus kontrovers.

COM: Unserem Basismodul einen Titel zu geben, ist auch aus anderen, institutionsunabhängigen Gründen schwierig. Auf der einen Seite können wir uns an der englischsprachigen Forschungstradition orientieren und Zweitsprache als Oberbegriff verwenden, also im Sinne von *second language*, womit der Erwerbkontext noch gar nicht berücksichtigt wird, sondern nur, dass es sich um eine weitere Sprache neben der bzw. den Erstsprache(n) einer Person handelt. Wir können auf der anderen Seite aber auch die im deutschsprachigen Fachdiskurs etablierten Begrifflichkeiten übernehmen und Zweitsprache im Sinne von DaZ als den Spezialfall des ungesteuerten oder nur teilweise gesteuerten Erwerbs einer weiteren Sprache innerhalb des Zielsprachigen Raums verstehen. Da Zweitsprache also sowohl als Oberbegriff als auch als Unterbegriff verwendet werden kann und es für Fremdsprache ebenso beide Verständnismöglichkeiten gibt, befinden wir uns in der paradoxen Situation, dass DaF unter DaZ gefasst werden kann oder umgekehrt DaZ unter DaF. Es ist bedauerlich, dass nicht einmal auf der Ebene der Grundbegriffe ein Konsens besteht. Deshalb ist es umso wichtiger, diese Diskrepanzen von Anfang an bewusst zu machen und auf diese Weise dafür zu sorgen, dass der fachliche Austausch dennoch gelingen kann. Ich halte mich gern an die englischsprachige Tradition, gehe allerdings zu Beginn eines jeden Seminars auf die unterschiedlichen Begriffssysteme ein und versuche, gemeinsam mit den Seminarteilnehmenden eine einheitliche, für das jeweilige Seminar sinnvolle Begriffsverwendung auszuhandeln. Die Diskussionen werden trotzdem immer wieder beeinträchtigt von der grundsätzlichen Frage, was denn nun unter Zweitsprache und Fremdsprache zu verstehen sei. Vielleicht können wir zumindest für uns eine klare Linie finden. Wie seht ihr das?

MD: Meines Erachtens spielen hierbei auch Fachtraditionen eine Rolle. So handeln bis heute die meisten Handbücher und Einführungen in unser Fach von „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ und suggerieren damit, dass DaZ DaF nachgeordnet bzw. ein Teilbereich von DaF ist. Dass seit einiger Zeit Professuren für DaZ/DaF eingerichtet werden, zeigt allerdings, dass diese Sichtweise ihre unhinterfragte Geltung zu verlieren beginnt. Für mich, der ich über DaF in das Fach hineinsozialisiert worden bin, ist das eine durchaus spannende Entwicklung.

² Als Beispiel sei der sächsische Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen angeführt: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/736_lp_daz_allgemeinbildende_schule_2018.pdf?v2 (18.01.2021).

Wie ich überhaupt DaZ als eine enorm wichtige Perspektivenerweiterung wahrnehme, insofern es die Aufmerksamkeit auf die „Tatsache der Anwesenheit von MigrantInnen“³ lenkt. Diese Bedeutungsfacette würde ich mit DaF nicht verbinden. Im Gegenteil: Der Begriff Deutsch als Fremdsprache verweist auf eine historische Entstehungskonstellation des Faches, die von der Eigen-Fremd-Opposition mitsamt ihrem kulturalistischen Subtext geprägt war; ich denke dabei an Fremdsprache vs. Muttersprache und eigene Kultur vs. fremde Kultur.⁴ Heute erscheinen diese Oppositionen als sehr problematisch. Trotzdem bin ich weder dafür, den Begriff DaF zu streichen, noch dafür, die Reihenfolge DaF/DaZ umzukehren und dadurch DaZ in den Vordergrund zu rücken. Denn auch dieser Begriff ist keinesfalls unproblematisch, insofern man mit ihm die Konnotation einer symbolischen Unterordnung unter die Sprecher*innen des Deutschen als Erstsprache verbinden kann.⁵ Ich fände es daher produktiver, vorerst mit den beiden Begriffen DaF und DaZ weiterzumachen, DaF aber dezidiert anders zu verstehen, als dies bisher geschehen ist: als Aussage nämlich über die deutsche Sprache, die uns in einem sich permanent verändernden und letztlich nicht festschreibbarem Verhältnis vertraut und fremd zugleich ist und bleibt. Egal, ob sie für uns Mutter-, Fremd- oder Zweitsprache ist: Wir beherrschen sie niemals vollständig, sie wird uns nie völlig transparent, sondern immer ein Stück voraus sein; somit ist ihr Erwerb nie abgeschlossen. Dies klingt zunächst entmutigend, ist aber doch nur die Kehrseite ihrer Lebendigkeit, für die es die Lernenden des Deutschen als Fremd- wie als Zweitsprache zu sensibilisieren gilt. Würde man das „Fremd“ in „Deutsch als Fremdsprache“ so verstehen, wären wir die unseligen binären Oppositionen los, die das Fach bis heute prägen, und damit einen großen Schritt weiter; es hätte enorme Konsequenzen für die Didaktik, für den Umgang mit den Lernenden.

KN: In vielen Kontexten wird ja oft gar nicht mehr von Fremdsprache, Zweitsprache oder Muttersprache gesprochen, sondern neutraler von L1, L2, L3 und so weiter. Die Erwerbsreihenfolge steht dabei also im Fokus. Auch vor dem Hintergrund der Tertiärsprachendidaktik, die immer mehr an Bedeutung gewinnt, wäre es wichtig, diese zusätzlichen bzw. alternativen Terminologien einzuführen.

SLH: Da stimme ich dir insgesamt zu. Allerdings passt meiner Meinung nach auch der Begriff der L1 (bzw. L2, L3) in vielen Kontexten nicht. Einige Menschen – ich auch – sind vermutlich mit nur einer Sprache aufgewachsen. Das ist natürlich aber keinesfalls die Norm. In vielen anderen Ländern – aber natürlich auch in amtlich deutschsprachigen Regionen – ist es ganz normal, mit mehreren Sprachen

³ Knappik; Dirim; Döll (2013: 14).

⁴ Vgl. Dobstadt (2018).

⁵ Vgl. Dirim; Wegner (2018: 10).

aufzuwachsen. Dort passt dann die Zählweise nicht. Viele Menschen nutzen in ihrer Lebenswelt mehrere Sprachen, abhängig von Kontext und Funktion. Viele wachsen auch mit zwei „L1“ auf, sodass wir schwer sagen können: Diese wurde eindeutig zuerst, jene anschließend erworben. Ich glaube, wir brauchen in der Frage einen weiteren Blick, über die von uns häufig angenommene Normalität von Einsprachigkeit hinaus, die uns auch die Schule in Deutschland vorgaukelt; hin zu einem Verständnis von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit als global gesehener Normalfall. Das einsprachige Aufwachsen ist eben nicht die Regel.

MD: Genau. Das ist einer der Gründe, weshalb ich glaube, dass das Fach DaF/DaZ ein Übergangsfach ist; es wird nicht von Dauer sein, weil es an bestimmte historische und ideologische Konstellationen gebunden ist, zum Beispiel an die Vorstellung der Existenz von im Kern monolingualen und monokulturellen Gesellschaften. Aus meiner Sicht sind die Unterscheidungen zwischen DaF, DaZ und DaM längst problematisch geworden, auch und gerade vor dem Hintergrund, dass – wie schon gesagt – die Unterscheidung zwischen Fremd- und Muttersprache, generell zwischen eigen und fremd nicht mehr funktioniert (was bekanntlich nicht von allen begrüßt wird). Vermutlich wird es daher in die Richtung gehen, die Larissa angedeutet hat, das heißt – im Kontext einer zunehmend postmigrantischen oder – wie Terkessidis⁶ sagt – „vielheitlichen Gesellschaft“ – in Richtung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, in deren Zentrum der zunehmend kompetente Umgang mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit steht.⁷ Meine Hoffnung ist, dass sich darüber auch der Begriff von Sprache verändern wird, dass er seine Konnotationen des latent Essentialistischen und Statischen verlieren wird. Für diese Transformation kommen übrigens auch interessante Impulse aus DaF, wo seit kurzem eine sehr spannende Diskussion geführt wird, ob bzw. inwiefern der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht postkolonial reflektiert werden sollte.⁸ Sollte Deutschland an Stelle der traditionellen Deutschförderung nicht viel eher auf die lokalen Bedingungen zugeschnittene und mit lokalen Akteuren gemeinsam entwickelte Mehrsprachigkeitskonzepte unterstützen? Deutsch kann dazugehören, wird es in vielen Fällen sicherlich auch, muss es aber nicht automatisch. Mir zeigt diese hochinteressante Debatte sowie das, was wir bisher diskutiert haben, dass es jetzt darum gehen sollte, das nächste Level anzusteuern, also sich im Fach nicht mehr weiter mit den Kürzeln DaF/DaZ und deren Reihenfolge zu beschäftigen, sondern sich vielmehr zu überlegen, was an die Stelle der weitgehend obsoleten Konzepte und Begriffe treten könnte und sollte. Im Sinne eines in die Zukunft weisenden Projekts der Sprachförderung und -bildung unter Mehrsprachigkeits-

⁶ Terkessidis (2017).

⁷ Siehe dazu Belke (2012).

⁸ Bornscheuer (2017), Riedner (2020).

bedingungen. Wie man das terminologisch fassen kann, weiß ich nicht; aber das wird sich ergeben. Wir sollten an diesem Thema und dieser Diskussion jedenfalls dranbleiben.

KN: Absolut! Ein Begriff, der in diesem Zusammenhang vor allem auch in der internationalen Forschungsliteratur ja immer häufiger fällt, ist *Translanguaging*. Nach diesem Ansatz wird Mehrsprachigkeit sowohl linguistisch als auch didaktisch neu verstanden und definiert: Wir gehen nicht mehr davon aus, dass wir unterschiedliche Einzelsprachen getrennt voneinander verarbeiten und nutzen. Wenn wir sprechen und verstehen, greifen wir auf unser gesamtes Sprachrepertoire zurück, setzen alle sprachlichen Ressourcen, die uns zur Verfügung stehen, ein, egal aus welcher – sozial konstruierten – Sprache. Die vermeintlichen Einzelsprachen (ob Erst-, Fremd- oder Zweitsprache) verlieren an Bedeutung und die gesamte sprachliche Kompetenz rückt in den Mittelpunkt.

MD: Mir ist in diesem Zusammenhang noch wichtig, dass bei all dem, was wir diskutiert haben, es nicht nur um Sprache geht. Es geht auch um Diversität in einem weitergefassten, gesellschaftlichen Sinn. Ich komme dafür auf den schon erwähnten Begriff der „vielheitlichen Gesellschaft“ zurück. Er beschreibt eine Gesellschaft, in der Vielfalt in einer ganz grundsätzlichen Weise als Normalität akzeptiert ist – ausgehend von der Einsicht, dass eine Gesellschaft nicht dadurch vielfältig wird, dass ständig jemand Neues hinzukommt, den oder die es dann in das bestehende Kollektiv zu integrieren gilt. Das Neue ist vielmehr immer schon da, in der Gesellschaft selber; und wer hinzukommt, fügt der bereits vorhandenen Vielfalt nur neue Facetten hinzu. Integration wäre dann eine Daueraufgabe für alle; sie würde zu einer Normalität werden und sich nicht mehr nur an eine Gruppe richten. Das heißt nicht, dass Migrant*innen nicht besondere Bedürfnisse und Bedarfe hätten – aber wir wissen inzwischen ja auch, dass – um hier wieder auf das Thema Sprache zu kommen – die sogenannte Bildungssprache, deren Beherrschung von Schülerinnen und Schülern in der Schule erwartet wird, nicht nur zugewanderten Kindern Probleme bereitet. Dass die Schulen Deutschlands trotz aller Bekenntnisse zur Wertschätzung von Mehrsprachigkeit nach wie vor monolingual deutschsprachig verfasst sind, hat im Kern mit der Gesellschaft zu tun, in der wir leben; und ihrem Bild von sich selbst. So könnte in einer sich als vielheitlich verstehenden Gesellschaft problemlos weiter auf Deutsch unterrichtet werden, aber die anderen vorhandenen Sprachen würden nicht nur nicht mehr abgewertet – wenn es sich um wenig prestigeträchtige handelt –, sie würden ganz selbstverständlich mit einbezogen; und das Deutsche könnte endlich als plurale, plurizentrische Sprache, die sich im lebendigen Austausch mit anderen Sprachen befindet und sich dabei permanent weiterentwickelt, wahrgenommen werden. Für mich wäre dies eine sprachliche und gesellschaftliche Utopie in einem. DaF/DaZ ist meines Erachtens auch deshalb ein so attraktives Fach, weil es – dank der enormen Impulse, die in den letzten Jahren aus Deutsch als Zweitsprache, aber

auch aus Deutsch als Fremdsprache gekommen sind – an der Realisierung dieser Utopie arbeitet. Und ganz generell: Weil es nah dran ist und sein will an den gesellschaftlichen Entwicklungen, global wie lokal, und sich also nicht einfach nur als ein Sprachvermittlungsfach versteht.

SLH: Das ist auch mir sehr wichtig. Anknüpfen würde ich deshalb auch gern nochmal an das, was du, Michael, vorhin gesagt hast. Denn meiner Erfahrung nach steckt das Fremde versus das Eigene nicht nur allein im Namen Deutsch als Fremdsprache, sondern spielt tatsächlich auch im Fach selbst noch eine Rolle. Das Fremde konstruieren, um das Eigene zu definieren: Das ist ja ein gängiges Prinzip der künstlichen Identitätskonstruktion, etwa von Nationen. In unserem Fach wird das Verständnis von der auf diese Weise konstruierten Identität in der Welt noch zu wenig selbstkritisch verbreitet. Ganz im Gegenteil, manchmal verbreiten wir die deutsche Sprache noch auf eine kolonisierend anmutende Art und Weise. Leider. In dieser Frage könnte DaF auch von Fokussen profitieren, die im DaZ-Bereich schon prominenter sind. Denn der DaZ-Bereich schaut vielleicht doch schon ein bisschen mehr auch auf die gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Relevanz und die Auswirkungen der eigenen Forschung und Lehre. Diesen Blick übt der DaF-Bereich bislang meiner Ansicht nach noch etwas weniger. Allerdings ändert sich dies gerade, so mein Eindruck. Auch in unserem Kontext, der Zukunft der DaF/DaZ-Lehre an der TU Dresden, würde ich es daher ganz besonders spannend finden, diese gesellschaftspolitische Relevanz noch stärker zu betonen. Insbesondere darum, weil die Zielgruppe unserer Lehrveranstaltungen jetzt noch klarer unsere angehenden Lehrer*innen sind. Deshalb fände ich es wichtig, den Studierenden zu zeigen: Ihr könnt aktiv dafür sorgen, dass sich unsere Gesellschaft verändert. Etwa, indem ihr die Auswirkungen von Sprachenprestige versteht und Mehrsprachigkeit aktiv fördert. Da ist für mich gesamtgesellschaftlich betrachtet eine große Chance.

MD: Ja, das sehe ich genauso. Allerdings sollten wir dabei im Auge behalten, dass dies schwierige, weil politisch kontroverse Themen sind, die tiefsitzende Überzeugungen und Sensibilitäten berühren.

COM: Die Studierenden für die gesellschaftspolitische Relevanz unseres Faches zu sensibilisieren, halte auch ich für sehr wichtig. Mein Lehrangebot an der Professur war im Zusammenhang mit meinen langjährigen Lehrerfahrungen in Integrationskursen schon immer dementsprechend ausgerichtet. Umso mehr freut es mich, dass wir die Relevanz oder vielmehr Relevanzen unseres Faches durch die Vielfalt unserer Perspektiven, inhaltlichen Schwerpunkte und Lehrangebote abbilden. Das sollte unbedingt auch schon im Basismodul zur Einführung in das Fach anklingen. Ein Schwerpunkt, den ich gern einbringe und den ich persönlich für politisch sehr relevant halte, beruht auf meinen lehrpraktischen Erfahrungen mit nicht oder kaum literalisierten erwachsenen DaZ-Lernerinnen in einem Dresdner

Mütterkurs. Die Arbeit mit lernerfahrenen erwachsenen und vor allem mit lernerfahrenen älteren DaZ-Lernenden ist mit völlig neuen Herausforderungen verbunden, was sich allein darin zeigt, dass es für diese Zielgruppen nach wie vor nur wenige Unterrichtskonzepte und Lehr-/Lernmaterialien gibt. Das finde ich sehr problematisch. Mit diesem Themengebiet der Alphabetisierung von Erwachsenen in der Zweitsprache Deutsch, welches sich deutlich von DaF-spezifischen Themen, aber auch von Fragen im Kontext des schulischen DaZ-Unterrichts unterscheidet, können wir eine weitere Dimension unseres Faches aufzeigen. Ich denke, dass sich die gesellschaftspolitische Tragweite von DaF/DaZ durch das breite Spektrum unserer Bezugnahmen von selbst herausstellt.

SLH: Die gesellschaftspolitische Tragweite zeigt sich auch darin, dass die angehenden Lehrer*innen, die wir in unseren Lehrveranstaltungen ausbilden, als Multiplikator*innen viel Verantwortung im Schulsystem tragen. Meiner Meinung nach ist es unsere Aufgabe, Zusammenhänge zwischen Bildungsgerechtigkeit und Themen aus dem DaF/DaZ-Bereich aufzuzeigen. Konkret meine ich, dass wir bei der in den meisten Fällen privilegiert aufwachsenden weißen Studierendenschaft, die meist Teil der sogenannten Mittelklasse ist und möglicherweise selbst eher selten Diskriminierungserfahrungen machen musste, ein Problembewusstsein schaffen müssen: Dafür, dass an unseren Schulen und in unserer Gesellschaft strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Kindern, denen ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird und/oder zu deren Erstsprachen Deutsch nicht gehört, noch immer große Gefahr darstellt. Diskriminierung zu erkennen und sie zu verstehen ist der erste Schritt dahin, sie auch aktiv bekämpfen zu können: um sie aufzubrechen und nicht (unwissentlich) zu reproduzieren. Dabei ist es mir wichtig, statt der individuellen die strukturelle Bedeutung von Ungleichheiten zu betonen. Zum Beispiel haben Kinder, die aus mehrsprachigen Familien kommen, laut PISA-Studien eher Probleme in der Schule als monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder. Allerdings wissen wir, dass hierfür nicht die von uns konstruierte Gruppe der Kinder „mit Migrationshintergrund“ selbst die Schuld trägt, sondern unter anderem und nicht zuletzt der monolingual deutschsprachige Habitus unserer Schulen, der eine Zugangshürde darstellt und vorhandene Kompetenzen in Nicht-Prestige-Sprachen zu wenig oder überhaupt nicht fördert. Als Lehrer*in kann ich hier nach meinen Möglichkeiten zumindest teilweise gegensteuern, indem ich einen sprachbildenden, sprachsensiblen Unterricht halte. Davon wiederum profitieren alle Kinder, die sich das Register der sogenannten Bildungssprache Deutsch für ihren Schulerfolg zwangsläufig aneignen müssen. Ein Bewusstsein hierfür ist doch die Basis dafür, dass sich die Studierenden im nächsten Schritt dann die Frage stellen können: Wo kann ich persönlich denn ansetzen, damit sich etwas verändert? Wie unterrichte ich sprachbildend?

KN: Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive bietet auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Varietäten des Deutschen eine gute Möglichkeit, sich kritisch mit seiner eigenen Sicht auf Sprache und Norm auseinander zu setzen. Zum Beispiel kann durch die Beschäftigung mit Soziolekten wie beispielsweise Kiezdeutsch deutlich aufgezeigt werden, wie unterschiedlich bestimmte Varietäten bewertet und akzeptiert werden, obgleich sie ebenfalls – wie alle Sprachen – einer Grammatik folgen und nicht „falsch“ sind. Gerade bei Lehramtsstudierenden, die später die (Schrift-)Sprache ihrer Schülerinnen und Schüler korrigieren und bewerten müssen, spielt natürlich die Frage nach „falsch“ und „richtig“ immer eine große Rolle. Aber die gilt es mit Blick auf Sprache dringend kritisch zu beleuchten.

MD: Das könnte man mit Überlegungen verknüpfen zu der Frage, was (gutes und richtiges) Deutsch ist und wer das bestimmt; und weitergehend zu der Frage, wem die deutsche Sprache (vermeintlich) gehört. Das sind linguistische Fragen mit Potenzial zur Kontroverse, von daher gut geeignet für eine Einführungslehrveranstaltung. Auch die These, dass Deutschlernende vom ersten Moment ihres Kontakts mit der deutschen Sprache an ihr mitarbeiten, dass sie sich die deutsche Sprache also nicht zunächst aneignen, um sie dann zu verändern, sondern dieser Veränderungsprozess immer schon Teil des Spracherwerbsprozesses ist, scheint mir gut geeignet, um statische und essentialistische Sprachverständnisse zu erschüttern.

SLH: In diesem Kontext lässt sich in unseren Lehrveranstaltungen auch direkt wieder ein Schulbezug herstellen, beispielsweise zum bereits erwähnten in der Institution Schule vorherrschenden monolingual deutschsprachigen Habitus. Daran lassen sich auch die Parallelen und Bezüge zwischen den Bereichen DaF und DaZ noch etwas offensiver aufzeigen, etwa in der Art: So ist die Stellung des Deutschen in der Welt, so ist sie bei uns in deutschsprachigen Ländern und diese Auswirkungen hat das auf den Schulerfolg mehrsprachiger Schüler*innen und damit auch wiederum auf die Bildungsgerechtigkeit und die Gesellschaft. Ich würde es also spannend finden, das Bigger Picture direkt in unseren Lehrveranstaltungen aufzuzeigen.

KN: Das sind alles sehr spannende und wichtige Aspekte von Mehrsprachigkeit, die zeigen, wie breit gefächert unser Fach ist. Wieder aus der Sicht der Linguistin ist ein weiterer für mich sehr zentraler Punkt auch die Frage nach dem Erwerb von Sprache und Sprachen.

COM: Ja, gerade in den Bereichen Spracherwerbstheorien und individuelle Faktoren und Differenzen beim Erwerb von Zweitsprachen biete ich gerne Seminare an. Diese DaF/DaZ zugrundeliegenden Themen sind aus meiner Sicht unumgänglich.

SLH: Fragen zum Erwerb von Sprachen zu thematisieren, ist sicherlich sinnvoll im Rahmen der DaF/DaZ-Ausbildung. Was ich mich in diesem Kontext allerdings manchmal frage: Sind die vielen verschiedenen Ansätze wie beispielsweise der Behaviourismus, der Nativismus oder der Kognitivismus und die entsprechenden Spracherwerbshypothesen, die teilweise ja auch weit in der Geschichte liegen und als überholt gelten können, wirklich in ihrer Breite mitsamt aller daraus folgenden didaktischen Konsequenzen noch relevant für unsere Studierenden? Ich zweifle daran.

KN: Das sehe ich etwas anders. Ich würde schon sagen, dass auch ältere Ansätze heute noch Relevanz besitzen. Gerade in der L2-Phonetik haben behaviouristische Theorien und Methoden, beispielsweise die Kontrastive Analyse, noch immer einen hohen Stellenwert und sind aus der aktuellen Forschung kaum wegzudenken, auch wenn es natürlich Abwandlungen und Erweiterungen gibt. Oder Selingers Interlanguage-Hypothese, die ja nun auch schon fast ein halbes Jahrhundert alt ist und zu den „Klassikern“ der Zweitspracherwerbsforschung gehört, aber auch in aktuellen Modellen wie dem DaZKom-Modell⁹ eine wichtige Rolle spielt.

COM: Die Auseinandersetzung mit Spracherwerbstheorien sollte auch aus meiner Sicht nicht zu kurz kommen – gerade im Zusammenhang mit der Analyse und Korrektur von zweitsprachlichen Fehlern. Wenn man sich mit der Interlanguage-Hypothese und den Konzepten der Lerner Sprache und Fossilierung beschäftigt hat, führt dies sehr wahrscheinlich zu Änderungen im Umgang mit Abweichungen von den Zielsprachlichen Normen. Viele Studierende interessieren sich für das Thema der Fehleranalyse und -korrektur, weil sie wissen, dass es für sie persönlich praxisrelevant werden wird. An diesem Interesse können wir ansetzen und zur Entwicklung eines differenzierteren Umgangs mit Fehlern beitragen – was mir allerdings ohne den Einbezug spracherwerbtheoretischer Erklärungsansätze nicht möglich erscheint. Überhaupt können wir uns über sprachliche Phänomene viel besser verständigen, wenn wir auf etablierte und für unsere Zwecke immer noch gut funktionierende Begriffe wie Interferenz, positiver Transfer und kreative Konstruktion zurückgreifen.

SLH: Ich verstehe die Faszination von Erklärungen von Transferphänomenen mithilfe von Spracherwerbstheorien gut – ich selbst habe auch meine Masterarbeit zu Transferphänomenen geschrieben. Mittlerweile denke ich aber, dass wir mit solchen Erklärungen vorsichtig sein müssen. Denn man kann ja nun einmal nicht mit Sicherheit wissen, warum eine Äußerung so und nicht anders zustande kam. Wir haben ja schon darüber gesprochen, dass die Mehrheit der Menschen mehr-

⁹ Ohm (2018).

sprachig aufwächst und alle vorhandenen Sprachen sich in einer Art Zusammenspiel befinden. Das ist oftmals sehr individuell. Wenn wir die Lern- und Spracherwerbtheorien thematisieren, müsste dies meiner Meinung nach auf eine kritische Art und Weise erfolgen; es darf nicht um einfache Antworten gehen. Außerdem kann gegebenenfalls auch selektiert werden, sodass nicht grundsätzlich alle möglichen Ansätze thematisiert werden müssen.

COM: Das ist ganz wichtig zu betonen, dass im Prinzip alle Hypothesen einseitig sind. Es werden immer nur bestimmte Aspekte des hochkomplexen Gegenstandes Sprache in den Blick genommen – wahrscheinlich, weil es nicht anders möglich ist. Man kann das ja offenlegen und sagen, dass die Hypothesen eher in ihrer Gesamtheit betrachtet werden sollten. Wie es die Interlanguage-Hypothese ja versucht, indem sie ganz viele Faktoren mit einbezieht –

SLH: Die Interlanguage-Hypothese ist super! [lacht]

COM: – also die Sprachen, die bereits gelernt wurden, den Erwerbskontext – das wird ja mitgedacht, weshalb es auch so schwierig ist, diese Hypothese zu belegen – weil man nämlich gar nicht weiß, wie man etwas so Komplexes empirisch untersuchen soll. Also ich denke, das müssen wir unbedingt von vornherein klarstellen, dass keine Theorie in der Lage ist, den Spracherwerb umfassend zu erklären. Aber die Termini, die mit den Theorien zusammenhängen, sind wichtig, um über Sprache, Spracherwerb und Phänomene, die dabei auftreten, sprechen zu können. Man kann es ja immer vorsichtig formulieren und auf diese Weise deutlich machen, dass sich keine absoluten Aussagen treffen lassen.

MD: Was ich daran spannend finde, ist, dass die Spracherwerbtheorien mit ganz bestimmten Sprachverständnissen verknüpft sind. So habe ich zum Beispiel auch den Eindruck, dass die Interlanguage-Hypothese immer noch etwas absolut Zukunftsweisendes ist, da es – bei Licht besehen – doch nur Interlanguages gibt. Der abgeschlossene Spracherwerb ist demnach ein Konstrukt; in der Realität kommt er – frei nach Selinker – nur als Fossilierung vor. Das zeigt meines Erachtens, dass wir in der Beschäftigung mit den Spracherwerbtheorien auf spannende Grundfragen stoßen.

COM: Da fällt mir eine Szene in einem Seminar ein, in dem sich eine Studentin gegen meine freilich provokante Behauptung verwahrt hat, wir würden alle nur Lernersprachen sprechen, ‚Zwischensprachen‘, Interlanguages – ich verwende auch gerne den Plural. Selinker selbst hat gesagt: „It’s true, I’m a fossilized learner

par excellence in several languages.“¹⁰ Aber sie empfand das als eine unerhörte Unterstellung und fühlte sich ganz offensichtlich persönlich angegriffen! Vielleicht sollten wir gerade deshalb noch einen Schritt weitergehen, und zwar einerseits den L1-Erwerb mit einbeziehen und andererseits statt L1, L2, L3 und so weiter IL1, IL2 und IL3, also statt Language konsequent Interlanguage verwenden, um bereits mit den Begriffen selbst darauf hinzuweisen, dass wir Sprachen in jedem Fall, das heißt im Hinblick auf jedes Individuum und jede Gesellschaft, als dynamische, offene und daher generell unabgeschlossene Systeme begreifen. Die Cover-Illustration des Buches „Rediscovering Interlanguage“, aus dem das obige Zitat stammt, hat zu dieser Idee angeregt. Da ich im Seminar mit dieser Diskussion offenbar einen sensiblen Punkt getroffen habe, halte ich es für ganz wichtig, dass wir darüber sprechen und Studierende ermutigen, sich dazu zu positionieren.

KN: Noch ein ganz anderes Thema: Mir ist aufgefallen, dass im Basismodul der TU in der Vergangenheit das Thema Landeskunde einen prominenten Platz eingenommen hat. Wenn wir uns einig sind, dass die DaZ-Perspektive stärker gemacht werden soll, stellt sich mir die Frage, ob das Thema Landeskunde dann wirklich noch passt.

MD: Das Thema passt meines Erachtens immer noch, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass man sich auf neuere Verständnisse von Landeskunde einlässt. „Landeskunde“ stand ja für ein vermeintlich objektives, mithin lehr- und lernbares Wissen über eine vermeintliche Realität der Zielsprachengesellschaft; stattdessen geht es heute – nach dem cultural turn – um Zuschreibungen, Konstruktionen, Interpretationen und deren Reflexion. Es wird nach den Deutungen gefragt, die in Sprache eingelagert sind und die wir sprechend reproduzieren, aber auch reflektieren und modifizieren können; mithin nach dem Zusammenhang von Sprache und Wirklichkeit, von Sprache und Macht, um die Art und Weise, wie Realität sprachlich perspektiviert und konstruiert wird, um Deutungskämpfe und so weiter; und dabei ist der Begriff der Kultur – verstanden als eine Art semiotischer Rahmen, der unsere Interpretationen stützt und legitimiert – prominent geworden. Mir scheint, dass all diese Themen für fremd- wie für zweitsprachliche Zusammenhänge relevant und wichtig sind. Zum Teil treffen wir hier wieder auf die Themen, die wir vorhin diskutiert haben, vor allem auf die Opposition fremd – eigen, die den Diskurs um die Interkulturalität so stark bestimmt hat und bis heute bestimmt. Auch in Deutsch als Zweitsprache. Doch weil mit Kultur in der Regel

¹⁰ Selinker (1992: 254). „Rediscovering Interlanguage“ (1992) bietet zwanzig Jahre nach der Einführung des Konzepts der Lernersprache (Selinker [1972], *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231) eine umfassende evaluative Darstellung der Entwicklung der Forschung und des Denkens auf diesem Gebiet.

Kulturen gemeint sind, die wir kaum anders als homogen und essentialistisch denken können, stehe ich diesem Begriff mittlerweile kritisch gegenüber. Und insofern – das gebe ich zu – auch den neueren, sich als kulturwissenschaftlich verstehenden Spielarten von Landeskunde, insofern sie sich nicht radikal genug von essentialistischen Konzepten von Kultur verabschieden. Meines Erachtens nach müsste man ganz neue Begriffe erfinden oder den Zusammenhang gänzlich anders perspektivieren. Was aber nicht so einfach ist, da wir nicht nur alle mehr oder weniger mit dieser kulturalistischen Sichtweise aufgewachsen sind, sondern diese – wie schon erwähnt – irgendwie auch Teil der DNA des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist. Umso wichtiger ist es, die Studierenden für die Problematik dieser Konzepte zu sensibilisieren und gemeinsam an ihrer Überwindung zu arbeiten. Darin sehe ich eine immer noch wichtige Aufgabe der heutigen, kulturwissenschaftlich transformierten ‚Landeskunde‘.

SLH: Da stimme ich dir absolut zu. Eine solche kritische Herangehensweise an grundlegende Annahmen des Fachs halte ich auch für unverzichtbar. In dem Zusammenhang lassen sich auch Zugehörigkeitskonstruktionen thematisieren. Nehmen wir etwa die Konstruktion ‚der‘ ‚deutschen‘ Kultur: darüber wird Zugehörigkeit, Identität und vor allem aber auch Nicht-Zugehörigkeit schließlich erst konstruiert und definiert. Genau mit solchen Konstruktionen arbeiten leider aber noch viele Lehrwerke im DaF/DaZ-Bereich und auch das Integrationskurssystem in Deutschland insgesamt setzt darauf.

MD: Wenn man sich Materialien der Orientierungskurse – des landeskundlichen Teils der Integrationskurse – anschaut, dann trifft man zum Teil sogar noch auf die faktische Landeskunde der 50er Jahre. Und einige unserer Studierenden werden in diesen Kursen arbeiten. Daher scheint es mir sehr wichtig, ihnen die Gelegenheit zu geben, sich mit diesen Materialien kritisch auseinanderzusetzen, auch, damit sie verstehen, warum diese Materialien so sind, wie sie sind; und wie man mit ihnen trotzdem noch – vielleicht – vernünftig arbeiten könnte.

SLH: Dabei ist natürlich die Frage, wo und vor allem wann man didaktisch ansetzt. Ich fürchte, man kann das Bewusstsein, das für eine kritische Analyse der Praxismaterialien in Orientierungskursen notwendig ist, nicht bei den Studierenden voraussetzen. Schließlich wachsen wir alle in einer Gesellschaft auf, der Stereotype, Vorurteile und bestimmte Identitätskonstruktionen inhärent sind. Daher stehen wir vor der Entscheidung: Was kommt zuerst? Schaffen wir erst ein entsprechendes Bewusstsein, bevor wir die teils hochproblematischen Materialien hineingeben; dann etwa als Fallbeispiel? Es gibt ja schon recht viele Texte, die entsprechende grundlegende Problematiken thematisieren und über die ein solches Problembewusstsein hergestellt werden kann. Vielleicht wäre es zielführend, wenn im Seminar nicht die teils problematischen Ansätze den Raum einnehmen und im Zweifel noch im Kopf behalten werden, sondern eher Texte, die ganz

grundlegend eine Reflexion anregen. Zum Beispiel solche von İnci Dirim¹¹ oder von Paul Mecheril¹². Anhand von solch kritischen Texten könnten dann Kriterien für die Analyse von Materialien, also Schulbüchern oder auch Orientierungskursmaterialien, entwickelt werden, die dann an ein paar ausgewählten Aufgaben oder auch einem Landeskundeansatz zur Anwendung kommen könnten.

COM: Das induktive, also vom konkreten Material einschließlich seiner kritischen Rezeption ausgehende Verfahren zur Entwicklung eines Problembewusstseins gefällt mir sehr gut, kann allerdings dazu führen, dass der Überblick über den Wandel der Kulturbegriffe im Laufe der Geschichte verlorengeht. Erst wenn man sich die Ansätze der Landeskundevertretung in ihrer chronologischen Abfolge anschaut, wird doch offensichtlich, dass schon immer über Kulturbegriffe diskutiert wurde und sich jeder Ansatz aus der Kritik am vorherigen Ansatz ergibt. Diese Entwicklung nachzuvollziehen, wäre schon wichtig, denn mit diesem Wissen im Gepäck lässt sich innerhalb der aktuellen Diskussion viel fundierter argumentieren. Aber über unsere Vermittlungskonzepte zur Entwicklung eines Problembewusstseins kann man ja noch nachdenken. Vielleicht finden wir einen guten Mittelweg.

KN: Okay, das kann ich mir gut vorstellen. Aber jetzt frage ich mal ganz provokativ, Michael: Geht das auch für das Thema Literatur? [Die Runde lacht erwartungsvoll.]

MD: Aus meiner Sicht ist die Arbeit mit Literatur sehr gut dafür geeignet, zur Reflexion anzuregen und im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Problembewusstsein in Bezug auf Sprache, Kultur, Gesellschaft und so weiter zu erzeugen; zum Beispiel in Bezug auf die stets virulente Frage nach der Geltung und der Relevanz von Normen. Mit einer Literaturvermittlung im traditionellen Sinne hat dies allerdings nichts zu tun; im Zentrum steht vielmehr die Frage, über welches Potential die ‚ästhetische Sprachverwendung‘ verfügt, um Lernende für einen flexibleren, komplexeren, auch – wenn man so will – mächtigeren Sprachbegriff zu sensibilisieren. Das heißt, es geht mir – besser gesagt uns, denn das Konzept haben Renate Riedner und ich gemeinsam entwickelt¹³ – in der Beschäftigung mit der Literatur in DaF/DaZ um ein erweitertes Verständnis von Sprache und Kommunikation: Sprache gerät nicht mehr nur als ein bloßes Werkzeug in den Blick, wie es mittlerweile die Regel ist im Fremd- und Zweitsprachenunterricht (meines Erachtens eine Folge der Rahmenbedingungen, unter denen Fremd- und

¹¹ Z.B. Dirim; Binder; Pokitsch (2016).

¹² Mecheril (2003).

¹³ Siehe z.B. Dobstadt; Riedner (2013).

Zweitsprachenunterricht heute steht). Ästhetischer Sprachgebrauch lenkt die Aufmerksamkeit vielmehr auf die Sprache selbst und nimmt ihr die Selbstverständlichkeit und Transparenz; sie wird als Medium spürbar, erfahrbar, reflektierbar, das Realität erschließt und gestaltet. Damit verbindet sich ein spielerischer, dadurch freierer und vor allem auch kreativerer Umgang mit sprachlichen und nicht-sprachlichen Zeichen, der einerseits implizit kritisch ist, durch den sich andererseits – und das ist letztlich noch wichtiger – den Lernenden Optionen und Möglichkeiten eröffnen, die ihnen – nach unserer Überzeugung – von den gängigen kommunikativen Konzepten vorenthalten werden. In der Auseinandersetzung mit Literatur können die Lernenden erfahren, was Sprache kann, etwa mit verhältnismäßig einfachen Mitteln semiotische Komplexität ausdrücken; sogar vermeintlich Unsagbares sagbar machen – und wodurch sie es kann; vor allem aber, was sie, die Lernenden, selbst mit der Sprache anstellen können (und – ganz wichtig – auch dürfen), und zwar schon sehr früh im Spracherwerbsprozess. Bei der Arbeit mit Literatur im DaF/DaZ-Unterricht – oder besser gesagt: bei der Sensibilisierung für das Literarische der Sprache – geht es also einerseits um Sprach- und dadurch auch um Kulturreflexion;¹⁴ vor allem aber geht es um die sprachliche Ermächtigung der Lernenden.

KN: Das finde ich absolut spannend. Gerade auch für mich als Linguistin. Ich muss gestehen, dass ich mich bisher wahrscheinlich zu eingeschränkt mit dem Phänomen „Sprache“ auseinandergesetzt habe. Ich finde es großartig, dass das Fach DaF/DaZ so viele unterschiedliche Perspektiven eröffnet. In diesem Zusammenhang finde ich auch noch ein anderes Thema sehr wichtig, das wahrscheinlich im ersten Moment auch wieder sehr sprachwissenschaftlich anmutet, aber auf jeden Fall auch für andere Bereiche große Relevanz besitzt: das Thema Sprachvergleiche. Ingelore Oomen-Welke hat zum Beispiel wunderbare Materialien entwickelt, die auch schon junge Lernende dazu ermutigen, Sprachvergleiche anzustellen, und so Sprachbewusstsein und Sprachselbstbewusstsein fördern können.¹⁵ Aber auch mit Studierenden können Sprachvergleiche erstaunliche Ergebnisse und Einsichten bringen, nicht nur als Mittel zur Sensibilisierung für Sprachstrukturen, sondern auch als Mittel zur Sensibilisierung für Situationen, in denen man eine zweite oder fremde Sprache noch nicht ausreichend beherrscht.

SLH: Ich betrachte Sprachvergleiche ehrlich gesagt mit gemischten Gefühlen. Einerseits finde ich es absolut sinnvoll, sprachbewusstseinsfördernd zu arbeiten, vor allem auch im DaF/DaZ-Bereich. Etwa, indem man Aufgaben verwendet wie eine Versuchsbeschreibung in einer Fremdsprache, um die Relevanz von Bil-

¹⁴ Dobstadt; Riedner (2017).

¹⁵ Oomen-Welke (2010).

dungssprache für die Versprachlichung von fachlichen Zusammenhängen zu verdeutlichen.¹⁶ Dabei erfahren die Studierenden den Unterschied zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, und meist sind sie nachhaltig beeindruckt. Kontraste zwischen Sprachen zu identifizieren hat demgegenüber ebenfalls Vorteile, aber auch viele Nachteile. Es gibt so viele verschiedene Formen von Spracherwerb, von Bedingungen des Erwerbs und individuellen Voraussetzungen. Meiner Meinung nach ist es schlicht nicht vergleichbar: Kinder, die mit zwei oder mehr Sprachen parallel aufwachsen, und ich, die ich eine Fremdsprache in der Schule gelernt habe. Wenn wir Sprachvergleiche nutzen, tun wir so, als gäbe es „den Spracherwerb“. Das wirkt in vielerlei Hinsicht zu vereinfachend. Daher suggerieren Sprachvergleiche für mich, dass Sprache ein fertiges Produkt ist, das auf eine bestimmte Art erworben wird. Der Aspekt des Spracherwerbs kommt zwangsläufig ins Spiel, sobald ich Lernaltersprachen mithilfe von Sprachvergleichen „erklären“ will.

COM: In einem meiner Seminare ging es tatsächlich auch um grammatikbezogene Sprachvergleiche. Das war ein spezielles Seminar für Erasmus-Studierende und nach meinem Eindruck war es für die meisten sehr interessant, die unterschiedlichen Perspektiven auf die deutsche Grammatik zusammenzutragen. Ich selbst habe dabei auch sehr viel gelernt, zum Beispiel, dass es das Phänomen der Inversion auch im Tschechischen gibt und es den Tschechen deshalb oft leichter fällt, die Inversion im Deutschen zu erwerben. Besonders spannend war auch das Referat einer chinesischen Studierenden zum Vergleich der Verbsysteme im Chinesischen und Deutschen und daraus resultierenden Lerntipps für chinesische DaF-Lernende. Das waren sehr interessante Gespräche, die da stattfanden – ganz ohne Wertung, sehr analytisch, sehr sachbezogen. Und über Mark Twains humoristisch-satirischen Essay über „Die schreckliche deutsche Sprache“ zu diskutieren, hat auch viel Spaß gemacht.

SLH: Das kann ich mir gut vorstellen! Allerdings [schmunzelt]: du hast jetzt auch von „den“ Tschechen gesprochen. Wer ist das? Hier müssen wir aufpassen, dass wir keine Gruppen konstruieren, die nicht da sind. Chinesisch ist auch nicht so leicht definierbar. Es gibt nicht die typisch chinesischen Fehler, es gibt auch nicht die typisch tschechischen Fehler. Jede Person wächst ja mit ganz unterschiedlichen Sprachen auf: So kann jemand, den oder die wir als chinesisch wahrnehmen, mit Kantonesisch oder/und Mandarin aufgewachsen sein und weitere regionale Varietäten oder Sprachen sprechen. Ich erkenne aber natürlich auch das Potential von Sprachvergleichen. Ich lehne es nicht per se ab, sich etwa über die Rolle des Transfers im Spracherwerb Gedanken zu machen.

¹⁶ Tajmel; Hägi-Mead (2017).

COM: Ich gebe dir recht: Wir müssen passendere Begriffe verwenden. Aber „die Tschechen“ und „die Chinesen“ gibt es sehr wohl! Das sind nämlich per definitionem die Personen mit tschechischer beziehungsweise chinesischer Staatsbürgerschaft. Nur habe ich diese Personen tatsächlich gar nicht gemeint. Ich habe politische Begriffe inkorrekt als linguistische verwendet, denn eigentlich wollte ich ja nur etwas über tschechisch beziehungsweise chinesisch sprechende Personen sagen. Es passiert uns ganz oft, dass wir Sprachliches mit direktem Bezug zu politischen Dimensionen be- und umschreiben. Wie im Falle des im aktuellen Fachdiskurs äußerst beliebten Sammelbegriffs „Personen/Kinder/Jugendliche/Schüler*innen mit Migrationshintergrund“, der genau genommen nichts über die sprachliche Entwicklung und Verfasstheit dieser Personen aussagt, weil er an sich ein politischer Begriff ist. Angemessener wären demgegenüber Begriffe wie „tschechisch sprechende Personen“ oder „Seminarteilnehmende mit Chinesisch als Erstsprache“ oder „Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ und so weiter. Es fällt schwer, begrifflich möglichst nah bei den Sprachen zu bleiben und das konsequent durchzuziehen. Aber darum sollten wir uns bemühen.

KN: Ich habe bei dem Thema Sprachvergleiche interessanterweise zunächst gar nicht an Lernaltersprachen oder Gruppenkonstruktionen gedacht. Mir geht es bei dieser Methode vor allem darum, den Strukturblick der Studierenden zu schärfen. Ich finde, es gibt kaum Spannenderes, als das über den Vergleich von unterschiedlichen Sprachen bzw. Varietäten zu schaffen.

MD: Es ist doch erstaunlich, aus wie vielen unterschiedlichen Perspektiven man auf das Thema Sprachvergleich schauen kann. Mein Zugang ist der, bei dem nach den Unterschieden in der Sinnbildung gefragt wird. Die zugrundeliegende Idee ist simpel und ja auch keineswegs neu: Sprachen perspektivieren die Welt jeweils anders. Das mag zwar etwas zu homogenisierend gedacht und formuliert sein,¹⁷ aber dass Sprachen nicht eine für alle gleiche Realität nur jeweils anders etikettieren, scheint mir Konsens zu sein. Nicht zuletzt dies macht ja das Faszinosum des Fremdsprachenlernens aus: dass ich, wenn ich eine andere Sprache lerne, andere Sichtweisen kennenlernen, andere Diskurse, andere Selbstverständlichkeiten, andere Deutungen und Deutungsmuster; dass ich ein Stück weit dezentriert werde und dabei erkenne, dass meine Sprache nicht den einzig möglichen Zugang zur Welt darstellt, sondern es noch unendlich viel mehr Zugänge gibt, von denen mir jeder eine etwas andere Welt eröffnet – oder besser gesagt, eine etwas andere Perspektive auf die gemeinsame Welt. Natürlich kann man diese Erfahrung auch in und mit der Sprache machen, die wir sprechen; dies setzt aber ein Sprachverständnis voraus, demgemäß die Grenze zwischen fremd und vertraut nicht bloß zwischen den

¹⁷ Dembeck; Mein (2014: 59).

Sprachen verläuft. Wie dem auch sei. Ich verstehe die Texte von Oomen-Welke jedenfalls so, dass es ihr genau darum geht, die Lernenden, die Schüler*innen, die Kinder für diesen Reichtum der verschiedenen, in Sprache gefassten Blickwinkel und Perspektiven auf die gemeinsame Welt zu sensibilisieren und sogar zu begeistern; und für die Einsicht, dass jede Sprache ihr Scherflein dazu beiträgt. Indem wir uns die verschiedenen Sprachen anschauen, die verschiedenen Arten, Dinge zu bezeichnen, Phänomene auszudrücken, Zeit(en) zu versprachlichen – Stichwort Aspekte –, erweitern wir nicht nur unseren Horizont, wir verändern uns dadurch auch, da wir ja ganz wesentlich durch und aus Sprache gemacht sind. Das halte ich für einen sehr schönen und wichtigen Punkt, denn er führt zur Aufwertung und Wertschätzung der verschiedenen Sprachen, die nun nicht mehr als Bedrohung durch Unverständlichkeit, sondern als Bereicherung durch Horizonterweiterung erfahren werden können. Ich selbst habe mir das Thema durch die Arbeit mit dem Übersetzen erschlossen, das für mich eine Art des performativen Sprachvergleichs und dadurch der Sprachsensibilisierung ist. Es gibt dazu einen inspirierenden Aufsatz von Claire Kramsch und Michael Huffmaster,¹⁸ der beschreibt, wie eine amerikanische Collegegruppe ein Goethe-Gedicht ins Englische übersetzt. Die Übung war rein prozessorientiert, es ging nicht um die vermeintlich richtige Übersetzung, sondern es ging um eine vertiefte Spracherfahrung: Wie drückt man auf Deutsch bestimmte Dinge aus und wie kann man dies im Englischen nachbilden? Was muss man mit dem Englischen anstellen, damit es den deutschen Text mit seinen vielen, auch formalen Eigenheiten, aufnehmen und wiedergeben kann? Möglicherweise müssen neue Wörter erfunden werden oder vorhandene umgedeutet werden und so weiter. Sensibilisiert wird man dadurch nicht zuletzt für die Relevanz der Form: des Klangs, der Länge der Wörter, der Art, wie sie auf einer Buchseite arrangiert sind – alles Aspekte, die im herkömmlichen kommunikativen DaF-Unterricht keine Rolle spielen. Die aber trotzdem kommunikativ relevant sind, weil sie Aspekte der Bedeutung und der sprachlichen Wirkung und Macht berühren. Auch in diesem Sinne also hat der Sprachvergleich ein enormes Potential: Er fordert mich immer wieder neu heraus, weil er mir immer wieder neu die Horizontüberschreitung abverlangt. Und das scheint mir ein Kernanliegen des Fremd- wie des Zweitsprachenunterrichts zu sein. Oder?

¹⁸ Kramsch; Huffmaster (2008).

Literatur

- Belke, Gerlind (2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bornscheuer, Sophie (2017): „Deutsch ist eine Sprache der Zukunft hier in Mosambik“. Vom politischen Moment des Deutschen als Fremdsprache im Südlichen Afrika zur Sicht mosambikanischer Studierender auf ihr Deutschstudium. In: *eDUSA. Deutschunterricht im südlichen Afrika*, 12(1). (https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2019/edusa/eDUSA-2017-WB_Bornscheuer.pdf)
- Dembeck, Till; Mein, Georg (2014): How Can We Write Post-Monolingually? In: Minnaard, Liesbeth; Dembeck, Till (Hrsg.): *Challenging the Myth of Monolingualism*. Amsterdam: Rodopi, 53-70.
- Dirim, İnci; Binder, Nicole; Pokitsch, Doris (2016): Postkoloniale Didaktik. In: Wegner, Anke (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik. Praxis, Positionen, Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich, 129-154.
- Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.) (2018): Einleitung. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Opladen: Barbara Budrich, 9-21.
- Dobstadt, Michael (2018): Plädoyer für ein neues Verständnis des Begriffs „Fremd“ in Deutsch als Fremdsprache. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.), 111-125.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2013): Grundzüge einer Didaktik der Literalität. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 231-241.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2017): Von der Literatur lernen / Learning from literature. In: *Magazin Sprache*. (<https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/nid/i17/21012881.html>)
- Knappik, Magdalena; Dirim, İnci; Döll, Marion (2013): „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!“ Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung – Versuch einer Klärung. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 29(2), 7-15.
- Kramsch, Claire; Huffmaster, Michael (2008): The Political Promise of Translation. In: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G.; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 37. Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten*, 283-297.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

- Ohm, Udo (2018): Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo; Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 73-91.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010): *Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen.
- Riedner, Renate (2020): Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen zu Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext. In: *Acta Germanica*, 47, 41-52.
- Selinker, Larry (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London; New York: Longman.
- Tajmel, Tanja; Hägi-Mead, Sara (2017): *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Terkessidis, Mark (2017): *Nach der Flucht. Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft*. Stuttgart: Reclam.

Links zuletzt geprüft am 20.02.2022.

Nachworte

Im Zug nach Dresden. Annäherungen an Deutsch als Fremdsprache in Dresden in der Wendezeit

Hans-Jürgen Krumm (Wien)

Liest man die berufsbiographischen Texte dieses Bandes, so zeigen sich zwei durchgehende Gemeinsamkeiten:

- (a) Mobilität spielt eine große Rolle, weshalb nicht zufällig die Zug-Metapher ins Spiel kommt, der Bahnhof von Pazardžik oder das Pendeln von Zwickau nach Dresden. Wer im 1980/1990 noch jungen Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache, das sich dann zunehmend auch dem Deutschen als Zweitsprache zuwandte, beruflich Fuß fassen wollte, suchte das Fach da auf, wo es schon erfolgreich arbeitete, wo es Angebote der Qualifizierung und Forschung gab. Auch Mobilität braucht Fix- und Ruhepunkte. Und Dresden mit Dagmar Blei bildete früh einen solchen Fix- und Ruhepunkt. Oft waren und sind „DaFlerInnen“ – oder „DaFis“, wie Dagmar Blei sich und uns oft genannt hat – Reisende, die Netzwerke knüpfen, Institutspartnerschaften begründen, Studierende aus anderen Ländern einladen – Dagmar Blei steht auch

hier prototypisch für das Fach: Dresden als Fixpunkt, aber Netzwerke und Fachbezüge weit über Deutschland hinaus.

- (b) Charakteristisch für Menschen, die im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Pionierarbeit leisteten und leisten, sind die nichtlinearen Berufsbiographien. Viele hatten zunächst andere berufliche Ziele, haben in anderen Berufsfeldern gearbeitet, ob als EnglischlehrerIn, HistorikerIn o.ä. Oft waren und sind „DaFis“ Grenzgängerinnen und Grenzgänger, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Linguistik und Didaktik, zwischen Sprach- und Sachfachunterricht – auch hier kann man Dagmar Blei als ‚Prototypen‘ betrachten – mit all den Vorteilen, die Grenzgängertum mit sich bringt: Offenheit insbesondere für neue Begegnungen, für Veränderungen im Berufsfeld. Die Entwicklung der Studiengänge in Dresden, das Projekt „Türen“ z.B., signalisiert diese Offenheit. Und ohne sie hätte Dagmar Blei die aus meiner Sicht durchaus entwürdigende Behandlung durch manche westdeutschen Kolleginnen und Kollegen und Prozeduren wohl nicht so gelassen ertragen können, wie sie das so bewundernswert getan hat (vgl. Blei; Götze 2001).

Meine eigene Annäherung an ‚DaF in der DDR‘ war gleichfalls ‚nichtlinear‘, denn als Westler, der eng mit dem Goethe-Institut zusammenarbeitete, war ich in der DDR kein gern gesehener Gast, schaute aber beim Aufbau des Fachgebietes DaF in Westdeutschland neugierig auf die viel früher einsetzenden Entwicklungen in der DDR. Drei dieser Annäherungen seien im Folgenden skizziert:

1 Dresden via Dubrovnik: Interdisziplinarität und Internationalität

Für Wessis wie mich gab es lange keine direkte Möglichkeit der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen in der DDR, aber es gab das Inter-University Centre of Postgraduate Studies in Dubrovnik, eine von Jugoslawien geschaffene Einrichtung zur Ost-West-Zusammenarbeit. Der Hamburger Universitätspräsident gehörte zu dessen Kuratorium, und so konnte ich zwischen 1985 und 1990 dort Seminare veranstalten, vorausgesetzt, die Themenstellung war interdisziplinär und die eingeladenen TeilnehmerInnen/ReferentInnen eine internationale Gruppe aus Ost und West. Dagmar Blei gehörte zu den Eingeladenen, schließlich war sie mit ihrem DaF-Lehrstuhl in Dresden eine der ersten Fachvertreterinnen im deutschen Sprachraum. Statt ihrer kamen dann Andre Wejwoda und Ulrich Zeuner – eine erste Begegnung und erste Diskussionen über Interkulturalität, die durchaus von Missverständnissen geprägt waren, hatten die Wessis dabei doch vor allem die Migrantenkinder im Sinn, die Kollegen aus Dresden ihre ganz anderen Erfahrun-

gen mit dem ‚Ausländerstudium‘ in der DDR. Immerhin hat mir Ulrich Zeuner dabei die Bedeutung (und Wichtigkeit) von ‚Konspektieren‘ beigebracht.

2 Ein Sonderzug nach Dresden: Fachliche und persönliche Begegnung mit Dagmar Blei

Die Hamburger Universität, an der ich von 1975 bis 1993 als Professor für Sprachlehrforschung arbeitete, hatte in den frühen 1980er Jahren Partnerschaften zu einigen osteuropäischen Partnerhochschulen entwickelt: So konnten wir zu Veranstaltungen nach Budapest, Prag und Warschau reisen – Dresden fehlte in dieser von uns geographisch trotz der Mitwirkung Warschaus als ‚Elbe-Moldau-Partnerschaften‘ bezeichneten Reihe. Als sich der Eiserne Vorhang öffnete, beschlossen wir (ich war damals Mitglied des Akademischen Senats der Universität): Wir chartern einen Sonderzug für die Fahrt nach Dresden, um dort Kontakt mit unseren Partnerfächern aufzunehmen. Am 9. August 1990 setzte sich dieser Zug frühmorgens in Bewegung: Ich hatte Dagmar Blei als gewünschte Gesprächspartnerin angegeben. Wir trafen uns und haben wahrscheinlich kluge Gespräche geführt, aber irgendwann sagte Dagmar Blei etwas von einem Treffen in ihrem Haus und lotste meine Frau und mich in eine private Veranstaltung, die sich dann als die Feier ihres 50. Geburtstags entpuppte – und als der Beginn einer langen fachlichen und persönlichen Freundschaft.

3 Leipzig via Dresden

Eine besondere Rolle spielte in den Ost-West-Beziehungen während des Kalten Krieges der Internationale Verband der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDV): In ihm ging es darum, auf internationaler Ebene ein Auseinanderbrechen in einen Ost- und einen Westverband zu verhindern – die Teilung der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft 1964 in einen Verband West in Bochum und einen Verband Ost in Weimar war ein warnendes Beispiel (vgl. Krumm 2021, Kap. 1.3 und 2.1). Deshalb vergab der IDV die damals alle drei bzw. vier Jahre stattfindenden Internationalen Tagungen im Wechsel nach Ost und West. Für 1993 war die Tagung, noch auf Einladung Erich Honeckers, nach Leipzig vergeben worden – schon Ende 1989 wurde deutlich, dass die Strukturen und die Mittel für die Durchführung einer so großen Tagung (erwartet wurden ca. 1.000 TeilnehmerInnen, tatsächlich waren es dann gut 1.400) nicht mehr vorhanden sein würden; mit der Auflösung der ‚Sektion Deutsch als Fremdsprache im Komitee für den Sprachunterricht‘ der DDR fehlte plötzlich auch die verantwortliche Einrichtung. Mir als Vorsitzendem der ‚Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache im Fachverband Moderne Fremdsprachen‘ fiel plötzlich die Aufgabe zu zu klären, wo und wie die Tagung 1993 durchgeführt werden könnte. Auf der FMF-Tagung 1990 in

Lübeck – Dresden war durch Ulrich Zeuner vertreten – wurde dann beschlossen, die Tagung in Leipzig durchzuführen, wobei das Goethe-Institut und die Fachgruppe als Mitveranstalter fungieren sollten. Für mich bedeutete das ein mehrmaliges Pendeln zwischen Hamburg und Leipzig (allein 1990/91 15 Mal) bei damals noch unzureichenden Zugverbindungen. Die Lösung war der Nachtzug Hamburg – Dresden; da dieser Leipzig schon gegen 5 Uhr erreichte und dort – angesichts der Leipziger Bahnhofswelt heute fast unvorstellbar – noch nichts geöffnet war, kein einziges Café o.ä., fuhr ich mit dem Nachtzug bis Dresden durch, was eine Stunde mehr Schlaf bedeutete, und dann mit dem Schnellzug nach Leipzig zurück. Das ergab, nach meiner Erinnerung zumindest einmal Ende 1991, auch Gelegenheit zu einem Gespräch mit Dagmar Blei im Dresdener Bahnhof (vgl. zu dieser Entwicklung Sorger 2012, Kap. 3).

Bringt man hier wie auch in den voraufgehenden Berichten die berufsbiographischen Erinnerungen auf einen Nenner für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, so zeigt sich ein „sprachnpolitisches Gefüge“, in dem eine (Sprachen-)Politik „von oben“, also jene politischen Entwicklungen und sprachnpolitischen Strukturen, die wir als WissenschaftlerInnen vorfinden und auszugestalten versuchen, und eine Sprachenpolitik „von unten“, also der Versuch, diese Strukturen zu verändern und den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden (vgl. Krumm 2021, Kap. 1.3 und 2.1), zusammenspielen. In der Nachwendezeit dominierte zunächst eine sprachnpolitische Einbahnstraße mit Westdominanz. Das hat leider dazu geführt, dass Erfahrungen und Ansätze der DDR im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die uns heute in vielen Bereichen fehlen, nicht übernommen und gestützt, sondern vernachlässigt wurden, weil anfangs nur zählte, was es im Westen schon gab. Ich rechne dazu die DaF-Phraseologie, die DaF-Phonetik und die Fachsprachenforschung. Dagmar Blei hat in ihrer Gestaltung von Studienplänen ebenso wie in ihrer fachlichen Arbeit versucht, die westliche und die DDR-spezifische Fachtradition zu versöhnen, sie hat erfolgreich versucht, eine Sprachenpolitik „von unten“ umzusetzen, die Herauslösung des Fachgebiets Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aus den traditionellen Wissenschaftsstrukturen und die Ausgestaltung eines eigenständigen Wissenschaftsprofils (vgl. Blei 1997). Dass sie auf dieser Reise viele andere inspiriert und mitgenommen hat, zeigt auch dieser Band.

Literatur

- Blei, Dagmar (1997): Deutsch als Fremdsprache in der DDR. Ein Beitrag zur Fach- und Wissenschaftsgeschichte. In: *InfoDaF*, 24(6), 780-795.
- Blei, Dagmar; Götze, Lutz (2001): Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in Deutschland. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter, 83-97.
- Krumm, Hans-Jürgen (2021): *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sorger, Brigitte (2012): *Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik*. Innsbruck: StudienVerlag.

Die Transformationszeit aus Verbandssicht

Matthias Jung (FaDaF) & Annegret Middeke (FaDaF)

1 Die Transformationszeit und das Fach DaF

Die Beiträge des vorliegenden Bandes, individuelle Festgaben zum 80. Geburtstag von Professorin Dr. Dagmar Blei, erlauben in ihrer Gesamtheit eine Annäherung an das Wirken des DaF/DaZ-Standortes TU Dresden und seiner prägenden Vertreter*innen im Kontext der Fachgeschichte nach der politischen Wende 1989 und der deutsch-deutschen Vereinigung. Die Fachgeschichte DaF/DaZ dieser Zeit ist ein Teil des gesamtgesellschaftlichen Prozesses der postsozialistischen Transformation. Unter Transformation versteht man in diesem Kontext gemeinhin den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Systemwechsel in den osteuropäischen Staaten um und nach 1989, der „über den formalen Wechsel eines Aggregatzustandes in einen anderen“ hinausgeht – also nicht mit Transition gleichzusetzen ist – und sich „nicht auf die Veränderungen nur eines Teilbereichs des Gesamtsystems beschränkt“ (vgl. Schwanitz 1997). Das bedeutet zum einen, dass Transformation qualitativ definiert wird, und zum anderen, dass eine so definierte Transformationszeit schwer zu periodisieren ist. Darüber hinaus ist sie ein multidimensionaler Prozess, denn der Wechsel der politischen, wirtschaftlichen

und gesellschaftlichen Subsysteme und der daraus resultierenden Interdependenzen verläuft nicht konvergent und kohärent, weswegen die Transformationsforschung im Rückgriff auf den gleichnamigen Aufsatz des Soziologen und Politikwissenschaftlers Claus Offe vom „Dilemma der Gleichzeitigkeit“ (1991) spricht. In unserem Versuch, die Entwicklung des Faches DaF/DaZ seit 1989 in das Gefüge dieser Gleichzeitigkeiten einzuordnen, möchten wir den individuellen Perspektiven der akademischen Fachgeschichte¹ und der biographischen Involviertheit einzelner Akteur*innen, wie sie im vorliegenden Band am Beispiel der Schüler*innen von Dagmar Blei punktuell nachgezeichnet werden, um einen weiteren Blickwinkel ergänzen: den der Fachverbände als Interessenvertretung aller in DaF und DaZ tätigen Menschen und Institutionen und ihrer Entwicklung in diesen Jahren. Speziell für den FaDaF, der inzwischen in Deutschland als einziger übergreifender Fachverband für DaF/DaZ noch existiert, berücksichtigen wir dabei neben der zum Thema verfügbaren Sekundärliteratur auch serielle Publikationen und Veranstaltungen, Personalialia und persönliche Erinnerungen.

2 Die Transformationszeit im Spiegel der Fachverbände in Deutschland

Die Entwicklung des Faches DaF/DaZ verlief in diesen Jahren nicht isoliert von den gesellschaftlichen und politischen Umbrüchen, sondern war ein multipler Vernetzungsprozess zwischen den verschiedensten Akteur*innen innerhalb und außerhalb des Faches auf nationaler und zunehmend internationaler Ebene, bei dem die DaF/DaZ-Fachgesellschaften, -Verbände und -Kommissionen eine Vermittlerfunktion für „den fachlichen Austausch zwischen Theorie und Praxis“ einnehmen (vgl. Jung; Krumm; Wicke 2001: 150). Die Perspektive von DaF/DaZ-Verbänden, und hier konkret des FaDaF, ermöglicht nicht zuletzt, über die Aktivitäten von staatlichen Mittlerorganisationen wie dem Goethe-Institut, Herder-Institut/InterDaF, Österreich-Institut, DAAD oder OeAD sowie über die akademische DaF/DaZ-Forschung und -Lehre hinaus stärker das Wirken „an der Basis“ der in diesem Feld beruflich tätigen Personen – der DaF/DaZ-Lehrkräfte in Hochschulen und in der Erwachsenenbildung, später dann auch in den Schulen – zu berücksichtigen, was wiederum bedeutet, den Blickwinkel der weitgehend institutionellen Lenkung „von oben“ um die Entwicklungen „von unten“ zu ergänzen.

Im Zentrum steht zunächst der 1968 gegründete Internationale Deutschlehrer*innenverband (IDV), der als Dachverband der weltweit organisierten Deutschlehrer*innenverbände schon immer die Plurizentrik des deutschsprachigen Raums und auch den damaligen ideologischen Ost-West-Gegensatz repräsentierte. West-

¹ Siehe den Beitrag von Baur und Zeuner in diesem Band.

deutschland wurde durch die Fachgruppe DaF im „Fachverband Moderne Fremdsprachen“ (FMF), die DDR durch die „Sektion Deutsch als Fremdsprache im Komitee für den Sprachunterricht“ vertreten, die beim Herder-Institut in Leipzig angesiedelt war. Sie bildete keinen Verein im Sinne des BGB², dem man auf eigene Initiative hätte beitreten können, sondern war eine staatliche Expert*innengruppe, deren Mitglieder vom Ministerium bestimmt wurden (vgl. IDV 1990, Sorger 2010: 169ff.). Der Vorsitzende dieser Sektion, Professor Dr. Johannes Rößler, war seit der Gründung des IDV auch der Experte der DDR im Vorstand, während das Goethe-Institut die westdeutschen Expert*innen stellte. Auch wenn man im IDV als Verband der Verbände darüber hinweg sah, dass es in der DDR – typisch auch für andere totalitäre Staaten wie z.B. China – keinen selbstbestimmten Verband gab, wurde dieses formale Problem in der Transformationszeit virulent:

Trotz aller erfolgreicher Arbeit: Die Sektion DaF krankte an Geburtsfehlern, die nur begrenzt erlauben, sie als Sprachlehrerverband zu bezeichnen [...] Eine demokratische Verbandsarbeit nach innen war somit unmöglich. Letztlich eine nachgeordnete Einrichtung des Hoch- und Fachschulministeriums, war der Handlungsspielraum der Sektion DaF begrenzt. (IDV-Rundbrief 1990: 6)

Dieser Umstand führte dazu, dass es zu keinem Zusammenschluss eines ost- und eines westdeutschen Deutschlehrer*innen- oder Germanist*innenverbandes kam, sondern DaF-Fachleute aus der DDR nur die Wahl hatten, einem der beiden westdeutschen DaF-Verbände beizutreten. Die Problematik fehlender Vereinsstrukturen, die für eine Mitwirkung in internationalen Verbänden wie dem IDV oder dem Internationalen Germanist*innenverband (IVG) notwendig gewesen wäre, hatte man in der DDR schon vor der Wende erkannt. Dort war in diesem Zusammenhang am 09.12.1987 in Leipzig die „Gesellschaft für Germanistik“ (GfG) gegründet worden, in die auch die staatliche „Sektion DaF“ überführt werden sollte (vgl. Schulz 1988).

Kristallisationspunkt der fachgeschichtlichen Transformationszeit auf Verbandsebene bildete die Organisation der Internationalen Deutschlehrer*innentagung (IDT) 1993 in Leipzig, die bereits vor der Wende in die DDR vergeben worden war und die von einem Staat, der sich auflöste, nicht mehr unterstützt werden konnte. Da es mit einer eigenen Sektion DaF in der ostdeutschen GfG

² Siehe „Gesetz zur Regelung des öffentlichen Vereinsrechts (Vereinsgesetz)“, § 2 Begriff des Vereins: „Verein im Sinne dieses Gesetzes ist ohne Rücksicht auf die Rechtsform jede Vereinigung, zu der sich eine Mehrheit natürlicher oder juristischer Personen für längere Zeit zu einem gemeinsamen Zweck freiwillig zusammengeschlossen und einer organisierten Willensbildung unterworfen hat.“

nicht recht voranging,³ wurde am 30. Juni 1990 in Leipzig ein selbständiger „Verband Deutsch als Fremdsprache e.V.“ gegründet, der als Träger der IDT 1993 fungieren sollte, um „gleichzeitig Bewährtes und Bewahrenswertes der Arbeit der bisherigen Sektion fortzuführen und zu erhalten“ und somit nach seinem Selbstverständnis „die Nachfolge der bisherigen Sektion DaF“ antreten sollte (zit. nach Sorger 2010, Quellenanhang, S. 158).⁴ Einen Einfluss auf die weitere Fachentwicklung konnte der Verband jedoch nicht mehr nehmen (vgl. Erklärung 1991).

Unabhängig davon war kurz zuvor in dieser so bewegten Zeit am 7. September 1989 in der BRD „eher unspektakulär“ (Vorderwülbecke 2010: 441) der „Fachverband Deutsch als Fremdsprache e.V.“ (FaDaF) gegründet worden.⁵ Hervorgegangen aus dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AkDaF), hatten sich die Lehr- und Forschungsgebiete der westdeutschen Hochschulen zusammengefunden, um sich DaF-Fachfragen mit einem besonderen Fokus auf die „Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse“ (PNdS, der späteren DSH) als DaF-Hochschulzugangsprüfung zu widmen.

Mit der Fachgruppe DaF im FMF und dem FaDaF standen zwei Prinzipien der Verbandsstruktur im Sprachenbereich einander gegenüber: auf der einen Seite die Zusammenfassung aller im Bereich der Fremdsprachen tätigen Personen unter einem Dach, organisiert in sprachspezifischen Fachgruppen, auf der anderen Seite ein eigener Verband nur für Deutsch als Fremdsprache (FaDaF). Der strukturelle Unterschied war durch abweichende institutionelle Orientierungen und Zielgruppen unterfüttert. Mitglieder des FMF waren in Deutschland vor allem die Lehrkräfte in den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch. Für die Fachgruppe DaF im FMF, die stark vom Goethe-Institut und seinen Mitarbeitenden unterstützt wurde, war der Fokus auf den Deutschunterricht an Schulen und in der Erwachsenenbildung (Kurse des Goethe-Instituts) im Ausland bestimmend. Der FaDaF verstand sich dagegen als Vertretung der Lehr- und Forschungsgebiete DaF in Deutschland, was vor allem den studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht an den deutschen Hochschulen und zunehmend auch außerhalb dieser einschloss.

³ Dies entnehmen wir den Schreiben des Vorsitzenden der Sektion DaF des Komitees für den Sprachunterricht der DDR, Johannes Rößler, vom 16.03.1989 und vom 22.11.1989 sowie seines Stellvertreters, Harald Schubert, vom 04.01.1990, die uns dankenswerterweise Ursula Hirschfeld zur Verfügung gestellt hat.

⁴ Erster Vorsitzender wurde der Leipziger Dr. Harald Schubert.

⁵ 2013 wurde der Name zu „Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ erweitert (unter Beibehaltung des Kürzels FaDaF). Die Umbenennung war laut FaDaF-Rechenschaftsbericht (2016: 5) „das Ergebnis eine[r] schon länger anhaltende[n] Entwicklung, bei der sich der Fokus [...] von der Perspektive des ‚Deutsch in der Welt‘ zunehmend auf die ‚Welt in Deutschland‘ und die gesellschaftlich-sprachliche Integration bis hin zur heutigen DaF-/DaZ-Dualität verschoben hatte“.

Das Erfordernis, neben dem FMF und dem neu gegründeten FaDaF einen dritten DaF-Verband mit spezifisch ostdeutscher Mitgliedschaft und in der fachlichen DaF-Tradition der DDR aufrechtzuerhalten, wurde auch formal gegenstandslos, als die Verantwortung für die Durchführung der IDT in Leipzig auf das Goethe-Institut und den FMF übergang. Als der ostdeutsche DaF-Verband sich auf Beschluss der Mitgliederversammlung zum 30.03.1991 auflöste, empfahl er seinen Mitgliedern den Beitritt zum FMF oder zum FaDaF und führte aus:

Der Verband DaF begrüßt, daß beide Verbände Möglichkeiten schaffen wollen, den Kollegen aus den neuen Bundesländern und aus Berlin-Ost eine ausreichende Vertretung ihrer spezifischen Interessen zu ermöglichen. (Sorger 2010, Quellenanhang S. 61).

Inwiefern die beiden Verbände diesen Anspruch umgesetzt haben, wäre zu diskutieren. Der FaDaF erklärte es damals zu einem seiner zentralen Anliegen, dass der kollegiale Dialog mit den Fachvertreter*innen aus der DDR nicht nur aufgebaut bzw. fortgesetzt, sondern auch zu einer *Selbstverständlichkeit* würde:

Die veränderte politische Situation wird künftig selbstverständlich erscheinen lassen, was seit einigen Jahren ein besonderes Anliegen der Jahrestagungen war: der Kontakt und Austausch mit den Fachvertretern aus allen Teilen Deutschlands. (Bolten 1990: 322)

Natürlich nahmen seit 1990 verstärkt ostdeutsche Kolleg*innen an den FaDaF-Jahrestagungen teil. 1991 fand sie unter dem Motto „Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern“ in Ostberlin an der Humboldt-Universität statt.⁶ Die vier Themenschwerpunkte waren bis auf „Landeskunde – neu“ weitgehend unideologische Klassiker („Prüfen und Testen“ und „Wortschatzarbeit“; „Deutsch als Fremdsprache im Ausland“) der DaF-Forschung und -Vermittlung, doch konnten auch darin die veränderten Verhältnisse seit 1989/1990 zum Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung werden.⁷ Es vergingen vier Jahre, bis die nächste FaDaF-Jahrestagung in Ostdeutschland – unter dem Motto „DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF!“ – an der TU Dresden stattfand. Es war zugleich das Jahr, in dem Dagmar Blei aufgrund ihrer fachwissenschaftlichen Leistungen und qua „Persilschein“ auf die C3-Professur für DaF in Dresden berufen wurde.⁸

In dieser Zeit waren wichtige Protagonist*innen, die die DaF-Diskussion der DDR bestimmt hatten, nicht mehr im Amt; an den Hochschulinstituten, an denen

⁶ Eine Liste aller FaDaF-Jahrestagungen findet sich auf der Homepage des FaDaF (https://www.fadaf.de/de/liste_der_jahrestagungen_daf_daz/).

⁷ Z.B. die Vorträge von Dagmar Blei „Wortschatzarbeit zur Zeitgeschichte“, von Gerda Uhlisch „DaF in der Sowjetunion“, von Marianne Löschmann über das Video „Wir sind das Volk“.

⁸ Siehe den Beitrag von Blei in diesem Band.

im Bereich DaF geforscht und gelehrt wurde, mit den wichtigen Standorten Leipzig, Jena und Berlin (Humboldt-Universität), hatten westdeutsche Kolleg*innen die Leitung übernommen. Allenfalls einige Mittelbauer*innen verkörperten eine personelle Kontinuität zu den DDR-Traditionen des Faches. Aufgrund ihrer Funktion und Vereinzelung konnten sie diese Brückenkompetenz nur selten in den Fachdiskurs einbringen, und Projekte wie das ost-westdeutsche Tandemseminar 1992/1993 zur Landeskunde von Rainer Bettermann (Jena) und Uwe Koreik (Bielefeld) blieben eine Ausnahme (Bettermann; Koreik 1994) – dazu mehr in Abschnitt 3. Das ist umso bedauerlicher, als es bereits vor 1989 Annäherungen der DaF-Bereiche in Ost und West gegeben hatte, z.B. der Standorte Jena mit Professor Dr. Gerhard Wazel und Bielefeld mit Dr. Rolf Ehnert und Professor Dr. Gert Henrici als Projektpartner. Sie arbeiteten gemeinsam an fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Konzepten für eine genuine Auslandsgermanistik, die – anders als es damals im Ausland oft der Fall war – nicht einfach eine flache Kopie der Binnengermanistik darstellen sollte. Die Auswirkungen dieser Kooperation zeigten sich nach der Wende mit der Gründung des „Instituts für Auslandsgermanistik“ an der Universität Jena (siehe Schmigalla 1989, Universität Jena [Broschüre] 2005).

Angesichts des von der Bürokratie des Westens dominierten allgemeinen Transformationsprozesses – eindrücklich geschildert z.B. von Professor Dr. Wolf Wagner (2018), Soziologie und „Vereinigungsgewinnler“ an der Universität Erfurt – sowie der bescheidenen Ost-West-Dialoge und -Kooperationen im Fach DaF ist es Dagmar Blei und Ulrich Zeuner besonders hoch anzurechnen, dass es in Dresden anders war und sie die beiden Traditionen miteinander verbanden. Zukunftsorientiert und mit souveränem, realistischem Blick auf die Dinge beschreibt Dagmar Blei (1997: 789) die Situation und Perspektiven des Faches nach der Wende wie folgt:

Während der Hochschulerneuerung an den Universitäten der neuen Bundesländer kam es zu einem Abbruch der tradierten Ausbildungsziele, -inhalte und -formen sowie der Forschungsschwerpunkte an nahezu allen ostdeutschen DaF-Institutionen. Konzeptionelle Anpassungsleistungen, der Verzicht auf eine traditionsgebundene Eigenprofilierung, der Personalwechsel und die im Einigungsvertrag fixierten Rahmenbedingungen sorgten für *gravierende Umbrüche, die den Weg freimachten für ohnedies anstehende Veränderungen in Lehre und Forschung* (Hervorhebung von den Verf.*innen).

In der im Rahmen der 23. FaDaF-Jahrestagung an der TU Dresden verabschiedeten „Dresdner Erklärung zur Zukunft des Deutschen als Fremdsprache“ (siehe InfoDaF 1995: 680ff.) sind keine spezifisch ostdeutschen Positionen zu erkennen. Die 20 Thesen „zur deutschen Sprache und ihrer Bedeutung in der Welt“ (Thesen 1-5), zur „wissenschaftlichen Forschung und Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache“ (Thesen 6-11), zur „Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache an Hochschulen“ (Thesen 12-16) und zum „Studienaufenthalt ausländischer Studie-

render“ (Thesen 17-20) sind – sieht man von den noch nicht diversitätssensiblen und sexusneutralen Formulierungen (z.B. „ausländische Studenten“ statt „internationale Studierende“) ab – bis heute aktuell.

Im Zuge der Umgestaltung des FMF zum „Gesamtverband Moderne Fremdsprachen“ (GMF) als Verband der Verbände wurde es notwendig, die Fachgruppe DaF als eigenen Verband zu gründen, was in Leipzig unter dem Namen „Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V.“ erfolgte. Dieser zweite Leipziger Verband verkörperte allerdings keineswegs ostdeutsche, sondern aufgrund seiner Protagonisten Hermann Funk (damals Präsident des GMF) und Olaf Bärenfänger (Vorsitz des neugegründeten Verbandes) vielmehr die westdeutsche Tradition der Sektion DaF des FMF mit ihren besonderen Kontakten zum Goethe-Institut und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Mit der Auflösung des DaF/DaZ-Verbandes im GMF zum 30.09.2015 bzw. dem Zusammengehen mit dem FaDaF, der daraufhin seinerseits dem GMF beitrug,⁹ fand auch dieser alte, primär westdeutsche Verbandsdualismus im Bereich DaF/DaZ ein Ende.¹⁰

In den Jahren nach dem Mauerfall und der Wiedervereinigung gab es von Seiten der Verbände Erklärungen und Forderungen zur Umgestaltung der germanistischen Hochschullandschaft in der ehemaligen DDR, doch waren mit dem Ausscheiden von Fachkolleg*innen, die den unmittelbaren fachpolitischen Übergang zu gestalten versucht hatten, nur noch wenige Personen an den Hochschulen und folglich auch in den Verbänden übrig, die die spezifische Expertise des Faches DaF in der DDR verkörperten und wirksam im vereinigten Deutschland vertreten konnten. Zu den wenigen Ausnahmen gehörten u.a. der im vorliegenden Band gewürdigte Standort Dresden und seine Repräsentant*innen Prof. Dr. Dagmar Blei, die dem FaDaF nach der Wende als Mitglied Nr. 319 beigetreten war, und Dr. Ulrich Zeuner, außerdem Kolleg*innen wie Christel und Dr. Rainer Bettermann oder Dr. Barbara und Dr. Werner Biechele in Jena, Prof. Dr. Ursula Hirschfeld in Leipzig und Halle, Dr. Carmen Schier in Leipzig und Dr. Annette Kühn als Geschäftsführerin des dem Herder-Institut verbundenen Vereins InterDaF e.V., um

⁹ Im FaDaF-Rechenschaftsbericht (2016/2017: 18) heißt es dazu: „Im Berichtsjahr ist die Dualität zweier DaF-/DaZ-Verbände in Deutschland offiziell zu Ende gegangen, nachdem der ‚Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V.‘ im GMF sich zum 30.09.2015 aufgelöst und seinen Mitgliedern den Beitritt zum FaDaF empfohlen hatte [...]. Der hier gewählte, zwischen den beiden Verbänden abgestimmte Weg stellte die einfachste und schnellste Lösung für ein auch formal korrektes Zusammengehen dar und stärkt die deutschlandweite wie internationale Vertretung des Faches DaF/DaZ, auch weil [...] die Zusammenarbeit zwischen der DaF/DaZ-Fachvertretung und wichtigen institutionellen Akteure in unserem Feld konzentriert wird.“

¹⁰ Seit 2020 gibt es wieder eine weitere deutschlandweite Vereinigung in diesem Bereich, den „Bundesverband für Integrations- und Berufssprachkurse“ (BVIB), der sich nicht als übergreifender Fachverband versteht, sondern sich auf die Träger und Lehrkräfte im Bereich der öffentlich geförderten BAMF-Kurse konzentriert und in diesem Sinn vor allem ein DaZ-Berufsverband sein will (vgl. <https://www.bvib.de/wer-wird-sind>).

nur diejenigen zu nennen, die den Verfasser*innen dieses Artikels im Kontext des FaDaF geläufig sind.

3 Die Transformationszeit im Spiegel der Verbandspublikationen

DaF-relevante Professuren an den wichtigen Standorten Berlin, Jena und Leipzig wurden von westdeutschen Kolleg*innen übernommen, wohingegen eine Bewegung von Ost nach West in den Anfangsjahren kaum stattgefunden hat. Die wenigen Professor*innen aus der DDR, die im Fach geblieben waren, blieben auch an ihren Standorten (die 1981 habilitierte¹¹ Professorin Dagmar Blei in Dresden, die 1990 habilitierte Professorin Ursula Hirschfeld in Leipzig und später Halle, die 1989 habilitierte Professorin Barbara Wotjak in Leipzig – mit zwei Blockseminaren an der Universität Saarbrücken im Jahr 1990). Ein interessantes Zeitdokument der gegenseitigen Annäherung auf studentischer Ebene ist das im Wintersemester 1992/93 von Rainer Bettermann und Uwe Koreik an den zwei Standorten Jena und Bielefeld durchgeführte Tandemseminar zur deutsch-deutschen Landeskunde, das in Jena „Die Deutschen und die anderen“ und in Bielefeld „Die DDR im Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache“ hieß. Der von den Seminarleitern gemeinsam verfasste und in InfoDaF veröffentlichte Bericht trägt den sprechenden Titel „Wir sind uns ja doch noch ganz schön fremd“ (vgl. Bettermann; Koreik 1994: 108). Heutzutage, mehr als 30 Jahre nach der Wiedervereinigung, arbeiten an den Hochschulstandorten in den „neuen“ Bundesländern Kolleg*innen mit den unterschiedlichsten Ost-/West-Biographien zusammen. Ob man aus den „neuen“ oder „alten“ Bundesländern stammt, mag als gesellschaftliche Sozialisation eine Rolle spielen, eine wissenschaftliche Prägung durch die Tradition des Faches DaF in der DDR oder BRD lässt sich hingegen nicht mehr erkennen.

So etwas wie „ein Spiegel der Fachgeschichte“ (Middeke 2019: Min. 21:37-21:48)¹² sind die fast fünfzigjährigen Traditionen der Fachzeitschrift InfoDaF und der FaDaF-Jahrestagungen mit ihren traditionell vier Themenschwerpunkten und dem Praxisforum Unterricht (vgl. Wolff; Eggers; Ehnert; Kirsch 1997: 564, Middeke; Eichstaedt 2022: VI), deren Beiträge in Auswahl in der Buchreihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“¹³ veröffentlicht werden. Allerdings –

¹¹ Thema der Habilitationsschrift: „Grundlagen für die Einbeziehung des Konzepts der Kommunikationsverfahren in die fremdsprachige Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer“.

¹² Siehe auch den Beitrag „Forschung DaF: Trends und Themen seit 1980. Ein Blick in die FIS Bildung Literaturdatenbank“ von Hans-Werner Huneke in MatDaF 104.

¹³ Bis Band 96 (2017) hieß die Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“.

das ergibt die Sichtung und Zählung von thematisch entsprechenden Texten –, sind sie kein unmittelbarer Spiegel der deutsch-deutschen *Zeitgeschichte*. Während in InfoDaF mit jährlich sechs Heften (von denen ein Doppelheft [„Für Sie gelesen“] Rezensionen enthält und hier nicht gezählt werden darf) seit 1989 „immerhin“ sieben Aufsätze mit direktem Bezug zum Thema erschienen sind, verweisen in den seit 1990 in der Reihe MatDaF erschienenen Jahrestagungsbänden nur drei Beiträge explizit auf die Wende, Wiedervereinigung und Transformationszeit.¹⁴ Beachtlicherweise stammt fast die Hälfte, nämlich drei der sieben Texte in InfoDaF aus der Feder von Dagmar Blei: „Ist die ‚Sprache der Wende‘ eine ‚gewendete Sprache‘? Bemerkungen zum Sprachgebrauch in der (ehemaligen) DDR“, in Heft 4 (1990), „Deutsch versus DDRsch? Stand und Perspektiven einer nationalsprachlichen Variante“ in Heft 3 (1992) und „Deutsch als Fremdsprache in der DDR. Ein Beitrag zur Fach- und Wissenschaftsgeschichte“ in Heft 6 (1997). Und in MatDaF genau ein Drittel, nämlich einer: „Wortschatzarbeit zur Zeitgeschichte“ in Band 35 (1994).

Die hier zutage tretende Dürftigkeit an reflexiver DaF/DaZ-Forschung zum Thema deutsch-deutsche Geschichte bzw. Vereinigung ist sicherlich ein Stückweit dem generellen Abbau landeskundlicher und kulturwissenschaftlicher Schwerpunkte sowie der Überlagerung durch andere gesellschafts-, bildungs- und kulturpolitische Themen im Fach geschuldet. Andererseits sind gerade auf diesem Feld die Auswirkungen des jahrzehntelangen innerdeutschen Dualismus wirkmächtig geworden, da sie einen wesentlichen Anstoß zur Formulierung einer plurizentrischen Landeskunde gaben. Just zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung hatte eine internationale Arbeitsgruppe der amtlich deutschsprachigen Länder die „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ formuliert (vgl. ABCD-Thesen 1990). Dank der „Langlebigkeit wesentlicher Inhalte der ABCD-Thesen“ (Bettermann; Koreik 2010: 74) kann der plurizentrische Ansatz mittlerweile als *Mainstream* angesehen werden. Das DACH-Prinzip wird als qualitativer Leitsatz in allen aktuellen, für den Auslandsmarkt konzipierten Lehrwerken und auf institutioneller Ebene in der Zusammenarbeit der Verbände aller deutschsprachigen Länder mit großem Engagement und wachsendem Erfolg umgesetzt. Hier sind in erster Linie die Arbeit des DACHL-Gremiums¹⁵ (siehe z.B. Hepp; de Carvalho 2020) der DaF/DaZ-Verbände Deutschlands, Österreichs, der Schweiz und prinzipiell Liechtensteins¹⁶, aber auch die vielfältige DACHL-Präsenz auf den Internationalen Deutschlehrer*innentagungen, die gemeinsame Veranstaltungsreihe „Zu-

¹⁴ Acht weitere Beiträge in InfoDaF und vier in den MatDaF-Jahrestagungsbänden behandeln zeitgeschichtliche Themen im weiteren Sinn, aber nicht explizit auf die Zeit um und nach 1989 bezogen.

¹⁵ <https://idvnetz.org/dachl-online>.

¹⁶ Praktisch ist Liechtenstein mit keinem Verband im DACHL-Gremium vertreten.

sammengeDACHt¹⁷ und die länderübergreifenden Publikationen (siehe v.a. Demmig; Hägi; Schweiger 2013, Shafer; Middeke; Hägi-Mead; Schweiger 2020) zu nennen. Wie es sich die Schweizer Kolleg*innen seinerzeit für die Wirkung der ABCD-Thesen nach der Vereinigung erhofft hatten, besinnt man sich „zunehmend auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen deutschsprachigen Länder oder, vielleicht noch besser, der verschiedenen deutschsprachigen Regionen“ (Langner; Marsch 1991: 30).

Was die konkrete Auseinandersetzung mit der deutsch-deutschen Zeitgeschichte in MatDaF und InfoDaF anbelangt, muss berücksichtigt werden, dass sie nur zwei von zahlreichen fachwissenschaftlichen Medien sind, so dass allein auf dieser Basis keine weitreichenden Schlüsse zur Diskurspräsenz gezogen werden können. Gewiss wäre es aber interessant und im Rückblick auf über 30 Jahre Wiedervereinigung wohl auch geboten, eine entsprechende Metaanalyse auf einer breiteren Materialbasis fachrelevanter DaF/DaZ-Publikationen durchzuführen.

4 Dagmar Blei in der Transformationszeit

Dagmar Blei jedenfalls lagen und liegen zeit-, wissenschafts- und fachgeschichtliche Kontextualisierungen, vor allem das Thema „Fachgeschichte in der DDR“, sehr am Herzen. Sie zeigt dabei einen gesellschafts- und fachpolitischen Weitblick von beeindruckender Klarheit. In dem Sinne schreibt Uwe Koreik über ihren Beitrag zur Zukunft des Faches DaF für den vier Jahre nach der Wiedervereinigung erschienenen Sammelband „Deutsch als Fremdsprache – Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?“ (Henrici; Koreik 1994):

Ich musste dabei erstaunt zur Kenntnis nehmen, dass es nicht nur solide Informationen über die Entwicklung von DaF in der DDR gab, sondern auch Zukunftsperspektiven entwickelt wurden, die sich so zu dieser Zeit nur in wenigen Stimmen westdeutscher Wissenschaftler*innen ähnlich ausdrückten, aber auch nicht ausdrücken konnten, weil kaum jemand die spezielle Perspektive der „untergegangenen“ DDR im Blick hatte und angemessen haben konnte. So heißt es z.B.:

„Die in greifbare Nähe gerückten gesellschaftlichen Veränderungen in Europa, die auf die Konstituierung einer multinationalen Gesellschaft zielen, sind jedoch auch für uns Fremdsprachenlehrer aus der DDR der gegebene perspektivische Handlungsrahmen, innerhalb dessen nationale Bildungskonzeptionen zu entwickeln und vorerst unter europäischer Sicht, in Zukunft unter internationaler, abzustimmen sind. Mögen die Ziele, In-

¹⁷ <https://padlet.com/ahaesusler/zusammengeDACHt>.

halte, Organisationsformen und veränderten Lehrens und Lernens in einer ‚Mehrsprachen-Gesellschaft‘ im Geltungsbereich eines Kontinents im Moment noch für manchen von uns recht vage Konturen besitzen, so stehen wir, ob wir subjektiv wollen oder nicht, objektiv in der Pflicht, die neuen Ansprüche an die fremdsprachige Bildung aus den zu erwartenden politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen u.a. Veränderungen in Europa zu antizipieren.“ (Blei 1994: 256f.)

Das war auch aus heutiger Sicht eine sehr weitsichtige Stellungnahme.¹⁸

Vor dem Hintergrund des fachlich-institutionellen Wirkens von Dagmar Blei erscheint uns in der Transformationsforschung vor allem der akteurszentrierte Ansatz überzeugend, bei dem die umständebedingte Schwächung der Institutionen im Zusammenhang mit den Handlungsspielräumen, den Entscheidungen und der Durchsetzungskraft von einzelnen Protagonist*innen betrachtet wird (vgl. Schwannitz 1997). Dagmar Blei war eine, vielleicht *die* wichtigste Protagonistin in der ostdeutschen Transformationszeit. Sie wusste ihre Handlungsspielräume klug, selbstlos und weitsichtig für die Konsolidierung und wissenschaftliche Entwicklung des Faches, für den Aufbau von internationalen Kooperationen und in hohem Maß für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu nutzen. Nicht nur, was sie selber aufgebaut und geleistet hat, von dem nur ein Bruchteil in diesem Buch genannt wird, sondern auch wie ihr Wirken auf andere, meist jüngere Fachwissenschaftler*innen ausstrahlte, spielt dabei eine große Rolle. So erinnert sich Ursula Hirschfeld an die erste gesamtdeutsche IDT 1993 in Leipzig und an die wertvolle Unterstützung, die sie damals bei der Vorbereitung und Durchführung dieses fachwissenschaftlichen Großereignisses durch Dagmar Blei erfahren hat:

Im Juni 1991 hat das Vorbereitungskomitee entschieden, dass ich (die in der DDR nicht zum „Reisekader“ gehörte und nie zuvor an einer IDT teilnehmen konnte) die damalige Tagungssekretärin ersetzen sollte. Einige der – verschiedene Institutionen aus Ost und West und oft unterschiedliche Auffassungen vertretenden – Mitglieder waren zunächst skeptisch, ob ich dieser Aufgabe gewachsen wäre. Dagmar Blei, Vertreterin der Pädagogischen Hochschule Dresden, hat mir nicht nur von Anfang an Vertrauen entgegengebracht. Sie gehörte auch zu den Kolleginnen und Kollegen, die sich an den Diskussionen konstruktiv beteiligten. Sie hat kritische Situationen oft mit ihrer kühlen, manchmal auch ironischen Art beruhigt, und sie hat wesentlich zum Gelingen der Tagung beigetragen – da-

¹⁸ Uwe Koreik in einer privaten E-Mail vom 15.01.2022. Der vollständige Text der E-Mail findet sich am Ende dieses Nachworts.

für (fast 30 Jahre nach der X. IDT) nochmals ein herzliches Dankeschön.¹⁹

Das ist nur eines von zahlreichen Beispielen ihrer Strahlkraft; die in diesem Buch versammelten berufsbiographischen Skizzen, deren fachgeschichtstheoretischer Ansatz ja auch auf Dagmar Blei zurückgeht, geben ein weiteres beredtes Zeugnis ihres umsichtigen, souveränen und nachhaltigen Wirkens auf dem sich wandelnden und neu formierenden DaF/DaZ-Feld in der ostdeutschen Transformationszeit. Sie analysierte das Vergangene und Bleibende mit wissenschaftlicher Klarheit und zeigte sich offen und gestaltungsbereit für das Kommende, Neue. Professor Albert Raasch, den Dagmar Blei im Jahr 1999 zu einem Vortrag zum Thema Mehrsprachigkeit eingeladen hatte, hebt ihre „mehrsprachliche Offenheit“, die ja auch in der von Uwe Koreik aus ihrem Fachartikel zitierten Passage deutlich wird, hervor:

Diese positive Einstellung verstehe ich als Kern von „Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache“ (diese Formulierung wählte ich – gegen die Vorbehalte des Goethe-Instituts, das den Terminus „Sprachpolitik“ favorisierte – als Titel der Veröffentlichung, die aus meiner Arbeitsgruppe auf der Amsterdamer IDT 1997 entstand). Bei aller Verschiedenheit mancher Inhalte und Orientierungen zeigte sich in diesen persönlichen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit vielen DaF-Experten eine Plattform für grenzüberschreitende, fruchtbare und wegweisende „Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache“.²⁰

Professor Gerhard Wazel äußert sich anerkennend über Dagmar Bleis Engagement für die linguistische Fundierung von DaF/DaZ „hinsichtlich der funktional-kommunikativen Orientierung“:

Prof. Dr. Dagmar Blei, der aus meiner Sicht nicht zuletzt das Verdienst zukommt, wesentlich vor allem zur linguistischen Fundierung unseres Faches hinsichtlich der funktional-kommunikativen Orientierung beigetragen zu haben, würde mir sicher zustimmen, wenn ich bedaure, dass unser 1988/1989 formulierter Ansatz zum Aufbau einer genuinen Auslandsgermanistik nach der Wende nicht mehr weiterverfolgt wurde.²¹

¹⁹ Ursula Hirschfeld in einer privaten E-Mail vom 18.02.2022. Der vollständige Text der E-Mail findet sich am Ende dieses Nachworts.

²⁰ Albert Raasch in einer privaten E-Mail vom 15.02.2022. Der vollständige Text der E-Mail findet sich am Ende dieses Nachworts.

²¹ Gerhard Wazel in einer privaten E-Mail vom 08.03.2022. Der vollständige Text der E-Mail findet sich am Ende dieses Nachworts.

Und nicht zuletzt spiegeln die in diesem Buch versammelten berufsbiographischen Skizzen, die zudem nur einen exemplarischen Ausschnitt aus den DaF/DaZ-Kompetenzbiographien der Verfasser*innen darstellen, das große fachliche Spektrum der Schüler*innenschaft von Dagmar Blei.

5 Nach der Transformation

Leicht bestimmen lässt sich der Anfang der Transformationszeit in unserem Fach. Ihr Ende hingegen ist offener. Während die institutionellen Umgestaltungen nach westdeutschem Muster mitsamt der „Abwicklung“ großer Teile des Personals und Neubesetzungen durch westdeutsche DaF/DaZ-Fachvertreter*innen schon ab Mitte der 1990er Jahre vollzogen waren, stellt sich die Frage nach der konzeptionellen Transformation des Fachs, was nicht zuletzt auch seine Akteur*innen betrifft und ihr fachwissenschaftliches und professionsbezogenes Selbstverständnis einschließt. Laut Definition gilt ein Transformationsprozess dann als abgeschlossen, „wenn die Akteure in den Transformationsländern die neuen systemkonstituierenden Regeln als ihre Spielregeln akzeptieren und diese den politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Alltag bestimmen“ (Schwanitz 1997).

Zu fragen wäre heute, rund 30 Jahre nach der Wiedervereinigung, außerdem, inwiefern die spezifischen Traditionen und Ansätze der DaF-Forschung und -Lehre in der DDR die weitere Fachentwicklung mitgeprägt haben und inwiefern die Existenz unterschiedlicher Traditionen in der Fachsozietät noch bewusst und wirkmächtig ist. Eine Antwort auf diese Fragen lässt sich nicht ohne gründliche Recherchen geben, aber erste Fingerzeige und Vermutungen auf der Basis der hier versammelten biographischen Skizzen, Stimmen und verbandsgeschichtlichen Entwicklungen scheinen möglich. Die (vorläufige) Antwort der Verfasser*innen dieses Nachworts lautet, nicht zuletzt aus Sicht ihrer Verbandsarbeit seit 2001 bzw. 2005: Es gibt heute nur noch ein Fach DaF/DaZ, in dem die wissenschaftliche Ausrichtung der Lehrstühle zwar durch die jeweiligen fachlichen Profile seiner Protagonist*innen geprägt ist, sich im Wissenschaftsbetrieb jedoch allenfalls regional verorten lässt. Dass geographisch benachbarte DaF/DaZ-Standorte einen intensiven fachlichen Austausch pflegen und eng zusammenarbeiten, kommt ohne historisch befrachtete Ost-/West-Kategorisierungen *in allen Regionen* Deutschlands vor; und spätestens mit dem coronabedingten Digitalisierungsschub werden verstärkt überregional-transkulturelle DaF/DaZ-Netzwerke aufgebaut, die gänzlich standortunabhängig sind.

Außerdem hat sich das Fach DaF, vereinfacht gesagt, zu einem Fach DaF/DaZ weiterentwickelt (vgl. Podiumsdiskussion 2016) und richtet seinen Blick einerseits verstärkt auf die Integration der Schulkinder in die Regelschule und andererseits auf die Erwachsenenbildung mit der Notwendigkeit der Integration von Geflüchteten und Fachkräften in den Arbeitsmarkt. Die Inhalte der Deutschvermittlung, bei der – ganz wie in der DDR – zunächst die terminologischen As-

pekte der Fach- und Wissenschaftssprache im Vordergrund standen, haben sich dabei über das Verstehen und Verfassen von Fachtexten in der Schule (sprachensibler Fachunterricht) bzw. im Studium (Schwerpunkt „Wissenschaftliche Texte“ in der Vorbereitung ausländischer Studierender) hinaus neuerdings um die verstärkte Beschäftigung mit der Berufspraxis erweitert, etwa bei der nach typischen Szenarien kommunikativen Handelns am Arbeitsplatz gefragt wird. Insgesamt stand und steht das Fach seit der deutsch-deutschen Vereinigung vor etlichen großen Herausforderungen, in denen es sein fachliches Selbstverständnis, seine zentralen Aufgaben und seine curriculare Basis immer wieder neu reflektieren und definieren muss(te). Es ist rasant gewachsen und hat, insbesondere im Zuge der BA/MA-Studienstrukturreform, zahlreiche Profile an den verschiedensten Standorten in West und Ost herausgebildet (siehe Jung; Middeke; Panferov 2017).

Nicht zuletzt spielt bei der Beantwortung der Frage nach dem Weiterleben der DDR-Fachtraditionen auch der Wechsel der Generationen eine Rolle. Mittlerweile sind die letzten in der DDR wissenschaftlich sozialisierten Fachkolleg*innen, die in erster Linie im Mittelbau an den Hochschulen verblieben waren, in den Ruhestand gegangen, was ein weiteres Kriterium für eine Fixierung des Endes der Transformationszeit sein könnte. Was die Verbandspolitik anbelangt, so können wir uns im Rückblick auf unsere über 15 bzw. 20 Jahre aktive Tätigkeit im FaDaF nicht erinnern, dass die Frage nach der Fachsozialisation in Ost oder West für die Besetzung des Vorstands oder Beirats von entscheidender Bedeutung gewesen wäre.

Die These eines zusammengewachsenen Faches DaF/DaZ müsste im Einzelnen und umfassend an den Berufsbiographien der im Fach Tätigen geprüft werden. Sehr deutlich ist allerdings schon hier, dass Dagmar Blei und Ulrich Zeuner zu den wenigen Fachvertreter*innen gehören, die über die eigentliche Wendezeit hinaus Brücken zwischen der ostdeutschen und westdeutschen Fachdiskussion geschlagen haben und schließlich in beiden Welten zu Hause waren.

Literatur

- ABCD-Thesen (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 3, 306-308.
- Bettermann, Rainer; Koreik, Uwe (1994): „Wir sind uns ja doch noch ganz schön fremd“. Bericht über ein „Tandem-Seminar“ im Bereich Landeskunde an der Universität Bielefeld und der Universität Jena. In: *InfoDaF*, 21(1), 108-110.
- Bettermann, Rainer; Koreik, Uwe (2011): Landeskunde ohne Mauer(n) – ein Ost-West-Dialog 20 Jahre danach. In: Barkowski, Hans; Demmig, Silvia; Funk, Hermann; Würz, Ulrike (Hrsg.): *Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 67-78.

- Blei, Dagmar (1997): Deutsch als Fremdsprache in der DDR. Ein Beitrag zur Fach- und Wissenschaftsgeschichte. In: *InfoDaF*, 24(6), 780-795.
- Bolten, Jürgen (1990): Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Ein Bericht. In: *InfoDaF*, 17, 322.
- De Carvalho, Geraldo; Hepp, Marianne (2020): *Wie aus einer Arbeitsgruppe ein Gremium mit einer eigenen Geschäftsordnung wird: Der IDV und das DACH-Prinzip. Ein Nachwort*. In: Shafer et al. (Hrsg.), 235-241.
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Erklärung (1991): Öffentliche Erklärung von Vorstand und Beirat des „Verbandes Deutsch als Fremdsprache“ (Leipzig) zur Situation und Entwicklung von Deutsch als Fremdsprache in den neuen Bundesländern. In: *Zielsprache Deutsch*, 22(2), 106-108.
- FaDaF-Rechenschaftsbericht (2016): *Rechenschaftsbericht des FaDaF-Vorstands für das Geschäftsjahr 2015/2016*. (https://www.fadaf.de/de/wir__ber_uns/rechenschaftsbericht_2016_end.pdf)
- FaDaF-Rechenschaftsbericht (2017): *Rechenschaftsbericht des FaDaF-Vorstands für das Geschäftsjahr 2016/2017*. (https://www.fadaf.de/de/wir__ber_uns/rechenschaftsbericht_fadaf_2016-2017.pdf)
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.) (1994): *Deutsch als Fremdsprache: Wo warst Du? Wo bist Du? Wobin gehst Du?*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Huneke, Hans Werner (2020): Forschung DaF: Trends und Themen seit 1980. Ein Blick in die FIS Bildung Literaturdatenbank. In: Wulff, Nadja; Steinmetz, Sandra; Strömsdorfer, Dennis; Willmann, Markus (Hrsg.): *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung*. Göttingen: Universitätsverlag, 505-515.
- IDV-Rundbrief (1990): H. 45. (<https://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>)
- Jung, Matthias; Middeke, Annegret; Panferov, Julia (2017): *Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/2015 bis 2016/2017*. Im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD). (<https://owncloud.gwdg.de/index.php/s/HW7pECUM08lOhxE>)
- Jung, Matthias; Wicke, Rainer; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Institutionen und Verbände für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia

- (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 144-153.
- Langner, Michael; Marsch, Edgar (1991): ABCD-Landeskunde. In: *Arbeitskreis DaF in der Schweiz*, Rundbrief Nr. 17, 27-33.
- Middeke, Annegret (2019): *MatDaF: 30 Jahre – 100 Bände*. Vortrag im Rahmen des Festkolloquiums „Sprachen, Integration, Werte“ anlässlich des 30. Jubiläums des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) und des 100. Bandes der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (MatDaF) am 1. Februar 2019 in Göttingen. (https://www.youtube.com/watch?v=dQ4JB_kZmpM&t=110s)
- Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett (2022): Geleitwort zum letzten Jahrestagungsband in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Dimova, Dimka; Müller, Jennifer; Siebold, Kathrin; Teeper, Frauke; Thaller, Florian (Hrsg.): *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. 47. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Marburg 2020*. Göttingen: Universitätsverlag, V-XI.
- Offe, Claus (1991): Das Dilemma der Gleichzeitigkeit. Demokratisierung und Marktwirtschaft in Osteuropa. In: *Merkur*, 45(4), 279-292. Neu abgedruckt in: *Ausgewählte Schriften von Claus Offe*. Bd. 6: Übergänge. Vom Staatssozialismus zum demokratischen Kapitalismus. Wiesbaden: Springer Verlag 2020, 59-73. (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-22263-5.pdf>)
- Podiumsdiskussion (2016): *40 Jahre Fachgeschichte DaF/DaZ: Alte Fragen und neue Antworten von der Konstitution des Faches bis zur Integration geflüchteter Menschen*. (http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-40982/Podiumsdiskussion_40%20Jahre%20Fachgeschichte%20DaF_DaZ%200.mp4)
- Schmigalla, Hans (Hrsg.); Wazel, Gerhard (Wiss. Bearb.) (1989): *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Schulz, Ekkehard (1989): Zur Gründung der Gesellschaft für Germanistik der DDR. In: *Zeitschrift für Germanistik*, 9(5), 634-636.
- Schwanitz, Simone (1997): *Transformationsforschung: area studies versus Politikwissenschaft? Plädoyer für einen akteurstheoretischen Ansatz*. Berlin: Freie Universität Berlin, Osteuropa-Institut Abt. Politik. (<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-440370>)
- Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2020): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag.

- Sorger, Brigitte (2010): *Der Internationale Deutschlehrerverband im Spannungsfeld von sprachpolitischen Konzepten und fachlicher Interessensvertretung. Die Verbandsgeschichte als Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache.* Dissertation Universität Wien. (<https://theses.univie.ac.at/detail/9165>)
- Universität Jena [Broschüre] (2005): *30 Jahre Deutsch als Fremdsprache – 15 Jahre Institut für Auslandsgermanistik.* (<http://www.master-daf.de/download/3015.pdf>)
- Vorderwülbecke, Klaus (2010): In Bewegung bleiben oder: 20 Jahre FaDaF. In: *InfoDaF*, 37(5), 441-451.
- Wagner, Wolf (2018): Was an der Wiedervereinigung falsch war. Sieger hätte es nicht geben dürfen. In: *Der Tagesspiegel* (15.11.2018). (<https://causa.tagesspiegel.de/gesellschaft/wie-weiter-in-und-mit-ostdeutschland/sieger-haette-es-nicht-geben-duerfen.html>)
- Wazel, Gerhard (1987): Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Computern im fremdsprachlichen Deutschunterricht – Versuch einer ersten Positionsbestimmung. In: Wazel, Gerhard; Biechele, Barbara; Bohn, Rainer; Demme, Silke (Hrsg.): *Computer und Video im fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 73-75.
- Wazel, Gerhard (1989): Prolegomena zum Studienfach Auslandsgermanistik für Muttersprachler. In: Schmigalla, Hans (Hrsg.), 6-30.
- Wolff, Armin; Eggers, Dietrich; Ehnert, Rolf; Kirsch, Klaus (1997): Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwicklungslinien des Faches aus der Sicht (s)eines Verbandes. In: *InfoDaF*, 24(5), 559-586.

Links zuletzt geprüft am 14.04.2022.

Erinnerungen

Prof. Dr. Ursula Hirschfeld

Im August 1993 fand in Leipzig die X. Internationale Deutschlehrertagung mit mehr als 1.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus aller Welt statt – die erste große DaF-Tagung im vereinten Deutschland. Das Tagungsmotto war „Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt“. Die sich wandelnde Welt hatte auf die Vorbereitung der Tagung erheblichen Einfluss – das Vorbereitungskomitee musste sich neben der konkreten inhaltlichen Organisation vielen akuten Herausforderungen stellen, u.a. diesen:

- *Den Tagungsort Leipzig hatte der IDV auf der vorangegangenen IDT in Wien 1989 festgelegt, allerdings sollte die X. IDT bereits 1992 stattfinden, was aufgrund der massiven Veränderungen in nahezu allen institutionellen Strukturen nicht mehr möglich war.*
- *Der Verband Deutsch als Fremdsprache der DDR, der mit Unterstützung der Leipziger Universität und konkret des Herder-Instituts die Tagung organisieren und die Tagungssekretärin stellen sollte, hat sich aufgelöst. Ausrichter der Tagung war jetzt das Herder-Institut der Universität Leipzig, das zu dieser Zeit mit einschneidenden Umstrukturierungen und einem massiven Stellenabbau belastet war.*
- *Die Universität wie auch die Stadt Leipzig befanden sich ebenfalls auf allen Ebenen im Umbruch: Strukturen und Verantwortlichkeiten änderten sich, Ansprechpartner wechselten, Entscheidungen wurden hinausgeschoben.*

Im Juni 1991 hat das Vorbereitungskomitee entschieden, dass ich (die in der DDR nicht zum „Reisekader“ gehörte und nie zuvor an einer IDT teilnehmen konnte) die damalige Tagungssekretärin ersetzen sollte. Einige der – verschiedene Institutionen aus Ost und West und oft unterschiedliche Auffassungen vertretenden – Mitglieder waren zunächst skeptisch, ob ich dieser Aufgabe gewachsen wäre. Dagmar Blei, Vertreterin der Pädagogischen Hochschule Dresden, hat mir nicht nur von Anfang an Vertrauen entgegengebracht. Sie gehörte auch zu den Kolleginnen und Kollegen, die sich an den Diskussionen konstruktiv beteiligten. Sie hat kritische Situationen oft mit ihrer kühlen, manchmal auch ironischen Art beruhigt, und sie hat wesentlich zum Gelingen der Tagung beigetragen – dafür (fast 30 Jahre nach der X. IDT) nochmals ein herzliches Dankeschön.

Prof. em. Dr. Albert Raasch

„Ich möchte betonen, dass nicht ich, sondern die Anwesenden die Fachleute für DaF und DaZ sind; mein Arbeitsgebiet ist eher FaF, also Französisch als Fremdsprache. Vielleicht war gerade diese Außenschau auch der Anlass, dass ich zur Mitarbeit im Beirat FaDaF eingeladen wurde.“ Dieses Zitat stammt aus dem Vortrag, den ich am 13. Mai 2010 auf der Jahrestagung des FaDaF an der Pädagogischen Hochschule Freiburg gehalten habe. Diese Offenheit der DaF-/DaZ-Fachleute habe ich immer wieder erfahren dürfen, z.B. bei Hans-Jürgen Krumm auf seiner Veranstaltung im Oktober 1976 im ZFI Hamburg sowie im Oktober 1998 an der Universität Wien, sowie in vielen Goethe-Instituten auf allen Kontinenten. Dieselbe positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit habe ich an verschiedenen Stellen in der ehemaligen DDR gefunden; als Beispiele nenne ich eine von Marianne Löschmann initiierte Tagung im Herder-Institut Leipzig, wo ich zum 11. November 1989 (!) eingeladen war, vor einem Kreis internationaler DaF-Experten über einen von mir mitgestalteten Fernsehsprachkurs für Französisch als Fremdsprache „AVEC PLAISIR“ vorzustellen; dieselbe mehrsprachliche Offenheit begegnete mir bei Dagmar Blei, die mich zu einem Vortrag am 2. August 1991 nach Dresden lud. Diese positive Einstellung verstehe ich als Kern von „Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache“ (diese Formulierung wählte ich – gegen die Vorbehalte des Goethe-Instituts, das den Terminus „Sprachenpolitik“ favorisierte – als Titel der Veröffentlichung, die aus meiner Arbeitsgruppe auf der Amsterdamer IDT 1997 entstand). Bei aller Verschiedenheit mancher Inhalte und Orientierungen zeigte sich in diesen persönlichen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit vielen DaF-Experten eine Plattform für grenzüberschreitende, fruchtbare und wegweisende „Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache“.

Prof. Dr. Uwe Koreik

*Von der Fachgeschichte DaF in der DDR hatte ich keine Kenntnis. Der Name Dagmar Blei sagte mir bis dahin nichts, aber ich glaube mich zu erinnern, dass die jeweils dann erfolgte kurze Korrespondenz per Brief (!) völlig unproblematisch und sehr angenehm war, was nicht unbedingt gleichermaßen für den Austausch mit einigen wenigen westdeutschen Beiträger*innen zum Sammelband galt. Ich musste dabei erstaunt zur Kenntnis nehmen, dass es nicht nur solide Informationen über die Entwicklung von DaF in der DDR gab, sondern auch Zukunftsperspektiven entwickelt wurden, die sich so zu dieser Zeit nur in wenigen Stimmen westdeutscher Wissenschaftler*innen ähnlich ausdrückten, aber auch nicht ausdrücken konnten, weil kaum jemand die spezielle Perspektive der „untergegangenen“ DDR im Blick hatte und angemessen haben konnte. So heißt es z.B.:*

Die in greifbare Nähe gerückten gesellschaftlichen Veränderungen in Europa, die auf die Konstituierung einer multinationalen Gesellschaft zielen, sind jedoch auch für uns Fremdsprachenlehrer aus der DDR der gegebene perspektivische Handlungsrahmen, innerhalb dessen nationale Bildungskonzeptionen zu entwickeln und vorerst unter europäischer Sicht, in Zukunft unter internationaler, abzustimmen sind. Mögen die Ziele, Inhalte, Organisationsformen und veränderten Lebens und Lernens in einer „Mehrsprachen-Gesellschaft“ im Geltungsbereich eines Kontinents im Moment noch für manchen von uns recht vage Konturen besitzen, so stehen wir, ob wir subjektiv wollen oder nicht, objektiv in der Pflicht, die neuen Ansprüche an die fremdsprachige Bildung aus den zu erwartenden politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen u.a. Veränderungen in Europa zu antizipieren. (Blei 1994: 256f.)

Das war auch aus heutiger Sicht eine sehr weitsichtige Stellungnahme [...].

Prof. Dr. Gerhard Wazel

Prof. Dr. Dagmar Blei, der aus meiner Sicht nicht zuletzt das Verdienst zukommt, wesentlich vor allem zur linguistischen Fundierung unseres Faches hinsichtlich der funktional-kommunikativen Orientierung beigetragen zu haben, würde mir sicher zustimmen, wenn ich bedaure, dass unser 1988/1989 formulierter Ansatz zum Aufbau einer genuinen Auslandsgermanistik nach der Wende nicht mehr weiterverfolgt wurde.

Sie wird sicherlich auch unsere Auffassung teilen, dass das Fach DaF/DaZ heutzutage dringender denn je einen technisch-methodischen Paradigmenwechsel vollziehen muss, wenn es den künftigen gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen eines effizienten Sprachunterrichts gerecht werden will.

Es gilt, sowohl im virtuellen wie im analogen Kursraum die mittlerweile vorgenommenen Investitionen in die Fortbildung der Unterrichtenden, in die digitale Infrastruktur, die Soft- und Hardware effektiv für die Entwicklung der digitalen Kompetenz von Lehrpersonal und Kursteilnehmenden zu nutzen, analoge und digitale Lernwelten miteinander zu verbinden und damit aktivierende, individualisierende Lernumgebungen zu schaffen.

Ein „Zurück zur gewohnten Normalität“, zu dem vielerorts hoch geschätzten Präsenzunterricht alten Stils unter Nichtbeachtung der mittlerweile gemachten Erfahrungen und Lernprozesse ist u.E. nicht akzeptabel.

Obwohl Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) ein verhältnismäßig junges Fach ist, ist es doch alt genug, um bereits über drei Geschichten zu verfügen: eine ostdeutsche, eine westdeutsche und eine gesamtdeutsche. Die Erforschung dieser drei Geschichten samt ihrer spannungsreichen (Nicht-)Bezüge und Bezugnahmen hat gerade erst begonnen. Im vorliegenden Band liegt der Fokus auf dem DaF/DaZ-Standort Dresden und seiner Fachvertreterin Prof. Dr. Dagmar Blei, die diesen Übergang maßgeblich gestaltet hat; ihr ist dieser Band gewidmet. Anhand von berufsbiographischen Reflexionen ihrer ehemaligen Mitarbeiter*innen sowie von Rückblicken ehemaliger Kolleg*innen werden nicht nur der Übergang von der ostdeutschen Teilgeschichte in die gesamtdeutsche Geschichte des Faches, sondern auch einige seiner Teilbereiche exemplarisch beleuchtet. Dabei geht es nie nur um die Vergangenheit, sondern immer auch um die Zukunftsperspektiven des Faches an der TU Dresden und darüber hinaus.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-546-5

ISSN: 2566-9230

eISSN: 2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen