

ALEG

Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos
Associação Latino-Americana de Estudos Germanísticos
Lateinamerikanischer Germanistenverband

Band 4

Katharina Herzig / Sabine Pflieger
Karen Pupp Spinassé / Sabrina Sadowski (Hrsg.)



Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika

Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis

**STAUFFENBURG
VERLAG**

Curriculumentwicklung für spezifische Zwecke – Szenarien für die Sprachausbildung im Germanistikstudium

Kristina Peuschel, Universidade de São Paulo / DAAD-
Lektorin

1. Einleitung

Unter den Prämissen moderner Fremdsprachendidaktik und aktuellen Herausforderungen, vor denen die fremdsprachliche Ausbildung im Hochschulkontext steht, ist es immer wieder notwendig, bestehende und erfolgreich erprobte Curricula weiter zu entwickeln und zu prüfen, ob sie nach wie vor die gesellschaftlichen Anforderungen in einer globalisierten und mehrsprachigen Welt zu bedienen vermögen.

Im folgenden Beitrag wird ein Beispiel empirischer Curriculumforschung vorgestellt, mit dessen Hilfe die sprachlichen Herausforderungen am Übergang zwischen sprachpraktischer Grundausbildung und Spezialisierung im Germanistikstudium genauer bestimmt und entsprechende Szenarien für die Sprachausbildung an der *Universidade de São Paulo (USP)* in Brasilien entwickelt werden.

2. Das Germanistikstudium an der Universität São Paulo (USP)

Das grundständige germanistische Studium an der Fakultät für Philosophie, Sprachen und Humanwissenschaften (*Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, FFLCH*) wird von ca. 100 Studierenden pro Jahr begonnen. Die so genannte *habilitação em língua alemã (Área de Alemão - Língua, Literatura e Tradução)* beginnt nach einem ersten einführenden Studienjahr, nachdem sich die Studierenden für das vertiefende Studium der Germanistik, Anglistik, Französisistik, Hispanistik oder Italianistik entscheiden. Die Deutschabteilung formuliert als Teilziele des Germanistikstudiums u. a.:

O bacharel com enfoque em língua alemã deve ser capaz de lidar com textos – no sentido mais amplo do termo – de forma a poder atuar concretamente em atividades profissionais que têm o texto como objeto central, como: ensino de

lingua e literatura nos diversos níveis, tradução, crítica literária, assessoria lingüística, atividades de pesquisa etc. (<http://dlm.fflch.usp.br/alemao/graduacao>, 12.04.2013)

Die ersten vier Semester des germanistischen Studiums sind mit 6 Semesterwochenstunden (SWS) dem Spracherwerb gewidmet. Das fünfte Semester sieht zusätzlich eine Einführung in das Übersetzen vor, ab dem sechsten Fachsemester werden obligatorische Kurse in Literatur- und Sprachwissenschaft sowie verschiedene Wahlpflicht- und Wahlfächer angeboten, mit denen sich die Studierenden in einem der drei Bereiche ‚germanistische Sprachwissenschaft‘, ‚Literaturwissenschaft‘ oder ‚Translatologie‘ spezialisieren sowie historisches und kulturelles Wissen über die deutschsprachigen Länder erwerben.

Das Studium kann durch den Erwerb einer Lehrlizenz für das öffentliche Schulwesen, der *licenciatura*, ergänzt werden. Außerdem werden verschiedene Angebote für Forschungsarbeiten im Rahmen der *graduação* gemacht, so die *Iniciação Científica (IC)* oder die *Trabalho de Graduação Individual (TGI)*, die neben dem Erstkontakt mit den Forschungslinien der Germanistik auch den Erwerb von Leistungspunkten für das Studium ermöglichen. Allein diese Kurzzvorstellung des Studienverlaufs verdeutlicht das breite Panorama an sprachlichen Herausforderungen für die Germanistikstudierenden an der USP, auf die entsprechend curricular reagiert wird.

Die sprachpraktische Ausbildung an der USP hat einen guten Ruf und führt im Großen und Ganzen zu den formulierten Zielen. Dennoch geben zielgruppenspezifische und regionalspezifische Fragen immer wieder Anlass für empirische Untersuchungen und nachfolgende Vorschläge zur Adaption des Sprachlerncurriculums an sich verändernde Bedürfnisse der Studierenden und an einen sich verändernden Bedarf in Bezug auf die Sprach- und Kulturkenntnisse von brasilianischen Germanistikstudierenden.

3. Empirische Curriculumforschung für spezifische Zwecke – Germanistik studieren

Ein Curriculum ist „eine bildungstheoretisch begründete, mit den Mitteln der Wissenschaft entwickelte und durch eine ständige Revision an die wechselnden Anforderungen der Gesellschaft angepasste und öffentlich verantwortete Darstellung dessen, was und wie unter welchen Bedingungen gelehrt und gelernt werden soll. [...] Ein Curriculum macht begründete Angaben über Lehr- und Lernziele, Unterrichtsmittel, Methoden und Erfolgskontrollen für ein Fach

oder eine Institution, ebenso aber über die Rahmenbedingungen, unter denen der Unterricht stattfinden soll.“ (Barkowski / Krumm 2010: 40)

Im Rahmen des Master-Seminars „Curriculumentwicklung“ wurden im Sommersemester 2011 an der Universität Leipzig in Kooperation mit Lehrenden der USP zwei Ziele verfolgt: 1. Die Leipziger Studierenden sollten am konkreten Beispiel die Durchführung von Bedarfs- und Bedürfnisanalysen erlernen (*needs analysis*, vgl. Richards 2001). 2. Die Ergebnisse ihrer Analysen sollten in Form von ausgewählten Szenarien für den Übergang von den allgemeinen sprachpraktischen Kursen in die Kurse und Anforderungen der Spezialisierungen als Vorschläge an die USP zurückfließen.

Eine Projektgruppe aus fünf Studierenden unterschiedlicher Länder hat dafür unter der Leitung der Autorin zunächst die relevanten Studiendokumente des Studiengangs ausgewertet, Experteninterviews mit einer Lehrkraft und Austauschstudierenden der USP durchgeführt sowie einen online-Fragebogen zur Erhebung der Sprachlernbedürfnisse der Germanistikstudierenden vor Ort entwickelt und getestet.¹

3.1 Curricula und GeR

Die angewandte Curriculumforschung (vgl. Richards 2001) setzt die seit den 1970er Jahren im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs in der Bundesrepublik geführte Diskussion um den Begriff „Curriculum“ in einen aktuellen Fokus (Schmidt 2010: 923). Die Anfänge der Curriculumentwicklung für Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik liegen im Jahr 1953 und fallen mit dem Aufbau eines Kurssystems durch das 1951 gegründete Goethe-Institut sowie dem Erscheinen des Lehrwerkes „Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band“ im Jahr 1955 zusammen (vgl. ebd.: 925). Die Einteilung von Lehrwerken und Lehrplänen für Deutsch als Fremdsprache in Grund-, Mittel- und Oberstufe erwies sich lange Jahre als wirkmächtig und wurde erst von der Niveaustufenbeschreibung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) abgelöst. Unter curriculumstheoretischer Perspektive steht die direkte Koppelung von Lehrwerk, Kursinhalten und Prüfungsanforderungen in Sprachkursen unter dem Verdacht ein „heimlicher Lehrplan“ zu sein oder ein eher intuitiv, nicht wissenschaftlich

¹ Mein herzlicher Dank geht an dieser Stelle an Elizabeth Bazán, Giovanna Chaves, Yolanda Morales, Carlos Rempel, Jenny Spitzmüller, die im Sommersemester 2011 als Masterstudierende am Curriculumsprojekt mitgewirkt haben und deren Projektbericht (2011) eine wichtige Datenquelle für diesen Beitrag ist.

fundiert „entwickeltes Produkt einer ‚Curriculumentwicklung‘ ohne anspruchsvolle Curriculumstheorie im Hintergrund“ (ebd.). Erst mit der Entwicklung des *Zertifikat Deutsch* und der Beschreibung der notwendigen Fertigkeiten und zu erreichenden Lernziele stand ein umfangreiches und differenziertes Curriculum für die Sprachbeherrschung am Ende der Grundstufe zur Verfügung (vgl. ebd.: 926). In den Neuauflagen des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* ist erkennbar, wie sich Theoriebildung und Entwicklung der Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen gegenseitig beeinflusst haben und von einer grammatisch orientierten Progression über die Stärkung der Fertigkeiten und die Formulierungen von sprachlichen Handlungen die Funktionalität von Sprache sowie ihrer Verwendung immer mehr in den Vordergrund gerückt ist.

Das *Primat des Funktionalen* in den vom Europarat initiierten Arbeiten [...] hat sich bis heute durchgehalten und ist in Form der *Can-do-* bzw. *Kann-*Beschreibungen die grundlegende Kategorie für die Definition der Niveau-Stufen von A1 bis C1 [...]. (Ebd.: 928)

Mit der Veröffentlichung des GeR im Jahr 2001 begann sogleich auch die aktive und kritische Auseinandersetzung mit den positiven und negativen Auswirkungen dieses Instruments auf alle Bereiche fremdsprachlichen Lernens. Es gilt einerseits als Grundlage für die Entwicklung von Curricula, Lehrmaterialien und Prüfungen. Andererseits steht die allzu flexible Handhabung von Begrifflichkeiten sowie die unkritische Übernahme von Vorschlägen zur Messung sprachlicher Kompetenzen in der Diskussion (vgl. Barkowski 2003; Kleppin 2003; Schramm 2008). Neuere Entwicklungen für das Auslandsschulwesen zeigen sich im Rahmenplan für Deutsch als Fremdsprache (vgl. Bausch et al. 2009; Bergmann 2009). Obwohl der GeR zahlreiche Möglichkeiten der Beschreibung sprachlicher Handlungen in mündlicher und schriftlicher Rezeption, Produktion und Interaktion anbietet, dient er nur als Grundlage und eben als Rahmen für das Erstellen zielgruppenspezifischer (Fach)Curricula, die empirisch fundiert werden müssen, bevor sie in der Praxis Anwendung finden. Aus diesem Grund ist es notwendig, der (Weiter-)Entwicklung von DaF-Curricula in verschiedenen germanistischen Institutionen Lateinamerikas empirische Untersuchungen vorzuschalten um so abzusichern, dass die sprachlerncurricularen Entscheidungen einer spezifischen Institution deren fachspezifischen Anforderungen auch entsprechen. Mit der Untersuchung für den Kontext USP ist insofern Neuland betreten worden, als dass die

Curriculumsdiskussion und -entwicklung in den deutschsprachigen Ländern bis in die jüngste Zeit nur im Bereich der Lehrwerk- und Prüfungsentwicklung exis-

tiert – im Unterschied zum Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache, wo zunächst für die Schule [...], seit Bestehen der Integrationskurse aber auch für Erwachsene [...] eine systematische Forschungs- und Entwicklungsarbeit eingesetzt hat. (Schmidt 2010: 930)

Mit ausgewählten Arbeiten zu den Spezifika regionaler Curricula im Hochschulbereich von beispielsweise Au (2004), Bouchara (2008), Daller (2005), Farenika (2001), Jaeger *et al.* (2007), Herzig (2011), Neuland (2007), Schlak (2006) und Uslu (2008) liegen andererseits bereits brauchbare Ansätze und Erfahrungen aus anderen Weltregionen vor, die für den brasilianischen Kontext interessant sind.

3.2 Curriculumforschung für die Praxis – Germanistik studieren an der USP

Im Fokus der Erhebung an der USP steht zunächst die *needs analysis* der Studierenden am Übergang zwischen Sprachkursen und Fachkursen. Befragt wurden Studierende, die diesen Übergang entweder gerade vor sich (zweites Studienjahr Germanistik) oder gerade hinter sich hatten (drittes Studienjahr Germanistik). Richards (2001) bezeichnet mit der *needs analysis* eine umfassende Betrachtung aller Akteure und Einflussfaktoren für die Curriculumentwicklung, die mit Hilfe verschiedener Instrumente durchgeführt werden kann, so z. B. mit Hilfe von Fragebögen, Aufforderungen zur Selbsteinschätzung, Interviews, Gruppentreffen, Beobachtungen, mit Hilfe der Dokumentation von Lernerprodukten schriftlicher und/oder mündlicher Art, Aufgabenanalysen sowie Fallstudien (vgl. ebd.: 59 ff.). Im deutschsprachigen Diskurs werden Sprachbedarf und Sprachbedürfnisse unterschieden. „Erstere werden dabei zumeist mit dem Adjektiv ‚objektiv‘ versehen, während Sprachbedürfnisse ‚subjektiv‘ sind“ (Haider 2009: 32). Der von Seiten der Institution formulierte Sprachbedarf lässt sich formulieren als: Was sollen die Studierenden zum Abschluss ihres Studiums können, wissen und gelernt haben? Sprachbedürfnisse demnach als: Was wollen die Studierenden lernen, können und wissen?

Die Auswertung der Daten aus der für das zweite und dritte Studienjahr Germanistik der USP kontextualisierten *needs analysis* ergibt ein komplexes Bild der Studienanforderungen und Studienwünsche bezogen auf sprachliche Kompetenzen, auf die in der Curriculumentwicklung mit dem Erstellen geeigneter Szenarien reagiert werden kann. Haider (2009) zitiert Von der Handt / Stricker (1995: 51) um ein Szenario als eine „erwartbare Abfolge kommunikativer Handlungen“ zu definieren, „die teils als rein sprachliche Handlungen,

teils als rein nicht-sprachliche Handlungen und teils in gemischter Form laufen“ (Von der Handt / Stricker 1995: 51, so zitiert in Haider 2009: 29).

Als besonders relevant hat sich das Halten von Referaten gezeigt, das als mündliches Präsentieren eine der zentralen Kompetenzen akademischer Handlungsfähigkeit ist (vgl. Dannerer / Fandrych 2012). Mit Hilfe von *Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2005) hat die Projektgruppe der Universität Leipzig dieses Szenario exemplarisch ausgearbeitet. Die Arbeitsschritte der Szenarientwicklung sind in Abbildung 1 dargestellt. Bevor im Detail auf das entwickelte Szenarium „ein Referat halten“ eingegangen wird, sollen jedoch noch ausgewählte Details der Datenerhebung präsentiert werden.

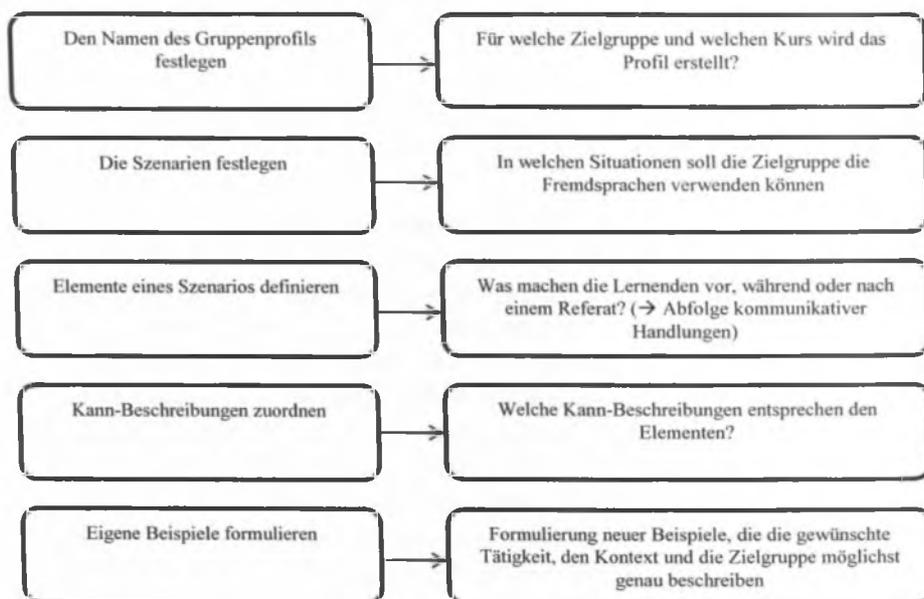


Abb. 1: Arbeitsschritte der Szenarientwicklung mit Hilfe von *Profile Deutsch* (vgl. Projektbericht 2011).

Ergebnisse der Bedarfs- und Bedürfnisanalyse

Insgesamt hat sich das positive Bild der sprachpraktischen Ausbildung im Rahmen des Germanistikstudiums an der USP bestätigt. Die Studierenden haben im Fragebogen ausgewählte Aktivitäten besonders positiv bewertet, so z. B. haben sie im Rahmen ihrer bisherigen Ausbildung ausreichend und erfolgreich daran gearbeitet, wichtige Informationen zusammenzufassen, Texte selektiv nach bestimmten Informationen zu durchsuchen oder auch Hörübungen aus dem verwendeten Lehrwerk zu bearbeiten. Der von der Projektgruppe erstellte Fragebogen zielt anschließend vor allem auf sprachliches Handeln im akademi-

schen Feld ab. Eine grundsätzliche Fragestellung dieser Erhebung war: Welche sprachlichen Handlungen, Strategien, Phänomene und Textsorten bereiten den Studierenden im akademischen Bereich Probleme und welche werden gut beherrscht? Des Weiteren sollten Defizite und Wünsche benannt werden (vgl. Projektbericht 2011: 36). Interessanterweise liefern die befragten Studierenden positive Selbsteinschätzungen in Bezug auf das erfolgreiche Absolvieren von Teilhandlungen monologischer Sprechens. So bewerten sie beispielsweise die inhaltliche Vorbereitung und Strukturierung eines Referats sowie das Zusammenfassen wichtiger Ideen, das Erläutern wichtiger Aspekte und das Beenden eines Referats mit einem passenden Schluss als positiv. Das heißt, die Studierenden haben angegeben, dass sie diese Teilhandlungen erfolgreich umsetzen können. Weniger erfolgreich sehen sie sich in der Verwendung von adäquaten Redemitteln, im freien Sprechen ohne Vorlesen und im Wiedergeben von Aussagen anderer Autoren und Autorinnen mit eigenen Worten. Als generell problematisch und auch verbesserungswürdig wird sowohl von Seiten der befragten Expertinnen und Experten als auch von Seiten der Studierenden das Missverhältnis zwischen dem Angebot, das das verwendete Lehrwerk macht, und den Anforderungen des Studiums angesehen. Konkret lässt sich dies an folgenden Auszügen aus den Experteninterviews illustrieren: „Die Studenten sollten linguistische Analysen durchführen und auch auf Deutsch die linguistischen Phänomene beschreiben und das ist nicht die Realität“ (Experteninterview 1). „Es fehlt den Inhalten an Fortsetzung bzw. Zusammenhang. Es gibt einen zu großen Niveauunterschied zwischen den Deutschkursen und Literatur, was bei den meisten zu einem Schock führt im ersten Semester Literatur“ (Experteninterview 2). Diese im Detail eindrucksvollen Beispiele zur Disparität zwischen Lehrwerksinhalten und weiteren Studieninhalten scheinen nicht auf den Kontext USP und die konkreten befragten Lehrenden und Studierenden beschränkt zu sein. Auch für Mexiko, Guadalajara, kommt Herzig (2011: 92f.) zu ähnlich gelagerten Einschätzungen:

Betrachtet man die verschiedenen Lehrwerke für die Niveaustufen A1 (...) so fällt auf, dass thematisch u. a. die Freizeitgestaltung in all ihren europäischen Facetten im Vordergrund steht. (...) In bestimmten DaF-Lernkontexten kann so etwas sinnvoll sein, in den Deutschkursen für Studierende der Universidad de Guadalajara – einer staatlichen Universität – wird mit dieser thematischen Ausrichtung kaum an Lebenswelt und Alltagserfahrungen der Studierenden angeknüpft.

Es ist sicher nicht Aufgabe empirischer Curriculumforschung grundsätzliche Kritik an der Rolle von Lehrwerken im DaF-Unterricht zu üben. Auch ein denkbare „germanistisches“ Lehrwerk wird nicht alle regionalen und zielgruppenspezifischen

schen Wünsche erfüllen können. Ein Lehrwerk ist ein Teilaspekt unter vielen im Gesamtcurriculum. Die Schlussfolgerungen zur Gestaltung des Sprachlerncurriculums an germanistischen Einrichtungen müssen sich auf die jeweils konkreten Studienanforderungen beziehen, standortspezifische Merkmale beachten und, soweit möglich, ausgewählte Charakteristika der Lernenden berücksichtigen. Für den Kontext USP bedeutet dies vor allem, die Lektüre, kritische Rezeption und wissenschaftsspezifische Bearbeitung von Fachtexten der Germanistik sowie die mündliche Handlungsfähigkeit in diesem Bereich stärker in die sprachpraktische Ausbildung zu integrieren. Dies wäre bei einem universitären Stundenvolumen von ca. 450 Stunden Sprachkurs, würde man bei der Curriculumentwicklung allein dem GeR folgen und Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 für das Germanistikstudium anstreben, systematisch schwierig. Sprachhandlungen zur Fachtextrezeption in geschriebener Wissenschaftssprache oder gar die Rezeption komplexer literarischer Werke in deutscher Sprache sind nach dem GeR Teil kommunikativer Kompetenzen der Niveaus B2 – C2. In der hier vorgestellten Studie vermerken die befragten Studierenden zum Bereich Lesen von wissenschaftlichen Fachtexten vor allem fehlenden Wortschatz und fehlende Lesestrategien. Für die Diskussion von Textinhalten, die im Fachstudium vielfach auf Deutsch erfolgen soll, vermissen sie außerdem die Fähigkeit diese angemessen zu präsentieren, z. B. beim Halten von Referaten.

Das wissenschaftsspezifische Szenario „Ein Referat halten“

Die Befragung der Lehrenden und Studierenden an der USP führt in einem weiteren Schritt zu Szenarien, die in das Sprachlerncurriculum eingearbeitet werden können. Auf Grund der Relevanz mündlichen Präsentierens aber auch auf Grund des Arbeitsaufwandes ein Szenario in allen Details zu bestimmen, soll nachfolgend kurz auf „ein Referat halten“ eingegangen werden. Auch denkbar für die Ergänzung des Sprachlerncurriculums sind Szenarien anderer akademischer Situationen, die Studierende während des Studiums bewältigen müssen – beispielsweise „an einem Seminar teilnehmen“, „an einer Diskussion teilnehmen“, „in einem Bibliothekskatalog recherchieren“ oder „eine Hausarbeit schreiben“. Die *needs analysis* hat jedoch gezeigt, dass die Germanistikstudierenden an der USP nach mehr Förderung mündlicher Fähigkeiten verlangen, sodass das Referat hier weiter ausgearbeitet wurde.

Das Szenario „ein Referat halten“ besteht aus 6 Elementen, deren Kategorien von Sprachhandlungen nach dem GeR sowohl die Rezeption und Produktion geschriebener Sprache als auch Sprachmittlung und mündliche Interaktion beinhalten. Die Elemente sind: *Texte lesen, Exzerpte und Zusammenfassungen anfertigen, Handouts und/oder Poster anfertigen, schriftliche Texte in mündlichen Diskurs übertragen, vor Publikum sprechen sowie auf Fragen Antwor-*

ten geben. Für jedes der Elemente werden nun mit Hilfe von *Profile Deutsch* Kann-Beschreibungen, sprachliche Teilhandlungen, grammatische Strukturen und Beispiele zugeordnet. Bei der Erstellung des Szenarios zeigt sich, das für bestimmte studienspezifische Anforderungen die Niveaugrenzen des GeR zu eng sind. Im Element *Texte lesen* entsteht beispielsweise folgende Zuordnung von Kann-Beschreibungen B1 und C1:

Element	Kategorie der Sprachhandlung	Kann-Beschreibung	Beispiel	Textsorte(n)
Texte lesen	Rezeption schriftlich: Beschreibungen, Berichte, Erzählungen und Informationen verstehen	Kann in kurzen Berichten und Zeitungstexten wichtige Fakten und Informationen finden (B1)	Kann in einer kurzen Biographie über einen Schriftsteller die wichtigsten Ereignisse verstehen.	Kurzbiographie, Seminararbeit, Zeitungsartikel,
		Kann längere, anspruchsvolle Texte des eigenen Fachgebietes verstehen und deren Inhalt zusammenfassen (C1)	Kann bei der Vorbereitung auf ein Seminar über deutsche Autoren des 19. Jahrhunderts verschiedene Artikel über Theodor Fontane verstehen und die wichtigsten Punkte für andere Seminarteilnehmende zusammenfassen	Argumentation, Biographie, Erzählung, Kommentar, Lehrbuchtext, Roman, Seminararbeit, Tagebuch, Zeitungsnachricht, etc.

Tab. 1: Auszug aus dem Entwurf des Szenarios „ein Referat halten“ (vgl. Projektbericht 2011).

Im Element *Auf Fragen Antworten geben* finden sich ebenso Kann-Beschreibungen aus verschiedenen GeR-Niveaus. Zum Teil müssen Beispiele aus dem Fach eigenständig ergänzt werden:

Element	Kategorie der Sprachhandlung	Kann-Beschreibung	Beispiel	Textsorte(n)
Auf Fragen Antworten geben	Interaktion mündlich – Informationen austauschen, Bitten und Wünsche äußern	Kann in einem Gespräch bei Unklarheiten um Wiederholung bitten (A2)	Kann als Referent im Seminar die Dozentin bitten, eine gestellte Frage mit einem Beispiel zu erklären	Anfrage
	Interaktion mündlich – informelle Gespräche und Diskussionen, Meinungen, Vermutungen und Argumente austauschen	Kann sich in vertrauten Situationen an Gesprächen und Diskussionen beteiligen und persönliche Ansichten mit Erklärungen, Argumenten und Kommentaren begründen und verteidigen (B2) Kann als Vortragende angemessen auf Fragen anderer eingehen (C1)	Kann in einem Gespräch nach einem Referat das Thema lenken und vergleichend kommentieren Kann im Anschluss an ein Referat Modelle noch einmal erklären	Anfrage, Argumentation Rede, Vortrag

Tab. 2 Auszug aus dem Element „Auf Fragen Antworten geben“ (vgl. Projektbericht 2011).

Zu einem vollständigen Szenario gehören außerdem sprachliche Mittel, Aufgaben, die zu den jeweiligen Elementen und zu den in ihnen formulierten Kann-Beschreibungen führen sowie funktional-grammatische Strukturen der geforderten Äußerungen. Dies wäre im Rahmen einer umfassenden Curriculumentwicklung zu leisten, die im Zusammenspiel aller Beteiligten und auf der Grundlage einer umfassenden Bedarfs- und Bedürfnisanalyse beruhend, zusammenbringen würde, was für eine bestimmte Zielgruppe in einem bestimmten Studiengang notwendig ist. An dieser Stelle sollen der Einblick in zwei Elemente des Szenarios „ein Referat halten“ und eine Auswahl von entsprechenden Kann-Beschreibungen genügen um einen Eindruck von zielgruppenspezifischen curricularen Vorschlägen zu vermitteln.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Arbeit mit *Profile Deutsch* und damit mit dem GeR für das Formulieren von Szenarien für das Germanistikstudium hat sich einerseits als hilfreich, andererseits als sehr komplex erwiesen, um schnell in die Praxis übertragbare Ergebnisse anzubieten. Dennoch, und dies soll als Schlussbemerkung des Beitrages dienen, ist es notwendig, das Studium der Germanistik außerhalb der deutschsprachigen Länder als das zu begreifen, was es ist – die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Texten und Diskursen weit über das hinaus, was in einfachen, niveaustufenorientierten und von standardisierten Lehrwerken gelenkten Sprachkursen geschieht. Eine zielgruppenspezifische Handlungsorientierung, eine erneute Diskussion von Inhalten sowie eine neue Teilhabeorientierung (vgl. Peuschel 2012) können der Entwicklung von echten Sprachlerncurricula im Rahmen von germanistischen Studiengängen nicht nur in Brasilien neue Impulse geben.

Literaturverzeichnis

- Au, Alexander (2004), „Zur curricularen Planung eines Aufbaustudiengangs zur Deutschlehrausbildung in Mexiko“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 31, 1, 17-28.
- Barkowski, Hans (2003), „Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren“. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr, 22-28.

- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Francke.
- Bausch, Karl-Richard (2009), *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*, unter: http://www.auslandsschulwesen.de/cIn_091/nn_2141552/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/DSD/DaF-Rahmenplan/DaF-Rahmenplan,templateld=raw,property=publicationFile.pdf/DaF-Rahmenplan.pdf (12.04.2013).
- Bergmann, Birgit (2009), „Der neue Rahmenplan für Deutsch als Fremdsprache“. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sonderheft, 40-42.
- Bouchara, Abdelaziz (2008), „Welche Germanistik ist nötig in Marokko im Zeitalter der Globalisierung?“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 35, 5, 467-480.
- Daller, Helmut (2005), „Was müssen DaF-Lerner können? Die Anforderungen der Berufspraxis an ausländische Studierende. Ein Beitrag zur Diskussion um das Curriculum DaF“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 32, 6, 573.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (12.04.2013).
- Dannerer, Monika / Fandrych, Christian (2012) (Hgg.), Themenheft „Mündliches Präsentieren“. *Fremdsprache Deutsch*, 47.
- Farenkia, Bernard Mulo (2001), „Germanistische Linguistik in Kamerun. Notwendigkeit curricularer Neuansätze“. In: *Zielsprache Deutsch*, 32, 3-4, 143-153.
- Glaboniat, Manuela et al. (2005), *Profile Deutsch*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Haider, Barbara (2009), „Später dann, wo ich Stärke und Sprache (hatte), dann hab ich nachg'fragt ...“. In: Peuschel, Kristina / Pietzuch, Jan-Paul (Hgg.): *Kaleidoskop der jungen Forschung DaF/DaZ*. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen. 27-47, unter: http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2009/FaDaF_Bd80.pdf (12.04.2013).
- Herzig, Katharina (2011), „Regional- und zielgruppenspezifischer DaF-Unterricht für Studierende in Mexiko – aktuelle Herausforderungen“. In: AMPAL (Asociación Mexicana de Profesores de Alemán, A.C.) (Hg.): *Memorias. Jornadas DACH 2010. X Encuentro AMPAL 2011*, 91-105.
- Jaeger, Daniel / Nied Curcio, Martina / Schlanstein, Lisa (2007), „Handlungsorientierter Deutschunterricht im dreijährigen Curriculum an italienischen Hochschulen“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34,4, 390-402.
- Kleppin, Karin (2003), „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Ärgernis oder Fortschritt“. In: Bausch, Karl-Richard / Königs,

- Frank .G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr. 105-112.
- Neuland, Eva (2007), „Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34, 4, 428-438.
- Peuschel, Kristina (2012), *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte – Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Projektbericht (2011), *Curriculumentwicklung für die Universidade de São Paulo, Germanistik, Masterseminar „Curriculumentwicklung“ Sommersemester 2011, Universität Leipzig, Herder-Institut* (unveröffentlichtes Dokument; verantwortlich: Elizabeth Bazán, Giovanna Chaves, Yolanda Morales, Carlos Rempel, Jenny Spitzmüller).
- Richards, Jack (2001), *Curriculum Development in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlak, Torsten (2006), „Neue Wege in der Ausbildung japanischer Germanistikstudierender: Eine exemplarische Fallstudie“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 33, 4, 337-343.
- Schmidt, Reiner (2010), „Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian. / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 921-932.
- Schramm, Karen (2008), „GeR(n) handlungsorientiert – Anmerkungen zur Handlungstheorie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen am Beispiel des Lesens“. In: Christian Fandrych / Ingo Thonhauser (Hgg.): *Fertigkeiten - integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens-Verlag, 151-175.
- Uslu, Zeki (2008), „Deutschlehrausbildung in der Türkei - Neustrukturierung und Curriculumrevision“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 35, 4, 401-411.