

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 1

Hauptvorträge

Hans Drumbl, Antonie Hornung (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

unibz
— Freie Universität Bozen
— Libera Università di Bolzano
— Università Lìdia de Bulsan

IDT 2013

Deutsch von innen · Deutsch von außen

DaF · DaZ · DaM

Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Bozen, 29. Juli–3. August 2013

Im Auftrag des IDV herausgegeben von Hans Drumbl und Antonie Hornung



Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 1

Hauptvorträge

Hans Drumbl, Antonie Hornung (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

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

Cover design: doc.bz

© 2015 by Bozen-Bolzano University Press

www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-078-3

E-ISBN 978-88-6046-115-5



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Inhalt

Einleitung <i>Hans Drumbl</i>	1
Deutsch von innen – Deutsch von außen <i>Antonie Hornung</i>	11
Deutsch als Fremdsprache – Zur Konstitution einer neuen Disziplin im Rahmen der Germanistik <i>Paul R. Portmann-Tselikas</i>	21
„Und sie bewegt sich doch!“ Beharren und Veränderung, Standard und Variation im DaF-Unterricht <i>Monika Dannerer</i>	47
Sprachenunterricht im Zeichen der Komplexität: Rückblick und Ausblick <i>Enrica Piccardo</i>	69
Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen <i>Christian Fandrych</i>	93
Literatur im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht? <i>Wolfgang Hackl</i>	127
„Die Nomadisierung der Moderne“ (Ilija Trojanow) als sprachpoetisches Programm. Interkulturelle Literaturwissenschaft und Fremdsprachenunterricht am Beispiel von <i>Chamisso-Literatur</i> <i>Gesine Lenore Schiewer</i>	149
Katakulturell, interkulturell, transkulturell. Klären und vereinfachen um anwenden zu können <i>Ulrich Bauer</i>	173
Das DACHL-Prinzip in der Landeskundedidaktik <i>Silvia Demmig</i>	219
Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache vor Schulbeginn: Anforderungen und Grenzen <i>Gabriele Kniffka</i>	229
Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht <i>Josef Leisen</i>	249

Deutsch als Herkunftssprache (DaH) in den Sprachschulen der USA <i>Renate Ludanyi</i>	275
Aufgabenorientiertes Sprachenlehren und -lernen: Konzeptuelle Grundlagen und aktuelle Forschungstendenzen <i>Thomas Studer</i>	291
Gesprächskompetenz trainieren – am Beispiel der mündlichen Interaktion im Tourismus <i>Marcella Costa</i>	313
Welt-, Text- und Grammatikwissen beim Lesen fremdsprachlicher Texte <i>Marina Foschi Albert</i>	337
Überlegungen zu einer textsortenbezogenen Grammatik <i>Maria Thurmair</i>	365
Medial vermittelte authentische Kommunikation: Zum Einfluss der Vermittlungssituation auf die Lernpotentiale <i>Stephan Schlickau</i>	383
„Sprachlabor to Go“ – Lehr- und Lernbedingungen mit Smartphone und Tablet <i>Wilhelm Griebhaber</i>	405

Einleitung

Hans Drumbl – Freie Universität Bozen

Die Hauptvorträge sind seit jeher ein Fixpunkt der IDT; sie sind auch an der Bozener Tagung auf großes Interesse gestoßen. In der Planungsphase wurde für die Auswahl der Referenten festgelegt, dass ausschließlich Redner einzuladen seien, die bisher an den Tagungen in dieser Rolle noch nicht zu Wort gekommen waren. Es gelang schließlich, ein Spektrum von Themen im Schnittfeld von Theorie und Praxis abzudecken, das dem Rahmenthema der Tagung „Deutsch von innen – Deutsch von außen“ gerecht wurde und zugleich einen Überblick über die Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Welt gestattete.

Den Vorträgen vorangestellt ist ein programmatischer Text von Antonie Hornung, der Vizepräsidentin der XV. IDT, zum Thema „Deutsch von innen – Deutsch von außen“, dem Thema, das sie für diese IDT gewünscht und durchgesetzt hat. Der Text weist zurück auf die Entwicklungen, die zu dieser neuen Sicht geführt haben und vorwärts auf die Impulse, die von der IDT ausgegangen sind.

Paul Portmann-Tselikas beleuchtet in seinem Beitrag „Deutsch als Fremdsprache – Zur Konstitution einer neuen Disziplin im Rahmen der Germanistik“ das Fach DaF als Unterrichtsfach an der Universität als den institutionell verankerten Ort des Nachdenkens und Handelns, des Forschens und des Anwendens in einem Bereich, der global als „Sprachdidaktik“ gefasst werden kann. In der Retrospektive auf das bisher Geleistete geht es dabei vor allem darum, den Bezug zur Sprachwissenschaft stringent zu klären und nicht der *prima facie*-Plausibilität der Definition als reine Anwendung zu vertrauen. Dabei wird ein Umdenken gefordert, das bereits

im Audiolingualismus jene wesentliche Veränderung im Denken über den Fremdsprachenunterricht erkennt, die bisher vorwiegend den pragmatischen und den kognitiven Ansätzen vor dem Hintergrund konstruktivistischer Modelle zugesprochen wurde. Eine solche Position konstituiert „Lernen“ als Zentralbegriff und löst das damit verbundene Arbeitsfeld aus einem direkten Abhängigkeitsverhältnis von der Linguistik. Die Grundannahmen der audiolingualen Didaktik seien vom behavioristischen Lernmodell unabhängig zu denken. Der neue Ausgangspunkt mit dem zentralen Begriff der „Erlernbarkeit“ der Sprachen, der im Audiolingualismus begründet wurde, führt folgerichtig zum Erwerb von Kompetenzen als Ziel, aber auch zu unterschiedlichen Ansätzen empirischer Forschung.

Monika Dannerer beschäftigt sich in „Und sie bewegt sich doch! Beharren und Veränderung, Standard und Variation im DaF-Unterricht“ mit Standard und Varietäten des Deutschen im Unterricht und verteidigt mit einer prägnanten Übersicht über die Problemlage den Grundsatz, dass Variation funktional begründet ist und somit den Lernenden zugemutet werden muss. Es geht dabei keinesfalls allein um die Rolle von Fachsprachen, sondern auch um regionale, altersspezifische Varietäten sowie ganz allgemein um den Bereich der Mündlichkeit. Beziehungen der Varietäten zueinander werden aufgezeigt und erhalten damit neues Gewicht.

„Sprachenunterricht im Zeichen der Komplexität“ von Enrica Piccardo behandelt die postmoderne Diskussion von Komplexität, die durch Kommunikation, Kognition und Sozialisierung auf den Begriff gebracht werden kann. Zu den im Ansatz bereits verwirklichten sprachdidaktischen Innovationen, die zur Komplexität in Form von *Complex Adaptive Systems* führen, kommen noch Faktoren wie Emotionen, Affektivität und Identität hinzu. Für die Analyse von Sprache und von Sprachlernprozessen relevant scheinen in diesem Kontext schließlich auch die vielfältigen Ausprägungen von Kontaktsituationen, die mit traditionellen Begriffen wie Mehrsprachigkeit und *code-switching* allerdings nicht adäquat erfasst werden können.

Der Beitrag von Christian Fandrych, „Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachpolitische und sprachdidaktische Herausforderungen“ ist eine umfassende, kritische Darstellung der kulturpolitischen Probleme, die mit dem Begriff „Internationalisierung“ der europäischen Universitäten einhergehen. Fandrych weist auf Unstimmigkeiten hin im politisch geforderten und zum Teil großzügig geförderten „Megatrend Internationalisierung“ der deutschen Universitäten, der das Risiko in sich birgt, einen wissenschaftlichen Monolingualismus anzustreben und durchzusetzen. Dem steht ein wachsendes Problembewusstsein gegenüber, das sich in den letzten Jahren immer weiter durchzusetzen begonnen hat. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Englisch-Kompetenzen vieler Studierender an den international ausgerichteten Studiengängen in englischer Sprache nicht ausreichen und dass sie vielfach in den aktiven Kompetenzen das Niveau B 2 nicht erreichen. Im Bereich des Deutschen bewegen sich die Kompetenzen zwischen B1 und, in wenigen Fällen, B2. Die für fremdsprachige Studierende angebotenen studienbegleitenden Deutschkurse werden kaum genutzt. Die Folge davon ist eine Haltung der Isolation dieser Studierenden gegenüber ihrem sozialen Umfeld während ihres Studiums in Deutschland. Sie können nicht an Praktika teilnehmen und ihre Sprachkompetenz scheitert oft im Umgang mit der Fachsprache. Als Fazit empfiehlt sich ein stärker nach Zielgruppen differenziertes Angebot von Sprachkursen, die mit den fachlichen Inhalten eng verbunden sind. Am Rande wird auch die Problematik von interkulturell ausgerichteten, in internationaler Kooperation erstellten Studienangeboten angesprochen, die ohne Sprachkenntnisse der jeweils beteiligten nicht-europäischen Sprachen auskommen glauben. Als Ergebnis dieser kritisch erfahrenen Situation, die einem Sprachnotstand an den Universitäten gleichkommt, stellt Fandrych eine „Qualitätsinitiative Sprache für deutsche Hochschulen“ vor mit dem Schwerpunkt eines differenzierten, Fach und Sprache integrierenden Programms.

Der Beitrag von Wolfgang Hackl „Literatur im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht?“ ist dem Problem der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht gewidmet, das bereits seit geraumer Zeit latent im

Hintergrund der fachlichen Diskussion schwebt. Die Orientierung an den Kompetenzbeschreibungen des Europäischen Referenzrahmens hat praktisch zu einem Ausschluss der literarischen Kompetenzen geführt. Nach einem detaillierten Überblick über diese Situation stellt Hackl in der *pars construens* eine didaktische Einheit vor, die stark von kulturellen und landeskundlich relevanten Elementen geprägt ist. Diese Prägung wird gewonnen mit Hilfe der kulturellen Kategorien von Claire Kramsch, die zwischen Verständigung und Verständnis vermitteln. Verstehensleistung durch den kreativen Zugriff auf den Text verbindet den kommunikativen Gebrauch der Sprache im Alltag mit den literarischen Formen, die, ebenso wie das Gespräch im Alltag, von Genres und Kontextbezügen leben. Mit Clifford Geertz bemüht sich Interpretation um eine „dichte“ Beschreibung der kulturell pertinenten Elemente des Textes. Es handelt sich nicht um Oberflächenphänomene, sondern um Überlagerungen und Bezüge einer Textur, die immer neu interpretierbar ist. So wird Literatur nicht als Relation von Text und Wirklichkeit erfahrbar, sondern als Diskursuniversum, das als Übungsstätte für die Kunst der Wahrnehmung dient, der Wahrnehmung einer jeweils spezifischen Form.

Literatur mit ihrem kulturvermittelnden Potential steht auch im Zentrum von Gesine Lenore Schiewers Beitrag, „Die Nomadisierung der Moderne‘ (Ilija Trojanow) als sprachpoetisches Programm. Interkulturelle Literaturwissenschaft und Fremdsprachenunterricht am Beispiel von ‚Chamisso-Literatur‘“. Das ist die Literatur von Autoren, die nicht mit Deutsch aufgewachsen sind und Deutsch als Sprache eines neuen Lebensabschnitts benutzen. Es geht dabei um die beiden miteinander verknüpften Fragen nach den Kriterien der Auswahl literarischer Texte und speziell um die Frage nach der Modalität des Gebrauchs der literarischen Texte im Unterricht. Es werden polemisch akzentuierte Texte besprochen, wie Feridun Zaimoglus „Kanak-Sprak“, die aber in der Dimension von Bereicherung des Sprachgebrauchs analysiert werden. Didaktisch lässt sich daraus eine Strategie ableiten, die Lernende als Akteure für Erkundungen ansieht und nicht als Lieferanten von Texten, die sich zur Fehleranalyse und zur kritischen Bewertung anbieten. Der Fremdsprachenunterricht wird dabei zu

einem „Kommunikationslabor“, das der Deutungshoheit etablierter Eliten mit Widerspruch begegnet.

In der weit ausgreifenden Arbeit „Katakulturell, interkulturell, transkulturell. Klären und vereinfachen, um anwenden zu können“ erarbeitet Ulrich Bauer den Begriff „katakulturell“. Voraussetzung für diese neue Zielsetzung der Landeskunde ist für den Autor das Defizit an theoretischer Begründung der Sprachdidaktik, Defizit, das schon im Mangel einer einheitlichen Terminologie zu erkennen sei. Die ausufernde terminologische Vielfalt wird als Zeichen der Komplexität der Modelle und des Verzichts auf die empirische Begründung der Kernanliegen verstanden. Der Autor stellt der Aufsplitterung von „inter-“ und „transkulturellen“ Diskursen als Gegenbegriff die „katakulturellen“ Kräfte in der Gesellschaft entgegen. Damit wird das Bemühen bezeichnet, unter Rekurs auf tatsächliche oder vermeintlich historische Elemente der eigenen Geschichte, die als sinnstiftende Kräfte gepflegt und legitimiert werden sollen, eine eigene Identität zu konstruieren. Ausgehend von der Voraussetzung, dass das Phänomen der Katakulturalität in der weltweiten Vermittlung fremder Sprachen und Kulturen als Konstante zu beobachten ist, wird für den Unterricht, gleich, ob er konkret als Landeskunde im Syllabus aufscheint, ein Anstoß gegeben, über die Konzeptualisierung von Kultur weiter nachzudenken.

Landeskunde unter dem Aspekt des Deutschen als plurizentrischer Sprache mit den offiziell anerkannten Sprachvarietäten von Deutschland (D), Österreich (A), Schweiz (CH) und Liechtenstein (L) ist der Gegenstand des Beitrags von Silvia Demmig, „Das DACHL-Prinzip in der Landeskundendidaktik“. Die Verfasserin setzt kritisch bei der Definition von „deutschsprachigen Regionen“ an, zugleich wird, vor dem Hintergrund der internationalen Forschung, die Kategorie der „deutschsprachigen Diskurse“ selbst kritisch hinterfragt. Landeskunde unter der Ägide von Vielfalt und Varietät hat nicht das Ziel, regional fassbare Detailangaben zu lokalen oder regionalen Kulturräumen zu vermitteln, sondern soll zur Sensibilisierung im Umgang mit Kulturen führen. Neue Akzente im Bereich der Erforschung und Praxis von Mehrsprachigkeit könnten gewonnen werden, wenn die

bisher dominierende Binnensicht der einzelnen DACHL-Diskurse durch eine Orientierung nach außen ersetzt würde.

Die Deutschdidaktik als Fach steht unter bildungspolitischen Aspekten vor der großen Herausforderung, neu geschaffenen Schwerpunkten gerecht zu werden wie der verstärkten Pflege der sprachlichen Bildung in der Grundschule und dem frühen Sprachunterricht im Vorschulbereich. Gabriele Kniffka greift in ihrem Beitrag „Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache vor Schulbeginn: Anforderungen und Grenzen“ dieses kontrovers diskutierte Thema auf und bespricht empirische Ergebnisse der Spracherwerbsforschung bei dieser Zielgruppe. Sie stellt dabei Mängel in der pragmatischen Kompetenz fest. Besonders wird der Bereich der phonologischen Bewusstheit hervorgehoben und silbenorientierte Methoden vorgestellt. Das Gesamtbild eines Frühunterrichts von Deutsch als Zweitsprache mit dem Ziel der aktiven Teilnahme am normalen Schulunterricht führt zu anspruchsvollen didaktischen Aufgaben, die durch Authentizität, Handlungsorientiertheit und Aufgabenorientierung charakterisiert werden. Besonders hervorgehoben wird das interaktive Vorlesen und Erzählen als Grundlage für die Entwicklung von Literalität und schriftsprachlichen Kompetenzen.

Als Grundlagenreferat für das weitverzweigte Interesse am bilingualen Sachfachunterricht in den unterschiedlichsten Schulstufen kann Josef Leisens Beitrag „Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht“ gelten. Leisen gibt Impulse, die nicht nur über den Fremdsprachenunterricht hinausweisen, sondern über den Sprachunterricht überhaupt. Sprachunterricht ist in allen Schulfächern präsent und mit dem Begriff des „sprachsensiblen“ Unterrichts verliert die traditionelle Grenzziehung zwischen Unterrichtssprache allgemein und Fachsprache im engeren Sinn an Gewicht. Die Sprache der Unterrichtsfächer wird Gegenstand ausführlicher Analysen und Darstellungen auch in Hinblick auf die spezifischen Textarten. Diese Teilaspekte werden vor dem Hintergrund der CALP-Fähigkeiten (*Cognitive Academic Language Proficiency*) und der dafür notwendigen Gedächtnisleistungen diskutiert. Sprachsensibel handeln kann

beschrieben werden als Zyklus von „Sprache aufnehmen, beobachten, erproben, anwenden, generieren und Bewusstheit erzeugen“. Die hierfür nötigen sprachlichen Standardsituationen im Fachunterricht werden besprochen, und Methoden und Werkzeuge werden detailliert dargestellt.

Im internationalen Diskurs über die aktuellen Probleme des Sprachunterrichts in den von SchülerInnen mit Migrationshintergrund geprägten Klassen sind die Herkunftssprachen erst spät ins Blickfeld der Forschung und der pädagogischen Zielsetzungen des Unterrichts gerückt. Renate Ludanyi berichtet in ihrem Beitrag „Deutsch als Herkunftssprache in den Sprachschulen der USA“ von einem Randgebiet des Unterrichts, der vollständig auf institutionelle Unterstützung verzichten muss. Deutsch als *heritage language* wird nur in privaten Sprachschulen unterrichtet. In einer detaillierten Aufstellung werden die Schwerpunkte des Sprachunterrichts Deutsch als Herkunftssprache und Deutsch als Fremdsprache in den amerikanischen Curricula miteinander verglichen.

Dem aufgabenorientierten Sprachenlernen ist der Beitrag von Thomas Studer gewidmet: „Aufgabenorientiertes Sprachenlehren und -lernen: Konzeptuelle Grundlagen und aktuelle Forschungstendenzen“. In kritischer Aufarbeitung der umfangreichen internationalen Literatur zum „Task Based Language Teaching“ kommt Studer, von den Problemen der Übersetzung ins Deutsche ausgehend, zu einer Neudefinition dieses folgenreichen Ansatzes der Sprachdidaktik. Es geht hier um „kommunikative Aufgaben“, bei denen das Lernen, die Lernziele und die Überprüfung von Lernzielen gleichzeitig bedacht werden sollen. Studer untersucht unterschiedliche Abstufungen beim didaktischen Einsatz von *tasks*, und erreicht eine stringente Definition von „Aufgabenorientierung“. Empirisch fundierte Untersuchungen zum Englischen weisen die Richtung zu einer didaktischen Umsetzung, bei der kommunikative Aufgaben eine didaktische Steuerungsfunktion auf der Mikro-Ebene des Unterrichtsgeschehens übernehmen.

Dem didaktisch nur schwer erschließbaren Bereich der Gesprächskompetenz ist der Beitrag von Marcella Costa gewidmet: „Gesprächskompetenz traini-

eren – am Beispiel der mündlichen Interaktion im Tourismus“. Tourismusorientierte Kommunikation ist in Bachelor-Studiengängen für Fremdsprachen mit wirtschaftlichem und berufsbezogenem Schwerpunkt ein zentrales Anliegen, das nach Vertiefung und unterstützender Erforschung der sprachlichen Grundlagen differenziert nach den relevanten Text- und Gesprächsarten verlangt. Empfängerorientierte touristische Werbetexte stellen ein Ausbildungsdesiderat dar, das im Bereich der Schreib- und der Übersetzungskompetenz für die Curricula der Studiengänge angegangen werden müsste. Besondere Aufmerksamkeit sei dabei dem Bereich der Mündlichkeit zu schenken, für den ein Trainingsmodell vorgestellt wird. Im Detail werden die Aspekte der Interaktionsmerkmale, des kultursensitiven Themenmanagements, des Aushandelns von Bedeutung in der Fremdsprache und allgemein des sprachlichen Krisenmanagements behandelt.

Mit dem Beitrag „Welt-, Text- und Grammatikwissen beim Lesen fremdsprachlicher Texte“ behandelt Marina Foschi Albert den im universitären Alltag oft ungenügend erfassten Kompetenzbereich des Leseverstehens. Grundlage ist das Prinzip, das Zusammenspiel der Fertigkeiten beim normalen Sprachgebrauch auch beim schulischen Spracherwerb zu beachten und Leseverständnis von Anfang an in den Sprachunterricht zu integrieren. Zu den Sprachkompetenzen kommt die Frage der Textauswahl und die Vermittlung von Lesestrategien. Um über die traditionell niedrigen Ansprüche an die Lesekompetenz hinauszukommen – so das Anliegen der Verfasserin – „sollten DaF-Lerner in jeder Phase ihrer Sprachentwicklung mit der authentischen Komplexität der schriftlichen Textwelt konfrontiert werden.“ Foschi-Albert stellt ein detailliert ausgearbeitetes Lehr- und Lernkonzept für das Leseverstehen vor, das mit „Inseln der Verständlichkeit“ rechnet und drei funktionale „Textverstehenshebel“ vorsieht: Weltwissen, Textwissen und Grammatikwissen.

Maria Thurmair stellt „Überlegungen zu einer textsortenbezogenen Grammatik“ vor, die Muttersprachdidaktik und Fremdsprachdidaktik in gleichem Maße betreffen. Kontextbezogene Analysen und Lernstrategien führen immer auch zu textsortenspezifischen Verwendungsweisen von Grammatik

und Wortschatz, so dass die Analysen des authentischen Sprachgebrauchs nicht ohne die Anerkennung und Vertiefung der Textsorten auskommen mit ihren auf Konventionen beruhenden und auch kulturell geprägten Merkmalen. Die sprachlichen Merkmale sind in dieser Sicht funktional mit der Ebene der Textfunktion und der Kommunikationssituation verbunden und können somit in umfassenden Sinnzusammenhängen vermittelt und gelernt werden. Am Beispiel der Attribute wird die Vermittlung einer textsortenbezogenen Grammatik illustriert, die von den Grundmustern bis zu komplexen Konstruktionen von Partizipialattributen führt. Aufschlussreiche Detailanalysen gelten den Textsorten Reiseführer, Opernführer und Trivialroman. An den Beispielen Passiv und Tempus wird das Erklärungspotential einer textsorten-orientierten Grammatikbeschreibung und Vermittlung dargestellt. Dieser didaktische Ansatz stellt nicht nur eine Verbindung zum kommunikativen Unterricht her, sondern ist die Grundlage für ein verfeinertes Verständnis sprachlicher Funktionalität in authentischen Gebrauchssituationen von Sprache.

Dem Begriff der „authentischen Kommunikation“ ist auch der Beitrag von Stephan Schlickau gewidmet: „Medial vermittelte authentische Kommunikation: Zum Einfluss der Vermittlungssituation auf die Lernpotentiale“. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass authentisches Kommunizieren mit dem Rückgriff auf die persönlichen Einstellungen nicht nur nicht sprachfördernd ist, sondern sogar eine hemmende Wirkung entfalten kann, da die Komplexität des persönlichen Horizonts dem Gebrauch einfacher sprachlicher Äußerungen entgegenwirkt. Bei vermittlungsintegrierender interkultureller Kommunikation ist zudem eine deutliche Tendenz zur Reduktion von Konfliktrisiken festzustellen. Es ist das Ziel einer interkulturellen Fragestellung zu zeigen, welche sprachlichen Mittel im Fall wirklicher Kommunikation in realen Alltagssituationen gebraucht werden. In genauen Analysen des Sprachgebrauchs – exemplifiziert am Beispiel der Modalpartikeln – wird die komplexe sprachliche Wissensverarbeitung bei der Realisierung von authentischen Handlungszwecken dargestellt. Um Tabubrüche und Irritationen zu vermeiden, sind die Gesprächsthemen mit großer Sorgfalt auszuwählen.

Wilhelm Griefhaber, dessen zukunftsweisender Beitrag den Abschluss des Bandes bildet, widmet sich dem Thema der „Lehr- und Lernbedingungen mit Smartphone und Tablet“, wobei es vorrangig um die unterschiedlichen Lernpotentiale der technischen Medien im Unterricht geht. Auszugehen ist von der Tatsache, dass Lernende in der typischen Unterrichtssituation wenig Gelegenheit haben, in der Fremdsprache das Wort zu ergreifen. Es müssen daher Übungsmodalitäten gefunden werden, die dieses Manko überwinden helfen. Mit der massiven Verbreitung von mobilen digitalen Geräten fällt das bisher so stark retardierende Element der Ortsgebundenheit beim Lernen am PC weg und es eröffnen sich neue Perspektiven, die unter diesen Voraussetzungen bedacht werden müssen. Die Situation ist seit der Frühzeit der Computernutzung geprägt von zahlreichen konzeptuellen Beiträgen und einem Mangel an empirischen Analysen zur effektiven Nutzung der Medien. Vor diesem Hintergrund wird der Einsatz mobiler Geräte auf der Grundlage älterer Konzepte der Computernutzung vorgestellt, angereichert um vereinzelte Beobachtungen zu den neuen Programmen. Es gilt eine Fülle neuer Formate zu besprechen, Podcast, Vokabeltrainer, WebQuests, die zum Teil mit großem Gewinn benutzt werden können. Weniger selbstständig Lernende brauchen aber genaue Anleitungen zu den Lernzielen der individuellen Hörarbeit. Vokabellernprogramme mit interaktiven Möglichkeiten der inhaltlichen Optimierung eignen sich hervorragend dazu, die Beschäftigung mit der Fremdsprache in die unterrichtsfreie Zeit zu übertragen. WebQuest-Projekte können auf unterschiedlichen Kompetenzstufen mit individuell gesetzten Handlungszielen eingesetzt werden, wobei die Vorbereitungsphase, die Präsentation, die Beschreibung des Arbeitsprozesses und des zu erstellenden Produkts beachtet werden müssen. Dabei werden task-orientierte Didaktik und autonomes Lernen zusammengeführt.

Deutsch von innen – Deutsch von außen

Zum Tagungsthema der IDT 2013

Antonie Hornung – Universität Modena-Reggio Emilia

1. Realitäten

Wir leben in einer Zeit der Völkerwanderung. Das Motto der Bozener IDT *Deutsch von innen – Deutsch von außen*, ein Novum im Kontext der traditionell sich scharf von einander abgrenzenden Fremdsprachen – und Muttersprachendidaktik, hat angesichts der weltpolitischen Ereignisse in der Zeit nach der Tagung an Brisanz gewonnen. Wo einst ABC-Schützen das Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache erlernten, wo deutschsprachige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sich Wissen über die deutsche Sprache und die in ihr verfasste Literatur aneigneten, sich im Lesen, Verstehen sowie im Schreiben unterschiedlicher Texte übten und sich in eigens dafür bereit gestellten Lektionen mit dem Erwerb und Erlernen fremder Sprachen beschäftigten, sitzt heute eine bunt durcheinander gewürfelte, verschieden-sprachige Jugend mit differentem kulturellem und sozialem Hintergrund in den Klassenzimmern und fordert die fachliche Kompetenz und die didaktische Kreativität der Lehrenden heraus. Eine ähnliche Situation ist in den Hörsälen und den Lektoratsgruppen der Universitäten der Welt anzutreffen. Wo früher einmal Studierende mit einer relativ homogenen Vorbildung und mit einer gemeinsamen Bildungssprache die fremde Sprache und Literatur Deutsch studierten, finden sich heute sprachlich und bildungsmäßig höchst heterogene Lernende, die lediglich das gemeinsame Ziel eint: Deutsch zu lernen. Sie wollen verstehen, wie diese Sprache funktioniert und in die Lage versetzt werden, in dieser Sprache mündlich und schriftlich bestmöglich zu kommunizieren. Deutschland ist „in“; die Sehnsucht nach einem geregelten Alltag, den der Lohn für die beruflichen

Anstrengungen am Monatsende in Würde lebbar macht, treibt nicht nur die europäischen Jugendlichen wieder vermehrt in die Deutschkurse, wo heute vieles anders ist als vor zehn, zwanzig oder mehr Jahren. Die europäische Studienreform und der Europäische Referenzrahmen haben die Studiengänge in den deutschsprachigen Ländern, aber auch im europäischen Ausland, revolutioniert. Von einem klassischen Germanistikstudium, wie es z. B. auch in Italien einmal üblich war, kann kaum mehr gesprochen werden. Das Studium der deutschen Literatur vom Mittelalter bis in die Gegenwart, früher das Rückgrat jeden Germanistikstudiums, hat sich in einem Konglomerat von Wissens-, Könnens- und Berufszielbeschreibungen aufgelöst (vgl. hierzu auch den Beitrag von Hackl in diesem Band). Die Erwartungen an den Deutschunterricht sind bei den Lernenden aller Stufen durch den Europäischen Referenzrahmen vorgebahnt. StudienabgängerInnen, die in Italien auch heute noch, nach einem lediglich dreijährigen Studium, den Titel „Dottore“ erhalten, sollen in erster Linie mehr oder weniger für den Markt fit gemacht werden. Für ein vertieftes Studium bleibt im Gerangel um die Kreditpunkte wenig Zeit. Nur wer einen Master, Spezialisierungskurse für die Lehrtätigkeit oder gar eine Promotion anhängt, kommt in den Genuss einer umfassenderen fachlichen Ausbildung.

2. Traditionen am Scheideweg

Im Folgenden sollen die drei Bereiche Deutschunterricht, Deutschstudium und die Ausbildung von Deutschlehrenden hinsichtlich ihrer Binnen- und Außenansicht genauer beleuchtet werden. Alle drei Bereiche hängen von einander ab und beeinflussen sich gegenseitig. Es ist also kaum zu entscheiden, ob nun die gesellschaftlich ausformulierten Ziele der Ausbildung von Lehrpersonen die Inhalte und Methoden eines Deutschstudiums und in der beruflichen Anwendung dann auch den Deutschunterricht bestimmen, oder ob die Anforderungen des Unterrichts das Fachstudium und die pädagogisch-didaktische Ausbildung lenken sollen. Wer vom Fach wenig Ahnung hat, wird auch trotz elaborierter fachdidaktischer Ausbildung kaum einen guten Unterricht erteilen können. Das scheint eine

Binsenweisheit zu sein, und doch hat sich ein Heer von Lehrbuch-Produzenten und MedienexpertInnen daran gemacht, allzu unbedarften Novizen den Selbstlernweg zum Unterrichten zu bahnen.

Kurz: Hier wird eine andere und durchaus unzeitgemäße, da eher kostspielige Position vertreten, und zwar diejenige, dass es eines seriösen Studiums der deutschen Sprachwissenschaft und der deutschen Literaturwissenschaft in diachroner und synchroner Perspektive bedarf, damit Deutschunterricht in den heterogenen und multilingualen Klassen unserer Zeit gelingen kann. Dass eine fachdidaktische, methodische und pädagogische Zusatzausbildung ebenso vonnöten ist, sei der Vollständigkeit halber nochmals erwähnt. Unterrichten ist eine anspruchsvolle, höchst komplexe Tätigkeit, der man sich zu stellen hat. Was schwierig ist, sollte man nicht mutwillig einfach machen wollen. Der Preis, den Gesellschaften und Staaten langfristig für ein Austrocknen der Bildungsressourcen zu bezahlen haben, ist, wie die politischen und sozialen Entwicklungen des Jahres 2015 in den Kernlanden Europas beweisen, hoch, vielleicht zu hoch.

2.1 Deutsch von innen

Deutsch von innen umfasst zweierlei Bereiche. Einerseits steht es für den traditionellen Deutschunterricht in den deutschsprachigen Ländern, für einen Unterricht also, der in der gemeinsamen Muttersprache von Lehrperson und Lernenden stattfindet, der von der Perspektive einer gemeinsamen familiären und kulturellen Herkunft ausgeht und sich dem Erwerb und Verstehen des sprachlichen und kulturellen Erbes sowie der Übung der damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten widmet. Traditionell legt ein solcher Unterricht in der Muttersprache den Schwerpunkt auf den Erwerb der Bildungssprache in Wort und Schrift sowie auf die Auseinandersetzung mit der heimischen Literatur und deren Geschichte. Man geht davon aus, dass die Lernenden die Sprache, in der sie unterrichtet werden, altersgemäß beherrschen, lehrt sie Lesen und Schreiben, gibt ihnen variantenreich Schreibaufgaben, lässt sie literarische und manchmal auch nicht-literarische Texte lesen, analysieren und interpretieren und hofft auf

ihre sprachliche Weiterentwicklung bis hin zu kompetenten SprecherInnen und SchreiberInnen der Muttersprache.

Deutsch von innen meint andererseits aber auch den Deutschunterricht, den muttersprachige Lehrpersonen fremdsprachigen Lernenden erteilen, darunter fallen DaF und DaZ. Man kann diesen Unterricht auch als *Pull-Didaktik* (Hornung, 2014b) bezeichnen. Die muttersprachige Lehrperson holt die Lernenden in ihre Sprach- und Kulturwelt herüber. Wo Immersion gelebte Praxis ist, wie beispielsweise in vielen gehobenen Internaten oder auch an zahlreichen Universitäten, die bewusst muttersprachige Dozierende berufen, werden Linguistik und Literaturwissenschaft in der Zielsprache studiert, die Texte werden in der Zielsprache gelesen und analysiert, CLIL in den Sprachstudiengängen *avant la lettre* und auf hohem Niveau.

In allen drei dargelegten Fällen – DaM, DaF, DaZ – erfordert die Tätigkeit als Deutschlehrperson ein seriöses Germanistikstudium, in dem das grundlegende Fachwissen der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft erworben wird, und in dem gelernt wird, mit welchen Methoden man dieses Fachwissen erarbeitet und wie wissenschaftliche Hausarbeiten zu verfassen sind. Lernen_L und Lernen_F im Sinne Ehlichs eben (Ehlich, 2003; Ehlich, 2007). Allerdings sieht die Realität von auf Bachelor-Niveau zusammengestutzten DaF-Studiengängen ziemlich anders aus. Die schöne Literatur, früher vielleicht überbewertet, kommt dort z.T. gar nicht mehr vor, aber der Glaube an die neuen Medien, an Selbstlernen usw. möchte Berge versetzen und kann es doch nicht, ganz zu schweigen von den Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn man davon ausgeht, dass es genüge, muttersprachig zu sein, um Deutsch zu unterrichten. Ausgreifende empirische Forschung über diesen letzteren Punkt wäre dringend erforderlich, es sei denn, man ergibt sich der aktuell dominanten Sprachregelung und geht in vorseilendem Gehorsam davon aus, dass Kompetenzen auf hohen Ausbaustufen (Oesterreicher, 2004) nur noch in der Sprache Englisch vonnöten seien. (Zur Problematik der sog. mehrsprachigen Studiengänge in der Einheitssprache Englisch vgl. den Beitrag von Fandrych in diesem Band).

2.2 Deutsch von außen

Deutsch von außen ist ein Deutschunterricht, der Fremdsprachigen oder in besonderen Situationen auch Muttersprachigen von Nicht-Deutschsprachigen erteilt wird. Ihre Ausbildung haben sie an einer Universität ihres Heimatlandes erhalten; vielleicht haben sie aber auch in Deutschland oder in einem anderen deutschsprachigen Land studiert, zumindest für einige Semester. Auf jeden Fall sind sie an der deutschen Sprache und Kultur besonders interessiert und orientieren sich an den akademischen Traditionen des Landes der Sprache ihrer Wahl. Aber ihr Blick darauf ist notwendig ein anderer als derjenige der BinnendidaktikerInnen. Es ist vielleicht ein Blick der Bewunderung, der Neugier und des Interesses, vielleicht aber auch einfach eine Zuwendung aus Notwendigkeit, weil der Beruf es verlangt.

Wie schon erwähnt, gab es vor der sog. Bologna-Reform in vielen Ländern germanistische Studiengänge, die denjenigen an deutschen Universitäten ähnelten. Manche dieser Universitäten, vor allem im nicht-europäischen Ausland, wie beispielsweise in China, halten an diesen Traditionen auch heute noch fest und fahren gar nicht so schlecht damit. Andere hingegen, beispielsweise die italienischen akademischen Ausbildungsinstitutionen, haben die Geisteswissenschaften und damit auch die Sprachstudiengänge im Zuge zahlreicher sparrelevanter Reformen stark zusammengekürzt. Was in diesem Streichkonzert aber immer wichtiger zu werden scheint, sind die Kompetenzstufen des Europäischen Referenzrahmens und möglichst viele Zertifikationen, wobei bei der Jagd nach C1 oder gar C2 und den benötigten Kreditpunkten häufig vergessen geht, wie anspruchsvoll diese Niveaubeschreibungen in der Tat sind. Buchhalterei hat die Auseinandersetzung mit Literatur von Walther von der Vogelweide bis zu Ingeborg Bachmann und in die Gegenwart hinein und das Studium vieler anderer wertvoller Teildisziplinen der Germanistik marginalisiert.

2.3 Deutsch von innen und außen

Als Brücke zwischen dem Mutter- und Fremdsprachenunterricht kann seit längerem der DaZ-Unterricht betrachtet werden, zu dem sich, aus der Not der Situation geboren, zweierlei Zugänge etabliert haben, die im Folgenden skizziert werden sollen. Der eine lässt sich charakterisieren als der Ansatz eines *Deutsch von innen*, der Weg muttersprachiger Lehrpersonen, die auf muttersprachlichen Deutschunterricht vorbereitet sind und von der Prämisse ausgehen, dass ihre Lernenden das, was sie vortragen, erzählen, beschreiben, erläutern, erklären, fragen usw., voll verstehen und daraus lernen können, und die nun auf allen Stufen des Bildungssystems damit konfrontiert sind, dass das Medium deutsche Sprache, dessen sie sich unvoreingenommen zu bedienen gewohnt sind, zur unterschiedlich gut beherrschten Verkehrssprache in einem multilingualen Klassenzimmer und folglich zum erweiterten Gegenstand des Lehrens und Lernens geworden ist. *Deutsch von außen* hingegen bezeichnet für DaZ einen didaktischen Ansatz, der sich aus der DaF-Erfahrung heraus entwickelt hat und Erfahrungen, Kompetenzen und Eifer einer noch jungen Disziplin (vgl. Portmann in diesem Band) in die Lehrwerke und Ausbildungsprogramme einbringt. Weil aber die Voraussetzungen von und die Bedingungen für Zweitsprachenunterricht höchst unterschiedlich sind, müssen gerade in der DaZ-Didaktik die unterschiedlichen didaktischen Traditionen von DaM und DaF zusammenarbeiten und sich fruchtbar ergänzen. Je nach Schulstufe, in die Kinder bzw. Jugendliche aus anderen Kulturkreisen und Sprachwelten eintreten, stellen sich die Herausforderungen für die Lehrperson anders.

Je jünger die einzuschulenden Kinder sind, umso einfacher ist scheinbar der Erwerb der Zweitsprache. Aber Aufwachsen mit mehreren Sprachen, so geeignet unser Gehirn dafür und so wünschenswert es hinsichtlich besserer Kommunikationsfähigkeiten im Kontext plurilingualer Gesellschaften (und weltweiter Märkte) ist, ist kein Selbstläufer. Für Mehrsprachige gibt es „nur Eine [sic!] Sprache.“ (Rosenzweig, 1926). Diese *Eine Sprache* kommunikativ und funktional auszudifferenzieren ist eine anspruchsvolle Aufgabe, bei der Herkunft, Bildungsstand und -orientierung des Elternhauses wie auch die engere und weitere Mitwelt der Heranwachsenden eine wichtige Rolle spielen (vgl. Bolla & Drumbl, 2009). Dass die verschiedenen Sprachen in

unseren Gehirnen sich gegenseitig beeinflussen und auch miteinander konkurrieren, scheint mittlerweile gut belegt (Hernandez 2005); wie Sprachen im Kontakt sich entwickeln, wird ausgiebig beforscht (vgl. z. B. Riehl, 2014). Es gibt auch kaum eine ausgeglichene Mehrsprachigkeit, jedes Kind und jedes erwachsene Individuum hat eine eigene Spracherwerbsgeschichte, die die Anpassung an die gegebenen schulischen und beruflichen Verhältnisse erleichtern oder auch erschweren kann (Drumbl, 2002). Dass die Familiensprache, insbesondere die Qualität des Inputs, den Kinder von Eltern, Verwandten und engerer Umwelt erhalten, ihre individuelle sprachliche Entwicklung entscheidend beeinflusst, ist inzwischen unbestrittener Bestandteil des einschlägigen Fachwissens (vgl. z. B. Tomasello & Slobin, 2005). Wird also mehrsprachig aufwachsenden Kindern in ihrem Zielland, also in ihrer Zweit- oder Drittsprache, lediglich der dort übliche Muttersprachunterricht erteilt, laufen sie Gefahr, aufgrund ihrer unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen benachteiligt zu werden (Hornung, 2006, 2010). Vielfach beherrschen sie die mündliche Umgangssprache durchaus perfekt, wie beispielsweise in der deutschsprachigen Schweiz den Dialekt, haben aber große Schwierigkeiten, sich in der schulisch erwarteten und gepflegten Bildungssprache auszudrücken (Redder & Weinert, 2013), vor allem, wenn es darum geht, Texte verschiedener Art in der Zielsprache zu verfassen, Schwierigkeiten, denen nur mit Geduld, viel Übung und vor allem mit aufmunternden Rückmeldungen beizukommen ist (Hornung, 2002; 2014a).

3. Der geeinte Blick

Wie der traditionelle Muttersprachunterricht, hat auch der europäische Fremdsprachenunterricht seine Traditionen und die damit verbundenen klischeehaften Vorstellungen. So z. B. „wissen“ wir ja alle, dass Englisch kommunikativ gelernt wird, weil es eine „leichte Sprache“ ist, und dass im Lateinunterricht selbstverständlich zuerst und vor allem die Grammatik erarbeitet werden muss. An diesen lateinischen Grammatikunterricht hat sich der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht lange angelehnt (und tut es bisweilen auch heute noch), nicht unbedingt zur Freude der Lernenden und

nur beschränkt zum guten Gelingen (Diehl, Christen & Leuenberger, 2000). Schreiben bestand im Ausfüllen von Lückentexten, im Lösen grammatikalischer Aufgaben, im Formulieren korrekter Sätze. Dass man auch im Fremdsprachenunterricht authentische Texte und Diskurse zu verstehen und zu verfassen lehren kann und muss (Portmann, 1991), haben wir erst spät verstanden und praktizieren es nach wie vor viel zu wenig, weil die Ressourcen und bisweilen vielleicht auch die Kompetenzen fehlen, Geschriebenes genau und formativ zu korrigieren. Automatisierte Tests lassen sich automatisch auswerten, eine Kleinigkeit, scheinbar. Was aber bei Stellenkürzungen und akademischen Umstrukturierungen in die Kosten-Nutzen-Rechnung offensichtlich nicht einfließt, sind die enormen Ausgaben für die Technologie, für Hardware und Software, für deren Service und permanente Aktualisierung, Erneuerung usw. Sie gelten als Selbstverständlichkeiten einer medialisierten Welt. Dass dabei auch viel menschliches *know how* und *how to do* auf der Strecke bleibt, gehört zu den Kollateralschäden, die man vielleicht allzu mutwillig in Kauf nimmt.

Die IDT in Südtirol hat mit der Zusammenschau der Perspektiven von DaF, DaM und DaZ ein Zeichen zum Aufbruch in der Deutschdidaktik gesetzt. Wie die IDT 1986 in Bern den Weg dafür bereitet hat, dass Deutsch endlich als plurizentrische Sprache wahrgenommen wurde, so konnte das Sprachlabor Südtirol im Jahr 2013 den Deutschlehrenden aus den deutschsprachigen Ländern und der ganzen Welt mit der Zusammenschau von Muttersprach- und Fremdsprachendidaktik eine neue, für die Didaktik des Deutschen zukunftssträchtige Perspektive aufzeigen, in der es um Deutsch als gemeinsam gelebte Praxis geht, eine Praxis wiederum, die Erfolg verspricht, wenn man die Lernenden und die Studierenden im Sinne einer guten alten Schweizer Lehre (Aebli, 1983, 1987) dort abzuholen versucht, wo sie stehen und sich bemüht, ihnen Sicherheiten mit auf den Weg ins lebenslange Lernen zu geben. Unterricht, auch akademischer Unterricht, verstanden also als ein Ort der Interaktion, als ein Ort gemeinsamer Wissensproduktion, in dem Lernen von allen Beteiligten trotz und wegen heterogener Voraussetzungen als eine individuelle, kognitiv-emotionale und kommunikative Aktion zum Zwecke der eigenen Aus- und Weiterbildung gelebt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens (Bd. 2 der „Zwölf Grundformen des Lehrens“)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bolla, E. & Drumbl, H. (2009). *Sprachen, Kulturen, Grenzen. Teilhabe an der Sprachgemeinschaft – ein Schlüssel zur Zweitsprache*. Meran: Alpha & Beta.
- Diehl, E., Christen, H. & Leuenberger, S. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Tübingen: Niemeyer.
- Drumbl, H. (2002). *Das Sprachen-Portal. Inferenz und Spracherwerb in mehrsprachiger Lernumgebung*. Meran: Alpha & Beta.
- Ehlich, K. (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren* (S. 13–28). Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. (2007). *Transnationale Germanistik*. München: iudicium.
- Fandrych, C. (in diesem Band). *Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen*.
- Hackl, W. (in diesem Band). *Literatur im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht?*
- Hernandez, A., Li, P. & Mac Whinney, B. (2005). The Emergence of Competing Modules in Bilingualism. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 220–225.
- Hornung, A. (2002). *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer. doi: 10.1515/9783110960822
- Hornung, A. (2006). Erschwerte Mehrsprachigkeit. Fallvignette über den Schriftspracherwerb von Migrantenkindern in diglossischem Umfeld. In K. Ehlich & A. Hornung (Hrsg.). *Praxen der Mehrsprachigkeit* (S. 31–85). Münster: Waxmann.
- Hornung, A. (2010). Aus Texten lernen. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“* (S. 141–170). Münster: Waxmann.
- Hornung, A. (2014a). Auf den Flügeln der Mehrsprachigkeit. In N. Kruse, K. Ehlich, B. Maubach & A. Reichardt (Hrsg.), *Unkonventionalität in Lerner-*

- texten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben* (S. 77–107). Berlin: ESV.
- Hornung, A. (2014b). Ad fontes! In K. Ehlich & M. Foschi (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache als transkultureller Erfahrungsraum. Zur Konzeptentwicklung eines Faches* (S. 31–63). Münster: Waxmann.
- Portmann, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen*. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann, P. R. (in diesem Band). *Deutsch als Fremdsprache – Zur Konstitution einer neuen Disziplin im Rahmen der Germanistik*.
- Oesterreicher, W. (2004). Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung der europäischen Sprachen. *PhiN (Philologie im Netz)* 30, 29–45.
- Redder, A. & Weinert, S. (Hrsg.). (2013). *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rosenzweig, F. (1926). Die Schrift und Luther. In Ders. (Ausgabe 1976), *Die Schrift. Aufsätze, Übertragungen und Briefe* (S. 51–77). Königstein: Thieme.
- Tomasello, M. & Slobin, D. I. (Hrsg.). (2005). *Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates*. London: Lawrence Erlbaum.

Deutsch als Fremdsprache – Zur Konstitution einer neuen Disziplin im Rahmen der Germanistik

Paul R. Portmann-Tselikas – Karl-Franzens-Universität Graz

Abstract

Das Fach DaF hat sich in den letzten Jahren enorm diversifiziert. Ich gehe hier davon aus, dass es letztlich die Frage nach der Vermittlung des *Deutschen als Fremdsprache* ist, die seinen Kern ausmacht und ihm sein Gepräge gibt. Ich werde im Folgenden daher statt von Deutsch als Fremdsprache immer wieder, etwas provokant, auch einfach von *Sprachdidaktik* bzw. *Didaktik* sprechen. Dieser Bezug ist auch in dem oft benutzten Terminus „Sprachlehr- und -lernforschung“ prominent markiert, wobei hier die Festlegung auf eine spezifische Einzelsprache fehlt. Die englische Bezeichnung „Foreign/Second Language Acquisition Research“ ist von der Formulierung her offener – sie deckt sowohl die grundständige Erwerbsforschung ab wie auch Forschungsaktivitäten, die sich direkt an Fragen der Sprachlehre anschließen. Sprachdidaktik ist im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache zwar das Kerngeschäft – aber das Fach ist, will es seinem universitären Charakter gerecht werden, angewiesen auf klares Wissen über die Konstitution des Praxisfeldes und deren Voraussetzungen, und es produziert in Bezug darauf ständig neue Fragen und damit neuen Wissensbedarf. Dieses Wissen kann nur zum Teil aus Bezugsdisziplinen importiert werden; zum Teil muss es im Fach selbst erarbeitet werden. Dies führt zu quasi-grundlagenwissenschaftlich orientierten Feldern innerhalb des Faches selbst (vgl. Portmann-Tselikas, 2005). Der neutrale Terminus „Deutsch als Fremdsprache“ lässt diese interne Vielfalt zumindest implizit zur Geltung kommen, „Sprachdidaktik“ betont die unterschiedlichen Fragestellungen unifizierende Perspektive.

„Was ist denn nun konkret der Stellenwert von Deutsch als Fremdsprache im Rahmen der Sprachwissenschaft, was ihre Leistung für die Disziplin?“ Dies ist eine Frage, die SprachdidaktikerInnen an der Universität, so oder ähnlich formuliert, hin und wieder zu hören bekommen. Es empfiehlt sich,

solche Fragen mit Gelassenheit aufzunehmen, und es ist klug, sie nicht zu beantworten. Wenn Deutsch als Fremdsprache als *neues* Fach an germanistischen Instituten häufig im Rahmen der *alten* sprachwissenschaftlichen Abteilungen angesiedelt ist, so ist dies ein Hinweis auf eine gewisse Nähe der beiden Disziplinen zueinander. Aber dies sollte nicht dazu verführen, DaF einfach als Teil der Sprachwissenschaft anzusehen. DaF hat sachlich und institutionell bereits verloren, wenn es auf diese Weise zum Anhängsel oder zu einer bloßen Erweiterung einer *Mutterdisziplin* gemacht wird, die dann auch umstandslos als übergeordnet und wohl auch irgendwie *wissenschaftlicher* wahrgenommen wird.¹

„Was ist das Verhältnis von DaF bzw. der Sprachdidaktik zur Sprachwissenschaft?“ schiene mir eine adäquatere und zudem beantwortbare Frage zu sein. Deutsch als Fremdsprache als neues und weiteres Fach an der Seite der Sprachwissenschaft zu sehen erlaubt es, auf das Verhältnis beider zu blicken und die Spezifik der Fragestellung zu fokussieren, die einem sprachdidaktischen Zugang zu sprachlichen Phänomenen zugrundeliegt und die auch die grundlagenwissenschaftlichen Erweiterungen der Disziplin motiviert. Es geht also nicht darum, mit leerem Stolz zu deklarieren, dass DaF autonom ist, sondern dafür Sorge zu tragen, dass die relevanten Sichtweisen, die den fachlichen Ausblick prägen, in ihrer Differenz wahrgenommen werden. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass überhaupt ein vernünftiger Diskurs über den Stellenwert der Sprachdidaktik *an* germanistischen oder anderen philologischen Instituten (und nicht: *in* der Sprachwissenschaft) zustande kommen kann.

1 Wenn hier die Sprachwissenschaft primär angesprochen wird, ist dies kein Zufall. Das Verhältnis von Literaturwissenschaft und Mediävistik zu DaF ist distanzierter, gleichzeitig entspannter. Von diesen Seiten her stellt sich manchmal die eher praktische bzw. bildungspolitische Frage, ob die Literatur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts nicht zu sehr in eine Randposition gedrängt werde. Die prominenten Spannungszonen liegen, so meine Erfahrung, in der Beziehung zur Sprachwissenschaft.

Ich werde im Folgenden an Dinge anknüpfen, die zumindest unter Fachleuten bekannt sind. Ich werde nicht auf Details eingehen und versuchen, ein Grundgerüst von Konzepten zu liefern, die dazu dienen können zu zeigen, in welcher Weise sich die Sprachdidaktik von der Sprachwissenschaft emanzipiert hat. Es ist vor allem die Tatsache, dass der Sprachdidaktik als einer sogenannten „angewandten“ Disziplin ein weites und facettenreiches Praxisfeld zugeordnet ist, die mit zunehmender Entwicklung des Fachs maßgeblich zu ihrer Autonomisierung beigetragen hat sowie ihre zentralen Fragestellungen grundlegend prägt – mit beinahe paradoxen Folgen: Einerseits sorgt dieser Praxisbezug dafür, dass das Fach in den traditionell grundlagenwissenschaftlich ausgerichteten Philologien immer wieder als schwer einzuordnen, gar als fremdartig wahrgenommen wird. Andererseits bietet er den Ansatzpunkt für eine ganze Reihe von Forschungsschwerpunkten, die auch für die Linguistik interessante Perspektiven eröffnen und von denen her der Übergang zu einzelnen ihrer Forschungsfelder fließend ist. Dieser letzte Aspekt kann hier leider nicht weiter verfolgt werden.

4. Das traditionelle Bild der Sprachdidaktik

Das traditionelle Bild, das von Deutsch als Fremdsprache nicht nur in Linguistenkreisen oft gezeichnet wird, sieht Didaktik als Antwort auf die Frage „Was ist Sprache und was muss dementsprechend bezüglich einer zu lernenden Sprache im Unterricht an die Lernenden vermittelt werden?“ Was diese Frage unvermeidlich provoziert, ist die bereits eingangs angesprochene Vorstellung von der Sprachwissenschaft als der Basisdisziplin der Didaktik. Denn nur diese kann, so die fast automatisch ablaufende Gedankenkette, autoritativ darüber Auskunft geben, was Sprache ist, wie sie strukturiert ist und welches die sprachlichen Elemente und Regeln sind, die notwendig vermittelt werden müssen. Ein bekannt gewordenes Buch, das diese Auffassung nicht explizit vertritt, aber leicht auf diese Art interpretiert

werden kann, ist etwa die schon ältere, aber immer wieder neu aufgelegte Grammatik von Helbig & Buscha (1991).²

Die konzeptuelle Grundstruktur, die dieser Sichtweise zugrundeliegt, sieht ungefähr so aus:



Die senkrechten Linien weisen auf eine privilegierte Beziehung hin. Sprachdidaktik hat in diesem Schema keinen eigenständigen Bezug zur Sprache, Sprachwissenschaft ihrerseits hat nichts mit Unterricht zu tun.

Die Didaktik sieht sich so, dies deutet der in der Mitte stehende Pfeil an, in die Rolle eines Ausführungsorgans gedrängt: Sie ist die Schnittstelle zwischen Sprachwissenschaft und Praxis. Was ihr eigentümlich ist, ist die Beschäftigung mit praktischen Fragen – und diese sind, alter philologischer Auffassung gemäß, wissenschaftlich kaum von Belang und für die Linguistik jedenfalls nicht von Bedeutung. Das resultierende Robotbild sieht dann ungefähr so aus: Linguisten sagen, was Sache ist, und Didaktiker instruieren zukünftige LehrerInnen bzw. Lernende darüber, wie man mit dieser Sache, soweit sie für die anstehenden Zwecke von Belang ist, umgeht und „Unterricht macht“. Zusätzlich sollten sie wissen, wie auftretende disziplinäre Probleme behandelt werden können – ein Thema, das linguistisch

2 Diese Grammatik ist ja auch in Linguistenkreisen wahrgenommen worden und hat wahrscheinlich mit dazu beigetragen, eine bestimmte Auffassung dessen, was Deutsch als Fremdsprache ist, zu bestätigen. So verbindet das dieser Grammatik zur Seite stehende, ebenfalls schon ältere grammatische Übungsbuch (Helbig & Buscha, neu aufgelegt 2000) die Präsentation sprachwissenschaftlich gedeckter Information über die Sprache mit formalen Sprachübungen und kann so, wird es isoliert wahrgenommen, perfekt verstanden werden als Realisation der Idee von Unterricht als Vermittlung sprachbezogener Information.

uninteressant ist. Didaktik, das ist der Schluss daraus, ist also eigentlich kein akademisches Unterfangen und ist vielleicht aus Gründen der Lehrerbildung an der Universität geduldet, hat aber im Chor der dort vertretenen Disziplinen keine zählende Stimme.

Mir scheint klar, dass viele der Akzeptanzprobleme, denen VertreterInnen von Deutsch als Fremdsprache und andere Sprachdidaktiker noch heute an Universitäten begegnen, auf diesem oder einem ähnlichen Konzept von Sprachdidaktik beruhen. Allerdings muss es jedem einigermaßen kundigen Beobachter klar sein, dass in diesem Entwurf wesentliche Dimensionen von Deutsch als Fremdsprache gar nicht angesprochen werden – sie fallen stillschweigend aus dem Bild heraus. Damit wird eine jahrzehntelange Entwicklung übergangen, die zu einem vieldimensionalen, mehr und mehr nicht nur sprachwissenschaftlich orientierten Konzept dessen geführt hat, was eine adäquate Sprachdidaktik leisten soll. Diese Entwicklung ist noch längst nicht an ein Ende gekommen. Die konzeptuelle Grundstruktur für die dabei zu leistende Arbeit aber besteht seit längerer Zeit: Sie ist durch den Audiolingualismus geschaffen worden und, so die These dieses Beitrags, noch heute von Belang.

5. Die audiolinguale Revolution

Der Audiolingualismus ist meines Wissens der erste didaktische Ansatz, der sich explizit auf der Basis von wissenschaftlichen Theorien (Behaviorismus, Strukturalismus) konstituiert und sich selber als wissenschaftlich bezeichnet. Seit den sechziger Jahren, seit der folgenreichen Rezeption von Chomskys Kritik am Behaviorismus, ist er so stark in Verruf gekommen, dass heute außer mehr oder weniger rituellen Stehsätzen, die seiner Kritik dienen, kaum mehr etwas über ihn bekannt ist. Paradoxerweise ist sein Erbe aber durchaus lebendig, wenn es auch nicht als solches (an)erkannt wird, auch nicht im Rahmen der Sprachdidaktik selber.

Es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass es die Fremdsprachendidaktik war, anhand derer sich die Sprachdidaktik zuerst mit Vehemenz *wissenschaftlich* orientiert hat. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht ist mittelschulischer Unterricht. Seine radikale Künstlichkeit – eine Gruppe von Lernenden lernt eine fremde Sprache außerhalb jeden Sprachkontakts, meist mit einer einzigen Lehrperson, die diese Sprache selber als Fremdsprache gelernt hat, und sie lernt diese Sprache von Grund auf – hat Folgen: Diese Konstellation ist quasi eine Laborsituation mit relativ wenigen Variablen und bietet damit eine ideale Voraussetzung für einigermaßen genaue und trotzdem überschaubare Modellbildungen. Fremdsprachendidaktik war das erste und für einige Zeit fast einzige dicht strukturierte und weithin sichtbare Feld der „angewandten Linguistik“ (und wurde des öfteren auch schlicht als *angewandte Linguistik* bezeichnet), bis sich in diesem Bereich eine Vielzahl von weiteren Themen etablierte.

Das Verdienst der Audiolingualismus besteht in zumindest drei Sichtwechseln, die ab den vierziger Jahren des letzten Jahrhunderts zu wesentlichen Veränderungen im Denken über den Fremdsprachenunterricht geführt haben. Sie sind, einzeln für sich genommen, sicherlich wichtig, aber nicht besonders auffällig. In ihrem Zusammenspiel aber bedeuten sie nichts weniger als eine Revolution: Sie stellen die Sprachdidaktik auf eine – gegenüber allen früheren Ansätzen – gänzlich neue Basis.³

Die folgende Darstellung ist eine, wie ich meine, durchaus korrekte Interpretation der zentralen Festlegungen dieses Ansatzes. Sie basiert auf der Überzeugung, dass diese nicht nur (wie dies meist getan wird) nach ihrer inhaltlichen Triftigkeit beurteilt werden sollten, sondern dass sich einiges an Klarheit gewinnen lässt, wenn die in der Konfiguration dieser Festlegungen sichtbar werdende Gesamtkonzeption explizit gemacht wird.

3 Die sog. Reformpädagogik propagierte schon vor dem Aufkommen des Audiolingualismus alternative Wege der Sprachvermittlung, auch die Orientierung am Ziel des realen Sprachgebrauchs. Allerdings führten diese Bestrebungen meines Wissens nicht in die Richtung einer ausformulierten, wissenschaftlich basierten Theorie des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Und um diese für die heutige Situation entscheidende Entwicklung geht es hier.

Dann lässt sich in ihnen der Grundriss für eine interessante und weiterführende Definition von Sprachdidaktik als Disziplin erkennen.⁴

5.1 Der erste Sichtwechsel: „Lernen“ als Zentralbegriff der Sprachdidaktik

Die vielleicht folgenreichste Neuerung des Audiolinguismus ist es, den Begriff des *Lernens* als Grundlagenbegriff in die Überlegungen über den Unterricht einzubeziehen. Natürlich war Lernen schon vorher ein wichtiges Thema im Sprachunterricht, aber der Lernbegriff war, wenn überhaupt, wenig profiliert, und der Lernprozess selbst war gewissermaßen privatisiert: Es war das, was Lernende zu tun hatten, nachdem Sprachliches präsentiert, besprochen und geübt worden war. Über den Unterricht und seine Verfahren ließ sich sprechen, ohne dass die Gesetzmäßigkeiten des Lernen besonders thematisiert werden mussten. Im Mittelpunkt stand das zu lernende Sprachmaterial. Das Paradebeispiel für einen solchen fast ausschließlich die Sprache thematisierenden Zugang bot der Lateinunterricht, der für lange Zeit auch die Vermittlung der lebenden Fremdsprachen prägte.

Der Audiolinguismus setzt hier völlig andere Grenzzeichen. Die zu lernenden sprachlichen Phänomene werden verstanden als *Lernaufgaben*, und bereits die unterrichtliche Präsentation und das Üben dieses Stoffes werden als Faktoren gesehen, die darüber entscheiden, ob fruchtbar gelernt werden kann oder nicht. Unterrichtliche Verfahren müssen entsprechend so gestaltet werden, dass sie nicht nur den *Stoff* zureichend darzustellen vermögen, sie müssen auch den vorausgesetzten Gesetzmäßigkeiten des Lernens – und dieses wird hier als Aufbau von habitualisierten sprachlichen *patterns*, von automatisierten Reiz-Reaktionsmustern konzipiert – entsprechen. Damit

4 Verwiesen sei hier auf Fries, 1945; Fries & Lado, 1958; Lado, 1964; Rivers, Dell'Orto & Dell'Orto, 1975, um nur wenige Beiträge einer reichen und durchaus vielfältigen Schule zu nennen. Die Positionen in diesen Beiträgen sind in einzelnen Aspekten durchaus unterschiedlich, die hier in den Vordergrund gestellten Festlegungen werden aber von allen weitgehend geteilt. Das jüngste Buch, das von Rivers et al., zeigt auch Einflüsse aus neueren Lerntheorien und aus didaktischen Ansätzen (etwa der kommunikativen Didaktik), die sich seit den sechziger Jahren als Alternativen zum Audiolinguismus zu formieren beginnen.

wird die Lerntheorie zu einer entscheidenden Größe für die Formulierung von sprachdidaktischen Einsichten und für das Design von Unterricht. Die Sprachwissenschaft bleibt wichtig als Bezugsdisziplin, aber sie bestimmt nicht allein die zentralen Fragestellungen der Didaktik.

5.2 Der zweite Sichtwechsel: Ein neuer Zugriff auf Sprache als Lerngegenstand

Was unterrichtet man, wenn man Sprache unterrichtet? Die Antwort auf diese Frage liegt nicht einfach auf der Hand. Der Audiolingualismus entscheidet sich in dieser Sache sehr explizit: Eine Fremdsprache ist so zu lehren, dass die Lernenden sie im Alltag zur Kommunikation, und zwar primär und schwergewichtig zur mündlichen Kommunikation, gebrauchen können. Die beiden Innovationen, für die der Audiolingualismus bis heute bekannt ist, bezeugen diese Neuausrichtung deutlich: der Drill und das Sprachlabor. Beide signalisieren die Abkehr von einer weitestgehend schriftbasierten, die sprachlichen Phänomene analytisch und isolierend behandelnden Didaktik. Der Anspruch ist jetzt, die Sprache im Unterricht so zu präsentieren, wie sie gebraucht wird: als zusammenhängende Rede, in Dialogform, in Kontexten verankert.

Dies sind alles andere als nur didaktische bzw. technische Neuerungen. Mit ihnen verbunden ist auch eine neue Art der Sprachanalyse und der Definition von Lernstoff. Lange, bevor dies auch ein Thema der etablierten Linguistik wurde, artikuliert sich hier ein Interesse für die Formen des alltäglichen Sprachgebrauchs, für die Typik der dabei verwendeten Ausdrücke, für ihre Bedeutung und ihre kommunikativen Funktionen. In diesem Sinne wird hier deutlich das Prinzip artikuliert, dass der Lernstoff authentisch den fremdsprachlichen Sprachgebrauch zu repräsentieren habe. Allerdings ist dem gerade im Blick auf spätere didaktische Ideen (etwa der einer radikal *kommunikativen* Didaktik) hinzuzufügen: Die Audiolingualisten verschreiben sich mit Berufung auf ihre Lerntheorie im Hinblick auf den Unterricht nicht bedenkenlos der Idee der kommunikativen Authentizität. Der Lernprozess hat seine eigenen Regularitäten und Notwendigkeiten. Darum kann der Unterricht nicht einfach in der Form natürlicher Kommuni-

kation ablaufen. Der Hinweis auf Drill und Sprachlabor kann hier wiederholt werden: Beide stehen für eine der vorausgesetzten Eigencharakteristik des Lernens angepasste, bewusst artifizielle Aneignung der Leitideen der Kommunikation und der Authentizität für den Unterricht.

Mit diesen Festlegungen wird die traditionelle Wertschätzung von Sprachkenntnissen als Bildungsausweis und als Zugang zu Kulturgütern entscheidend relativiert. Zwar wird er nicht einfach ad acta gelegt: Dieser Aspekt hat im Fortgeschrittenenunterricht seinen Platz. Mir ist aber nicht bekannt, dass der dabei nötig werdende Übergang von der *oralen* Phase des Lernens zu einer *literal* bestimmten besonders intensiv thematisiert worden wäre. Diskursbestimmend sind die damit zusammenhängenden Fragen jedenfalls in keiner Weise.

5.3 Der dritte Sichtwechsel: Eine Definition des Sprachkönnens

Der Audiolingualismus kämpft gegen einen Unterricht an, der den Lernenden oft beachtliche Kenntnisse der fremden Sprache verschafft, ohne sie allerdings instand zu setzen, diese Kenntnisse anzuwenden. Gegen dieses oft ins Leere laufende *Lernen auf Vorrat* setzt die audiolinguale Theorie die Leitfigur des Muttersprachlers, und es ist insbesondere *ein* Aspekt von dessen Verhältnis zur Sprache, der für die Didaktik als wegweisend herausgehoben wird: Der Muttersprachler verfügt über seine Sprache automatisch. Sie steht ihm spontan und ohne Nachdenken zur Verfügung. Dies ist, so die Auffassung, die Weise, wie Sprache in *natürlicher Einstellung* gebraucht wird und wie sie entsprechend gelernt werden muss, soll sie als Medium der Verständigung klaglos funktionieren. Daraus zieht der Audiolingualismus in Bezug auf das Lernen einer Fremdsprache einen – gemessen an den konkurrierenden didaktischen Entwürfen – radikalen Schluss: Die SchülerInnen sollen nicht einfach möglichst vieles über die Sprache lernen. Das Ziel ist anders gesteckt: Ihre Kenntnisse sollen sich als praktisches Können, als Sprachfertigkeit zeigen, und diese beweist sich durch reaktionsschnelles,

korrektes und adäquates (*automatisiertes*⁵) mündliches Kommunikationsverhalten. Diese Vorstellung dominiert das Bild von anzustrebener Kompetenz – die Beschäftigung mit Kompetenzniveaus, Wortlisten oder grammatische Strukturen sind nachgeordnete Aktivitäten, und sie gehören primär zu den Aufgaben der Didaktiker.

Mit dieser Bestimmung ist ein Maßstab für die Beurteilung der Effizienz von Unterricht gesetzt. Diese bemisst sich nicht einfach daran, wie viel gelernt wird, sondern wesentlich danach, wie gut es gelernt ist und ob es so weit in die Mechanismen der Rezeption und der Produktion eingearbeitet ist, dass es tatsächlich zur Verfügung steht. Dies macht völlig andere Kontrollverfahren nötig als etwa die im Latein- oder traditionellen Französischunterricht üblichen.

Im Kontext dieser Konzeption dient Schriftliches als Hilfsmittel für den Lernprozess, aber bis in die Mittelstufe hinein werden in diesem Bereich keine eigenständigen Lernziele formuliert. Mündliche Kompetenzen sind die unbestrittenen und fast ausschließlichen Leitkompetenzen.

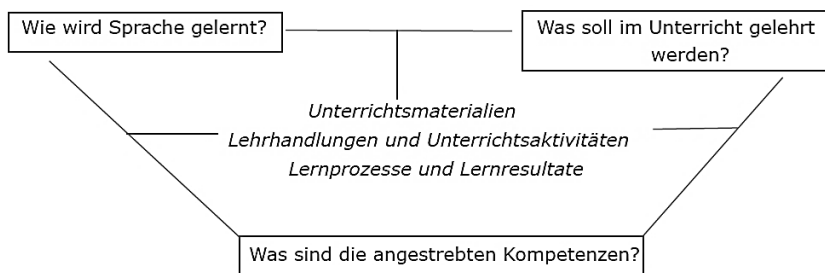
6. Sprachdidaktik: ein prinzipieller Grundriss

Der Audiolingualismus spricht Themen an, die in jeder Sprachdidaktik irgendwie eine Rolle spielen. Mit den hier skizzierten Sichtwechseln wird aber erstmals konturiert und koordiniert das sprachdidaktische Feld in seinen entscheidenden Dimensionen sichtbar gemacht. Zentral steht der Begriff der Sprachfertigkeit (heute würde man wohl *Kompetenz* sagen), nicht der Begriff der Sprache. *Sprachfertigkeit* ist inkorporierte Sprache, ist individuelle Teilhabe an der *Sprache*. Die Lerntheorie klärt darüber auf, unter welchen Bedingungen und wie etwas Äußerliches – sprachliche Ausdrücke

5 *Automatisierung* ist ein psycholinguistisch eher problematischer Terminus. Ich verwende ihn hier trotzdem zur Kennzeichnung eines Sprachverhaltens, das ohne bewusste sprachformbezogene Berechnung auskommt.

und die in ihnen versammelten lexikalischen Elemente bzw. grammatischen Strukturen – angeeignet und in ein verfügbares Verhaltensrepertoire eingebracht werden können. Die simple Grundfrage „Wie lernt man, eine Fremdsprache zu gebrauchen, und woran erkennt man, dass jemand dies gelernt hat?“ bringt so die Gegenstände der Sprachwissenschaft und der (Lern)Psychologie in einer einzigen, nicht aufbrechbaren Fügung zusammen. In diesem Punkt hat der Audiolingualismus im Gefolge des Behaviorismus längst vor Chomsky den Konnex von Sprache und Lernen sowie von Sprache und Psychologie hergestellt. Als entscheidende, die Sprachdidaktik als Disziplin charakterisierende Erweiterung kommt noch die Frage hinzu, wie das Sprachlernen im Kontext des Unterrichts möglichst effizient angeleitet werden kann⁶ – im folgenden Schema notiert als simple Frage danach, was zu unterrichten sei. Diese Frage genügt, um im Verbund mit den anderen auch die komplexere Frage nach dem Wie des Unterrichts zu beantworten.

In ein Schema gebracht sieht das Feld der Sprachdidaktik nun so aus:



6 Die Präzisierung „möglichst effizient“ ist wesentlich. Einerseits darum, weil Menschen grundsätzlich gute LernerInnen sind und auch unter suboptimalen Bedingungen zumindest einiges lernen können. Dass überhaupt etwas gelernt wird, ist deshalb noch kein Grund dafür anzunehmen, dass der Unterricht im Hinblick auf seine Ziele effizient ist. Andererseits darum, weil dieses Leistungskriterium die Tatsache zu berücksichtigen erlaubt, dass die Lernvoraussetzungen unterschiedlicher Gruppen von Lernenden stark differieren. Es gibt keine einzige und eindeutige Antwort auf die Frage nach der optimalen Lernumgebung. Deren Gestaltung muss sich an den jeweils aktuellen Rahmenbedingungen ausrichten.

In der Mitte eingetragen sind die *Realia* des Unterrichts und die durch sie bestimmten konkreten Lernprozesse und Lernresultate. Darum herum gruppiert sind die drei Grundfragen, die zumindest implizit in jeder den Unterricht betreffenden Entscheidung mitlaufen und sie prägen. Die Striche zwischen den Positionen repräsentieren Schnittstellen, sowohl zwischen den Grundfragen wie auch zwischen diesen und den Elementen des Unterrichts. Alle diese Schnittstellen können (und müssen oft) in der Forschung oder einer detaillierten Analyse von Unterricht einzeln fokussiert werden, werden aber immer im Kontext aller anderen wirksam. Die „*Realia*“ sind nicht direkt mit den einzelnen Grundfragen verbunden, sondern mit den Beziehungen zwischen ihnen. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass beispielsweise eine Lerntheorie für sich allein wenig Konkretes über den Unterricht auszusagen erlaubt. Konkretisierbar werden ihre Konsequenzen z. B. für das Design von Materialien erst im Zusammenhang einerseits mit der Frage, wie die angestrebten Kompetenzen beschaffen sein sollen, andererseits mit der Frage, was denn im Unterricht spezifisch gelehrt werden soll – wobei diese Festlegungen ihrerseits wiederum nicht ohne Berücksichtigung der vorausgesetzten Lerntheorie zustande kommen können. Analoges gilt für die anderen Positionen.

Die Potenziale dieses Zugangs sind sofort ersichtlich:

- Fremdsprachendidaktik ist ein koordinierter Verbund von Feldern und Fragestellungen, die zusammen ein dynamisches, rückgekoppeltes System bilden.
- Dieses System ist in seiner Konfiguration bestimmt durch den im Zentrum stehenden Praxisbezug, der die grundsätzliche Perspektive für die Aktivitäten im Fach bestimmt.
- Es ist charakterisiert durch den Bezug auf Erkenntnisse von Bezugswissenschaften (Linguistik, Lerntheorie und andere), die außerhalb dieses Schemas anzusiedeln sind. Sie werden durch die Positionen im Schema nach Bedarf *aufgerufen*.

- Sprachdidaktik ist gekennzeichnet durch eine konstruktive, handlungsbezogene Modellbildung. Es geht um die Frage, wie Unterricht zu gestalten ist: Praxis als Ziel.
- Gleichzeitig ist Sprachdidaktik in diesem Entwurf ausgezeichnet durch die Möglichkeit und sogar den Zwang zu empirischer Überprüfung von Modellannahmen, Handlungsentwürfen und Resultaten anhand der im Praxisfeld beobachtbaren Phänomene. Hier wird die Praxis zum Ausgangspunkt von Fragestellungen unterschiedlichster Art und die darauf bezogenen theoretischen und empirischen Untersuchungen. Diese letzten beiden Punkte sind im Schema angedeutet durch die ins Zentrum weisenden Linien.

Sowohl die miteinander verbundenen Grundfragen wie auch die Tatsache, dass Unterricht sowohl das Ziel wie der Ausgangspunkt der sprachdidaktischen Arbeit ist, setzen Kreisläufe in Gang, die eine stete Aktualisierung des vorausgesetzten Wissens über die Phänomene und Zusammenhänge im Praxisfeld sowie eine Neukalibrierung der verwendeten Konzepte und Grundannahmen erfordern. Sprachdidaktik ist in diesem Sinne stets im Werden – nicht anders alle anderen akademischen Disziplinen auch, aber auf andere Weise als Grundlagenwissenschaften.

Der Anspruch des Schemas ist der, die minimalen das Feld definierenden Dimensionen zu benennen. Andere, weitere Gesichtspunkte spielen natürlich eine Rolle – ihre Zahl wurde im Laufe der Entwicklung der Sprachdidaktik sukzessive erweitert und explizit in die fachlichen Modellierungen aufgenommen. Auf einige davon wird unten noch verwiesen. Aber es ist das hier festgehaltene Gefüge von aufeinander bezogenen Gesichtspunkten, das letztlich bestimmt, welche Dringlichkeit diesen Erweiterungen zukommt und auf welche Weise sie didaktisch verarbeitet werden.

Die mit diesem Schema verbundene Autonomie-Erklärung hat nichts mit überrissenen Ansprüchen zu tun – sie ist eine notwendige Folge der hier sichtbar gemachten Tatsache, dass das Lehren und Lernen von Sprachen durch eine nicht-reduzierbare Eigencharakteristik ausgezeichnet ist. Didaktik als „angewandte“ Disziplin ist – und das ist nur scheinbar paradox –

gerade nicht dadurch gekennzeichnet, dass sie Erkenntnisse aus anderen Feldern einfach „zur Anwendung bringt“. Es ist in den allermeisten Fällen nicht möglich, Erkenntnisse, die außerhalb des unterrichtlichen Feldes gemacht worden sind, direkt didaktisch umzusetzen, auch wenn dies immer wieder mehr oder weniger deutlich unterstellt wird. Vielmehr müssen sie in einem Verarbeitungs- und Übersetzungsprozess im Rahmen des didaktischen Diskurses neu formatiert werden (das gilt auch für entsprechende Erkenntnisse, die im Rahmen von DaF erarbeitet worden sind). Der Grund dafür ist letztlich einfach. Grundlagenwissenschaftliche Einsichten sind in einer deskriptiven Sprache verfasst. Das vielfach variierbare Grundschema für ihre Formulierungen ist: *Wenn p, dann q*. Didaktische Sätze haben eine andere logische Struktur – sie sind in einer funktionalen Sprache des Handelns gefasst: *Um r zu erreichen, ist es (aus diesen-und-diesen Gründen) angezeigt, s zu tun*. Die beiden Sätze gehören unterschiedlich strukturierten Diskursen an: Sie sind in unterschiedliche Kontexte eingebettet, sind in ihrer Gültigkeit und Stringenz auf unterschiedliche Rahmenbedingungen bezogen und gehorchen unterschiedlichen Maßstäben der Bewertung. So ist die ideale Form der Begründung für den ersten Satz der Beweis, für den zweiten ist es die feststellbare Überlegenheit der Resultate gegenüber alternativen Vorgehensweisen – ohne dass so eine Feststellung auch nur irgendeine Gewähr dafür böte, dass es nicht noch andere, bessere Wege gibt, die gleichen Resultate zu erreichen (vgl. Portmann-Tselikas, 1997).⁷

7 In diesen Verhältnissen liegt auch der Grund dafür, dass die Widerlegung beispielsweise der behavioristischen Lerntheorie (gesetzt, es lassen sich Theorien als ganze widerlegen) nicht zugleich die Widerlegung eines darauf basierenden didaktischen Ansatzes bedeutet. Dieser Sachverhalt lässt sich anhand der Übungsform des Drills erläutern. Drills sind im Audiolingualismus als Kernelement der Sprachlehre auf der Grundlage der behavioristischen Lerntheorie entwickelt worden. Als Verfahren hängen sie aber nicht notwendig von dieser spezifischen theoretischen Deckung ab, es besteht hier keine starre Bindung. Vielmehr ist der Drill als praktisches Lehr-Lernverfahren eine Figur eigenen Ranges und kann – unter bestimmten Voraussetzungen – als Instrument der Gestaltung von Lernprozessen dienen, ohne notwendig mit einer anderen (z. B. der kognitivistischen oder konstruktivistischen) Lerntheorie in Konflikt zu kommen. Diese determinieren ja nicht von vornherein ein begrenztes und exklusives Set einzig zulässiger praktischer Vorgehensweisen. M.a.W.: Wie immer es um die Widerlegbarkeit von Theorien steht – spezifische praktische Verfahren lassen sich nicht widerlegen. Sie werden unter neuen Vorzeichen kritisch evaluiert und entsprechend viel-

7. Kritik und Ansätze für die weitere Entwicklung

Man kann sagen, dass die Sprachdidaktik – und damit Deutsch als Fremdsprache – als angewandte Wissenschaft dank des Audiolingualismus eine Form gefunden hat, die heute noch erkennbar ist. Die Frage stellt sich: Warum sind dessen Leistungen so radikal in Vergessenheit geraten?

Die Antwort ist, oder scheint zumindest, einfach. Alle sachlichen Festlegungen der audiolingualen Konzeption des Sprachunterrichts sind innerhalb relativ kurzer Frist und mit Recht so stark revidiert worden, dass allzu leicht der gesamte Ansatz im Rückblick als fehlgeleitet erscheinen konnte. Im Folgenden sollen einige kurze Schlaglichter auf die Veränderungen geworfen werden, die in den letzten Jahrzehnten stattgefunden haben und der heutigen Gestalt des Faches zu Grunde liegen.

7.1 Zur Auseinandersetzung um den Sprachlern-Begriff

Die audiolinguale Konzeption des Lernens setzt auf die Wirksamkeit externer, und das heißt: letztlich durch das Lehrprogramm definierter Stimuli. Lernen lässt sich aber nicht allein auf der Basis von Reiz-Reaktionsmustern, also im Unterricht als Folge von Materialdesign und darauf basierenden Lehrerhandlungen, begreifen. So wichtig diese Aspekte sind: Sie lassen die Lernenden selber weitgehend außer Acht. Alle mir bekannten lerntheoretischen Modelle seit den sechziger Jahren treffen sich bei allen sonstigen Differenzen in diesem einen zentralen Punkt: Dass Lernen nicht nur durch die unleugbaren Elemente der Steuerung von außen bestimmt ist, sondern auch entscheidend von den Selbstorganisationsprozessen der Beteiligten selber abhängt. Mit einer so gerichteten Neufassung des Begriffs des Lernens gerät unweigerlich die ganze didaktisch-methodische Konzeption der Audiolingualismus ins Wanken.

leicht neu positioniert und in Details verändert, oder sie werden durch alternative, potenter erscheinende Verfahren abgelöst und damit obsolet gemacht. Ineffizienz und Obsoleszenz sprechen das Urteil über praktische Verfahren, nicht Widerlegungen und Beweise.

Die wesentlichen Weichenstellungen hier wurden durch kognitivistische und konstruktivistische Lerntheorien vorgenommen. Mit dem Blick nach Innen, auf den aktiven Beitrag der Lernenden zu ihrem Lernen, geraten dank ihnen eine Vielzahl von heute nicht mehr wegzudenkenden Konzepten in den Gesichtskreis, um nur einige der wichtigsten zu nennen: die Rolle von Motivation und Engagement, von Vorwissen, Bedürfnissen und Interessen der Lernenden in Bezug auf die Themen und Vorgehensweisen im Unterricht, von vorgängigen Lernerfahrungen, literalen Kompetenzen und strategischen Fähigkeiten bei der Strukturierung der Arbeit (alles Rahmenbedingungen, die den Lernprozess entscheidend beeinflussen); dann die auf diesen Faktoren basierende Wichtigkeit von Partizipation, Kooperation und angemessener Autonomie im Lernprozess; schließlich die zentrale Funktion von Wissen und Aufmerksamkeit für die Selbstkontrolle der Lernenden in ihrem Tun sowie die Relevanz der verhaltenssteuernden Bilder, mit denen die Lernenden auf die Aufgabe des Sprachlernens und auf sich selbst als Sprachlernende blicken usw. Alle diese Themen waren und sind, für sich allein genommen oder in ihrem Zusammenspiel, Stoff für vielfältige Neuerungen im Unterricht, für Studien und Untersuchungen, die unter audiolingualen Vorzeichen nur sehr beschränkt oder gar nicht aktuell werden könnten.

Eine wesentliche Stützung und empirische Bestätigung der mit all diesen Neuerungen verbundenen Perspektiven liefert die empirische Erforschung von Erwerbsprozessen in Erst-, Zweit- und Fremdsprachen. Diese zeigen auf der einen Seite eine sich fast naturwüchsig durchsetzende Strukturiertheit der sprachlichen Erwerbsverläufe. Dies erlaubt es, Erwartungen an die Ergebnisse von Lernprozessen realistisch zu fassen, einigermaßen zuverlässige Indikatoren der Kompetenzentwicklung zu benennen und typische Problemzonen im Lernprozess aufzuzeigen. Auf der anderen Seite zeigen sich in der Breite, der Qualität und der Geschwindigkeit des Spracherwerbs große Unterschiede zwischen den Lernenden, wie sie sich etwa im Bereich des Deutschen als Zweitsprache mit beeindruckender Deutlichkeit und in all ihrer Problematik manifestieren. Dies zeigt – und darüber liegen Hunderte von Studien vor –, dass die genannten Faktoren tatsächlich wirksam sind,

und dass die Optimierung von Lernprozessen nicht allein von den benutzten Materialien abhängt, sondern auch und vielleicht vor allem von einer sensiblen, lernergerechten Steuerung der unterrichtlichen Aktivitäten nach Maßgabe der jeweiligen Rahmenbedingungen.

7.2 Zum Gegenstand des Sprachunterrichts

Die Analyse des Sprachgebrauchs, die dem audiolingualen Zugang zugrunde liegt, ist äußerst beschränkt und einseitig. Der Fokus auf dialogische Alltagskommunikation lässt wesentliche Aspekte des Sprachgebrauchs außer Acht, die auch schon für Anfänger im Fremdsprachenunterricht unverzichtbar sind. Dies sind zuerst die in den schriftlichen Unterlagen präsentierten Materialien. Diese betreffen ja nicht nur schriftlich festgehaltene Mündlichkeit (ein in sich problematisches, viel zu wenig reflektiertes Konstrukt), sondern auch Aufgabenstellungen, sprachbezogene Information usw., also Repräsentanten eines Sprachgebrauchs, der sich der sprachlichen Mittel in einem anderen Medium, auf andere Weise und in anderer Funktion bedient als die dialogische Kommunikation. Diese Sachverhalte und ihre potenzielle Wirksamkeit für den Lernprozess können mit den Begriffen des Audiolingualismus nicht einmal erfasst, geschweige denn thematisiert und analysiert werden. Noch mehr trifft dies zu für alle die medialen Produkte, die auch ohne direkten mündlichen Kontakt mit Muttersprachigen zugänglich sind: Wörterbücher, gedruckte Texte der verschiedensten Art, Inhalte von elektronischen Medien, elektronisch vermittelte Kommunikation wie e-Mails oder Chats. Die letzten Jahrzehnte der Forschung in Text- und Gesprächslinguistik, zu Literalität, Kompetenzerwerb im Lesen und Schreiben, Medialität und Medienkommunikation etc. haben gezeigt, wie komplex ausgefaltet die unterschiedlichen Domänen des Sprachgebrauchs sind, und wie sehr sich ihre unterschiedlichen Funktionen auch im spezifischen Gebrauch der sprachlichen Mittel zeigen, die in ihnen verwendet werden. Der Sprachunterricht kann dies alles nicht einfach außer Acht lassen, auch nicht auf der Anfangsstufe, vor allem dann nicht, wenn die Lernenden in ihrer Erstsprache bereits einigermaßen versiert sind im Umgang mit der Schrift und mit unterschiedlichen oralen und literalen Praktiken. Die deklarierte (in Wahrheit kaum je verwirklichte) Reduktion

des Lernens auf dialogische Mündlichkeit lässt nicht nur vorhandene lernfördernde Ressourcen der Lernenden brach liegen, sondern lässt auch den Lernprozess inhaltlich verarmen und potenziell in eine Sackgasse laufen.⁸

Ein mir wichtiger (und auch schon auf den nächsten Abschnitt vorausweisender) Punkt in diesem Zusammenhang ist das, was man, im Unterschied zum Alltagsdialog, als Gespräch bezeichnen könnte. Gespräche sind Teil der Mündlichkeit, sie dienen aber nicht wie die üblichen Schulbuchdialoge primär der Organisation des Alltags und dem freundlichen Kontakt – Gespräche sind themengerichtet, in ihnen wird etwas die Gesprächspartner Interessierendes besprochen. Gespräche sind nun typischerweise nur mehr bedingt mithilfe automatisierter Sprachmuster zu bewältigen. Je sachhaltiger und relevanter die besprochenen Themen werden, desto mehr gilt: Auch Muttersprachige zögern, machen Überlegungspausen, begehen Fehler, produzieren Selbstkorrekturen, bedienen sich unfertiger Formulierungen. Und diese Phänomene sind nicht Produkte des Zufalls, sondern unvermeidliches Resultat der Absichten der Sprechenden. Diese wollen in der Regel nicht einfach Etwas, sondern etwas Treffendes sagen. Dies lässt sich nicht immer spontan mit den verfügbaren Redemitteln tun. Es braucht in vielen Momenten Überlegung, um die Dinge, die man aus unterschiedlichen (häufig auch schriftlichen!) Quellen weiß, aufzurufen, miteinander abzugleichen und kontextuell angepasst auf den Punkt zu bringen. Bewusste Kontrolle der Sprachproduktion (Analoges gilt für die Rezeption) gehört deshalb nicht nur in Bezug auf den Inhalt, sondern auch in Bezug auf die sprachliche Formulierung zumindest zu dem dazu, was wir in Absetzung von Alltagsdialogen als *Gespräch* bezeichnen können. Nicht nur in einzelnen Momenten, sondern als fast schon systematische Sprachgebrauchsweise wird dieser *konstruierende* Modus des Sprachgebrauchs sichtbar, sobald wir

8 Viele der heutigen Informations- und Kommunikationsmedien bestehen erst seit wenigen Jahren, ebenso ist das heutige breite linguistische Wissen um Sprachgebrauchsphänomene erst jüngerer Datums. Trotzdem kann man sagen, dass die audiolinguale Insistenz auf alltagsdialogische Mündlichkeit unter linguistischer Perspektive wohl schon zu ihrer Zeit gewagt war.

den Bereich der Schriftlichkeit betreten. So unverzichtbar die spontanen Prozesse der Sprachstrukturierung auch hier sind: Sie können, ja sie dürfen den Sprachgebrauch nicht ungehemmt dominieren. Kultivierter Sprachgebrauch ist in diesem Sinne grundsätzlich besonnener Sprachgebrauch.⁹

Die alltagsdialogische Mündlichkeit, so das Fazit, ist nicht „der Sprachgebrauch“, und Lernende sollen nicht nur darauf vorbereitet werden. Wir brauchen eine bessere und komplexere Beschreibung dessen, was es heißt, in unterschiedlichen Situationen angemessen mit Sprache umzugehen und was (je nach Situation und Ziel des Unterrichts) im Unterricht thematisiert werden sollte. Hier eine (allzu kurze) Liste der in den letzten Zeit in die Sprachdidaktik eingebrachten diesbezüglichen Gesichtspunkte: Sprechakte und der Zusammenhang ihrer grammatischen Formen mit pragmatischen Funktionen, Gesprächssorten und Gesprächsstrategien, Textsorten und Textbausteine, Sprachlernen für berufliche Zwecke (von der Kommunikation auf dem Bauplatz bis zum Studieren in einer Fremdsprache), interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Landeskunde, Mehrsprachigkeit und Plurilingualität, Lernen und Arbeiten mit elektronische Medien, Kommunikation per e-Mail, Chat oder in Internetforen, Kommunikation über Skype etc. Und, wie schon im letzten Abschnitt gesagt: Alle diese Themen sind auch Gegenstände empirischer Untersuchungen im Praxisfeld des Unterrichts wie auch außerhalb.

9 Die Schreibforschung hat die zentrale Rolle von Planungs- und Überarbeitungsprozessen im Schreiben intensiv untersucht und die Wichtigkeit dieser *Besonnenheit* – man könnte hier auch den Begriff der De-Automatisierung verwenden – mehr als deutlich aufgezeigt. Zu dieser *hybriden* Form der Sprachverarbeitung, in der *automatische* Prozess im Verein mit bewussten Überformungen operieren, s. Portmann-Tselikas (2011) – dort ausbuchstabiert im Hinblick auf den Grammatikunterricht in der Muttersprache, aber übertragbar auf andere Bereiche des Sprachunterrichts.

7.3 Zu den angestrebten Kompetenzen

Dieser dritte Punkt schließt an das an, was bereits oben über das Gespräch gesagt wurde. Er hat die Voraussetzungen für die Definition und die Erfassung von Kompetenzen zum Thema, nicht so sehr die diesbezüglichen spezifischen inhaltlichen Entscheidungen.

Die eindeutige Frontstellung für das automatische, keiner Reflexion bedürftige Können – man findet sie später etwa bei Krashen (etwa Krashen 1985) wieder – lässt den potenziellen Beitrag der Sprachaufmerksamkeit, der Reflexion und des Wissens über Sprache zum Sprachlernen gänzlich im Dunkeln oder leugnet ihn sogar. Dies ist eine psycholinguistisch, pragmalinguistisch und didaktisch äußerst fragwürdige Weichenstellung. Sie verhindert damit geradezu die Frage nach der *Eigenart des fremdsprachlichen Zugangs zu einer Sprache* und nach den daraus sich ergebenden Konsequenzen. Diese Eigenart zeigt sich in zumindest zweierlei Hinsicht.

Einerseits lernen SchülerInnen, Adoleszente und Erwachsene anders als kleine Kinder in der Erstsprache eine fremde Sprache vor dem Hintergrund von bereits bestehenden sprachlichen und anderen Kompetenzen. Wenn sie der neuen Sprache begegnen, tun sie dies bewusst, und sie entwickeln dabei nicht nur ein blindes Sprachkönnen, sondern erarbeiten sich auch (in viel ausgeprägterem Maße als kleine Kinder) Kenntnisse *über* die neue Sprache (insbesondere im Vergleich zur eigenen) sowie über ihre Erfahrungen mit dem Sprachlernen. Im Sprachunterricht kommen noch formelles Wissen, Kenntnisse über und Erfahrungen mit Strategien, mit unterschiedliche Lernformen etc. hinzu.

Andererseits unterscheiden sich Fremdsprachige (auch Fortgeschrittene) in ihrem sprachlichen Verhalten deutlich von Muttersprachigen: Sie geraten unvermeidlich in Situationen der Sprachnot, sobald die angeeigneten Redeweisen nicht mehr zureichen. Als Antwort darauf konstruieren Fremdsprachige ihre Äußerungen typischerweise schon in der alltäglichen Kommunikation genau so wie Muttersprachler es in schwierigen Gesprächssituationen oder beim Schreiben tun, aber systematischer und bewusster und

mit einem starken Fokus auf den formalen sprachlichen Aspekten (Wortschatz, Morphologie, Idiomatik, Grammatik). Dies geschieht auch im Unterricht, sobald die strengen Bahnen von Präsentation und Einübung verlassen werden und die Lernenden nicht-vorgeplante Dialogsequenzen zu bewältigen haben oder eigene Gedanken zum Ausdruck bringen sollten.

Zur Charakteristik dieses fremdsprachlichen Sprachgebrauchs gehört zentral das dazu, was bei Muttersprachigen auch in Momenten des *Konstruierens* eher selten direkt thematisch wird: Das Wissen um die Begrenztheit der verfügbaren sprachlichen Mittel und die Einsicht in die eigenen *Zonen der Unsicherheit* über den adäquaten und korrekten Einsatz dieser Mittel. Fremdsprachige sind entsprechend gehalten, aufmerksamer und klüger mit ihren sprachlichen Ressourcen umgehen als Muttersprachige. Sie nehmen im Hintergrund oft Formulierungen in der Muttersprache zu Hilfe, um zu Äußerungen in der fremden Sprache zu kommen, und spielen so zwei Spiele auf einmal. Und sie machen trotzdem immer wieder die Erfahrung, dass sie sprachlich weniger genau, weniger passend und mühsamer agieren als in der Muttersprache.

Wenn sie mit diesen Bedingungen ihres Sprachzugangs bewusst umgehen, gleichen Fremdsprachige in ihrem Tun ganz gewiss nicht den Muttersprachigen in ihrem alltäglichen sprachlichen Basisverhalten, sie gleichen viel eher Schreibenden in ihrem vorsichtigen und prüfenden Umgang mit dem, was sie sagen und wie sie es sagen. Und wie im Schreiben genau dieses reflektierende, stockende Produzieren die Chance eröffnet, geschicktere und bessere Formulierungen zu finden als die es sind, die im erstem Moment in den Sinn kommen, kann diese Art der Produktion bei Fremdsprachigen dazu führen, dass nicht nur das sprachlich bereits Gekonnte zur Anwendung kommt, sondern auch bisher nicht-aktives, sprachbezogenes Wissen aufgerufen und in die Äußerung eingearbeitet wird – Wissen, das im raschen, überlegungslosen Sprechen keine Chance hätte, in den Prozess einbezogen zu werden (vgl. dazu Portmann-Tselikas, 2003). Damit ist nichts gegen die bewusste Pflege von sprachlicher Flüssigkeit gesagt – aber die Vorräte an unmittelbar verfügbaren kommunikativen Bausteinen sind bei

den meisten Fremdsprachigen für lange Zeit beschränkt. Dies ist der Punkt, wo die Idee der Automatisierung an ihre Grenzen gerät. Die Momente der Sprachnot lassen sich bis weit in das Fortgeschrittenenniveau hinein durch noch so viele habitualisierte *patterns* nicht umgehen.

Diese Beschränkung ist das Problem, an dem sich die Lernenden abzuarbeiten haben. Wird dies akzeptiert (und man muss blind sein, um dies nicht zu tun), so hat Konsequenzen für das gesamte sprachliche *Management* im Lehr-Lernprozess und in der Kommunikation. Automatisierung kann unter dieser Perspektive nicht der Königsweg des Sprachlernens sein, sondern nur das Ziel. Automatisierung ist – schon die Bildungsform des Wortes deutet es an – ein gradueller Prozess. Dass gerade *gute* Lernende kaum davon abzuhalten sind, auf überlegtes und kontrolliertes Formulieren zu setzen, muss zu denken geben – und sollte davon abhalten, sie ohne gute Gründe (solche gibt es) zum unkontrollierten Sprechen anzuhalten. Fortschritt im Lernen zeigt sich nicht darin, dass die stockende Sprachverarbeitung aufhört, sondern zunächst darin, dass die Anlässe für dieses Stocken sich verändern, weil immer weitere Bereiche der Kommunikation einigermaßen mühelos (*automatisch*, wenn man so will) abgewickelt werden können.

Wenn diese Überlegungen auch nur ansatzweise treffen, dann brauchen wir komplexere und differenziertere Vorstellungen darüber, welche Qualitäten den fremdsprachlichen Zugang zur Sprache auszeichnen und welche Rolle entsprechend sprachliches Können, sprachliches Wissen sowie die Vermittlung beider im aufmerksamen und reflektierten Umgang mit der Sprache haben kann und haben sollte – sowohl in Bezug auf den Sprachgebrauch wie auch auf das Sprachlernen.

Was ich hier vorgebracht habe, ist ein meines Wissens eher wenig diskutierter Gesichtspunkt, wohl vor allem darum, weil er eine Erfahrung bestätigt, die alle Beteiligten konstant und in großer Deutlichkeit machen. Er verdient in diesem Kontext Beachtung, weil er deutlich den psycholinguistisch und lerntheoretisch relevanten Punkt herauszuheben erlaubt, an dem die audiolinguale Konzeption Schiffbruch erleidet – mit enormen Folgen für die gesamte Ausrichtung der Sprachlehre, in Bezug auf die zu fördernden

Fertigkeiten (Lesen und Schreiben gehören heute von Anfang an in fast jedes Curriculum, kaum ein Unterrichtswerk wagt es, auf explizite Grammatikunterweisung zu verzichten, Strategien gehören zu den nicht mehr wegzudenkenden Grundlagenthemen im Unterricht etc.) wie auch in Bezug auf die unterschiedlichen thematischen Felder, kommunikativen Domänen und medialen Kontexte, in denen Lernende ihr Können entwickeln sollten, und nicht zuletzt in Bezug auf die Vorstellungen von sprachlichem Können selber.

Die intensive Diskussion der letzten Jahre um erwartete Kompetenzen setzt alle diese Veränderungen als gegeben voraus und dreht sich primär um die Definition von Kompetenzstufen und die Messbarkeit von sprachlichen Leistungen in den hier nur grob angedeuteten Bereichen. Man kann in Bezug darauf von einer Präzisierung und Differenzierung von Vorstellungen sprechen, die in der Sprachdidaktik zumindest in bestimmten Feldern schon lange eine Rolle spielen. Unter den Beiträgen in dieser Domäne ist v. a. der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen zu nennen, ein über das engere fachliche Feld hinaus bekanntes Dokument, das eine Fülle detaillierter und aufeinander abgestimmter Niveaubeschreibungen enthält, die für sich in Anspruch nehmen, die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von Lernenden von der Anfänger- bis zur Fortgeschrittenenstufe und in den unterschiedlichen Fertigungsbereichen präzise zu erfassen. Der Referenzrahmen ist auf der einen Seite das Resultat, auf der anderen Seite der Ausgangspunkt vielfältiger und hoch kontroverser Auseinandersetzungen um dem Kompetenzbegriff, die Frage nach der Definition, Beschreibung und Messung von Kompetenzen und die theoretischen wie auch pragmatischen Grundlagen für die entsprechenden Tests.

8. Abschluss und Ausblick

Ich bin beim Schreiben dieses Beitrag von der Idee ausgegangen, dass sich die Eigenart des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ am besten durch Verweis auf seinen Praxisbezug charakterisieren lässt: DaF ist herausgewachsen aus der Sprachlehre, und diese bildet trotz aller interner Differenzierung von Themen und Forschungsdesigns weiterhin das dynamische Zentrum der Disziplin. Was aber Sprachdidaktik im akademischen Zusammenhang ist, lässt sich ohne Verweis auf den Audiolingualismus kaum explizieren, sofern man die konstitutiven Parameter des Faches benennen will, die in diesem Ansatz erstmals in großer Transparenz und Deutlichkeit artikuliert worden sind. Auch für mich etwas überraschend ist im Nachhinein allerdings die zwiespältige Dominanz – in Apotheose und Fundamentalkritik – dieses Ansatzes in der resultierenden Darstellung. Ich hoffe, dass trotzdem (oder vielleicht deswegen?) deutlich werden konnte, was das Fach bewegt, wie es trotz der engen Beziehungen zu verschiedenen Nachbardisziplinen eigenständig sein kann, und dass es trotz der großen, scheinbar wirren Vielzahl der in ihm diskutierten und bearbeiteten Themen und Fragestellungen doch so etwas wie eine Einheit bildet.

Deutsch als Fremdsprache stand hier im Zentrum. Nachzutragen ist, dass auch Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Muttersprache in die gleiche Richtung gegangen sind und heute als universitäre Disziplinen ein ganz ähnliches Bild abgeben. Insgesamt entsteht hier ein um die Fragen des Sprachlernens und der Sprachvermittlung zentriertes Gebäude von eng aufeinander bezogenen Fragestellungen und Subdisziplinen, und immer deutlicher tritt auch die für jede dieser Disziplinen wichtige Thematik der Sprache als Lernmedium und als Instrument der Wissensvermittlung in den Vordergrund. Dies ist der Punkt, wo die sprachdidaktische Forschung beginnt, den Blick über den engeren Bereich des Sprachunterrichts hinaus auf schulisch und gesellschaftlich übergreifende Themen zu richten.

Literaturverzeichnis

- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fries, C. C. & Lado, R. (1958). *An intensive course in English. English pattern practices: Establishing the patterns as habits*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Helbig, G. & Buscha, J. (1991). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.
- Helbig, G. & Buscha, J. (2000). *Übungsgrammatik Deutsch*. München: Langenscheidt.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching – a scientific approach*. New York: Mc Graw-Hill.
- Portmann-Tselikas, P. R. (1997). Deutsch als Fremdsprache – was tun wir, wenn wir Didaktik machen? In G. Helbig (Hrsg.), *Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. Positionen – Konzepte – Zielvorstellungen* (S. 211–228). Hildesheim: Olms (= Germanistische Linguistik 137–138/1997).
- Portmann-Tselikas, P. R. (2003). *Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht*. Zugriff über <http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf>
- Portmann-Tselikas, P. R. (2005). Zum Verhältnis von Sprachforschung und Sprachlehre. In E. Neuland, K. Ehlich & W. Roggausch (Hrsg.), *Perspektiven der Germanistik in Europa*. Tagungsbeiträge (S. 148–152). München: iudicium.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2011). Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen* (S. 71–90). Berlin: de Gruyter (= RGL 293).
- Rivers, W. M., Dell’Orto, K. M. & Dell’Orto, V. J. (1975). *A practical guide to the teaching of German*. New York: Oxford University Press.

„Und sie bewegt sich doch!“

Beharren und Veränderung, Standard und Variation im DaF-Unterricht

Monika Dannerer – Universität Innsbruck

Abstract

Ziel des Beitrages ist es, den Begriff der Standardsprache(n) bzw. implizite Vorstellungen von einem Standard zu hinterfragen und unterschiedliche Varietäten und vor allem Verbindungen zwischen Varietäten dazu in Kontrast zu setzen. Thematisiert werden dabei Fachsprache, regionale Variation, altersspezifische Sprache und Mündlichkeit mit einem besonderen Fokus auf kombinierten Formen ihres Vorkommens. Unter funktionaler Perspektive soll die Bedeutung dieser Varietäten aufgezeigt werden, ihre Abgrenzbarkeit vom Standard, ihr unterschiedliches Prestige und demzufolge die Rolle, die ihnen im DaF/DaZ-Unterricht zukommt bzw. zukommen sollte. Der Beitrag will damit eine neue Perspektive auf Variation anregen und gleichzeitig dafür plädieren, Kombinationen von Variation im Fremdsprachenunterricht stärker zu berücksichtigen, zumal sie als wichtig, lustvoll oder für die Lernenden wertvoll erkannt werden.

1. Standard und Variation – erste Annäherung

Es gibt vielfältige Formen der Darstellung des Verhältnisses zwischen Standardsprache und unterschiedlichen Varietäten. Die Graphik, die ich meinem Beitrag zunächst zugrunde legen und später revidieren möchte, vereint Varietäten, die auf den ersten Blick sehr unterschiedlich gelagert und motiviert sind:

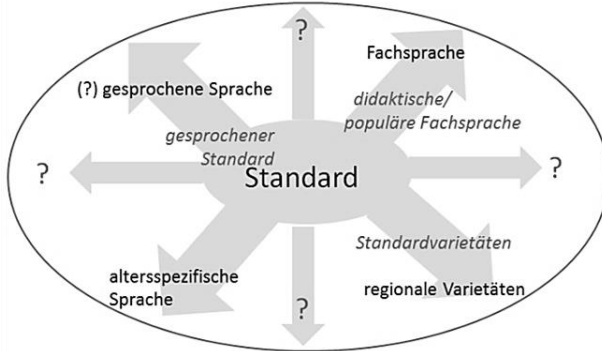


Abb. 1 – Standardsprachen und Varietäten – Ausgangspunkt

Während Fachsprachen „Funktiolekte“ oder „Funktionalstile“ sind (Löffler, 2010, S. 98), können regionale Varietäten je nach Entfernung vom Standard als Dialekte oder als „Nationaldialekte“ (Löffler, 2010, S. 134) bezeichnet werden, als Umgangssprachen oder Substandard. Standardvarietäten stellen Formen der regionalen Ausdifferenzierung des Standards dar. Altersspezifische Sprachen fasst Löffler als transitorische Soziolekte auf (z. B. Schüler- oder Jugendsprachen), Mündlichkeit als „Mediolekt“ (Löffler, 2010, S. 82).¹ Allerdings wird deutlich, dass Mündlichkeit in alle anderen Varietäten hineinspielt² – regionale Varietät wird sogar bevorzugt im Mündlichen wahrgenommen, gleiches gilt im Hinblick auf die Perzeption offenbar auch für die areale Variation.

Standard ist jeweils das Unmarkierte, die „Allgemeinsprache“ durchschnittlicher Erwachsener. Areal betrachtet sind dies im Deutschen die Varianten von Nord-/Mitteldeutschland, die in Wörterbüchern nicht gesondert markiert sind, im Unterschied zu Austriazismen und Helvetismen, die als „Abweichungen“ gelten.

Standard ist die geschriebene Sprache – hier muss man nur den Grammatikduden heranziehen, der nach 1174 Seiten Beschreibung (geschriebener)

1 Kritisch zu solchen Einteilungen äußert sich z. B. Auer (2012, S. 23).

2 Zur Begründung, weshalb Mündlichkeit außerhalb des Standards angesiedelt wurde, vgl. Abschnitt 4.

Sprache einen ca. 100-seitigen Anhang für die gesprochene Sprache anbietet – man stelle sich vor, die Grammatik wäre eine der gesprochenen Sprache und dies würde nicht ausgewiesen oder es fände sich ein Anhang zur geschriebenen Sprache.

In allen Fällen gilt: Der Übergang zwischen Standardsprache(n) und Varietäten ist graduell, es handelt sich um Kontinua, wobei Zentrum und Ränder jeweils besser wahrnehmbar sind. Gleichzeitig ist mit einer Verknüpfung an den Rändern zu rechnen. Die Fachsprachen fallen aus dieser Darstellung etwas heraus – als prestigereiche Varietät, als „High-End-Produkt“ passt sie nur bedingt in den äußeren Rand.

Der Standard entwickelt Strahlkraft auf Nonstandardregionen, aber es ist auch umgekehrt mit Einflüssen des Nonstandards auf den Standard zu rechnen, hier wiederum v. a. aus dem Mündlichen und den Regionalsprachen, aber auch aus den Fachsprachen und den Jugendsprachen, wenig hingegen aus Kindersprachen.

Da Nonstandard vorwiegend mit dem Blick auf den Standard beschrieben wird, ist häufig unklar, wie die „Nonstandardregionen“ zusammenhängen.

1.1 Standard und Variation im Spracherwerb

Der Erstspracherwerb verläuft (außer in der Fachsprache) von außen nach innen – von der regionalen Varietät, der Mündlichkeit und der Kindersprache zur schriftlichen Standardsprache Erwachsener.

Gesteuerter Spracherwerb in der Zweitsprache verläuft sehr unterschiedlich. Er setzt in der Regel bei der Standardsprache an und berücksichtigt zumeist keine Sprachformen von Kindern (und Jugendlichen) – mit Ausnahme bestimmter, gewollt als jugendsprachlich eingeführter Lexeme.

Gesteuerter Erwerb kann prinzipiell bei der Schriftlichkeit oder aber auch bei der Mündlichkeit beginnen. Die Mehrheit der Kurse berücksichtigt die klassischen vier Fertigkeiten, wobei Hören und Sprechen eine zentrale Rolle spielen. Damit ist die Mündlichkeit als mediale Realisierung prominent vertreten, allerdings ist unklar, inwiefern ihre (z. B. morphosyntaktischen) Spezifika berücksichtigt und die Lernerinnen und Lerner damit in Modelltexten für Dialoge oder in Hörverstehensaufgaben konfrontiert werden.

Gesteuerter Erwerb kann Fach- und Allgemeinsprache gleichzeitig berücksichtigen, üblicherweise setzt er aber bei der Allgemeinsprache an und führt dann zur Fachsprache und nicht umgekehrt – auch hier also eine Sonderstellung der Fachsprachen.

1.2 Prestige und Verbreitung von Varietäten

Das Prestige von Varietäten ist nicht an deren Vorkommenshäufigkeit bzw. Verbreitung gebunden. Die Sprache der Kinder und Jugendlichen ist weniger verbreitet, sie ist transitorisch. Mit dem Erwachsenwerden lassen wir sie hinter uns, sie genießt geringes Prestige. Auch die Fachsprache ist nicht allgemein verbreitet, jedoch mit hohem Prestige verbunden.

Genau umgekehrt verhält es sich mit der Mündlichkeit: Sie ist am häufigsten, hat jedoch bei vielen das Odium des Defizitären. Ähnlich ist die Situation mit Dialekten und Regiolekten, in Summe sind sie im Deutschen sehr weit verbreitet, ihr (offenes) Prestige jedoch ist zumindest bei Nicht-Dialektsprecherinnen und -sprechern eher gering.

Nach diesen allgemeinen Vorbemerkungen seien die Varietäten und die Verbindungen zwischen ihnen der Reihe nach zu thematisieren.

2. Fachsprachen

Fachsprachen haben sich aufgrund der Kommunikationsbedürfnisse im jeweiligen Fach herausgebildet, d. h. morphosyntaktische und textuelle Spezifika sind nicht willkürlich. Die Lösung des erhöhten präzisen Benennungsbedarfs mit einem möglichst systematischen Ausschöpfen der Wortbildungsmittel ist ebenso funktional wie die De-Agentivierung für die Darstellung von Prozessen, bei denen das Agens keine Bedeutung hat, oder der Ausbau von Nominalphrasen, um allzu komplexe Satzgefüge zu vermeiden und aber doch eine Spezifizierung in der Benennung zu erzielen. Fachsprachen werden zwar häufig im Hinblick auf ihre Verständlichkeit kritisiert, trotzdem wird nicht angezweifelt, dass sie prinzipiell funktional sind, und dass (angehende) Fachleute sie erwerben müssen.

2.1 Fachsprachen und Medialität

In jedem Fachsprachenkurs wird nicht nur Fachlexik vermittelt, es werden auch die spezifischen syntaktischen und textuellen Strukturen geübt. Nicht nur im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wird dabei allerdings besonderes Augenmerk auf die Schriftlichkeit gelegt.

Im Hinblick auf die Mündlichkeit ist die Fachsprache bislang deutlich schlechter erforscht, dies gilt sowohl für die Ebene relevanter Textsorten bzw. Diskurstypen als auch für die Beschreibung der Verwendung von Lexik und einer anderen Frequenz morphosyntaktischer Mittel (Munsberg, 1994; Meer, 1998). Allerdings ist seit kurzem mit dem Datenkorpus von Fandrych, das über das Institut für Deutsche Sprache zugänglich ist³, hier interessantes, auch sprachübergreifend vergleichbares Datenmaterial vorhanden.

2.2 Fachsprachen und Altersspezifik

In bilingualen Schulen – und damit schreite ich den imaginären Kreis weiter aus – ist die Vermittlung einer altersspezifischen Fachsprache schon lange Thema. Im deutschsprachigen Raum hat dies für Deutsch erst im Kontext von DaZ Bedeutung erhalten, die Diskussionen sind erst in den letzten Jahren so richtig in Gang gekommen. Eine Verbindung mit den Ansätzen von CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), die zumeist auf das Englische zielen, und mit CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*) ist noch systematischer herzustellen. In besonderer Weise zu berücksichtigen wäre dabei nicht nur das sprachliche Niveau der Schülerinnen und Schüler als DaF-Lernerinnen und -Lerner, sondern auch ihr Alter. Wirft man einen Blick auf Schulbücher in der Sekundarstufe I und II, die für einsprachige Schülerinnen und Schüler konzipiert sind, wird eines rasch deutlich: Sie unterscheiden sich nicht nur durch das Ausmaß an fachlichem Wissen und den Grad an allgemeinem Abstraktionsvermögen, den sie voraussetzen, sondern auch durch die Verwendung anderer sprachlicher Strukturen voneinander und von Lehrbüchern für Erwachsene. Auf deren

3 <https://gewiss.uni-leipzig.de/index.php?id=home>

zumindest rezeptive, aber zunehmend auch produktive Beherrschung sind die Schülerinnen und Schüler hinzuführen. Von DaF/Z-Lernerinnen und -Lernern ist also ebenso eine altersgemäße Beherrschung der Fachsprache einzufordern.

2.3 Fachsprachen und Regionalspezifika

Die Frage, ob auch in der Fachsprache regionale bzw. nationale Varietäten berücksichtigt werden müssen, wird in der Fachsprachenforschung v. a. im Hinblick auf Variation in der Rechts- und Verwaltungssprache thematisiert.

„Matura“, „Maturität“, „Reifeprüfung“, und „Abitur“, Lexeme, die durch die nationalstaatliche Prägung der Verwaltungssprache in Bildungsinstitutionen definiert sind, haben Eingang in das Variantenwörterbuch und auch in Deutschlehrwerke gefunden. Ob „Dissertanten“, „Doktoranden“, „Promovenden“ oder „Doktorierende“ an österreichischen Universitäten zu finden sind, hat Wissik (2014) in ihrer Dissertation untersucht. Wie verbreitet die jeweiligen Termini sind, hängt eng mit den Verwaltungsstrukturen zusammen: Gibt es eine gesamtstaatliche Vorgabe, bestimmen Länder oder Kantone, oder aber sind die einzelnen Institutionen autonom?⁴

Aber auch im Handwerk oder in der Baustoffindustrie sind zahlreiche regionale Spezifika anzutreffen: Faserzement-Wellplatten, die in Deutschland und in Österreich unter jeweils einem anderen Namen, nämlich *Fulgurit* (D) versus *Eternit* (A) firmieren, seien hier nur als ein Beispiel erwähnt.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Fachsprachen stellen eine hoch angesehene Varietät der Standardsprache dar. Ihre regionalspezifische Ausprägung, ihre mediale Varianz und ihre altersspezifische Adäquatheit werden dabei allerdings seltener gesehen. Insgesamt aber wird die Notwendigkeit von Erwerb bzw. Vermittlung nicht in Frage gestellt, im Gegenteil

4 In Österreich hat die Autonomie der Universitäten dazu geführt, dass man sogar so grundlegende Begriffe wie „Fakultät“ unterschiedlich definiert. Dadurch gibt es, unabhängig von der Größe der Universität, in Salzburg 4 Fakultäten, in Graz 6, in Innsbruck jedoch 16 und in Wien 18.

findet sich eher die Diskussion, ob man den „Umweg“ über die Allgemesprache gehen müsse.

3. Altersspezifische Varietäten

Ganz anders verhält es sich mit altersspezifischen Varietäten, weshalb sie auch in Abb. 1 auf der der Fachsprache gegenüberliegenden Seite zu finden sind. Zwar sind auch sie nicht für alle Zielgruppen des DaF/DaZ-Unterrichts relevant, anders als die Fachsprachen verfügen sie jedoch über ein geringes Prestige, man lässt sie in der „normalen“ Sprachentwicklung hinter sich. Damit stellt sich nicht nur die Frage, wie sich diese Varietäten äußern, sondern ob man überhaupt auf sie eingehen sollte.

Unter altersspezifischen Varietäten will ich hier nicht primär die Jugendsprache verstehen, die von Jugendlichen in der Kommunikation mit Gleichaltrigen verwendet werden kann, und die gerne beforscht wird und sich z. T. auch in Lehrwerken für Jugendliche findet.⁵ Ich meine hier tatsächlich die altersspezifische Entwicklung des sprachlichen Vermögens, die sich auch in der Erstsprache zeigt und mit dem Erwerb der grundlegenden Morphosyntax bis zum Schulbeginn keineswegs abgeschlossen ist.

Zwei Beispiele aus Erzählungen sollen dies erläutern. Sie stammen von Zelina, einer zweisprachigen Schülerin (der Name ist geändert), und sind auf der Basis von Bildgeschichten entstanden.⁶ Zelina ist in Österreich aufgewachsen. Neben ihrer Erstsprache Bosnisch hat sie seit ihrem 3. Lebensjahr, dem Beginn des Kindergartenbesuchs, auch Deutsch erworben.

5 In der Jugendsprache werden v. a. lexikalische Spezifika wahrgenommen, aber auch typische Diskursformen (vgl. z. B. Androutopoulos, 1998, 2005; Neuland, 2008). Jugendsprache ist stark veränderlich, sehr stark regionalspezifisch (vgl. z. B. Windhaber, 2012) und stark in der Mündlichkeit verankert. Schriftliche Vorkommen der Jugendsprache bedeuten häufig eine Verschriftung von Oralität wie sie etwa in den neuen Medien anzutreffen ist (z. B. Chat, SMS).

6 Die Erzählungen stammen aus einem größeren Projekt, in dem die narrativen Fähigkeiten von 48 ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Längsschnitt über die gesamte Sekundarstufe I (und teilweise die Sekundarstufe II) erhoben wurden (Dannerer, 2012). Basis waren Bildgeschichten, in jedem Jahr eine andere, um die Erzählmotivation aufrecht zu erhalten.

Der Ausschnitt aus der Bildgeschichte der 5. Schulstufe zeigt Zelinas hohe sprachliche Kompetenz, aber auch „Probleme“ des Formulierens, die auftreten, wenn sich das Geschehen zuspitzt: Das Kind, das das vom Vater gekochte Essen nicht mag und in den Fressnapf des Hundes geschüttet hat, wird vom Vater angeschrien und weint, während der Hund am Essen schnuppert und es danach umstößt:⁷

- 6 Anscheinend schmeckte ihm die Suppe nicht, Fritz schüttelte die Suppe in die Schüssel seines Hundes.
- 7 Der Hund war glücklich und rannte sofort zu seiner Schüssel.
- 8 Der Vater schimpfte nun wieder.
- 9 Der Hund schnupperte an der Suppe und machte ein komisches Gesicht.
- 10 Der Hund drah sich um und warf die Suppe auf den Boden.
- 11 Fritz und sein Vater staunten und sahen den Hund an.

Zelina, Realgymnasium Salzburg, 5. Schulstufe

Die Darstellung von Ereignissen, die gleichzeitig stattfinden, wird von Zelina wie auch von den meisten einsprachigen 10-jährigen Schülerinnen Schülern in ein Nacheinander aufgelöst, das syntaktisch einfacher darstellbar ist.

Darüber hinaus fallen drei Aspekte an Zelinas Text besonders auf: Sie verwechselt „schütten“ und „schütteln“, verwendet eine inkorrekte Präteritalform („drah“) und insgesamt zeigt der Text keine bzw. kaum Pronominalisierungen und eine einfache Syntax. Dazu ist Folgendes zu bemerken:

Die Verwendung falscher Präteritalformen ist auch bei gleichaltrigen einsprachigen Schülerinnen und Schülern noch relativ häufig und somit nicht spezifisch für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler.

7 Für die Transliterierung wurden die Sätze durchnummeriert, pro Satz wird eine neue Zeile begonnen. Sprachlich wurden die Texte nicht korrigiert.

Die nahezu fehlenden Pronominalisierungen unterscheiden den Text von Zelina tatsächlich von den meisten Texten der gleichaltrigen ein-, aber auch mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler. Verbunden ist dies mit einer sehr einfachen Syntax, es dominieren Hauptsätze mit dem Subjekt im Vorfeld. Nur einmal verwendet sie einen (temporalen) Nebensatz. Dies würde nach den Profilstufen von Grieshaber (z. B. 2009) bedeuten, dass sie diese Struktur möglicherweise noch nicht sicher erworben hat. Wirft man jedoch einen Blick auf die Erzählungen der ein- und mehrsprachigen Gleichaltrigen, stellt man fest, dass dies ein vorschneller Schluss wäre. Zwar sollte man die Kompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler nicht unreflektiert und unmittelbar mit denen der einsprachigen vergleichen, allerdings soll man ihnen auch nicht mehr als die altersspezifische Sprachkompetenz abverlangen, sie also nicht an der Kompetenz Erwachsener messen. Bei der Verwendung temporaler Nebensätze zeigt sich, dass die einsprachigen Schülerinnen und Schüler im Datenkorpus im Durchschnitt 1,4 Nebensätze pro Text verwenden, die mehrsprachigen 1,33. Der Unterschied ist nicht signifikant, und aus dem geringen Vorkommen kann nicht auf einen unsicheren oder gar unvollständigen Erwerb der Nebensätze geschlossen werden. Da das Datenkorpus im Längsschnitt erhoben wurde, kann gezeigt werden, wie sich Zelinas Fähigkeiten entwickeln, und ob die Gelassenheit gegenüber dem Befund aus der 5. Schulstufe gerechtfertigt ist. Tatsächlich wird deutlich, dass Zelina die Parallelisierung von Ereignissen in der 8. Schulstufe beherrscht und überdies temporale Nebensätze verwendet. Sie stellt das Subjekt zwar immer noch häufig ins Vorfeld, gestaltet die Syntax jedoch schon deutlich variiert und setzt Pronominalisierungen gut ein. Insgesamt ist zu sehen, dass sich das serielle Erzählen jüngerer Schülerinnen und Schüler wandelt, die Fähigkeit, Gleichzeitigkeit auszudrücken, wird entwickelt.

Eine andere Form serieller Strukturierung im Erzählen sind die *und dann*-Konstruktionen. Sie sind im schriftlichen Erzählen aus stilistischen Gründen verpönt, im spontanen mündlichen Erzählen aber auch bei Erwachsenen sehr häufig. Bei den Schülerinnen und Schülern treten sie v. a. dann auf, wenn sie umgangssprachlich erzählen, wenn sie sich im Mündlichen nicht

an schriftsprachlich geprägten Stilvorstellungen orientieren oder aber an Stellen der Erzählung, die sie inhaltlich stark fordern – z. B. am Höhepunkt, wenn sich „Ereignisse überschlagen“.

Für das mündliche Erzählen ist es wichtig, auch dieses Phänomen funktional zu betrachten. Die Reihung mit *und dann*, die konsequent im Vorfeld steht, entlastet die Textproduktion, die Textstrukturierung (und letztlich auch die Textrezeption). Sie kann – anders als ein vorangestellter temporaler Nebensatz – ohne komplexe Planung eingesetzt werden.

Diese Erleichterung in der Planung wie in der Rezeption von Erzählungen muss unbedingt auch DaF/DaZ-Lernerinnen und Lernern zugestanden werden. Wenn man entsprechendes authentisches Material in die Lehrwerke aufnimmt, hat dies überdies den Vorteil, dass die Inversion, d. h. die Positionierung des Subjekts nach dem Finitum, damit auch im Sinne einer festen Konstruktion, einer „Formulierungsroutine“ eingeübt wird. Alles spricht also dafür, die Konstruktion zu präsentieren, einzuüben und ihre Frequenz nicht zu rasch zu unterdrücken.⁸

4. Mündlichkeit

Die Entscheidung, die Mündlichkeit in Abb. 1 außerhalb der Standardsprache anzusiedeln, war provokant und ist daher mehrfach erklärungsbedürftig. Ich will damit darauf aufmerksam machen, dass Strukturen der gesprochenen Sprache häufig als „abweichend“, auch als „defizitär“ eingestuft werden. Linell (2005) bezeichnet dies als „written language bias“ – Prestige hat die geschriebene Sprache, sie ist es, die die Norm vorgibt, den Standard.

Die Erforschung gesprochener Sprache, die Interaktionale Linguistik sowie in den letzten Jahren der Ansatz der Konstruktionsgrammatik können jedoch wichtige Impulse für eine gegenstandsadäquate Berücksichtigung

⁸ Zur Rolle von Konstruktionen im Zweitspracherwerb vgl. Haberzettl (2008).

und Beurteilung der Strukturen gesprochener Sprache liefern und dazu beitragen, ihre Funktionalität besser zu beurteilen. Eine angemessenere Beschreibung der Möglichkeiten im Deutschen kann auch helfen, die hohen Anforderungen durch die Klammerstruktur des Deutschen, die im Mündlichen auch fortgeschrittenen Lernerinnen und Lernern Probleme bereitet, etwas zurückzunehmen.

Exemplarisch herausgreifen möchte ich Formen der sogenannten Links- und Rechts-herausstellungen, die in der geschriebenen Sprache nur teilweise akzeptiert sind, die sich im Mündlichen aber systematisch nachweisen lassen.

Imo (2012) hat korpusbasiert aufgezeigt, welche Strukturen hier besonders häufig und systematisch im Nachfeld auftreten, nämlich deiktische Adverbien (lokale und temporale (*hier, heute/gestern*)) und Intensifikatoren (*extrem, absolut, total, ehrlich, ganz klar, ...*) (Imo, 2012, S. 244).

- (1) „so wurden wir einmal geweckt hier“
- (2) „meine Eltern sind echt lOckerer; [...] die können auch super DEUTSCH – und ham sich total gut Angepasst; EIgentlich“

(Imo, 2012, S. 245–251)

Ähnlich verhält es sich mit vorangestellten, sogenannten Linksversetzungen oder -herausstellungen, auch sie sind funktional zu sehen: Es wird zunächst eine Referenz hergestellt, danach wird darüber eine Aussage gemacht:

- (3) „in der stadt * da hab ich gestern den leo getroffen“
- (4) „der deutsche fußball * naja * viel ist damit nicht los“

(Duden, 2006, S. 1211)

Für Sprecherinnen und Sprecher bedeutet dies, dass sie zunächst das Thema ansprechen und es – üblicherweise nach einer kurzen Pause (hier durch ein Sternchen signalisiert) – wieder aufgreifen können. Beispiel (4) zeigt, dass der Wiederaufnahmeausdruck (*damit*) nicht sofort folgen muss, und dass die Referenz syntaktisch nicht bereits in die Äußerung integriert sein muss.

Ähnlich entlastend für Produktion und Rezeption sind die von Fiehler et al. beschriebenen Operator-Skopus-Strukturen, die zum Teil ebenfalls als Formen der Linksherausstellung interpretiert werden können (Fiehler et al., 2004, S. 273). Der „Operator“ ist gleichsam herausgestellt und gibt dem Hörer eine Anweisung, wie er das Folgende zu verstehen hat, in welcher Relation es zum bisher Gesagten steht, ob eine Begründung, ein Gegensatz, eine Einschränkung, eine Meinung ausgedrückt wird.

Formal kann im Vorfeld der Äußerung sehr Unterschiedliches stehen: Einzelexeme wie *aber, allerdings, zweifellos, kurzum, übrigens*, Wortgruppen (zum Beispiel, *im Ernst, ehrlich gesagt, ich meine, daraus folgt*), aber auch Gegensatzoperatoren (*allerdings, andererseits, immerhin, nur, trotzdem, ...*) oder Konjunktionen (*weil, obwohl*) werden in diesem Kontext beschrieben (Fiehler et al., 2004, S. 252). All diese Operator-Strukturen sind syntaktisch gleichsam nicht integriert, das heißt, die Skopus-Äußerung bleibt unverändert.

- (5) „ganz ehrlich gesagt, über die Entwicklung bin ich erschüttert“
- (6) „allerdings der Erfolg war sehr gering“
- (7) „weil mir is des einfach zuviel aufwand“

(Fiehler et al., 2004, S. 273–277)

Selbstverständlich gibt es noch viele andere syntaktische, morphologische, lexikalische und phonologische „Besonderheiten“ der gesprochenen Sprache, auf die ich hier nicht speziell eingehen kann: Abbrüche mit und ohne Wiederholung, Ellipsen, Elisionen, eine häufigere Verwendung von Modalpartikeln, Interjektionen, gefüllte Pausen etc. Sie sind allesamt funktional bzw. aus den Anforderungen spontanen Sprechens heraus sehr gut erklärbar und sollten daher in der Präsentation gesprochener Sprache und mündlicher Kommunikation im DaF-Unterricht nicht fehlen. Sie treten in authentischen Beispielen auf, sie entlasten Lernerinnen und Lerner bei Rezeption und Produktion.

Manche dieser Strukturen und Merkmale sind auch zunehmend in der geschriebenen Sprache anzutreffen – nicht nur in der Sprachverwendung in Chat, E-Mail und SMS, sondern beispielsweise auch in der schriftlichen Wiedergabe von Interviews. Sie werden also als „Stil“ wahrgenommen. Es

handelt sich dabei allerdings nicht um eine vollständige Imitation, sondern um die Reproduktion einzelner Stilelemente.

5. Regionale Varietäten und Standard

Schließlich möchte ich als vierten Bereich die Relation zwischen regionaler Variation und Standard thematisieren. Dies ist wohl ein Thema, das in den letzten Jahr(zehnt)en unter dem Stichwort „Plurizentrik“ sehr oft und gerade auch im Kontext des DaF-Unterrichts angesprochen wurde. Eigentlich scheint alles geklärt zu sein: Deutsch ist eine plurizentrische Sprache, d. h.:

Von plurizentrischen Standardsprachen spricht man dann, wenn sie in mehr als einem Land als nationale oder regionale offizielle Amtssprache verwendet werden und über eigene, kodifizierte Normen verfügen. (Schmidlin, 2011, S. 71)

Und Deutsch gilt überdies als eine besonders variationsreiche Sprache (Barbour & Stephenson, 1998, S. 2 f.).

Über das Zertifikat Deutsch rudimentär und, wie ich meine, stilisiert in den Fremdsprachenunterricht geholt, evokiert der Einbezug regionaler Varietät immer noch Unsicherheit bis hin zur Ablehnung. Und dies auf allen Seiten – bei Lehrerinnen und Lehrern, Lehrwerksautorinnen und -autoren, bei Lernerinnen und Lernern und kontrovers wird er auch von Didaktikerinnen und Didaktikern sowie Linguistinnen und Linguisten diskutiert.

Die Frage, ob es sich bei der nationalen, arealen bzw. regionalen Variation um eine Variation im Bereich der Standardsprache handelt bzw. wo die Grenzen der Standardsprache liegen, wird ebenso unterschiedlich beantwortet wie die Frage, auf welchen sprachlichen Ebenen Varianten erwartbar und/oder zulässig sind und auch die Frage, wieweit es Standardvarietäten im Mündlichen und im Schriftlichen gibt (vgl. z. B. Schmidlin, 2011, S. 81–83; Elspaß, Engel & Niehaus, 2013).

Am einfachsten scheint die Frage nach der Variation auf der Ebene der Lexik beantwortbar. Das Variantenwörterbuch (Ammon et al., 2004) hat standardsprachliche Varianten verzeichnet und beschrieben. Dass dabei manche

Einträge zu Diskussionen geführt haben, ist wohl unvermeidlich. Insgesamt ist aber auch deutlich geworden, dass die Grenzen bei den einzelnen Varianten sehr häufig nicht mit den nationalen Grenzen der deutschsprachigen Länder übereinstimmen.

Dass es auch Varianten in der Grammatik der geschriebenen Standardsprache gibt, wird im Detail das Projekt zur Variantengrammatik von Dürscheid, Elspaß und Ziegler aufzeigen, das sich auf Varianten in einem umfangreichen Zeitungskorpus stützt. Offen bleiben die Varianten in der Pragmatik.

5.1 Regionale Varietäten und Mündlichkeit

Die Existenz von regionaler Variation wird vorwiegend in der Mündlichkeit wahrgenommen (vgl. Besch, 1990, zit. nach Schmidlin, 2011, S. 6). Dass es Varianten in ganz besonderem Ausmaß in der gesprochenen Sprache gibt, ist evident; ist die gesprochene Sprache doch die Form, aus der sich auch die Veränderung des Standards, d. h. der Sprachwandel, immer wieder speist (vgl. u. a. Milroy & Milroy, 1991, S. 55 ff.).

Diskutiert wird allerdings in linguistischen Kreisen, inwiefern es überhaupt einen „Standard“ in der gesprochenen Sprache geben kann bzw. inwiefern er kodifiziert werden sollte – erst in diesem Zusammenhang ist dann ja auch systematisch von einer Variation im Standard zu sprechen (vgl. Beiträge in Hagemann et al., 2013). Bedürfnisse des DaF-Unterrichts nach einer adäquaten Beschreibung werden dabei der Gefahr gegenübergestellt, dass durch eine Kodifikation (regional geprägte) Umgangssprachen und Dialekte weiter unter Druck und zum Verschwinden gebracht werden. Eine solche Position haben bereits Milroy und Milroy (1991) vertreten und eine Standardisierung gesprochener Sprache abgelehnt, weil sie die starke Situationalität (gesprochener) Sprache missachte, ihre Funktionalität übersehe und überdies soziale Ungleichheit befestige.

Bei aller Problematik, ob es eine Kodifizierung für das Mündliche geben soll und wo die Grenzen zwischen Standard/einer Standardvarietät und Substandard liegen, ist nicht zu übersehen: Es gibt Variation, und – wie schon erwähnt – sie ist im Kontext von DaF zumeist unbeliebt.

5.2 Regionale Varietäten im Unterricht – 7 Argumente

Wenn man sich innerhalb des deutschen Sprachraums über die Beurteilung der Variation so uneins ist und wenn immer noch keine umfassenden Beschreibungen von Standardvarietäten vorliegen, sollte man denn dann das DACHL-Prinzip zumindest im Hinblick auf sprachliche Variation nicht einfach unberücksichtigt lassen und die Unterrichtszeit nützlicher verbringen?

Ich meine „nein“ und weiß mich mit dieser Meinung keineswegs alleine (vgl. z. B. Baßler & Spiekermann, 2001; Köster, 2006). In einer kritischen Auseinandersetzung mit sieben gängigen Argumenten *gegen* eine Berücksichtigung von regionalen Varietäten will ich dies erläutern:

1. *Lehrende fühlen sich mit regionaler Variation überfordert, weil Beschreibungen unzureichend sind und weil sich der „pragmatische Standard“ ständig ändert. Dies erschwert die Aus-/ Weiterbildung entsprechender Kompetenzen.*

Diesem Argument (vgl. Rykalová, 2013) ist leider bis zu einem gewissen Grad zuzustimmen – auch dann, wenn es Beschreibungen gibt, leiden sie nicht selten unter einer unklaren Abgrenzung der Begrifflichkeit zwischen Standard, Alltagssprache, Umgangssprache, Substandard und Nonstandard, Mündlichkeit und Schriftlichkeit werden ebenfalls häufig nicht ausreichend differenziert betrachtet. Hier hat die Linguistik also noch einiges zu tun.

2. *Lernende brauchen Variation nicht, weil sie eine ablenkende, funktionslose, v. a. das gesprochene Deutsch betreffende prestigelose Arabeske ist. Funktionalität, Nützlichkeit und Prestige gebühren lediglich dem einen Standard.*

Dieses Argument verkennt die Bedeutung der Variation im Deutschen (vgl. Barbour & Stephenson, 1998), die anhand von authentischen Texten wie auch anhand der Mündlichkeit deutlich wird. Ob eine Unterbewertung der Variation ein Spezifikum der Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen ist (Maitz & Elspaß, 2013, sprechen von einer „Standardideologie“) oder ob sie möglicherweise auch mit einer entsprechenden Einstellung gegenüber der eigenen Erstsprache zu tun hat (vgl. Berend & Knipf-Komlósi, 2006), muss hier offen bleiben. Der Wunsch, es möge doch bitte alles ganz einfach sein und es möge entsprechend klare, eindeutige und allgemein gültige Regeln

oder gar Normen geben, steht sicherlich dahinter. Verkannt wird dabei die Varianz und verkannt wird auch das verdeckte Prestige der Substandardvarietäten wie auch der regionalen Standardvarietäten. Areale Variation ist jedenfalls nicht per se schichtspezifisch markiert. Dialekte, regionale Umgangssprachen, Alltagssprache zu sprechen ist kein Merkmal einer ungebildeten, randständigen Unterschicht.

3. *Lernende brauchen keine regionalen Varietäten (Prüfungsrelevanz) bzw. sie benötigen sie nur dann, wenn sie im deutschen Sprachraum leben, konkret in der Schweiz oder in Österreich (Nützlichkeit).*

Dieses Argument wird aufgrund der medialen Vernetzung zunehmend obsolet: Lernerinnen und Lerner haben problemlos Zugang zur authentischen Sprache in den deutschsprachigen Ländern. Auch die zumindest rudimentäre Berücksichtigung von Variation im Zertifikat Deutsch kann hier als Gegenargument angeführt werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sie nicht zu schlechteren Prüfungsleistungen geführt hat (vgl. z. B. Köster, 2006; Studer, 2003).

4. *Lernende wollen Variation nicht, weil sie sie überfordert (Kognition).*

Mit einer Überforderung der Lernerinnen und Lerner zu argumentieren kann in den bisherigen didaktischen Erfahrungen fundiert sein, kann aber auch ein verstecktes utilitaristisches Argument sein. Allerdings gibt es im DaF-Unterricht vieles, was schwer zu erlernen ist und was man, weil man es für wichtig erachtet, trotzdem vermittelt – ich erwähne hier nur die Adjektivdeklinaton. Jedenfalls vertraut dieses Argument nicht darauf, dass die Lernerinnen und Lerner lernen können/werden, was wichtig ist, und es vertraut nicht auf ihre Neugier.

5. *Die Thematisierung von regionaler Variation ist „wettbewerbsschädigend“ – Deutsch gilt ohnehin als schwere Sprache, eine Betonung der Varietäten lässt sie unnötig kompliziert erscheinen (Ökonomie).*

Dieser Punkt unterschätzt das Weltwissen der Lernerinnen und Lerner und die Tatsache, dass sich Begegnungen mit der Variation doch herumsprechen – v. a. unvorbereitete Lernerinnen und Lerner werden dann erst recht enttäuscht sein.

6. *Variation ist hübscher Luxus, aber (leider) zeitlich nicht möglich (Ökonomie: Kurszeit, Prüfungsdruck) bzw.*

7. *Variation macht die Lehrwerke (unnötig) dick und damit teuer (Ökonomie).*

Die Argumente 6 und 7 sind als ökonomische Argumente ebenfalls auf eine Unterschätzung der Bedeutung von Variation zurückzuführen. Was funktional bedeutsam ist, ist kein Luxus, auf den Kurse und Lehrwerke/Verlage verzichten können. Standard ist weiter zu fassen. Berend und Knipf-Komlósi (2006, S. 172) halten fest: „Für eine realistische Darstellung des Deutschen ist es unerlässlich, regionale Standardvariation auch im Deutschunterricht im Ausland zu berücksichtigen“.

Auf welchen didaktischen Wegen dies passieren muss, wieweit Bewusstmachung, Information, nur Rezeption oder auch Produktion hier eingebunden sind, ist weiteren Diskussionen zu überlassen.

6. Zusammenfassung

Ich habe versucht zu zeigen, dass Variation funktional begründet ist und dass damit Variation nicht nur „auffindbar“, sondern letztlich „unumgebar“ ist, sobald wir es mit authentischer Sprache zu tun haben.

Variation im Deutschen ist allerdings auch im Kontext der Variationserfahrungen in der Erstsprache sowohl für Lehrende als auch für Lernende zu sehen: Wenn Variation in der Erstsprache (L1) stigmatisiert ist, wenn sie anders verteilt ist, so fällt es schwer nachzuempfinden, wie das in der Zweitsprache gehandhabt wird (das ist schon innerhalb des deutschen Sprachraums zu beobachten, wo wir unsicher sind, wie denn Variation im Norden Deutschlands oder in der Schweiz gehandhabt wird, wie in Südtirol, wie in Belgien und Luxemburg. Es gilt, den Lernerinnen und Lernern Variationserfahrung und Variationstoleranz in der L1 bewusst zu machen – Lernerinnen und Lerner zu ermutigen, dass sie das können, dass sie hier etwas machen, was ihnen aus der L1 bekannt ist, wenn auch möglicherweise Abstände zwischen Varietäten und Standardsprache kleiner sind.

Was bedeutet es, wenn Sprache sich bewegt, das Gefüge der Varietäten dynamisch ist? Mündlichkeit und Regionalität in Schriftlichkeit wandert? Schriftlichkeit in Mündlichkeit? Mündlichkeit in Fachsprachlichkeit und umgekehrt? Fachsprache in die Allgemeinsprache? Es bedeutet, dass wir immer wieder neue Bezugssysteme ausmachen müssen. Es bedeutet, dass die Materialien für den Unterricht nicht nur inhaltlich, sondern auch im Hinblick auf Lexik und Strukturen regelmäßig zu erneuern sind. Es bedeutet, dass wir unsere Einstellung zur eigenen und zu fremden Sprachen immer wieder hinterfragen müssen.

In Abwandlung eines Zitats von Ingeborg Bachmann: „Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar“ möchte ich sagen: „Die Variation ist den Lernenden zumutbar“. Sie macht auch den Reiz von lebendiger, authentischer, situativ geprägter und sozial funktionaler Sprache aus. Variation sollte also die Attraktivität einer Sprache eher erhöhen als abschwächen.

Der Umgang mit Variation – funktiolektaler, altersspezifischer, medialer und arealer – die adäquate Einschätzung und die entsprechende Ausweitung des eigenen Sprachrepertoires ist in einer variantenreichen Sprache wie der Deutschen ein zentraler Aspekt kommunikativer Kompetenz. Der Standardbegriff ist also dringend und im Sinne der Lernenden und Lerner auszuweiten (vgl. Abb 2.).

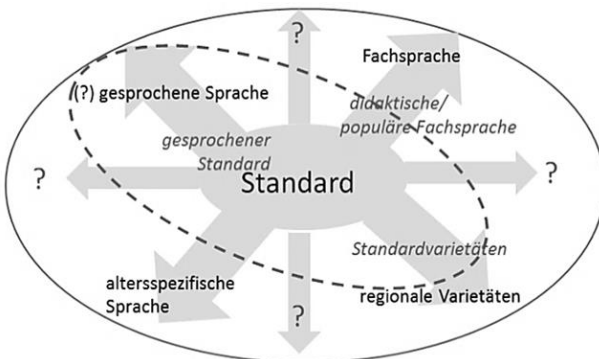


Abb. 2 – Standardsprachen und Varietäten – Resümee

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. et al. (2004). *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- Androutsopoulos, J. (1998). *Deutsche Jugendsprache: Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Androutsopoulos, J. (2005). ... und jetzt gehe ich chillen: Jugend- und Szenesprachen als lexikalische Erneuerungsquellen des Standards. In L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* (S. 171–206). Berlin: de Gruyter (=Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 2004).
- Auer, P. (2012). Sprachliche Heterogenität im Deutschen. Linguistik zwischen Variation, Varietäten und Stil. In R. Franceschini & C. Schwarz (Hrsg.), *Verschwommene Dialekte. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 166, 7–28.
- Barbour, S. & Stevenson, P. (1998). *Variation im Deutschen: soziolinguistische Perspektiven*. Berlin: de Gruyter.
- Baßler, H. & Spiekermann, H. (2001). Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. *Linguistik online* (9.2). Zugriff über www.linguistik-online.de/9_01/BasslerSpiekermann.html
- Berend, N. & Knipf-Komlósi, E. (2006). „Weil die Gegenwartssprache von der Standardsprache abweicht...“ Sprachliche Variation als Herausforderung für den Deutschunterricht in Osteuropa. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht* (S. 161–174). Frankfurt a. M.: Lang.
- Duden (2006). *Die Grammatik* (7. Aufl.), hrsg. von K. Kunkel-Razum, Mannheim: Duden.
- Dannerer, M. (2012). *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ehnert, R., Fuchs, S. & Hertrampf, D. (2002). Regiolekte in der Ausbildung von LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache. In I. Kühn & M. Lehker (Hrsg.), *Deutsch in Europa – Muttersprache und Fremdsprache* (S. 197–222).

- Frankfurt a. M.: Lang (=Wittenberger Beiträge zur deutschen Sprache und Kultur 1).
- Elsaß, S., Engel, J. & Niehaus, K. (2013). Areale Variation in der Grammatik des Standarddeutschen – Problem oder Aufgabe? *German as a Foreign Language*, 2/2013, 44–64.
- Fiehler, R. et al. (2004). *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr (=Studien zur deutschen Sprache 30).
- Grießhaber, W. (2009). L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung: Beiträge aus dem 3. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 115–135). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Haberzettl, S. (2008). Konstruktionen im Zweitspracherwerb. In K. Fischer & A. Stefanowitsch (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie* (S. 55–77). Tübingen: Stauffenburg.
- Hagemann, J. et al. (Hrsg.). (2013). *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg.
- Imo, W. (2012). Ad-hoc Produktion oder Konstruktion Verfestigungstendenzen bei Inkrement-Strukturen im gesprochenen Deutsch. In A. Lasch & A. Ziem (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze* (S. 239–254). Tübingen: Stauffenburg.
- Köster, I. (2006). Sprachvariation als Gegenstand der (außer-universitären) Sprachvermittlung im Ausland. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht* (S. 495–504). Frankfurt a. M.: Lang.
- Linell, P. (2005). *The Written Language Bias in Linguistics. Its Nature, Origins and Transformations*. London: Routledge.
- Löffler, H. (2010). *Germanistische Soziolinguistik* (4. Aufl.). Berlin: ESV (=Grundlagen der Germanistik 4).
- Maitz, P. & Elsaß, S. (2013). Zur Ideologie des „Gesprochenen Standarddeutsch“. In J. Hagemann (Hrsg.), *Pragmatischer Standard* (S. 35–48). Tübingen: Stauffenburg.
- Meer, D. (1998). *„Der Prüfer ist nicht der König“*. *Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule*. Tübingen: Niemeyer.

- Milroy, J. & Milroy, L. (1991). *Authority in Language. Investigating Language Prescription and Standardisation*. London: Routledge.
- Munsberg, K. (1994). *Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie*. Tübingen: Narr (=Forum für Fremdsprachen-Forschung 21).
- Neuland, E. (2008). *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Narr-Francke UTB.
- Rykalová, G. (2013). Standard und Standardvarietäten in Lehrbüchern für DaF. In J. Hagemann et al. (Hrsg.), *Pragmatischer Standard* (S. 305–316). Tübingen: Stauffenburg.
- Schmidlin, R. (2011). *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation: Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Studer, T. (2003). Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF-Unterricht. In A. Häcki Buhofer (Hrsg.), *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen: Francke (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 83).
- Windhaber, I. (2012). *Innsbrucker Jugendsprache(n). Eine variationistische Analyse*. Wien: Praesens (=Studia Interdisciplinaria Ænipontana 18).
- Wissik, T. (2014). *Terminologische Variation in der Rechts- und Verwaltungssprache. Deutschland – Österreich – Schweiz*. Berlin: Frank & Timme (=Forum für Fachsprachenforschung 115).

Sprachenunterricht im Zeichen der Komplexität: Rückblick und Ausblick

Enrica Piccardo – University of Toronto

Abstract

Merkmale der heutigen globalisierten Gesellschaft sind Mobilität und Veränderungen in allen Bereichen: Dadurch entsteht eine soziologisch dynamische Landschaft, die durch Pluralität und Diversifizierung, aber auch durch Fragmentierung gekennzeichnet ist. Das klassische Paradigma der Modernität, mit seinem ständigen Streben nach einem perfekten Modell, wurde in der Post-Moderne sehr kritisch betrachtet. Wir sind jetzt in eine Phase von „flüssiger, flüchtiger Moderne“ eingetreten (Bauman, 2000, 2007), was sich auf die Auffassung von Sprachenkompetenz und Sprachdidaktik auswirkt. Sprachenkompetenz wird nicht mehr als monolithisch, unabhängig von individuellen Wegen und von der Vielfalt der sprachlichen Repertoires der Menschen betrachtet. Der Begriff „Mehrsprachigkeit“, der sich von „Vielsprachigkeit“ unterscheidet, bietet in der Sprachdidaktik neue Perspektiven. Die Komplexitätstheorien, ihrerseits, bieten ein bedeutsames Mittel, diese Pluralität und Flüssigkeit in Betracht zu ziehen und zu erklären. Mit Blick darauf, was dies alles für das Lehren und Lernen bedeutet, geht der Vortrag von einem historischen Überblick der Komplexitätstheorien und der Entwicklungen im sprachdidaktischen Konzept aus. Danach wird die aktuelle sprachliche und sprachdidaktische Situation anhand der Komplexitätstheorie befragt, die sich Lehrenden und Lernenden als neues Instrument für Analyse und Planung anbietet. Zuletzt werden die Begriffe „Savoir-être“ und Mehrsprachigkeit in Hinblick auf ihr Potential im sprachdidaktischen Bereich analysiert.

1. Einleitung: Der Begriff Komplexität

Wenn man sich mit Komplexität befasst, begegnet man sehr oft der Versuchung, zu einer unifizierenden Definition zu greifen. In der Englischsprachigen Tradition hört man Ausdrücke wie „complexity theory“ oder „complexity science“: dieser Singular kann dazu führen, die Vielfalt der Theorien zu übersehen, die sich auf den Begriff Komplexität berufen. Da der Begriff „Komplexität“ *per se* sehr breit, ambivalent und vielschichtig ist, ist es unentbehrlich, einen historischen Ansatz zu verwenden, um seine verschiedenen Seelen zu erfassen.

Etymologisch stammt das Wort „komplex“ aus dem Latein „complexus“ (Partizip von „complexor“) bestehend aus cum (mit) + plecto (Griechisch $\pi\lambda\epsilon\kappa\omicron$) (flechten/verschlingen), ursprünglich aus dem Indoeuropäischen –plek (Teil, Falte, Verflechtung).

Eigentlich kann man –plek auf zwei Arten auslegen:

1. Cum-plicare > complicatus (kompliziert), d. h. mit Falten, das auseinandergefaltet werden kann, das man auseinandernehmen kann, d. h. erklären
2. Cum-plectere > complexus (komplex) mit Verflechtungen, das nicht auseinandergefaltet/auseinandergesetzt werden kann.

Complexus wurde später als Adjektiv verwendet, um etwas zu bezeichnen, das aus verschiedenen Elementen besteht, die miteinander verbunden und voneinander abhängig sind (Alhadeff-Jones, 2008).

Dieser Unterschied zwischen komplex und kompliziert ist wichtig, da etwas Kompliziertes nicht unbedingt komplex ist: es ist dagegen normalerweise linear, während etwas Komplexes nicht linear ist und nicht auf einer linearen Weise dargestellt werden kann.

2. Komplexität: unterschiedliche Perspektiven

Schon in der ersten Hälfte des XX. Jahrhunderts wird die Tür zur Komplexität geöffnet, zwar vom französischen Philosophen Gaston Bachelard, der 1934 eine Auffassung von „Wissenschaft“ vorschlägt, die total antikartesisch ist. Laut Renée Descartes (Cartesius auf Latein) müssen die komplexen Probleme auf die Analyse der Bestandteile reduziert werden, die als einfach, absolut und objektiv betrachtet werden (Alhadeff-Jones, 2008); Bachelard sagt hingegen, dass es keine „einfachen“, sondern nur komplexe Ideen gibt. Eine Theorie ist nicht die beste, wenn sie versucht, Realität auf die einfachste Weise zu erklären, sondern wenn sie versucht, den Phänomenen in ihrer tatsächlichen Komplexität gerecht zu werden (Bachelard, 1934/2003).

Für Descartes ist die Aufgabe der Wissenschaft gerade die, die Probleme, die man als kompliziert betrachtet, auseinanderzunehmen, d. h. in einfache Elemente zu zerlegen, damit man sie nacheinander analysieren kann. Für Bachelard ist Einfachheit nur ein vorläufiger Zustand: eine komplizierte Situation kann (und muss) in ihre Bestandteile zerlegt werden; bei einer komplexen Situation hingegen ist ein gewisser Mangel an Einfachheit unabdingbar (Ardoino, 2000) und die Aufgabe der Wissenschaft ist gerade die, mit diesem Mangel an Einfachheit umzugehen. Die Unordnung ist ein wesentlicher Bestandteil der natürlichen Phänomene, wie die neuen Entdeckungen in der Thermodynamik, in der Quantenphysik und sogar in der Mechanik im Laufe des XX. Jahrhunderts gezeigt haben.

Kurz (14 Jahre) nachdem Bachelard seine Anschauung vorgestellt hatte, erschien ein bahnbrechender Artikel von Warren Weaver mit dem Titel „Science and Complexity“ (1948), der zeigte, wie man von der klassischen Physik, die Objektivität, quantitative Daten, Gewissheit und kausale Erklärungen als unentbehrlich betrachtete, zur Komplexität übergeht. Er unterscheidet eine unorganisierte von einer organisierten Komplexität, d. h. einer, wo die verschiedenen Elemente sich in einer non-random, selbst-organisierten Beziehung befinden, in der man ein Muster erkennen kann.

In derselben Zeit veröffentlicht Ludwig von Bertalanffy seine ersten Artikel über die Systemlehre, die zu seinem Werk von 1968 *General System theory: Foundations, Development, Applications* führen werden. Diese Theorie bietet konzeptuell wirksame Arbeitsmittel, um die Komplexität zu erforschen: man analysiert, wie die Elemente von einem System durch ihre Interaktionen „spontan“ (von sich aus) kollektive Eigenschaften und Muster generieren (Nicolis, 1995).

Die Reflexion entwickelt sich weiter: Systeme werden als autopoietisch gesehen (Luhmann, 1984; Maturana & Varela, 1980; Mingers, 2001; Varela, Maturana & Uribe, 1974), d. h. sie schaffen sich durch sich selbst (process of self-making/self-producing). Die Theorie des Chaos aus den 70er Jahren unterstreicht ihrerseits, dass die Evolution der Systeme unvorhersehbar sein kann (Gleick, 1987): gleichzeitig ermöglicht die Theorie der Fraktale (Mandelbrot, 1983), eine geometrische Ordnung in anscheinend ungeordneten Phänomenen wahrzunehmen.

Wie Le Moigne (1977, 1996, 2003, 2012) und Simon (1996) unterstreichen, sind die Komplexitätstheorien das Ergebnis von einem Zusammenwirken von zahlreichen Wissenschaften, und man ist von einer „organisierten Komplexität“ zu einer „organisierenden Komplexität“ übergegangen. Le Moigne insbesondere spricht von „Modellierung“ in Gegensatz zu „Analyse“. Für ihn wird die Systemtheorie eine „Meta-theorie“, d. h. die Systeme wären eine Darstellung, bzw. ein Mittel, die Realität zu modellieren.

In einem thematischen Heft von der Zeitschrift *Theory, Culture and Society* spricht John Urry (2005) von einer Komplexitätswende („Complexity Turn“) und er führt den Anfang dieser Wende in den Sozialwissenschaften auf das Jahr 1996 zurück, in dem der Bericht der *Gubelkian Commission on the Restructuring of Social Science* erschien. Diese Kommission, an der auch der Nobelpreis Ilya Prigogine teilnahm, hatte sich zum Ziel gesetzt, die Trennung zwischen Naturwissenschaften- und Sozialwissenschaften aufzuheben. Laut Urry geschieht es in den 90er Jahren, dass „complexity practices“ verbreitet und popularisiert werden und dass sie in den Sozial- und Kulturwissenschaften angewendet werden. Diese Auffassung ist interessant, weil sie erstens die Idee aufnimmt (die im nordamerikanischen

Kontext sehr verbreitet ist), dass die Komplexitätstheorien von den Naturwissenschaften auf die Sozial- und Kulturwissenschaften übertragen worden sind, während die Sozialwissenschaften von Anfang an eine große Rolle in der Aufstellung der Komplexitäts- bzw. Systemtheorien spielten, zweitens weil sie beweist, dass die umfangreiche epistemologische Reflexion über die vielen zusammenhängenden Facetten der Komplexität, die in Europa besonders mit den Werken von Edgar Morin und Jean-Louis le Moigne stattgefunden hatte, nicht wirklich anerkannt wird.

Wenn es um Komplexität geht, darf man nicht vergessen, dass wie Mason (2008) hervorhebt, es sich um ein breites Phänomen handelt, das keine geographische oder disziplinäre Grenzen kennt, wie bei den Bewegungen der Avantgarde in der ersten Hälfte des XX. Jahrhunderts, die einen Einfluss auf die ganze Kultur ausgeübt haben, oder der Relativitätstheorie von Einstein, die die ganze philosophische Einstellung des Jahrhunderts beeinflusst hat.

Am Ende des XX. Jahrhunderts, während die Nordamerikanische Tradition sich auf die Erforschung der „complex adaptive systems (CAS)“ konzentriert, widmet sich also die lateinische Tradition mehr der Epistemologie der Komplexität, d. h. der Untersuchung der Fragen, was Wissen ist, und wie es gekommen ist, dass es bestimmte Formen angenommen und Gültigkeit gewonnen hat. Diese Überlegung entstand vor allem durch das Werk von Edgar Morin, der eine breitere, interdisziplinäre und umfassende Vision der Komplexität vorstellt, die sich auch mit der ethischen und politischen Dimensionen der Komplexität befasst (Morin, 1977, 1990, 2001, 2004; Morin & Le Moigne, 1999), und für eine neue Betrachtungsweise der Wissenschaft plädiert (z. B. das Europäische Programme MCX „Modélisation de la complexité“, <http://www.mcxapc.org>).

Dank der Werke von von Foerster, Simon, Piaget, Luhmann, Bateson, Morin, Le Moigne unter anderen, d. h. aus so unterschiedlichen Bereichen wie Kybernetik, Anthropologie, Philosophie, Soziologie, Psychologie und Wirtschaft, sieht man die Systeme mehr und mehr in einer konstruktivistischen Perspektive. Die komplexen Organisationen – und die Gesellschaft ist

eine solche Organisation, aber auch die Schule, die einzelne Klasse und sogar jeder Mensch – werden jetzt als autonome Systeme betrachtet, deren Evolution sowohl von ihrer Umgebung als auch von den Beziehungen ihrer eigenen Bestandteile untereinander abhängt.

3. Eigenschaften der Komplexität

Die CAS haben manche gemeinsame Eigenschaften. Diese Eigenschaften sind u. a.:

- Dynamismus, d. h. dynamische Kraft,
- Offenheit, weil die Systeme in Kontakt mit ihrer Umgebung sind und vom ständigen Durchfluss von Energie abhängen;
- Nichtlinearität, weil z. B. kleine Störungen des Systems oft zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen;
- Selbstorganisation, weil sie durch einen internen regelnden Prozess nach einem Gleichgewichtszustand, der sogenannten Homöostase, streben;
- Anpassungsfähigkeit, indem sie in der Lage sind, sich zu adaptieren: Da ein CAS ein Kollektiv von interagierenden adaptiven Agenten ist, ist nicht nur das System sondern auch die Agenten des Systems adaptiv;
- Selbstähnlichkeit, d. h. die Eigenschaft, bei Vergrößerung dieselben oder ähnliche Strukturen aufzuweisen wie im Anfangszustand (eine hohe bzw. perfekte Selbstähnlichkeit wie sie fraktale Objekte aufweisen). In der Philosophie sowie in den Sozial- und Naturwissenschaften wird der Begriff verwendet, um grundsätzlich wiederkehrende, in sich selbst verschachtelte Strukturen zu bezeichnen.

Schließlich sind CAS infolge des Zusammenspiels ihrer Elemente durch Emergenz charakterisiert, d. h. durch die spontane Herausbildung von neuen Eigenschaften oder Strukturen eines Systems.

Nach einer gewissen Zeit, und unabhängig von den Anfangsbedingungen, evolviert das dynamische System in Richtung einer bestimmten Zustandsabfolge, d. h. in Richtung der Attraktoren, die auch chaotisch sein können, und die man in dem Fall „seltsame Attraktoren“ nennt.

Das Gehirn des Menschen ist ein Beispiel für ein komplexes System, da es aus untereinander vielfach verknüpften Bausteinen, den Neuronen, und weiteren Begleitzellen, deren Funktion weitgehend unbekannt ist, besteht. Bewusstsein kann als ein Phänomen der Emergenz des menschlichen Gehirns aufgefasst werden. Weitere, v. a. aus dem Alltag bekannte, (hoch-) komplexe Systeme sind z. B. das Internet, die Finanzmärkte, der Aktienmarkt, Kolonien von sozialen Insekten (wie z. B. Ameisenkolonien), die Biosphäre, aber eben auch der Mensch selbst, eine Familie oder auch die ganze Gesellschaft. Wenn man an die Gesellschaft als an ein komplexes adaptives System denkt, sieht man, dass sie ein Kollektiv darstellt, das aus anderen CAS besteht – gerade den Familien – und dass diese aus anderen CAS, den Menschen, bestehen.

4. Komplexität und Sprachdidaktik

Je mehr man sich mit Komplexitätstheorien beschäftigt, desto besser versteht man, dass es notwendig ist, die Trennung zwischen Natur- und Sozialwissenschaften hinsichtlich der Komplexität zu überwinden, da sie sehr artifiziell ist. Das scheint besonders wichtig zu sein, wenn man der Frage nachgehen will, inwiefern Komplexitätstheorien als grundlegende Theorien des Spracherwerbes betrachtet werden können.

Die Komplexitätstheorien stellen eine völlig neue Auffassung des Wissens dar:

Sie bieten einen fachübergreifenden Ansatz zur Untersuchung des Verhaltens komplexer Systeme, einschließlich der Sozial- und Geisteswissenschaften. Und das gilt natürlich auch für die Sprachdidaktik.

Während die Sprachdidaktik schon lange von verschiedenen Wissenschaften beeinflusst wurde (Porcelli, 2005), werden erst seit kurzem die Beiträge der verschiedenen Wissenschaften als ineinandergreifend anerkannt. Die Sprache wird als CAS angesehen (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) und auf die gleiche Weise wird allmählich auch die Klasse und der Lehr- und Lernprozess gesehen (Piccardo, 2005). Anhand der

Komplexitätstheorien kann man von einer neuen Sichtweise ausgehen, die ganz anders als die vorhergehende ist, die aber nicht ihr Gegenteil, sondern übergreifend ist. Diese neue Sichtweise könnte u. U. den gesamten Bezugsrahmen der Sprachdidaktik ändern.

Im Laufe der Jahrzehnte hat sich die Ausrichtung der Sprachdidaktik in Abhängigkeit von den unterschiedlichen theoretischen Voraussetzungen verändert.

Wie Germain sagt (1993), haben die Historiker der Sprachdidaktik normalerweise die neuen Tendenzen und Ansätze in großen Kategorien aufgelistet. Wie wir wissen, sind jedoch feste Grenzen zwischen Disziplinen sehr schwer zu setzen, und die post-moderne (Baumann, 1992; Lyotard, 1979), komplexe Auffassung lehnt die universelle Wahrheit, die Objektivität und die Systematisierung ab. Die Bewegung von der Moderne zur Post-Moderne ist durch Ungewissheit charakterisiert: Die beruhigende, obgleich enge Klarheit des Rationalismus ist verschwunden.

Drei grundlegende Begriffe der Sprachdidaktik können dabei als Stufen in Richtung Komplexität vorgestellt werden: Kommunikation, Kognition, Sozialisierung.

1. Kommunikation

Nach den zwei dominierenden Richtlinien der Sprachdidaktik, die explizite mit der Grammatik-Übersetzungsmethode und die implizite mit der direkten Methode früher und den audiolingualen Methoden später, war der kommunikative Ansatz der 70er Jahre seinerzeit eine Art Revolution in der Sprachdidaktik (Serra Borneto, 1998). Man ging von der Auffassung vom Lernen einer Sprache als Gegenstand aus, und landete bei der Auffassung, dass Sprachenlernen bedeutet, zu lernen, in einer Sprache handlungsfähig zu sein. Das bedeutet automatisch eine gewisse Variabilität, weil man eine kommunikative Funktion auf verschiedenen Weisen ausführen kann (Serra Borneto, 1998).

2. Kognition

Kommunikation war aber nicht die einzige Reaktion gegen den Behaviorismus, der die grundlegende Theorie der Audiolingualen Methode darstellte: man lehnte sich gegen die „Dressur“ der Lernenden auf, und gegen die Auffassung, dass eine Sprache durch Automatismen beigebracht werden konnte. Die Idee, dass Lernende keine „tabula rasa“ seien, sondern Individuen mit einem Netz von Kenntnissen und mit der Fähigkeit, dieses Netz durch neues Wissen zu verändern, bedeutetet auch einen neuen Wendepunkt: Die Kognitive Dimension bringt der Sprachdidaktik neues Lebenselixier. „Cognitive theories view learning as involving the acquisition or reorganization of the cognitive structures through which humans process and store information“ (Good & Brophy, 1990, S. 187) bedeutet noch einen weiteren Schritt in Richtung Komplexität: Die Bewusstmachung, ein Schlüsselbegriff des Kognitivismus, ist gerade ein systemisches Phänomen, d. h. sie ist keine Episode, sondern sie ändert die Auffassung der Lernenden und deren Art und Weise zu lernen (Hawkins, 1984). Sie ist auch dynamisch, weil sie sich mit der Zeit ändert. Der Kognitivismus führt zu einer anderen Auffassung des Lernenden, doch wird der Lernprozess immer noch als linear verstanden: der Lerner wird nicht als mechanisch orientierbar gesehen wie beim Behaviorismus, aber er wird immer noch als isoliert betrachtet, als ob alles ausschließlich in seinem Gehirn geschehen würde (Chomsky, 1992; Skehan, 1998).

3. Sozialisierung

Erst mit dem Konstruktivismus (Piaget, 1969) entwickelt sich die Einsicht, dass der Spracherwerb ein sozialer Prozess ist. Man beginnt, eine komplexere Auffassung zu gewinnen: man versteht, dass die Kenntnisse eines Individuums davon abhängig sind, wie er/sie die physischen und sozialen Erfahrungen erlebt und interpretiert, und dass zum größten Teil das Lernen durch Sozialisierung und Verhandlung mit den anderen Menschen stattfindet. Der Kontext spielt eine wichtige Rolle. Aufgaben sollen also die Vielfalt der Realität widerspiegeln statt zu versuchen, sie zu vereinfachen. Es handelt sich nicht mehr, und nicht nur, um einen funktionellen auf ein praktisches Ziel orientierten Austausch, sondern eher um einen sozialisie-

renden Austausch, der das Lernen strukturiert und bildet. Noch stärker wird die Rolle der Sozialisierung vom Soziokonstruktivismus (Doise & Mugny, 1997) unterstrichen: In Isolation könnte der Mensch nichts lernen. Jedes Lernen ist sozial und sozialisiert (Vygotskij, 1934/2002) und jedes Lernen ist mediatisiert, d. h. wird durch etwas vermittelt – sei es konkret oder symbolisch. Auch die Beziehung zur Sprache wird komplexer, da die Sprache gleichzeitig als Arbeitsinstrument, als Lerngegenstand, als Medium/Mittel/Instrument zur Kenntnis und zur Sinnbildung gesehen/aufgefasst wird.

Durch Kommunikation, Kognition und Sozialisierung geht die Sprachdidaktik schon in Richtung der Komplexität. Doch nicht alle Elemente sind berücksichtigt worden: Besonders vernachlässigt wurden die emotionale Dimension, die symbolischen und affektiven Bestandteile des Spracherwerbs, sowie auch die Variabilität und die Unberechenbarkeit der individuellen (sprachlichen) Wege.

Das ist leicht verständlich, wenn man die sozio-politischen Entwicklungen der Gesellschaft und deren eher pragmatische Orientierung betrachtet: Der große Sprung im Sprachenlehren und -lernen kam nach dem 2. Weltkrieg, mit der neuen Weltordnung, und mit dem Streben der verschiedenen Länder nach Internationalisierung, nach neuen wirtschaftlichen Austauschmöglichkeiten, sowie besserem gegenseitigem Verständnis. Vor allem in den Jahrzehnten nach 1960 gab es im Bereich der Sprachendidaktik eine unglaubliche Kreativität: Es wurden neue Methoden und neue Curricula entwickelt, neue Materialien veröffentlicht und neue technische Medien eingesetzt. All das ergibt jedoch nur ein technologisches Angebot von Bedingungen zum Lernen, ist aber noch lange keine Garantie dafür, dass ein Lernprozess tatsächlich stattfindet und positive Auswirkungen haben wird, besonders weil es sich um eine komplexe menschliche Aktivität wie das Unterrichten handelt. Tudor (2001) schlägt vor, diese Art technologischer Auffassung durch die Betrachtung von einer Pluralität von Faktoren zu überwinden: Lerner sind nicht „einfach“ Lerner, genauso wie Lehrer nicht „einfach“ Lehrer sind – man kann nicht alles vorprogrammieren, wie man es in einem rein technologischen Ansatz tun würde. Die individuellen

Unterschiede kann man nicht als diskrete Variablen betrachten, die man im Voraus identifizieren könnte, um vorhersehbare Ergebnisse zu erhalten: Das wäre eine deterministische und lineare Auffassung. Technologie ist hingegen nur ein Teil eines Ganzen, ein Element in lebendigen, dynamischen Systemen, d. h. die Klassen und die Lerngruppen im Allgemeinen.

Van Lier schlägt die ökologische Metapher vor, um diese Komplexität zu erfassen:

An ecological perspective [as] a radical alternative to Cartesian rationalism, body-mind dualism, and the anthropocentric world promoted for several centuries [which] replaces these views with a conception of the learning environment as a complex adaptive system, of the mind as the totality of relationships between a developing person and the surrounding world, and of learning as the result of meaningful activity in an accessible environment (1997, S. 783).

Während eine technologische Auffassung sich nur um harte Dateien kümmert, d. h. um Phänomene die man beobachten und von der Analyse der Bedürfnisse und der Niveaus aus bis zu den Testergebnissen „objektiv“ messen kann, schaut eine ökologische, komplexe Auffassung auch auf solche unscheinbaren Elemente wie affektive Faktoren, Gefühle und Emotionen, Haltungen und Darstellungen, alles Faktoren, die in der Persönlichkeit und Erfahrung jedes einzelnen Lernalters ihre Wurzeln haben. In einer komplexen Auffassung interagieren Schüler und Studierende – die keine „neutrale“ Wesen sondern komplexe Menschen sind, die aus Körper und Geist bestehen – mit Lehrern, die auch komplexe Menschen sind.

5. Komplexitätstheorien und Sprachenerwerbsprozess: welcher Mehrwert?

Dass eine Klasse ein Mikrokosmos ist, wo viele Elemente miteinander in Verbindung stehen und harmonisch zusammen arbeiten sollen, ist keine besonders originelle Idee: Was trägt die Komplexität Neues dazu bei, oder

genauer gesagt, warum sollten wir jetzt den Spracherwerbsprozess durch die neue Lupe der Komplexitätstheorie anschauen?

Zwei Elemente erlauben uns diese Fragen zu beantworten:

- Erstens: die Vielfalt der Sprachen und gleichzeitig die Interaktion dieser Vielfalt mit den zahlreicheren Kontakten dieser Sprachen und Kulturen, die eine grundlegende Eigenschaft unserer gegenwärtigen globalisierten Gesellschaft ist.
- Zweitens: der tiefere und sozusagen unsichtbare Bereich der Sprache, der Dimensionen wie Emotionen, Affektivität und Identität betrifft.

Was das erste Element betrifft, d. h. die Sprachenvielfalt, heben z. B. Castles & Miller (2003) Mobilität und Wandel hervor, die jeden Aspekt von unserem individuellen und kollektiven Leben betreffen. Diese wechselnde Landschaft bringt eine Um- und Neugestaltung der sprachlichen Formen im globalen Dorf. Keine einzige Sprache ist von diesem Prozess ausgeschlossen, da die migrierenden Bevölkerungen eine Menge von Sprachen und Kulturen mit sich bringen, die mit der/den Sprache(n) der Aufnahmeländer in Berührung kommen und die als Wechselkatalysator wirken (Piccardo, 2013a).

Die post-industriellen u. kapitalistischen Gesellschaften sind durch Mobilität charakterisiert, die sich in Form von Migrationswellen zeigt, aber auch im Bereich des Handels, des Informationsaustausches, der Finanz. Die Gesellschaften – und daher die Menschen – erleben sozusagen ständig Phänomene von Deterritorialisierung und „Neuterritorialisierung“ (Defert, 2012, S. 314).

Diese Phänomene bringen eine Multiplikation der Sprachen und der Kulturen mit sich, die sich in den Lerngruppen widerspiegelt. Dazu hat oft jeder einzelne Schüler und Student eine plurikulturelle und mehrsprachige Lebenserfahrung gehabt.

Allerdings, wie schon Mario Wandruszka Ende der 70er Jahre deutlich erklärte: „Die besondere Mehrsprachigkeit eines Menschen ist ein Ertrag seines Lebensweges“ (1979, S. 41).

Nicht nur die Kinder, die zwei- oder mehrsprachig großgezogen werden, lernen mehrere Sprachen, sondern auch die anderen lernen mehrere Varian-

ten einer Sprache, Regiolekte, Soziolekte, und später Technolekte, die in ihrem Leben erweitert und weiter verfeinert werden. Einsprachigkeit existiert eigentlich nicht, denn „schon in unserer Muttersprache sind wir mehrsprachig in allen Regenbogenfarben des soziokulturellen Spektrums. Daher ist es auch schwer zu sagen, was eigentlich unsere eigene, unsere persönliche Sprache ist, was den individuellen Sprachgebrauch jedes einzelnen von uns ausmacht“ (Wandruszka, 1979, S. 38).

Die Auswirkung der Massmigrationen in unserer globalisierten Gesellschaften und die sich daraus ergebenden sozio-ökonomischen Konsequenzen haben also gezeigt, dass Einsprachigkeit eine Illusion ist. Dadurch wird der Mythos der Nationalstaaten – d. h. die Idee, dass die „normale“ Situation ein Staat/eine Sprache, ein Mensch/eine Sprache ist – langsam abgebaut. Wie Baumann sagt, bedeutet die Bewegung von der Moderne zur Post-Moderne (1992), von der soliden zu einer flüssigen Moderne zu gelangen und von der Auferlegung von Einheitlichkeit, Ordnung und Homogenisierung von Menschen, die die Nationalstaaten erzielt haben, zu einer Auffassung von „institutionalized pluralism, variety, contingency and ambivalence“ (Baumann, 1992, S. 187) zu kommen.

„Unser monolingualer Habitus“ (Gogolin, 1994) ist immer so stark gewesen, dass wir nicht in der Lage waren, Mehrsprachigkeit zu schätzen (Canagarajah & Liynage, 2012) und noch weniger, sie anzuerkennen. Bis vor kurzer Zeit war die Forschung auch von der Illusion von Sprachenutopien und sprachlichen homogenen Gemeinden (Pratt, 1987) gekennzeichnet: Der dominierende monolinguale Habitus hat die Entwicklung von mehrsprachigen Kenntnissen und Verfahren verhindert (Canagarajah & Liynage, 2012, S. 51).

Die zweisprachige Erziehung war noch vor wenigen Jahrzehnten als Ursprung sprachlicher Unsicherheit und psychologischer Probleme gesehen und sogar als Hindernis aufgefasst, sich in einer spezifischen sprachlichen Gemeinde zu integrieren (Baker, 1988). In den letzten Jahren wurde begonnen, die Sprachenvielfalt als Quelle von positiven Eigenschaften der Lerner zu betrachten, wie größerer kognitiver Flexibilität, sprachlicher, kultureller und konzeptueller Übertragungsfähigkeit und größerer Fähigkeit im abstrakten, divergenten und kreativen Denken (Boeckmann, Aalto,

Atanasoska & Lamb, 2011). Trotz eines gewissen Widerstandes, sind die Voraussetzungen für einen Paradigmenwechsel geschaffen worden – einem Paradigmenwechsel, der von der Komplexitätstheorie gefördert werden kann.

Was das zweite, oben erwähnte Element betrifft, die Emotionen, ist – mit der Ausnahme der alternativen Methoden – die emotionale und affektive Dimension immer am Rande der Sprachdidaktik geblieben (Piccardo, 2013b). Erst seit kurzer Zeit beginnt man, den Emotionen eine größere Rolle in dem Spracherwerbsprozess anzuerkennen (Pavlenko, 2006). Eine affektive Wende („affective turn“) (Benesch, 2012, S. 36) in der Sprachdidaktik wird heutzutage immer dringender, da das Entstehen von einem neuen Forschungsbereich immer deutlicher wird: Dank der Forschungen in Neurologie und Neurowissenschaften ist immer klarer geworden, dass es keine Trennung zwischen Körper und Geist gibt: Kognition hat nicht nur mit dem Gehirn sondern mit dem ganzen Körper (Aden, 2010; Damasio, 1994, 1999, 2003) zu tun. Die Emotionen sind physisch geprägt, sie beeinflussen und bestimmen, wie wir uns Informationen verschaffen, welche Entscheidungen wir treffen. Sie stellen eine Verankerung, eine Art Kartographie dar, die unsere zukünftigen Entscheidungen bestimmt. All diejenigen, die eine neue Sprache lernen, müssen sich irgendwie diese Kartographie neu erschaffen (Kramersch, 2009). Vom psychologischen Gesichtspunkt aus wird das Ich auch neu gestaltet, wenn man eine neue Sprache lernt, weil alle affektiven und symbolischen Anhaltspunkte neu erschaffen werden.

„The sense of continuity of the self comes from being firmly grounded in the body and its neurological processes. It is precisely this continuity that foreign language learners lack“ (Kramersch, 2009, S. 69). Auf jeden Fall „what the body remembers are not facts, persons, and events, but neural patterns associated with these phenomena. These neural patterns form the basis of meaning-making practices that are symbolic“ (Kramersch, 2009, S. 70).

Der symbolische Wert der Sprache ist sehr stark: niemand lernt eine Sprache wie er/sie ein anderes Fach lernen würde, weil die Sprache unsere Beziehungen steuert und unsere affektiven, symbolischen Verankerungen, sowie unsere Vorstellungskraft und unsere Werte siebt (Coianiz, 2001). Die

symbolische Macht der Sprachen ist nicht nur die Macht, die Welt auf verschiedenen Weisen darzustellen: Durch eine neue Sprache kann man auch die Welt neu gestalten (Kramsch, 2009). Die traditionelle Vision des Spracherwerbs ist sehr eng: nicht nur unterstreicht sie die referentielle und instrumentale Verwendung der Sprache und die konventionelle, von Muttersprachlern in einer monolingualen Anschauung „diktierte“ Bedeutung der Wörter, sondern hält auch die sprachlichen Strukturen von der psychischen und emotionalen Dimension getrennt. Anders gesagt: Man hat „reine“ Wörter betrachtet ohne ihre symbolische Natur anzuerkennen und ohne die Beziehung zwischen Sprache und Denken, zwischen Sprache und Identität der Menschen in Betracht zu ziehen. Was Lehrer heutzutage immer deutlicher und öfter finden, sind hingegen Lerner, die unterschiedliche Kombinationen von Sprachkompetenzen haben, und die linguistische und kulturelle Identitäten und verschiedene Kombinationen von Kartographien aufweisen, die sie im Laufe ihrer Leben zusammengesetzt haben.

All diese unterschiedlichen Kombinationen und Änderungen in der heutigen soziologischen Landschaft brauchen dringend eine komplexe ökologisch-orientierte Pädagogik, die das Sprechen, bzw. Schreiben, nicht als reine instrumentale Aktivität betrachtet, um Dinge zu tun, sondern als subjektive Erfahrung der Sprecher sieht. Die Sprecher sind keine neutralen Wesen, sondern Menschen mit einer bestimmten Persönlichkeit und Identität, die sich in Bezug auf zeitliche, geographische, kulturelle und soziale Bedingungen ausgebildet hat, mit denen sie immer noch in einer dynamischen Beziehung verbunden bleibt.

6. Zeichen eines Wandels in Richtung Komplexität

Wichtige Zeichen einer neuen Auffassung des Spracherwerbs, die neue Perspektiven in der Sprachdidaktik öffnen, erscheinen sowohl in Europa als auch jenseits des Atlantiks.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) bietet Raum für die Komplexitätstheorien. Das Schema der Kompetenzen, das der

GeRS als grundlegend vorstellt, zeigt wie die sprachlichen Kompetenzen in direktem Zusammenhang mit den allgemeinen Kompetenzen stehen, so dass jedes Mal, wenn man im Rahmen einer bestimmten sprachlichen Kompetenz handelt, man auch auf allen anderen Kompetenzen einwirkt, bis hin zu der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz (Savoir-être).

Durch die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen wird die Persönlichkeit des Lerners angesprochen, wie sie sich durch die verschiedenen Erfahrungen, Kontakte, Mobilität, Austausch aber auch durch die Bewusstwerdung von den eigenen Darstellungen, Emotionen, Haltungen und Gefühlen gestaltet. Es handelt sich nicht mehr (nur) darum, etwas in der Sprache zu tun, um ein funktionelles Ziel zu erreichen mit dem Ziel, über Sprachkompetenz bewertet zu werden, sondern um ein Ensemble von Eigenschaften, die alle zusammenwirken. Gerade durch die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen räumt der Referenzrahmen der emotionalen Dimension einen bedeutenden Platz ein.

Ein anderer bahnbrechender Begriff des Referenzrahmens ist die Mehrsprachigkeit, die als völlig unterschiedlich von Vielsprachigkeit vorgestellt wird: während mit der Vielsprachigkeit alle Sprachen getrennt und unabhängig voneinander bleiben, unterstreicht die Mehrsprachigkeit gerade die Kontakte und die dynamischen Wechselwirkungen unter allen Sprachen, mit denen ein Individuum im Laufe seines Lebens in Kontakt gekommen ist. Mit der Mehrsprachigkeit, die man pädagogisch fördern kann, nimmt man die individuellen Wege der Menschen und somit die daraus sich ergebenden Schwierigkeiten im Kauf.

Die Erforschung der Mehrsprachigkeit eröffnet eine Reihe von neuen Perspektiven. Die positive Einschätzung von Sprachenvielfalt und von Mehrsprachigkeit findet in der englischsprachigen Forschung durch bahnbrechende Begriffe wie *translanguaging* (García, 2009), *code-meshing* (Canagarajah, 2006), *multi-competence* (Cook, 1991, 2007), *polylingualism* (Jørgensen, 2008) und *transidiomatic practices* (Jacquemet, 2005) ein deutliches Echo.

Mehrsprachigkeit und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen haben sehr viel gemeinsam, vor allem öffnen beide die Tür zur Komplexität: je mehr die Sprachdidaktik sich gegenüber der Theorien der Komplexität öffnet, desto mehr Platz wird den Emotionen eingeräumt, und desto mehr wird es möglich und selbstverständlich, alle Sprachen als Komposita (Wandruszka, 1979) und als lebendige Wesen zu betrachten, die die Menschen ständig entdecken, verstehen und lernen – aber auch gestalten und beeinflussen.

7. Fazit

Es bestehen alle Voraussetzungen, um die Sprachdidaktik durch die Komplexitätstheorien neu zu gestalten. Das ist jedoch eine große Wende: von der Moderne zur Postmoderne, von einer linearen Auffassung zu einer zyklischen, rekursiven, ökologischen – mit einem Wort einer komplexen Auffassung. In der ersten Auffassung geht man auf eine lineare Weise von oben nach unten, indem die Lernziele von einem Ministerium festgesetzt werden, ein präziser Lehrplan besteht und die Lehr- und Lernmaterialien von vornherein vorgegeben sind. Die Lehrer unterrichten den Inhalt dieser Materialien und am Ende werden die Lerner getestet, um zu sehen, inwieweit sie den Inhalt gelernt haben. In der zweiten Auffassung hingegen, arbeitet die Klasse auf multidirektionale Weise, indem die Lerner, Lehrer und Materialien interagieren und Lehrenden und Lernende zusammen bestimmen, was und wie sie zusammen lernen sollen und wollen. Diese zweite Auffassung entspricht dem, was Morin und die anderen Theoretiker der Komplexität und der systemischen Auffassung so erklären: Die organisierende Komplexität ersetzt und überwindet die organisierte Komplexität, da die dialogische Dimension unterstrichen wird und der Mensch sowohl zu einem Ergebnis als auch zu einem Hersteller von seiner sozialen Umgebung wird (Defert, 2012, S. 307).

Dies alles ist sicher eine große Wende, weil es nicht nur im Allgemeinen schwer ist, einen neuen Gesichtspunkt anzunehmen, sondern weil es in diesem Fall besonders schwer ist, da die Komplexität sich mit einer anderen

wachsenden entgegengesetzten Tendenz der Gesellschaft konfrontieren muss: die Tendenz zur Standardisierung und Labellisierung. Laut dieser Tendenzen erstellt man Klassifizierungen von verschiedenen Elementen, um Transparenz zu fordern, um verschiedenen Traditionen ein Mittel anzubieten, damit leichter zusammen gearbeitet werden kann (und manchmal erweckt man dadurch auch die Illusion der Effizienz). Auch der Referenzrahmen hat beide Seelen: Komplexität und Standardisierung.

Manche finden z. B., dass die persönlichkeitsbezogene Kompetenz nicht genug entwickelt ist, weil keine Deskriptoren vorhanden sind. Das ist aber unserer Meinung nach keine Lücke: Man kann – und soll – nicht die persönlichkeitsbezogene Kompetenz punktförmig deklinieren, weil man auf diese Weise die Illusion von einem linearen Prozess mit einem Anfangspunkt und einem Endpunkt, mit positiven und negativen Elementen geben würde: Durch eine solche Auffassung würde die Sicht der Komplexität der individuellen Wege verweigert und verhindert. Die individuellen Wege sind durch Aktion und Retroaktion gestaltet, durch wechselnde Emotionen und Gefühle, durch symbolische Hinweise und affektive Verankerungen der verschiedenen Sprachen und Kulturen: Der Versuch, all das in einer Liste zu erfassen, ist eine positivistische Illusion.

Grundlegend ist daher Slatterys Warnung: „The commitment of modernity to cartesian dualism and bifurcated structures is pervasive“ (Slattery, 2013, S. 288): In einer linearen und nicht komplexen, Auffassung würde geschehen, dass „teachers and learners would [...] find security in a ‚minimal curriculum‘ that isolates disciplines and departments, separates knowledge from the learner, seeks meaning apart from context, judges learning on memorization, suppresses and annihilates differences, and immortalizes the competitive victor“ (ebd.). In einem nicht-linearen, komplexen Umgehen hingegen werden Lehrer nicht nur als Fachkräfte betrachtet, die ein Verfahren implementieren, sondern als Erschaffer von Lernsituationen. Diese Lernsituationen begünstigen Phänomene von Emergenz, eine der Eigenschaften der Komplexität. Individuelle Faktoren wie die Haltungen, die Überzeugungen und der Charakter der Lehrer spielen eine Rolle zusammen mit anderen, die objektiv außerhalb der Lehrerkontrolle sind, so dass das Klassensystem immer wieder neu und dynamisch gestaltet wird.

In einer komplexen Auffassung sind Lehrer und Lerner sich ständig bewusst, dass Sprachenlernen ein globaler Prozess ist. Es handelt sich nicht nur darum, Informationen zu übermitteln – sei es linguistisch oder kulturell, sondern darum, Lernende funktionell und kompetent in einer anderen Sprache werden zu lassen. Es geht eigentlich darum, die gesamte symbolische Dimension der Sprache zu berücksichtigen, und auf die dynamischen Beziehungen zwischen den verschiedenen Sprachen und Kulturen zurückzugreifen, die die individuellen Persönlichkeiten gestaltet haben. Es geht für die Lehrer darum, in der Lage zu sein, auf der offenen See der Komplexität zu segeln, ohne gleichzeitig die Kultur der Standardisierung zu vergessen – also darum, echte Strategen der Komplexität zu werden (Piccardo, 2010).

Literaturverzeichnis

- Aden, J. (2010). *L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures*. In J. Aden, T. Grimshaw & H. Penz (édit.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance* (S. 23–44). Bruxelles: Lang, Coll.GramR.
- Alhadeff-Jones, M. (2008). *Trois Générations de Théories de la Complexité: Nuances et Ambiguités. Programme Européen MCX "Modélisation de la Complexité"*. Zugriff über <http://archive.mcxapc.org/docs/conseilscient/0805michel.pdf>
- Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'Education*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bachelard, G. (2003). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF. (Originalarbeit erschienen 1934)
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. New York: Routledge.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2007). *Leben in der flüchtigen Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benesch, S. (2012). *Considering Emotions in Critical English Language Teaching. Theories and Praxis*. New York: Routledge.

- Boekmann, K.-B., Aalto, A., Atanasoska, T. & Lamb, T. (2011). *Promoting plurilingualism: Majority language in multilingual settings*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Zugriff am 20.05.2012 über <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/75/Default.aspx>
- Canagarajah, S. (2006). The place of world Englishes in composition: Pluralization continued. *College Composition and Communication*, 57, 586–619.
- Canagarajah, S. & Liynage, I. (2012). Lessons from pre-colonial multilingualism. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 49–65). London: Routledge.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2003). *The age of migration* (3rd ed.). Basingstoke: Palgrave Mcmillan.
- Chomsky, N. (1992). *Language and thought*. Wakefield: Moyer Bell.
- Coïaniz, A. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris: L'Harmattan.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7, 103–117.
- Cook, V. J. (2007). The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multi-competence among second language users? In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *Handbook on English language teaching* (pp. 237–248). Dordrecht: Kluwer.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: joy, sorrow, and the feeling brain*. Orlando/Fla.: Harcourt.
- Defert, J.-J. (2012). *Appréhender la complexité. Enjeux et resonances dans le domaine culturel*. *International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes*, pp. 45–46, pp. 307–329. Zugriff über <http://id.erudit.org/iderudit/1009908ar>
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt.

- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Basil.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- Gleick, J. (1987). *Chaos: Making a new science*. New York: Penguin Books.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: a realistic approach* (4th ed.). New York: Longman.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of Language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language and Communication*, 25, 257–277.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5, 161–176.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141–165.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Moigne, J.-L. (1977–1994). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris: Presses Universitaires de France. Zugriff über <http://www.mcxapc.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf>
- Le Moigne, J.-L. (1996). Complexité. In D. Lecourt (édit.), *Dictionnaire d'Histoire et Philosophie des Sciences* (pp. 205–215). Paris: Presses Universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (2003). *Le Constructivisme. Modéliser pour comprendre* (vol. 3). Paris: L'Harmattan.
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Liotard, J.-F. (1979). *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Éditions de Minuit.

- Makoni, S. & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mandelbrot, B. (1983). *The Fractal Geometry of Nature*. New York: Freeman.
- Mason, M. (2008). Editorial: Complexity and knowledge systems. *Educational Philosophy and Theory*, 40, 1.
- Maturana, H. & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of living*. Dordrecht.
- Mingers, J. (2001). *Can social systems be autopoietic?* Coventry: Warwick Business School.
- Morin, E. (1977). *La méthode. I. La nature de la nature*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Morin, E. (2001). *L'humanité de l'humanité*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2004). *Pour entrer dans le XXIe siècle*. Points.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan.
- Nicolis, G. (1995). *Introduction to nonlinear science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2006). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*. Paris: Denoël.
- Piccardo, E. (2005). Complessità e insegnamento delle lingue straniere: ripensare un paradigma. *RILA (Rassegna Italiana di Linguistica Applicata)*, 37(2-3), 75-92.
- Piccardo, E. (2010). L'enseignant: un stratège de la complexité. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (édit.), *La formation des enseignants en Europe: Approche comparative* (pp. 79-98). Brussels: De Boeck.
- Piccardo, E. (2013a). Plurilingualism and Curriculum Design: Towards a Synergic Vision. *TESOL Quarterly*, 47, 600-614.
- Piccardo, E. (2013b). Évolution épistémologique de la didactique des langues: la face cachée des émotions. *Lidil*, 48, 17-36.
- Porcelli, G. (2005). La glottodidattica come scienza interdisciplinare. *Synergies France*, 4, 121-130.

- Pratt, M. L. (1987). Linguistic Utopias. In Nigel Fabb et al. (Eds.), *The Linguistics of Writing: Arguments between Language and Literature* (pp. 48–66). Manchester: Manchester University Press.
- Serra Borneto C. (1998). (a cura di). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carrocci.
- Simon, H. (1996). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge/MA: MIT Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to language learning*. Oxford: OUP.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum development in the postmodern era: teaching and learning in an age of accountability* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Stichweh, R. (2011). Systems Theory. In B. Badie et al. (Eds.), *International Encyclopedia of Political Science*. New York: Sage.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urry, J. (2005). The Complexity Turn. *Theory, Culture & Society*, 22(5), 1–14.
- von Bertalanffy, L. (1968). *General System theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- van Lier, L. (1997). Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 31, 783–787.
- Varela, F. G., Maturana, H. R. & Uribe, R. (1974). Autopoiesis: the organization of living systems, its characterization and a model. *Biosystems*, 5, 187–196.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz. (Originalarbeit erschienen 1934).
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weaver, W. (1948). Science and complexity. *American Scientist*, 36, 536–544.

Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen

Christian Fandrych – Universität Leipzig

Abstract

Gegenwärtig erleben wir im deutschsprachigen Raum eine intensive Debatte um die Rolle des Deutschen und Englischen in der Wissenschaft. Diese Debatte ist nicht selten mit dem Thema „Internationalisierung“ auf eine Weise verbunden, die missverständlich, wenn nicht sogar irreführend ist: „International“ bzw. „Internationalisierung“ wird in der Praxis sehr häufig mit der Nutzung des Englischen als (einziger) Sprache in Lehre und Forschung (und zunehmend auch: Verwaltung) gleichgesetzt. Andere Sprachen kommen hingegen in der aktuellen Sprachendebatte nur noch am Rande oder gar nicht mehr vor. Wenn man von „Mehrsprachigkeit“ an den Hochschulen liest, ist damit meistens allerhöchstens gemeint, dass auch noch eine andere Sprache als das Englische in substanzieller Weise etwa in die Lehre eingebunden ist. Dies ist Ausdruck der enormen Fokussierung auf die Rolle des Englischen – nicht nur als Sprache der internationalen Verständigung in den Wissenschaften, als Publikationssprache, als Sprache von internationalen Tagungen und Konferenzen, sondern zunehmend auch in Studiengängen an deutschen Hochschulen. Diesem letzteren Phänomen – den Studiengängen, der Hochschullehre und Hochschulkommunikation – widmet sich der vorliegende Beitrag aus sprachpolitischer, empirischer und sprachdidaktischer Perspektive. Die Verengung des Blicks auf nur zwei Sprachen soll zwar an einigen Stellen überwunden werden, allerdings lässt es sich der Fokus auf die Rolle des Deutschen und des Englischen nicht gänzlich vermeiden. Auch bezieht sich dieser Beitrag auf die Situation in der Bundesrepublik Deutschland – die österreichischen, Schweizer und norditalienischen Bedingungen unterscheiden sich hinsichtlich der Förderprogramme, der Entwicklungslinien und des Internationalisierungsverlaufs in Teilen von der bundesdeutschen Situation, auch wenn viele Tendenzen wohl ähnlich sind. Exemplarisch sollen dabei die von

deutschen Hochschulen alleinverantwortlich angebotenen sogenannten „Internationalen Studiengänge“, am Rande auch Studiengänge mit Doppeldiplom/Joint Degrees und deutsche Hochschulausgründungen im Ausland in den Blick genommen werden, denn sie werden vielfach als zentrale Bausteine der „Internationalisierung“ deutscher Hochschulen gesehen.

1. Kontext: Die Karriere des Internationalisierungsdrangs

1.1 Internationalisierung als „Megatrend“ der letzten zwei Jahrzehnte

Wenn man sich zum Stand der Internationalisierung deutscher Hochschulen informieren möchte, dann findet man in Print und online eine Fülle von Materialien, Statistiken, Aktionsprogrammen, Stellungnahmen, Gutachten und Leitlinien. Eine relativ aktuelle Gesamtdarstellung findet sich etwa bei Wagener (2012), der frühere Bestandsaufnahmen wie etwa Ammon & McConnell (2002) und Motz (2005) ergänzt. Danach beginnt der entscheidende Aufbruch hin zu vielfältigen Internationalisierungsbestrebungen und -anreizen in Deutschland im Jahre 1996. Wesentlich verantwortlich war hierfür etwa die von Bund und Ländern veröffentlichte gemeinsame „Erklärung zur Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland“ (vom 18. Dezember 1996, vgl. Wagener, 2012, S. 41) sowie das erste „Aktionsprogramm zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen“ des DAAD vom 5. November 1996. Als Maßnahmen waren u. a. die Entwicklung von attraktiven Studienangeboten für Ausländer, die Einrichtung von „Ausländerorientierten Studiengängen“ sowie eine Ausweitung von (englischsprachigen) entwicklungsländerorientierten Aufbau- und Masterstudiengängen vorgesehen (vgl. Wagener, 2012, S. 41). Ziel dieser Bemühungen war es, den Anteil von „Bildungsausländern“, also Ausländern, die keinen deutschen Schul- oder Universitätsabschluss aufweisen, drastisch zu erhöhen. U. a. zu diesem Zweck wurde ein neues Programm zur Förderung von „internationalen Studiengängen“ aufgelegt und mit erheblichen Mitteln vom DAAD gefördert; dieses und das zweite Aktionsprogramm (2000) führten bis zum

Jahr 2004 zur Einrichtung von ca. 300 „fremdsprachigen Studiengängen“ (Drittes Aktionsprogramm des DAAD, 2004, S. 3). Das Förderprogramm wurde in der Folgezeit immer wieder verlängert, die Zahl entsprechender Studiengänge stieg und steigt seither kontinuierlich an (siehe unten, 1.2). Auch der Anteil ausländischer Studierender stieg zunächst sehr deutlich: Lag er im Jahr 1996 noch bei 5,4 % aller Studierenden in Deutschland (Wagener, 2012, S. 42; nach Thimme, 2004, S. 13), so wurde im Jahr 2004 stolz verkündet, dass Deutschland dritt wichtigstes Gastland für internationale Studierende geworden sei (hinter den USA und Großbritannien).¹ Schon 2003 wurde das Ziel erreicht, den Anteil der Internationalen Studierenden im Vergleich zu 1996 zu verdoppeln: laut „Wissenschaft weltoffen“ (2004) waren es im Jahr 2003 schon 11,7 % (zitiert nach Wagener, 2012, S. 54). Allerdings ist in der Zwischenzeit der „Markt“ deutlich umkämpfter geworden, die absoluten Zahlen ausländischer Studierender in Deutschland stagnieren mittlerweile und andere Länder (wie Russland, Brasilien, Südkorea oder Saudi-Arabien) schließen auf.² So zeigt die Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks (BMBF, 2010), dass die Zahl ausländischer Studierender von 2004–2010 nahezu unverändert geblieben ist. Gleichzeitig wird ein anderes, beinahe notorisches Problem deutlich: Schon Anfang der 2000er Jahre werden qualitative Verbesserungen gefordert, da die Zahl der Studienabbrecher unter den ausländischen Studierenden sehr hoch ist. Verbesserungen sollten v. a. die Qualität der Bewerber/innen, der Studiengänge und Hochschulstrukturen, aber auch die Betreuung der Studierenden betreffen (vgl. Aktionsprogramm DAAD, 2004). Glaubt man den veröffentlichten Statistiken, so hat sich an diesem äußerst problematischen Befund bis heute wenig zum Positiven verändert: Laut einer Studie des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft (Stifterverband, 2012) machen mehr als 50 % der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen keinen Abschluss. So kommt die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks

1 Diesen Platz hat Deutschland – wenn auch knapp – 2013 wieder erlangt, vergleiche die Pressemitteilung des DAAD vom 09.07.2013.

2 Eine Pressemitteilung des DAAD vom 09.07.2013 nennt als führende Gastländer die USA, Großbritannien, Deutschland, Australien und Frankreich.

bezüglich ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen zu folgendem ernüchternden Ergebnis:

Gestiegen sind vor allem die Anteile derer, die (sehr) große Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Leistungsanforderungen im Studium äußern (2009: 25 %, 2012: 31 %), mit der Verständigung in deutscher Sprache (2009: 28 %, 2012: 32 %) sowie mit Kontakten zur Bevölkerung (2009: 33 %, 2012: 37 %). (Apolinarki & Poskowsky, 2013, S. 48)

Die Spitzenzeit des Anwerbebooms fiel mit der ab 1999 beginnenden Bologna-Reform zusammen. Im Bachelor-Mastersystem, das daraus resultierte, wurden viele der früheren Aufbaustudiengänge in Masterstudiengänge umgewandelt. Wie u. a. Coleman 2012 betont, wurden aber schon bald die ursprünglichen sprachenpolitischen Ziele des Bologna-Abkommens vernachlässigt: Ursprünglich hatte man sich auf das Ziel 1 + 2 geeinigt: Studierende im Bologna-Raum sollten neben der eigenen Muttersprache noch mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen (Coleman, 2012, S. 14). Wenn nur noch eine Fremdsprache gefordert wird, läuft dies beinahe zwangsläufig auf eine Anglizierung hinaus.

In den letzten Jahren hat sich Internationalisierung nun zum „Megatrend“ (Dieter Lenzen HRK, 2012, S. 16) entwickelt, der alle Bereiche *aller* deutschen Hochschulen erfassen soll.

Den Stellenwert der Internationalisierung in den vergangenen Jahren kann man auch an den folgenden, hier nur exemplarisch angeführten, Programmen, Stellungnahmen und Berichten ablesen, welche die programmatischen Dokumente des DAAD und vieler Hochschulen ergänzen:

- 2001 wird die deutsche Hochschulmarketingagentur *GATE* gegründet, die von DAAD und Hochschulrektorenkonferenz getragen und finanziert wird; sie setzt sich unter anderem das Ziel, „den Wissenschaftsstandort Deutschland mittel- und langfristig international attraktiv und konkurrenzfähig zu erhalten“.³

3 Vgl. <http://www.gate-germany.de/> (zuletzt aufgerufen am 15.01.2014).

- Seit dem Jahre 2009 entwickelt die Hochschulrektorenkonferenz ein Auditverfahren zur „Internationalisierung der Hochschulen“; hier können sich Hochschulen intensiv einer „systematischen Internationalisierungsberatung“ unterziehen; Internationalisierung wird „als Aufgabe verstanden, die in allen Schaffensbereichen der Hochschule eine Rolle spielt“ (HRK, 2012, S. 6): Studium, Lehre, Forschung, Verwaltung, Dienstleistung, Management. Ziel ist es, dass sich mittelfristig alle deutschen Hochschulen diesem Audit unterziehen.
- Der „Aktionsrat Bildung“, ein 2005 von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. ins Leben gerufenes Expertengremium, bestehend vorwiegend aus Bildungsforschern, Soziologen und Pädagogen, veröffentlichte 2012 das Gutachten „Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie“. Darin wird gar empfohlen, die Internationalisierung auf Ebene der Bundesregierung zur Chefsache zu machen und einen „Außenwissenschaftsrat“ auf Bundesebene zu schaffen, der „eine gemeinsame Strategie für Bildung und Wissenschaft formulieren“ soll (vgl. Aktionsrat Bildung, 2012, S. 13). Daneben fordert der Aktionsrat Bildung eine Erhöhung der Grundfinanzierung der Hochschulen zur Sicherung der Nachhaltigkeit der Internationalisierungsmaßnahmen, da derartige Maßnahmen noch in viel zu hohem Maße von der Einwerbung von Drittmittel (etwa beim DAAD, der EU, der DFG etc.) abhängig sei (vgl. Aktionsrat Bildung, 2012, S. 100).
- Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft veröffentlicht 2012 einen „Ländercheck“, der anhand ausgewählter Indikatoren den Stand der Internationalisierung der verschiedenen deutschen Bundesländer erheben will (Stifterverband, 2012). Die dabei angelegten „Indikatoren“ sind dabei allerdings zumindest in Teilen durchaus problematisch.⁴

4 Insgesamt werden 20 Indikatoren ausgewertet, die drei großen Bereichen zugeordnet werden: „Campus International“ (Ausländische Studierende/Bildungsausländer; Anteil internationaler Studiengänge; Lehrende, Forschende, Personal, Professoren mit ausländischem Hintergrund); „Internationale Austauschprogramme“ (Erasmus, DAAD) und „Internationalität der Forschung“ (AvH-StipendiatInnen, EU-Forschungsförderung). Gerade was die Internationalität der Forschung angeht, ist eine Ausblendung anderweitig geförderter oder ohne Drittmittelförderung zustande gekommener internationaler Projekte und Promotionen aus meiner Sicht mehr als unbefriedigend.

Im Folgenden soll nun eine der zentralen Internationalisierungsstrategien etwas genauer betrachtet werden: Die Entwicklung von sogenannten internationalen Studiengängen, die ihnen zugrundeliegenden Annahmen, Konzepte sowie die mit ihnen verbundenen Erwartungen und Hoffnungen, aber auch Kritik.

1.2 Internationale Studiengänge

Es herrscht nach wie vor einige Unklarheit darüber, was genau unter einem „internationalen Studiengang“ verstanden wird. Wenn wir uns an der Bestimmung des DAAD orientieren, erscheint aber die Annahme gerechtfertigt, dass es sich bei der Mehrheit derartiger Studiengänge um solche handelt, in denen Englisch als Hauptunterrichtssprache verwendet wird.⁵ Vielerorts wird in der Schaffung englischsprachiger Studienangebote geradezu das Paradewerkzeug zur Internationalisierung der Hochschule gesehen. Wie bereits erwähnt, hat die Zahl derartiger Studiengänge im Verlauf der letzten 15 Jahre rasant zugenommen: Laut DAAD-Datenbank gab es im Juli 2013 insgesamt 1289 Studiengänge mit der Studiensprache Englisch, davon 687 Masterstudiengänge; am 15.01.2014 waren es bereits 1312 Studiengänge und 709 Masterstudiengänge.⁶ Gleichzeitig hat ihre Einführung von Beginn an für erhebliche Kontroversen gesorgt, die hier im Einzelnen nicht nachgezeichnet werden können. Verkürzt gesagt lassen sich die Stimmen zwei Lagern zurechnen: Das Lager der Befürworter sieht die Umstellung auf englischsprachige Lehre an als

- zentralen Schritt zur Herstellung von internationaler Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulen,
- (zumindest anfangs:) eine eher „technische“, keine substanziell die Wissenschaft(skultur) betreffende Umstellung,

5 Weitere Studiengänge, die in die entsprechende Datenbank des DAAD aufgenommen werden, sind etwa solche mit integriertem Auslandsaufenthalt und/oder mit Doppeldiplom-Abschluss. Zur Diskussion der Problematik einer Definition von „Internationalen Studiengängen“ vgl. insbesondere Wagener, 2012, S. 54 ff.

6 Vgl. die Datenbank des DAAD unter www.daad.de/deutschland/studienangebote/de/ (zuletzt aufgerufen am 15.01.2014).

- bezüglich der Sprachkenntnisse der Beteiligten (Lehrende, deutsche und ausländische Studierende, Verwaltung) weitgehend problemlos,
- zentrale Maßnahme auch zur Qualifizierung der deutschen Studierenden und Dozenten für den „internationalen Markt“,
- problemlos für die Integration der ausländischen Studierenden.

Kritiker der Einführung von englischsprachiger Lehre hingegen sehen sie als

- fehlgeleitete und falsch verstandene Internationalisierung,
- Schritt zu einer monolingualen und monokulturellen – verarmten – Wissenschaftslandschaft unter starker Dominanz und Bevorteiligung der englischsprachigen Länder (im Humboldt'schen Sinne werden Sprachen auch als unterschiedliche Zugänge zur Welt betrachtet),
- ernsthafte Gefährdung der wissenschaftlichen Qualität durch die sprachlichen und kognitiven Einschränkungen in der Fremdsprache,
- fatalen Schritt hin zu einem Domänenverlust des Deutschen im Bereich der Wissenschaften, der sich auf die gesamte Sprache negativ auswirken wird,
- Einschränkung der demokratischen Teilhabe für breite Bevölkerungsanteile.

Beispiele für beide Positionen finden sich etwa in dem 2013 veröffentlichten Band „Deutsch in den Wissenschaften“, der wichtige Beiträge einer großen Tagung in Essen im Jahr 2011 versammelt (Goethe-Institut, DAAD & IDS, 2013), sowie im Band „Deutsch in der Wissenschaft“, der eine Tutzingener Tagung aus dem Jahr 2011 dokumentiert (vgl. Oberreuter, Krull, Meyer & Ehlich, 2012). Die Besorgnis vor der kulturellen Verarmung durch eine einzige globale Wissenschaftssprache gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften macht etwa folgendes Zitat des Züricher Wissenschaftsforschers Michael Hagner besonders schön deutlich:

Wissenschaftlicher Monolingualismus, genauer: der Absolutismus einer *lingua franca*, führt zur Verarmung des wissenschaftlichen Denkens. Schon jetzt kann man sehen, wie Publikationen, die überhaupt nur noch englischsprachige Titel zitieren, gestrickt sind: Sie sind hochprofessionell, gut recherchiert, mehr oder weniger klar geschrieben, aber sie haben einen schwerwiegenden Mangel. Sie sind

Ausdruck einer Hyperprofessionalität, die sich in Details verliert, Denkstile und Wissenskulturen anderer Sprachen aber nicht mehr wahrnimmt, und das bedeutet einen Verlust von Welthaltigkeit und gedanklicher Generosität. (Hagener, 2013, S. 142)

Ähnlich argumentieren seit vielen Jahren Harald Weinrich, Konrad Ehlich und Jürgen Trabant, um nur einige wichtige Vertreter zu nennen.

1.3 Wachsendes Problembewusstsein

Verschiedene hochkarätige Tagungen, etwa an der Politischen Akademie Tutzing 2011, in der Zeche Zollverein in Essen 2011 haben deutlich gemacht, dass das Bewusstsein über die zentrale Bedeutung des Erhalts der deutschen Wissenschaftssprache bei vielen Akteuren in den letzten Jahren deutlich gewachsen ist. Aber es differieren dennoch das Ausmaß der Besorgnis und die vorgeschlagenen Lösungswege noch sehr stark. Gerade die Mittlerorganisationen und Hochschulgremien, die den Prozess der Internationalisierung und insbesondere auch die Einrichtung von englischsprachigen Studiengängen in Gang gebracht und in vielfältiger Weise befördert haben, zeigen in den letzten Jahren in einer Reihe von Memoranden, Empfehlungen und Grundsatzpapieren ein deutlicheres Bewusstsein für die Notwendigkeit der Bewahrung bzw. Förderung der deutschen Wissenschaftssprache; davon zeugen etwa die „Gemeinsame Erklärung der Präsidenten von Alexander-von-Humboldt-Stiftung, DAAD und Goethe-Institut“ zu „Deutsch als Wissenschaftssprache“ von 2009; das „Memorandum zur Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache“ des DAAD aus dem Jahre 2010⁷ sowie die Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011 mit dem Namen „Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen“. So fordert der DAAD sowohl im „Memorandum“ als auch im „Aktionsprogramm des

7 Vgl. etwa: „In internationalen Studiengängen, in denen die Lehre auf Englisch stattfindet, sowie in deutschsprachigen Studiengängen im Ausland muss ein studienbegleitender Unterricht in deutscher (Fach-) Sprache integraler Bestandteil des Studiengangs sein, der sowohl die soziale Integration ausländischer Studierender und Gastwissenschaftler verbessert als auch eine langfristige Bindung an Deutschland ermöglicht.“

DAAD 2008–2011“,⁸ dass die sprachliche Vorbereitung auf das Fachstudium durch studienvorbereitende und studienbegleitende Kurse in Deutschland auszubauen und qualitativ zu verbessern sei. Gerade auch in englischsprachigen Studiengängen wird eine zusätzliche Deutschförderung gewünscht: Auch im Falle englischsprachiger Studienangebote sollte aber stets das Erlernen der deutschen Sprache ermöglicht, wenn nicht sogar verpflichtend gemacht werden (vgl. DAAD, 2008, Aktionsprogramm, S. 15).

Konkret bedeutet das für die Förderpraxis des DAAD nach Schneider (2012), dass „bei der künftigen Förderung internationaler (englischsprachiger) Studiengänge an deutschen Hochschulen [...] das Vorhandensein von integrierten Deutschkursangeboten als entscheidendes Auswahlkriterium fungieren [wird]“ (Schneider, 2012, S. 247 f.).

Auch die Hochschulrektorenkonferenz fordert in den „Empfehlungen“ von 2011:

Für ausländische Studierende gilt, dass Deutschkenntnisse Integration und Studienerfolg fördern. Dort, wo Studierende ohne Deutschkenntnisse zum Studium zugelassen werden, sollten sie ermutigt werden, im Verlauf ihres Studiums deutsche Sprachkenntnisse zu erwerben. Der Umfang der erwarteten bzw. zu erwerbenden Deutschkenntnisse muss dabei in einem angemessenen Verhältnis zu den angestrebten Studienzielen stehen. Die Hochschulen sollten entsprechende Kurse anbieten und sie als verbindliche Module in die Studiengänge integrieren. Hierbei kann es auch erforderlich sein, innovative Lernszenarien zu entwickeln und zu implementieren, die den unterschiedlichen Bedürfnissen, Erwartungen, Zeitbudgets und Lernzielen gerecht werden. (HRK, 2011, S. 11–12)

Allerdings sind diese Empfehlungen bei genauerem Blick in sich widersprüchlich und am Ende auch vage: Erst heißt es, Studierende ohne Deutschkenntnisse sollten „ermutigt“ werden, während ihres Studiums Deutsch zu lernen, dann wird gefordert, Sprachmodule verbindlich zu machen. Es bleibt

8 Das Aktionsprogramm des DAAD 2008–2011 baut auf den Aktionsprogrammen der Jahre 1996, 2000 sowie 2004–2010 auf.

auch offen, *welcher Art* die Deutschkenntnisse nun sein sollten – fachbezogen oder allgemeinsprachlich, rezeptiv oder auch produktiv, und auf welchem Niveau sie angesiedelt werden sollten.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass das Bewusstsein darüber, dass Deutschkenntnisse in einem gewissen, meist nicht näher spezifizierten Umfang für internationale Studierende in Deutschland wichtig seien, bei wichtigen Mittlerorganisationen gewachsen ist; teils wird auch gesehen, dass solche Deutschkenntnisse nicht als Zusatzprogramm, sondern als studienintegrierte Module angeboten werden sollten. Dennoch bleiben diese Empfehlungen vage, vergleichsweise unverbindlich, sind nicht in ein übergeordnetes Sprachenkonzept eingebunden; sie haben reinen Empfehlungscharakter. Zudem scheinen solchen Memoranden nach wie vor technizistische, reduktionistische Vorstellungen von „Sprachkompetenzen“ zugrunde zu liegen. Sprachliche Handlungsfähigkeit in einem fremden Land und in einem komplexen institutionellen Kontext wie der Universität beschränkt sich aber keinesfalls nur auf linguistische Kenntnisse und Kompetenzen im engeren Sinne: Hochschulkommunikation ist integraler Bestandteil einer institutionellen und sozialen Praxis, die mit bestimmten Diskurs- und Handlungstraditionen, Formen des Selbst- und Rollenverständnisses, Arbeitsformen und -formaten, Text- und Diskursmustern sowie sprachlichen Routinen verbunden ist, die „tiefer liegen“ als die sprachliche Oberfläche (vgl. dazu auch Fandrych, Klemm & Riedner, 2014).

2. Zur Rolle der Sprache(n) im Internationalisierungskontext: Einige empirische Ergebnisse

2.1 Sprache(n) in internationalen Studiengängen

Im Folgenden sollen einige empirische Erkenntnisse und Erfahrungen zur Sprachsituation in internationalen Studiengängen zusammengefasst werden, um die komplexe Sprachenkonstellation in solchen Studiengängen etwas konkreter zu beleuchten. Natürlich kann man einwenden, dass die – dominant englischsprachigen – internationalen Studiengänge bisher noch einen vergleichsweise kleinen Prozentsatz aller Studiengänge ausmachten (etwa

6 %–7 %, wobei der Anteil bei MA-Studiengängen höher liegen dürfte; vgl. Wagener, 2012, S. 186), und dass das Thema „Mehrsprachigkeit“ in der Hochschullehre nicht auf diese Studiengänge reduziert werden solle. Dennoch wird am Beispiel dieser Studiengänge das Dilemma einer fehlenden Sprachenpolitik und fehlender oder mangelhafter Sprachkonzepte in der Hochschullehre und bei wichtigen Akteuren der Bildungspolitik besonders deutlich. Zunächst soll daher ein etwas genauerer Blick auf die Rolle der Sprachen in diesen Studiengängen geworfen werden.

Den Anfang bilden einige Ergebnisse einer empirischen Studie, die in den Jahren 2008–2009 mit Unterstützung des DAAD an der Universität Leipzig durchgeführt wurde (vgl. Fandrych & Sedlaczek, 2012a, 2012b). Untersucht wurden internationale Studiengänge an sieben verschiedenen Universitäten in Deutschland. Dabei interessierten die Erfahrungen, Erwartungen und Beobachtungen der internationalen Studierenden ebenso wie der Dozentinnen und Dozenten. Daneben wurde mithilfe von Sprachtests der Sprachstand einer Auswahl von Studierenden überprüft, und zwar im Englischen wie im Deutschen. Die Studie wurde mit ca. 80 Studierenden am Ende ihres ersten Semesters bzw. während ihres zweiten Semesters durchgeführt. Daneben wurden auch 58 Dozentinnen/Dozenten bzw. Koordinatoren mithilfe von Fragebogen und Interviews in die Studie einbezogen. Die Standorte verteilten sich über ganz Deutschland. Die Sprachstandstests wurden an drei Standorten durchgeführt. Zwei der sieben Studiengänge hatten integrierte Deutschangebote, die allerdings kaum genutzt wurden (abwählbares Modulangebot auf Deutsch, sog. „gemischtsprachliches Studienangebot“, vgl. Motz, 2005) bzw. aus alltagssprachlichen Deutschkursen bestanden, die in keinem weiteren Zusammenhang mit dem Studienfach standen.

Die Studie bestätigt und vertieft auf breiterer Basis die ersten Ergebnisse, die Motz 2005 in einer Pilotstudie zu einem dominant englischsprachigen Studiengang an der TU Hamburg-Harburg erarbeitet hatte: Die Sprachkompetenzen und die sprachlichen Handlungskompetenzen insgesamt – das heißt von Lehrenden und von Studierenden – sind in derartigen Studiengängen problematisch. Dies betrifft bei den Studierenden sowohl die Kompetenzen im Englischen wie auch im Deutschen; bei den Dozenten, die sich

keinen formalen Sprachtests unterziehen wollten, gibt es deutliche Hinweise auf Defizite im Englischen. Insgesamt erweist es sich als fatal, dass die untersuchten Studiengänge keine ausgearbeiteten Sprachenkonzepte und kein zielgruppengerechtes und fachbezogenes Sprachförderprogramm aufweisen.

Was die Sprachkompetenzen im Englischen angeht, so verfügte die Mehrzahl der Studierenden nicht über ein für das Studium ausreichendes Niveau:⁹

Studierende: Produktive Kompetenzen Englisch

So konnte von 48 getesteten internationalen Studierenden nur eine Person durchgängig das wohl als absolutes Minimum vorauszusetzende Niveau B2 für die produktiven Fertigkeiten erreichen – alle anderen lagen in einigen oder allen Teilfertigkeiten zum Teil sehr deutlich darunter.

Studierende: Rezeptive Kompetenzen Englisch

Nur zwölf Teilnehmer/innen erreichten für alle rezeptiven Fertigkeiten ein B2-Niveau, das Niveau C1 wurde nur von vier Studierenden für die Fertigkeit Hören erreicht (vgl. Fandrych & Sedlaczek, 2012a, S. 25–26).

Studierende: Deutschkompetenz

Was das Deutsche angeht, sieht die Situation noch viel schlechter aus: Nichtdeutschsprachige Studierende erwerben ohne gezielte und integrierte Förderung des Deutschen kaum Deutschkenntnisse „nebenbei“, auch wenn sie in einem deutschsprachigen Umfeld leben. Viele Studierende haben nur elementare Grundkenntnisse im Deutschen und beklagen, dass sie im Verlauf des Studiums selbst bei großem Interesse kaum eine Möglichkeit haben, diese Kenntnisse zu verbessern. Bei zwei der drei Studiengänge, in denen Sprachtests durchgeführt wurden, handelt es sich um die genannten „gemischtsprachlichen“ Studiengänge.

9 Dies liegt u. a. an den heterogenen Anforderungen an die Englisch-Sprachnachweise, die deutsche Hochschulen für MA-Bewerber/innen stellen, vgl. Soltau, 2008; es liegt aber auch an der mangelnden Verlässlichkeit verschiedener Tests und Testzertifikate, wie empirische Überprüfungen zeigen, vgl. Fandrych & Sedlaczek, 2012a, S. 25–26.

Studierende: Produktive Kompetenzen Deutsch

Die große Mehrheit (über 90 %) der getesteten Studierenden erreichte das Niveau B1 nicht. Der mündliche Testteil wurde von der Mehrzahl der Studierenden überhaupt nicht abgelegt bzw. beendet, da er auf das Niveau B1 ausgerichtet war.

Studierende: Rezeptive Kompetenzen Deutsch

Auch die rezeptiven Fertigkeiten waren erschreckend schwach: so erreichten z. B. nur sechs von 44 getesteten Probanden im Lesen das Niveau B1, der Rest lag darunter. Noch schlechter schnitten die Probanden beim Testteil „rezeptiver Wortschatz“ ab, etwas besser beim Hörverstehen (zehn von 38 Studierenden erreichten B1, immerhin vier erreichten B2).

Das bedeutet, dass die Studierenden sprachlich wohl kaum in der Lage sein dürften, ihr Alltagsleben auf Deutsch zu gestalten; noch weniger erscheint ein fachbezogenes sprachliches Agieren auf Deutsch möglich zu sein.

Warum fällt es den internationalen Studierenden so schwer, während ihres 2-jährigen Aufenthalts ein Deutschniveau zu erreichen, das es ihnen ermöglicht, am Alltagsleben teilzunehmen und in praktischen Studienangelegenheiten zurechtzukommen? Um das herauszufinden, wurden zusätzlich mit 27 Studierenden vertiefende *Leitfadeninterviews* durchgeführt. Das klare Ergebnis:

- Meist sind studienbegleitende oder -vorbereitende Deutschkurse nicht integraler Bestandteil des Studiums,
- sie sind außerdem meist nicht auf die sprachlichen Bedürfnisse im Fach und im Studienalltag bezogen und,
- sie sind nicht zielgruppenspezifisch genug,
- sie sind nicht mit Kreditpunkten versehen.

In der Studie wurde sehr deutlich, wie wenig Deutschkursangebote in die Studiengänge integriert sind; sie sind zudem nicht fach(sprachen)bezogen, werden meist als Zusatzangebote ohne Credit Points angeboten und überfordern die Studierenden zeitlich sehr deutlich. So wird Deutschlernen zur reinen Privatangelegenheit der Studierenden, die hierfür an den Wochenenden oder spät abends noch irgendwie Zeit finden müssen. So

überrascht es nicht, dass nur 61 % aller Befragten überhaupt Deutschkurse besuchte, von diesen aber über die Hälfte die Deutschlernangebote negativ bewertete. Insbesondere seien diese Angebote nicht auf die Sprachbedürfnisse der Studierenden zugeschnitten, so der Tenor (vgl. Fandrych & Sedlaczek, 2012a, S. 54–55). Dieser Befund steht auch in einem Widerspruch zu den Wünschen und Bedürfnissen der Studierenden. Denn auf die Frage nach den Motiven für ein Studium in Deutschland allgemein, zeigte sich in der Studie, dass sich viele internationale Studierende explizit auch eine Verbesserung bzw. Förderung ihrer Sprachkompetenz im Deutschen versprechen: 42 von 83 befragten Studierende gaben als Grund für die Wahl Deutschlands als Studienort an, dass sie das Studium dazu nutzen wollten, um Deutsch zu lernen, 32 nannten als Grund, sie wollten ihre Deutschkenntnisse verbessern – und dies, wohlgemerkt, trotz der Immatrikulation in englischsprachigen Studiengängen! Ein Drittel der befragten Studierenden (27/83) erhoffte sich auch eine berufliche Perspektive in Deutschland – ein Umstand, der zunehmend auch von deutscher Seite als wichtiger Vorteil der Internationalisierung gesehen wird. So fordert das bereits erwähnte Gutachten des Aktionsrats Bildung 2012:

Die Integration ausländischer Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den deutschen Arbeitsmarkt ist wegen der getätigten Bildungsinvestitionen sinnvoll und sollte deshalb erleichtert werden. Konkret sollten die Bleibeoptionen für ausländische Hochschulabsolventinnen und -absolventen reformiert und liberalisiert werden. (Aktionsrat Bildung, 2012, S. 114)

Dies rechne sich im Übrigen in volkswirtschaftlicher Sicht auch ohne Studiengebühren:

Ausländische Absolventinnen und Absolventen, die nach dem Studium zumindest einige Jahre in Deutschland berufstätig sind, zahlen in Form von Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen die dem Staat entstandenen Kosten innerhalb weniger Jahre zurück [...]. (Aktionsrat Bildung, 2012, S. 112–113)

In den vertiefenden Leitfadeninterviews zeigte sich, dass die Sprachkenntnisse im Deutschen für die soziale und kulturelle Integration als absolut

notwendig erachtet werden. Aber auch fachliche Gründe spielen eine Rolle: Viele Studierende wünschten sich Zugang zu deutschsprachiger Fachliteratur und bedauern, dass die durchaus vorhandene einschlägige deutschsprachige Fachliteratur für sie nicht zugänglich ist:

And if I go to library, there may be 25 per cent or 30 per cent literature in English, and maybe, 60 per cent, 70 per cent of literature available in German, and when I study here, I can use only, how say, 25 per cent of library. [...] Another part, that's future contacts with Germany. I think I learn and I will keep for the future... there are a lot of things I can get if I will improve scope of my language. Shouldn't be only English, I think. (Fandrych & Sedlaczek, 2012b, S. 8 f.)

Ohne Deutschkenntnisse ist es daneben kaum möglich, Praktika zu absolvieren, an regionalspezifischen Projekten beteiligt zu sein oder empirische Untersuchungen durchzuführen. Auch eine Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs über die Studienfächer ist so nicht möglich. Und, wie das Zitat deutlich macht, ist vielen Studierenden durchaus klar, dass ein wirklicher Deutschlandbezug und die Einbindung in ein beruflich-fachliches Netzwerk wesentlich auch über die Sprache laufen. Wie problematisch das ist, wird deutlich, wenn man sich einige der Fächer ansieht, die in der Studie untersucht wurden:

- Infrastructure Planning
- Land Management and Land Tenure
- Environmental Sciences
- International Horticulture (siehe Fandrych & Sedlaczek, 2012a, S. 19)

Ohne darauf an dieser Stelle weiter eingehen zu können, sei noch erwähnt, dass die Sprachrealität in derartigen Studiengängen durchaus auch insofern komplex ist, als die Lehrenden aus Studierendensicht teils mit der englischsprachigen Lehre überfordert sind, teils die Mehrheit der Studierenden deutsche MuttersprachlerInnen sind, daher auch immer noch deutsche Anteile (Handouts, Skripts, auch Erklärungen etc.) im Studium eingesetzt werden, ohne Teil eines bewusst geplanten zweisprachigen Konzepts zu sein.

In den Leitfadeninterviews der Studie zeigt sich auch, dass viele Lehrende selbst Bedarf an weiterer Verbesserung ihrer Englischkenntnisse haben. Auf die Frage, welche Sprachförderangebote sie nutzen würden, antwortete immerhin fast die Hälfte „Sprachkurse für Wissenschaftssprache“, nur 17 von 57 Dozenten sah keine Notwendigkeit einer Unterstützung.

Auch andere Untersuchungen, beispielsweise in den skandinavischen Ländern, zeigen, dass die Qualität der Kommunikation in englischsprachigen Veranstaltungen häufig sehr leidet. Dozentinnen und Dozenten haben häufig dort Probleme, wo sie den besser planbaren Fachvortrag verlassen und etwa Betreuungsgespräche führen, Konflikte managen müssen, komplexere Begründungen geben müssen etc. (siehe für das Deutsche etwa auch Knapp, 2011; die skandinavischen Erfahrungen werden etwa bei Wagener, 2012, S. 178 ff. zusammengefasst).

Bisher gibt es aber kaum ernsthafte Evaluierungen der Qualität solcher Programme und kaum belastbare Daten zur Sprachhandlungskompetenz von Dozentinnen und Dozenten im Englischen (das beklagt schon Soltau, 2008). Soltaus Studie (2008) bestätigt auch, dass die Englischkenntnisse der internationalen Studierenden – aber auch der deutschen Studierenden – häufig nicht ausreichend seien, um ein Studium auf Englisch durchzuführen.

Vieles deutet daher darauf hin, dass die Rolle der Sprachen und der Sprachkompetenzen der Studierenden und der Lehrenden im universitären Kontext insgesamt nicht ernst genommen werden, dass übergeordnete und studiengangsspezifische Sprachkonzepte fehlen und dass keine integrierten, auf die Zielgruppen und die Studiengänge und -fächer abgestimmten Sprachfördermaßnahmen existieren. Zudem zeichnet sich ab, dass den Studierenden – ob sie sich darüber bewusst sind oder nicht – ein Bärendienst erwiesen wird, wenn sie weder für ihre Alltagsbedürfnisse noch für die Fachbedürfnisse ausreichende Deutschkenntnisse erwerben.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch die Auswertung von mehr als zehn Evaluationen englischsprachiger Master-Studiengänge, die Petereit und Spielmanns-Rome 2010 für das private „Fachbüro für internationales Bildungsmanagement“ durchführten und unter dem Titel „Sprecht Deutsch mit uns! Ausländische Studierende in englischsprachigen Studiengängen wollen mehr Deutsch lernen“ in der Zeitschrift „Forschung und Lehre“

veröffentlichten. Sowohl privat, als auch im Hochschulkontext (Fachschaft, Veranstaltungen außerhalb ihres eng begrenzten Studienprogramms) und auch kulturell fühlen sich viele Studierende bald ausgegrenzt:

Das Ausblenden der deutschen Sprache führt jedoch letztendlich dazu, dass die Studierenden in isolierten internationalen Blasen leben: „Nowhere-Island“ – so nennen sie den Ort, an dem sie nicht wirklich angekommen sind. [...]

Der Besuch von deutschsprachigen Lehrveranstaltungen paralleler Studiengänge wird genauso ausgeblendet wie die Teilnahme an Treffen der Fachschaft oder anderen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb der Hochschule. Ein Teufelskreis, der schwer zu durchbrechen ist. (Petereit & Spielmanns-Rome, 2010)

Die Studierenden empfinden es als besonders demotivierend, dass deutsche Sprachkenntnisse, die teils vor dem Studium oder studienbegleitend erworben wurden, nun für die Hochschullehre und das Studium in einem deutschsprachigen Land belanglos sind, weil die deutschen Dozenten über keinerlei Konzepte verfügen, um den Studierenden fachbezogene Inhalte auf Deutsch zu vermitteln:

As soon as we enter the room, they switch to English. It's excluding.

First we have to take the German course, and then we speak English all day. It's a waste of time, indeed. (Zitate von Studierenden, vgl. Petereit & Spielmanns-Rome, 2010)

Auf diese Aspekte soll weiter unten – bei den sprachpolitischen und sprachdidaktischen Schlussfolgerungen – noch näher eingegangen werden.

2.2 Ein weiteres Beispiel: International Business Management

Wie wichtig eine Verzahnung von Sprache und Fach wäre, soll ein kurzes Beispiel zeigen. Es entstammt dem Dissertationsprojekt von Betina Sedlaczek (Herder-Institut, Universität Leipzig),¹⁰ die Hörverstehensleistungen und -strategien von internationalen Studierenden in gemischtsprachlichen internationalen Studiengängen untersucht. Unter anderem wurde umfangreiches Datenmaterial in einem internationalen, gemischtsprachlichen Bachelorstudiengang in „Business Management“ gesammelt. Der Studiengang beginnt für die internationalen Studierenden auf Englisch, während der ersten zwei Jahre erhalten sie parallel zum Fachstudium studienbegleitenden Deutschunterricht. Im 5. und 6. Semester nehmen sie dann an deutschsprachigen Lehrveranstaltungen teil (die verpflichtend sind). Es gibt also eine Progression von der englischsprachigen zur deutschsprachigen Lehre. Die internationalen Studierenden haben bei Studienbeginn meist keine Vorkenntnisse im Deutschen. Der studienbegleitende Deutschunterricht findet am Sprachenzentrum statt, die dort verwendeten Unterrichtsmaterialien bereiten die Studierenden hauptsächlich auf alltagssprachliche Kontexte vor und sind nicht spezifisch fachsprachlich orientiert. Gleichzeitig lehren vorwiegend deutsche DozentInnen, wie erwähnt, in den ersten vier Semestern auf Englisch. Am Ende des 4. Fachsemesters schließen die Studierenden das Sprachprogramm mit dem Niveau B2 ab.

In der Studie werden die Verstehensprozesse der Studierenden u. a. mit einer Laut-Denken-Methode untersucht – eine (deutschsprachige) Vorlesung wird auf einem Bildschirm gezeigt und die Studierenden können bzw. sollen die Vorlesung jederzeit unterbrechen und ihre Verstehensprozesse und –probleme thematisieren. Dabei zeigt sich, dass die Studierenden trotz recht guter allgemeiner Deutschkenntnisse größere Probleme haben, der Vorlesung zu folgen, weil sie große Defizite sowohl mit der Fachterminologie im engeren Sinne als auch mit der allgemeinen bzw. alltäglichen Wissenschaftssprache haben. Als kleines Beispiel soll ein Auszug aus einer solchen Laut-

10 Ich danke Betina Sedlaczek, Leipzig, dafür, dass sie mir diese Daten zur Verfügung gestellt hat.

Denk-Sitzung zu einer Vorlesung gezeigt werden, die das Thema „Entscheidungs- und Spieltheorie“ hatte. Der Proband stammt aus Bangladesch, verfügt über einen englischen Schulabschluss.

Dozentin: also . issues so dass die bewertung so einer lotterie offensichtlich bei den leuten die gefragt worden sind deutlich geringer ausfällt als der erwartungswert also das is nen unendlicher erwartungswert mit ner relativ kleinen endlichen zahlungsbereitschaft bewertet also kann es . kann die bewertung von lotterien nicht nach dem erwartungswert der auszahlung gehen sondern es muss n andere dinge ne rolle spielen [...]

Proband: ich denke jetzt weiß ich was ist die auszahlung . das bedeutet die expenditures ok . how much you probably you need to pay . if you loose . wie viel wie viel kostet dieses spiel . zum beispiel . ehm aber . bin ich immer noch nich so sicher . weiter

Ganz offensichtlich sucht der Studierende nach englischen Entsprechungen zu *Auszahlung*, und das Missverständnis, dass *expenditure* eine angemessene Entsprechung darstelle, verhindert ein angemessenes Verständnis der gesamten Erklärung.

Allerdings handelt es sich um einen guten Lerner, der sich die Option einer alternativen Interpretation offen hält („aber . bin ich immer noch nich so sicher . weiter“).

Dozentin: das heißt wir sagen so etwas wie eine lotterie (a) wird genau dann einer lotterie (b) vorgezogen falls der erwartete nutzen . den würden wir jetzt als e u von a schreiben nach expected utility aus dem amerikanischen übertragen größer ist als der erwartete nutzen von (b) [...]

Proband: ok ehm mh . was muss ich jetzt wissen . also ich hab vergessen über wie über wie errechnet man die expected utility function . mh ok . oder vielleicht es is erwartungsnutzentheorie . ehm . ich weiss über wo sie was sie redet jetzt . aber die definition hab ich vergessen . [...]

[ca. 3 Minuten später]: also ich weiß immer noch nicht das deutsche wort für utility aber wann eh . ich sage trotzdem utility . weil wenn a hat eine . eine . sch . sch . schlich .. utility von b dann die erwartungsutility von a is höher auch . von a is auch höher als . das von b

Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass die Art der beiläufigen Korrelierung von *erwarteter Nutzen* und *expected utility*, die die Dozentin vornimmt, problematisch ist. Dieses ist die einzige Stelle, an der eine solche explizite Korrelierung zweier Fachbegriffe vorgenommen wird – in der Folge verwendet die Dozentin nur noch die jeweiligen deutschen Begriffe. Die Abkürzungen an der Tafel jedoch basieren auf den englischen Fachbegriffen (*e u von a*).

Der Proband hat zum einen zunächst das Problem, dass er vergessen hat, wie die *expected utility function* errechnet wird (das ist also eine Frage des erworbenen Fachwissens). Gleichzeitig hat er Probleme mit der Korrelierung der englischen und deutschen Fachbegriffe, so dass er komplexe deutsche Begrifflichkeiten zwar memorisiert hat („oder vielleicht es is erwartungsnutzentheorie“), aber sich eben nicht sicher ist, welche Korrelationen hier nun bestehen. Dass er *Erwartungsnutzentheorie* nicht wirklich auch in der morphologischen Entsprechung durchdrungen hat, zeigt sich dann drei Minuten später, wo er immer noch auf der Suche nach einer Entsprechung für *utility* ist und am Ende das hybride Kompositum „Erwartungsutility“ nutzt („ich weiß immer noch nicht das deutsche wort für utility aber wann eh . ich sage trotzdem utility ./ utility von b dann die erwartungsutility von a is höher auch ...“).

Das Beispiel zeigt, dass Studiengangsstrukturen und -konzepte, die Fach- und Sprachprogression nicht verzahnen bzw. nicht integrativ aufeinander bezogen vermitteln, Verstehensprobleme teilweise erst generieren statt Synergien zu nutzen. Der Proband verfügt über ausgezeichnete metakognitive Strategien, problematische oder für ihn noch unsichere Konzepte versuchsweise zu interpretieren, aber gleichzeitig die endgültige Entscheidung zugunsten einer endgültigen Interpretation noch offen zu halten. Die Tatsache aber, dass er überhaupt solch einen Aufwand betreiben muss, um Ausdrücke wie *Auszahlung*, *Nutzen*, *Erwartungsnutzen* mit entsprechenden englischen Ausdrücken zu korrelieren, ist der Studienstruktur und dem

fehlenden übergreifenden Sprachenkonzept geschuldet. Statt die Möglichkeiten der Zweisprachigkeit zu nutzen, wurde sie verschenkt:

- die englischsprachigen Veranstaltungen in den ersten Semestern beinhalteten keinerlei Ausblicke auf das Deutsche, geschweige denn ausgewiesene zweisprachige Phasen;
- die Sprachkurse bezogen sich nicht auf das Fach, arbeiteten nicht mit auch für das Fach relevanten Materialien, sondern waren davon komplett getrennt;
- die deutschsprachigen Veranstaltungen, wie die Vorlesung, aus der wir gerade einen Ausschnitt gesehen haben, bezogen dann wiederum das vorhandene, auf Englisch verfügbare Wissen nicht explizit und auf funktional geeignete Weise heran;
- in Begleittutorien wird auf Englisch der Vorlesungsinhalt nachbereitet (=übersetzt), ohne dass hier wiederum integrierte Sprach-Facharbeit erfolgt.

Solche Strukturen führen zu hoher Frustration bei allen Beteiligten, da die der mehrsprachigen Situation innewohnenden Möglichkeiten nicht genutzt werden und so die damit verbundenen Erwartungen enttäuscht werden – nicht zuletzt bei den Akteuren der Hochschule. Am Ende droht als Konsequenz, derartige Studienangebote doch lieber ganz auf Englisch durchzuführen, weil das einfacher zu sein scheint.

3. Sprachenpolitische Bilanz, sprachendidaktische Herausforderungen

Wie bereits gezeigt, ist die derzeitige Situation das Ergebnis des starken Willens zur Internationalisierung der deutschen Hochschulen bei wichtigen staatlichen und halbstaatlichen Entscheidungsträgern und Mittlerorganisationen. Sie förderten und fördern eine Art „bottom-up“-Entwicklung zum Aufbau u. a. von internationalen (vornehmlich oder gänzlich englischsprachigen) Master-Studiengängen. Es waren häufig einzelne Institute, Fachbereiche, Fakultäten, die derartige Programme eingeführt haben, und sie

haben sich damit sicher auch als Teil der Gesamtstrategie ihrer jeweiligen Hochschule gesehen. Für diese Akteure der Internationalisierung standen zunächst ihre fachlichen Inhalte und die Rekrutierungsformen im Mittelpunkt, daneben Fragen der Anerkennung von Studienabschlüssen, Fragen der Betreuung, Unterbringung etc. Die großzügige Förderpolitik der Mittlerorganisationen machte die Entwicklung solcher Angebote zusätzlich attraktiv. Nicht oder nur am Rande wurden mögliche Probleme mitbedacht, die sich durch die andersartige Bildungssozialisation der internationalen Studierenden oder durch die Besonderheit der kommunikativ-institutionellen Praktiken im deutschen Hochschulwesen ergeben könnten. Schon gar nicht stand für sie im Vordergrund das Anliegen, eine differenzierte und intelligente Mehrsprachigkeitskompetenz bei den Studierenden auszubilden (vgl. zum Begriff der „intelligenten Mehrsprachigkeit“ Krull, 2012, S. 17). Differenzierte Sprachkenntnisse in *mehreren* Sprachen werden entweder gar nicht als wichtige Merkmale solcher Internationalisierungsstrategien gesehen oder nur als vage Wunschkataloge formuliert. Dies wird auch notwendig so bleiben, wenn Mehrsprachigkeitskonzepte nicht als zentrale Gütekriterien für erfolgreiche und nachhaltige Internationalisierung des deutschen Hochschulraums gesehen werden. Statt die Entwicklung solcher Konzepte den einzelnen Fächern und Fachbereichen zu überlassen (in denen naturgemäß keine Fremdsprachendidaktiker oder Kulturpolitiker arbeiten), müssen sie aus meiner Sicht daher dringend zum Bestandteil eines „top-down“-Prozesses werden.

3.1 Zielgruppendifferenzierung

Die Anglizierung der Lehre – oder doch von substanziellen Bestandteilen der Lehre – mag teils neue Zielgruppen erschlossen haben, läuft aber gleichzeitig Gefahr, andere internationale Zielgruppen abzuschrecken. Es erscheint daher von zentraler Bedeutung zu sein, viel stärker als bisher zielgruppenorientiert und zielgruppendifferenziert vorzugehen, als dies bisher der Fall ist, und zielgruppenspezifischere, fachorientierte Angebote zu entwickeln, bei denen die sprachliche Dimension von Beginn an systematisch mit berücksichtigt wird.

Für viele europäische Länder gilt sicherlich, dass die Sprache des Gastlandes beim Studium eine wesentliche Motivation für Austauschsemester spielt. Nur zwei Beispiele hierfür:

Coleman berichtet (Coleman, 2012), dass in Großbritannien die Zahl von Studierenden nicht-philologischer Fächer, die Fremdsprachenkurse an Universitäten belegen, in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist. Auslandsaufenthalte, bei denen aber dann die Sprache der Lehre Englisch ist – in welcher Qualität auch immer – stellen keinen Anreiz zum Sprachenlernen oder auch für Auslandsaufenthalte dar.¹¹

Für Finnland berichtet Ylönen, dass immer noch die Mehrheit aller finnischen Studierenden, die ein Austauschsemester im Ausland verbringen, nach Deutschland bzw. Österreich gehen (Zahlen bezogen auf 2010): Mit 1210 Personen gingen mehr Studierende in deutschsprachige Länder als in die USA und Großbritannien zusammen (1198 Personen); Spanien wählten 823 Studierende (Ylönen, 2012, S. 86, die hier eine Studie von Garam & Korkala 2011 zitiert).

In einer Umfrage bei finnischem Universitätspersonal äußerten nur 248 von 2015 Befragten, das Englische reiche als internationale Wissenschaftssprache aus (Ylönen, 2012, S. 92).

Ein weiterer Fall sind *Doppeldiplomstudiengänge* zwischen deutschen Universitäten und Universitäten aus nicht-englischsprachigen Ländern: Hier scheint es auf der Hand zu liegen, dass die Sprachen der beteiligten Länder auch im gemeinsamen Studiengang eine integrierte und mit Kreditpunkten versehene Rolle spielen – gerade in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. Studiengänge wie etwa der vom BMBF großzügig geförderte MA „International Education Management (INEMA)“ zwischen der Kairoer Helwan-Universität und der PH Ludwigsburg hat unter anderen auch interkulturelle Kommunikation und internationales Bildungsmanagement zum Gegenstand, vgl. die Eigendarstellung auf der Webseite der PH Ludwigsburg:

11 Das Themenheft der Zeitschrift „Fremdsprachenlernen und -lehren“, in dem dieser Aufsatz publiziert wurde, trägt den schon paradoxen – aber etwas verräterischen Titel „Fremdsprachen in nichtsprachlichen Studiengängen“!

Leitziel ist die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen auf deutscher und arabischer Seite, um den Dialog zwischen Europa und dem Nahen Osten zu fördern.¹²

Das Studienprogramm findet allerdings vollständig auf Englisch statt, die Rolle von *Sprache* in interkulturellen Bildungszusammenhängen wird offenbar nicht eigens thematisiert und auch nur am Rande praktisch erprobt: Der Studiengang beinhaltet als einziges Sprachmodul ein mit 8 ECTS ausgestattetes Modul „Basics of Arab/German Language/Culture“, das laut Auskunft auf einer Netzwerktagung lediglich einen einwöchigen Sprachkurs beinhaltet.

Es erscheint schon paradox, dass in einem Master zum internationalen Bildungsmanagement die Sprachen der beteiligten Länder und Institutionen keine systematische Rolle spielen und weder die deutschen Teilnehmenden verpflichtend substantiellere Anteile von Arabisch als Fremdsprache absolvieren, noch umgekehrt arabische und weitere internationale Studierende Deutschkenntnisse erwerben sollten. Gerade die sprachliche Basis von Bildung und Bildungsmanagement, der in den letzten Jahren in vielerlei Kontexten deutlich geworden ist (nicht zuletzt etwa beim Thema Migration), rückt so in den Hintergrund.

Ein weiterer wichtiger und sehr spezifischer Kontext sind die deutschen Hochschulen im Ausland (wie etwa die GUTech, GUC, GJU). Bei der Regionalkonferenz „Sprachenkonzepte in Studienangeboten deutscher Hochschulen in der MENA-Region“ im Juni 2013 in Kairo berichteten Vertreter dieser Universitäten, dass gerade die guten Studierenden Interesse an auch fachbezogenen, fortgeschrittenen Deutschkursen hätten (etwa an der GUTech im Oman oder an der German Jordanian University in Amman). In Amman werden deshalb nunmehr fachbezogene Sprachkurse und entsprechende Materialien erstellt, die es den Studierenden erlauben, die Sprache in möglichst authentischen Situationen – und das ist für sie: im Fach – zu verwenden.

12 [http://www.ph-ludwigsburg.de/127.html?&no_cache=1&tx_ttnews\[tt_news\]=2210&cHash=991968f4fa](http://www.ph-ludwigsburg.de/127.html?&no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=2210&cHash=991968f4fa)

Verpflichtende allgemeinsprachliche Deutschkurse ohne Fach- und Anwendungsbezug hingegen werden häufig von den Studierenden wenig positiv bewertet. An der GUC etwa lehren viele deutsche MuttersprachlerInnen ihre Fächer auf Englisch, während die Studierenden parallel allgemeinsprachliche Deutschkurse besuchen. Auch hier fehlt ein Sprachkonzept, dass Sprache und Fach miteinander verzahnt und den guten Studierenden so einen Einstieg in eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Fach auf Deutsch bietet.

An dieser Stelle bleibt leider auch der vor kurzer Zeit von DAAD und HRK verabschiedete „Kodex für deutsche Hochschulprojekte im Ausland“ sehr vage. Er sieht solch eine wichtige Integration von Fach- und Sprachlernen nicht vor, sondern fordert nur eine allgemeinsprachliche Kompetenz im Deutschen, vgl.:

Deutsche Hochschulprojekte im Ausland sind im Interesse der Studierenden bestrebt, den Erwerb der deutschen Sprache, möglichst von deutlich über dem Anfängerniveau liegenden Kenntnissen, zu ermöglichen.¹³

3.2 Eine Qualitätsinitiative Sprache für deutsche Hochschulen

Wenn wir darin übereinstimmen, dass es aus den verschiedensten Gründen von großer Bedeutung ist, dass internationale Studierende sowohl fachlich-wissenschaftlich, als auch kulturell-gesellschaftlich sowie alltagssprachlich-sozial möglichst intensiv in das Leben in Deutschland integriert werden, dann benötigen wir eine wirklich weit sichtbare und umfassende „Qualitätsinitiative Sprache“. Eine solche Initiative ist auch aus Sicht der mittel- wie langfristigen sprachpolitische Ziele der Auswärtigen Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder notwendig: Wenn der „Marktwettkampf“ um gute internationale Studierende enger wird, wenn schon die niedrigen bzw. nicht existenten Studiengebühren einen Attraktivitätsvorteil darstellen, dann sollte doch die interkulturelle Erfahrung und die langfristige Bindung der internationalen Studierenden an den deutschsprachigen Raum durch

13 Vgl. <https://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2013/23948.de.html>

intensive Sprachförderung zum Qualitätsmerkmal *aller* internationalen Programme gemacht werden. Diese Sprachförderung muss differenziert erfolgen, nicht nach dem Gießkannenprinzip. Differenziert insbesondere nach:

- Zielgruppen (Herkunftsregion; bisherige Sprachkenntnisse; Art des Studieninteresses bzw. des Berufsbilds; Möglichkeit der Verzahnung der Sprachvermittlung im Ausland/im deutschsprachigen Land etc.),
- Fächern (stärker englischsprachig ausgerichtete Fächer, etwa MINT, vs. geistes- und sozialwissenschaftlich ausgerichtete Fächer),
- regionalbezogenen/berufsspezifischen/gesellschaftlichen Dimensionen des Faches (Praktika, Projekte; gesellschaftlicher „Impact“ etc.),
- beruflicher Perspektive in den deutschsprachigen Ländern im Kontext des Fachkräftemangels.

Die Notwendigkeit der Entwicklung eines solchen differenzierten, Fach und Sprache integrierenden Programms wird von den Akteuren bisher erst in Ansätzen und unsystematisch gesehen, am ehesten vielleicht noch im Gutachten des „Aktionsrats Bildung“ von 2012, das die Hochschulen zur Entwicklung einer gesamtinstitutionellen Sprachenpolitik auffordert, die „dem Gesetz der Mehrsprachigkeit“ verpflichtet ist und differenziert auf die verschiedenen Zielgruppen ausgerichtet ist (Aktionsrat Bildung, 2012, S. 102). Wie dies allerdings erfolgen soll und in welcher Weise dies auch zu einem zentralen Qualitätskriterium erhoben werden könnte, darüber gibt es auch hier nur wenig Auskünfte. Noch dezidierter fordert der „Europäische Verband von Hochschulsprachzentren“ (CERCLE) in einem Positionspapier 2011 die Entwicklung von umfassenden Gesamtsprachenkonzepten an Hochschulen, die Mehrsprachigkeit zum Ziel haben, ebenso wie bereits 2008 der „Arbeitskreis der Sprachenzentren“ (AKS) in einem Positionspapier zur Mehrsprachigkeit an Hochschulen. Um wirklich ernst genommen zu werden, müssen derartige konkrete Sprachenkonzepte, welche eine integrierte, fachbezogene Nutzung des Deutschen als Sprache der Lehre und der Wissenschaft an deutschen Hochschulen vorsehen, zu zentralen Qualitäts- und Akkreditierungskriterien für bestehende und neu einzurichtende Studiengänge gemacht werden – und nicht einfach dem Belieben der Universitäten anheim gestellt werden. Sie sind in Audits zur Internationali-

sierung, bei der Akkreditierung von Studiengängen, aber auch in Hochschulentwicklungsplänen zu berücksichtigen. Geldgeber wie der DAAD, die Alexander-von-Humboldt-Stiftung und die Ministerien sollten dies zur Voraussetzung der Förderung von Studiengängen machen. Neben der Förderung des Deutschen als Sprache in Lehre und Studium sowie für die Alltagskommunikation müssen solche Sprachenkonzepte auch die differenzierte Förderung weiterer Fremdsprachen – neben dem Englischen – vorsehen, insbesondere in verschiedenen Fächergruppen und bei bilateralen Studiengängen mit Partnern aus dem nicht-englischsprachigen Raum. Damit sind zusätzlich bestimmte sprachpolitische *Minimalanforderungen* bezüglich der Rolle des Deutschen in den Wissenschaften zu verbinden:

- Als Regelfall sollte in grundständigen Studiengängen die Lehrsprache das Deutsche sein (mit wenigen Ausnahmen, etwa im Bereich der Fremdsprachenphilologien), allerdings sollten fundierte fremdsprachliche Kenntnisse hier auch bereits zum integrierten Bestandteil des Studiums werden. Diese Fremdsprachenkenntnisse sollten insbesondere auch eine akademische Ausrichtung haben – deutsche Studierende sollen ja in die Lage versetzt werden, Teile ihres Fachstudiums in einem anderssprachigen Land zu absolvieren.
- Im postgradualen Bereich sollten dort, wo – außerhalb der Philologien – wesentliche Anteile des Studiums in einer anderen als der deutschen Sprache erteilt werden, integrierte Fach- und Sprachlernangebote geschaffen werden. So sollen insbesondere internationale Studierende in die Lage versetzt werden, vor allem rezeptiv eine solide fachbezogene Sprachkompetenz im Deutschen aufzubauen (Niveau B1/B2), produktiv möglichst bereits vor Studienbeginn zumindest eine gute alltagssprachliche und eine erste fachbezogene Kompetenz erwerben. Solche Konzepte sind für verschiedene Fächer sicher im Einzelnen und differenziert zu entwickeln und zu erproben, aber alle Fächer und Studiengänge sollten ein solches Konzept und entsprechendes Angebot haben, und derartige Sprachanteile sollten verbindlich sein.
- Das Angebot muss nach verschiedenen Leistungsgruppen, Studien- bzw. Berufszielen und Fächergruppen differenziert sein.

- Bereits erfolgreich erprobte Verzahnungsmodelle (vgl. Koreik, 2012; Schimmel, 2010), die einen sehr schnellen und frühen Fachbezug im Sprachunterricht und einen anfänglichen hohen Sprach-Anteil im Fachunterricht aufweisen, gilt es weiterzuentwickeln. Sie scheinen auch bezüglich der von den Studierenden erreichten DSH-/TestDaF-Ergebnisse sehr im Vergleich zu nicht verzahnten Angeboten erfolgreicher zu sein.
- Die Entwicklung entsprechender Materialien ist eine zentrale Herausforderung für Fach- und Sprachdidaktik. Genutzt werden sollten natürlich einerseits authentische Materialien wie Vorlesungsskripte und -mitschnitte, Folien und Online-Materialien, Lehrwerke etc. Zum andern müssten aber jeweils auf das sprachliche Niveau bezogene Zusatzmaterialien entwickelt werden, zusammen mit den FachwissenschaftlerInnen.
- Das Angebot an individualisierter Sprachförderung und die Förderung von Sprachlernstrategien muss wesentlich ausgebaut werden, etwa durch Tutorien, Lernberatung, Tandem, mobiles Lernen.

Kurz, es gilt – nicht nur – in internationalen Studiengängen, neue Formen einer „intelligenten Mehrsprachigkeit“ (vgl. Krull, 2012, S. 17) zu erproben und Kurse und Verfahren zu entwickeln, die Fach- und Sprachunterricht miteinander verbinden und – als Mindestanforderung – eine gute rezeptive fachbezogene Kompetenz im Deutschen aufbauen. Umgekehrt gehört zu einem Mehrsprachigkeitskonzept selbstverständlich auch die gezielte – fachbezogene – Förderung von fremdsprachlichen Kompetenzen bei den deutschsprachigen Studierenden.¹⁴ Auch hierfür müssten im Rahmen einer „Qualitätsinitiative Sprache“ überzeugende und differenzierte Konzepte erarbeitet werden.

Um das anzustoßen, benötigen wir die Einrichtung eines gut ausgestatteten Förderprogramms „Qualitätsinitiative Sprache“. Im Rahmen eines solchen

14 Auch die differenzierte Förderung der Sprachkompetenzen der Lehrenden und Forschenden müssten in eine Qualitätsinitiative Sprache mit einbezogen werden. Darauf kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden.

Programms sollte eine Reihe von geeigneten Fördermaßnahmen angeboten werden, nämlich etwa:

- eine Anschubfinanzierung zur Förderung der Entwicklung geeigneter Sprachlernangebote und Materialien bzw. zur Adaption, Integration und Modifikation bereits bestehender Programme
- die Förderung von wissenschaftlicher Begleitforschung zur Erarbeitung von wichtigen Erfolgsmerkmalen, Bedingungsgefügen und zur Evaluation von Programmen
- langfristig eine Erhöhung der Grundfinanzierung zum Angebot von sprach- und fachintegrierten Modulen, Begleittutorien, Entwicklung von zielgruppengerechten Zusatzmaterialien etc. (vgl. hierzu auch das Gutachten des Aktionsrats Bildung, 2012, S. 115, das ebenfalls eine bessere Grundversorgung für eine erfolgreiche Internationalisierung für absolut notwendig hält).

Mit den Worten des schon erwähnten Beitrags von Petereit & Spielmanns-Rome (2010) kann man dann als Ziel einer Qualitätsinitiative Sprache für die englischsprachigen Studiengänge – aber nicht nur für diese – formulieren:

Ein wirkliches Alleinstellungsmerkmal auf dem weltweiten Bildungsmarkt für englischsprachige Studiengänge bestünde daher darin, global player auszubilden, die neben der lingua franca zusätzlich eine weitere Weltsprache sprechen und sich mit Deutschland auskennen. Dies sollte als Zusatzqualifikation gefördert und vermarktet werden. Die Studiengänge würden so sicherlich nicht an Internationalität verlieren, sondern an Profil gewinnen. (Petereit & Spielmanns-Rome, 2010)

Hierfür sind noch große Anstrengungen erforderlich, aber ganz mutlos sollten wir nicht sein, wenn wir sehen, dass die Frage nach der Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften doch recht viele relevante Akteure und Institutionen jetzt sehr intensiv beschäftigt. Dieser Schwung sollte genutzt werden. Dass hier Hoffnung besteht, zeigt inzwischen auch das äußerst erfolgreiche Stipendienprogramm „Wissenschaft ohne Grenzen“ in Brasilien: In diesem ehrgeizigen Projekt der brasilianischen Regierung, das weltweit einen Vorbildcharakter erlangt hat, setzte sich Brasilien 2010 das Ziel, insgesamt 100.000 Studierende aus MINT-Fächern (Natur- und Ingenieurs-

wissenschaften, Life Sciences) mit Stipendien für 6–18 Monate ins Ausland zu schicken. Bis zum Ende des Jahres 2014 wurden 5000 Stipendien nach Deutschland vergeben, wobei sich das Spektrum vom Bachelor bis zum Promotionsstipendium erstreckt. Selbstverständlich wird von diesen Studierenden erwartet, dass sie ihren Studienaufenthalt im Ausland in der Landessprache bestreiten – und von Anfang an wurden von brasilianischer Seite sowie von Seiten der Kooperationspartner (in Deutschland: dem DAAD) dann auch Mittel und Ressourcen bereitgestellt, um den fachbezogenen Spracherwerb zu ermöglichen. Nach der Auswahl müssen diese Studierenden in Brasilien und in Deutschland bis zum Beginn des Studiums mindestens auf das Niveau B2 im Deutschen erreichen. Das Programm ist ein großer Erfolg, und die amtierende Präsidentin Brasiliens, hat gerade die Verlängerung um weitere 4 Jahre angekündigt. Das Programm zeigt auch sehr deutlich, dass es im Ausland, gerade auch bei den MINT-Fächern, ein fatales Signal ist, wenn man die Wissenschaftssprache Deutsch als Anforderung aufgibt, um scheinbar mit der englischsprachigen Welt auf Augenhöhe konkurrieren zu können. Das ist es nicht, was ehrgeizige Programme und Studierende im Ausland wollen. Darum geben Länder wie Brasilien strategische Investitionen nicht für (Stipendien für) englischsprachige Studiengänge in Deutschland aus, sondern für ein authentisches Erlebnis in Deutschland, und auch für die dafür erforderliche Sprachausbildung.

Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung (2012). *Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie*. Gutachten. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) Münster: Waxmann.
- Apolinarski, B. & Poskowsky, J. (2013). *Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)*. Zugriff am 31.01.2014 über www.sozialerhebung.de
- BMBF (Hrsg.). (2010). *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn.
- Coleman, J. A. (2012). Non-specialist linguists in the United Kingdom in the context of the Englishisation of European Higher Education. In C. Gnutzmann (Koord.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen – Themenschwerpunkt Fremdsprachen in nichtsprachlichen Studiengängen* (S. 9–24). Tübingen: Narr.
- DAAD (2004). *Auf dem Weg zur internationalen Hochschule. Drittes Aktionsprogramm des DAAD 2004–2010*. Bonn. Zugriff am 04.09.2015 über <https://www.daad.de/de/download/aktionsprogramm.pdf>
- DAAD (2008). *Qualität durch Internationalität. Das Aktionsprogramm des DAAD 2008–2011*. Bonn. Zugriff am 15.01.2014 über https://www.daad.de/medien/aktionsprogramm_9_07_08.pdf
- DAAD (2010). *Memorandum zur Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache*. Bonn.
- Gemeinsame Erklärung der Präsidenten von Alexander-von-Humboldt-Stiftung, DAAD und Goethe-Institut zu „Deutsch als Wissenschaftssprache“* (2009). Bonn.
- Goethe-Institut, DAAD & IDS (Hrsg.). (2013). *Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch*. München: Klett-Langenscheidt.
- Ehlich, K. (2006). Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? In K. Ehlich & D. Heller (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen* (S. 17–38). Bern: Lang.

- Fandrych, C., Klemm, A. & Riedner, R. (2014). Die Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache auf Master-Niveau: Das Beispiel eines integrierten Fach-/Sprachmoduls am Herder-Institut der Universität Leipzig. In N. Mackus & J. Möhring (Hrsg.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. *Materialien Deutsch als Fremdsprache: Bd. 87* (S. 198–214). Göttingen: Göttinger Universitätsverlag.
- Fandrych, C. & Sedlaczek, B. (2012a). *„I need German in my life“: Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland*. Unter Mitarbeit von E. Tschirner und B. Reinhold. Tübingen: Stauffenburg.
- Fandrych, C. & Sedlaczek, B. (2012b). Englisch und Deutsch in „internationalen“ Studiengängen: Kompetenz, Verwendung und Einschätzung bei Studierenden und Lehrenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 41(2), 11–27.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2011). *Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011. Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen*. Zugriff am 15.01.2014 unter www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/empfehlung-sprachenpolitik-an-deutschen-hochschulen/
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) 2012. *Bausteine für den internationalen Erfolg. Stand und Perspektiven der Internationalisierung deutscher Hochschulen. Audit „Internationalisierung der Hochschulen“*. Bonn. Zugriff am 15.01.2014 unter http://www.hrk.de/uploads/media/Bausteine_fuer_den_internationalen_Erfolg.pdf
- Knapp, Annelie (2011). When comprehension is crucial: Using English as a medium of instruction at a German university. In: A. De Houwer & A. Wilton (Hrsg.): *English in Europe Today. Sociocultural and educational perspectives* (S. 51-70). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Knapp, A. & Schumann, A. (Hrsg.). (2008). *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Koreik, U. (2012, 24. Oktober). *Sprachenkonzepte in transnationaler Bildung. Vortrag auf der Tagung „Mit Bildung über Grenzen – Chancen und Herausfor-*

derungen transnationaler Bildung“, organisiert von DAAD und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Berlin.

- Kretzenbacher, H. L. (1995). Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In H. L. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache. Forschungsbericht 10 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin* (S. 17–39). Berlin: de Gruyter.
- Krull, W. (2012). Einleitung. In H. Oberreuter, W. Krull, H. J. Meyer & K. Ehlich (Hrsg.), *Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs* (S. 13–18). München: Olzog.
- Kurtz, G. (2000). Studienbegleitender und studienintegrierter DaF-Unterricht in internationalen Studiengängen. *Info DaF*, 27, 584–597.
- Lemmens, N. (2012). Towards a globally active University. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Internationaler, besser, anders? Die Strukturen des Wissenschaftssystems nach 2017* (S. 11–13). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerks Exzellenz an deutschen Hochschulen).
- Oberreuter, H., Krull, W., Meyer, H. J. & Ehlich, K. (Hrsg.). (2012). *Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs*. München: Olzog.
- Petereit, K. & Spielmanns-Rome, E. (2010). *Sprecht Deutsch mit uns! Ausländische Studierende in englischsprachigen Studiengängen wollen mehr Deutsch lernen, Forschung und Lehre*. Zugriff am 15.01.2014 über <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=4139>
- Schimmel, D. (2010). Studiengangsbezogene Fachsprache in einem studienvorbereitenden Sprachkurs. Ein Verzahnungsmodell zur Integration eines Deutschkurses in das erste Semester des Fachstudiums. *Info DaF*, 37, 470–493.
- Schneider, G. (2012). Die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD). In H. Oberreuter, W. Krull, H. J. Meyer & K. Ehlich (Hrsg.), *Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs* (S. 245–250). München: Olzog.
- Soltau, A. (2008). Englischsprachige Masterprogramme in Deutschland: Qualitätssicherung in der akademischen Lingua-Franca-Kommunikation am Beispiel von sprachlichen Zulassungskriterien. In A. Knapp & A.

- Schumann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium* (S. 155–169). Frankfurt a. M.: Lang.
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2012). *Ländercheck Lehre und Forschung im föderalen Wettbewerb. Der Weg zur internationalen Hochschule – Wie weit sind die Bundesländer?* Zugriff am 15.01.2014 unter www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentation/laendercheck_internationalisierung/laendercheck_internationalisierung.pdf
- Wagener, Hans (2012). *Untergräbt Deutschland selbst die internationale Stellung der deutschen Sprache? Eine Folge der Förderung von Englisch im Bildungsbereich*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Ylönen, S. (2012). Internationalisierung der Hochschulen und die Rolle des Deutschen und anderer Fremdsprachen aus finnischer Perspektive. In W. Bonner, A. Liimatainen, O. Salminen & J. F. Schopp (Hrsg.), *Deutsch im Gespräch* (S. 81–97). Berlin: Saxa.

Literatur im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht?

Wolfgang Hackl – Universität Innsbruck

Abstract

Die Verwendung literarischer Texte ist im Fremdsprachenunterricht der letzten Jahrzehnte zyklischen Konjunkturschwankungen unterworfen, dementsprechend wird die Rolle der Literatur kontroversiell diskutiert. Auf der Grundlage einer knapp skizzierten Verortung in der methodisch-didaktischen und literaturtheoretischen Diskussion wird die Frage erörtert, welchen Stellenwert die Literatur in einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht einnehmen kann. Dabei wird dem instrumentellen Verständnis der Lesekompetenz, die vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen forciert wird, das Konzept der Literalität und der symbolischen Kompetenz (C. Kramsch) gegenübergestellt und am Gedicht *lied der einfalllosigkeit* des Südtiroler Dichters n.c. kaser exemplifiziert. Dabei kommt das „Wissens-Potenzial von Literatur“ (Rossbacher) – womit nicht bloß landeskundliches „Kontext-Wissen“ (S. J. Schmidt) gemeint ist – genauso in den Blick wie Literatur als Diskursuniversum, in dem Lehrende und Lernende zum Aushandeln ästhetischer Bedeutungen herausgefordert werden, oder die Folgewirkungen des *cultural turn* im Sinne der „dichten Beschreibung“ von C. Geertz.

1. Einleitung: Ein Blick in die Praxis

Die Verwendung literarischer Texte ist im Fremdsprachenunterricht der letzten Jahrzehnte zyklischen Konjunkturschwankungen unterworfen. Inwieweit sie heute wieder im Sprachunterricht gebraucht werden, lässt sich so einfach nicht sagen. Die Feststellung von Peter Giacomuzzi mag zwar überzogen sein, wenn er im Zusammenhang mit der ausschließlichen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts am Gemeinsamen Europäischen

Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Trim, North & Coste, 2001) von der „[nahezu unbemerkten, aber radikalen] Verabschiedung der Literatur aus dem Fremdsprachenunterricht“ (Giacomuzzi, 2011, S. 327) spricht, doch ergibt schon ein kursorischer Blick in die Lehrwerke, die im gesteuerten/schulischen/institutionalisierten Fremdsprachenunterricht wohl ziemlich flächendeckend bis B1 oder B2 als Drehbuch des Unterrichtsalltags dienen, ein einigermaßen deutliches Bild.

Es werden zwar literarische Texte gelegentlich schon in A1-Lehrwerken platziert, der Hauptanteil an literarischen Texten findet sich freilich in den sogenannten Mittelstufenlehrwerken. Doch können wir uns ja nicht mit der bloßen Präsenz und quantitativen Erfassung von Literatur begnügen. Die entscheidende Frage ist, in welcher Funktion die Texte zur Verwendung im Unterricht empfohlen werden. Dabei zeigen Stichproben, dass literarische Texte entweder motivierend oder mit vorwiegend landeskundlichem Interesse eingesetzt werden – sei es als landeskundliches Objekt, dass also bekannte Schriftstellerinnen oder Schriftsteller präsentiert werden, sei es, dass landeskundliche Themen literarisch illustriert werden u. Ä. m. Literarische Texte dienen weiters als Sprechanlass bzw. zur Vertiefung eines Themas oder für die Wortschatzarbeit, sehr häufig auch für die kreative Weiterarbeit im Sinne des handlungsorientierten Sprachunterrichts, selten zum Üben von Grammatik oder morphologischen bzw. syntaktischen Strukturen. So gesehen stimmt Wilfried Krenns Befund vom „stiefmütterlichen Dasein [der Literatur] im Fremdsprachenunterricht“ noch immer, und wahrscheinlich auch, dass es „genau diese 5 % der Texte sind, auf die als erstes im Unterricht verzichtet wird, wenn ‚die Zeit drängt‘, und das tut sie fast immer“ (Krenn, 2002, S. 15).

Dass Literatur mehr als „Garnierung“ sein kann, davon zeugen allerdings zahlreiche fachdidaktische Beiträge, wie beispielsweise der von Wilfried Krenn, oder Zusatzmaterialien für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht, und nicht zuletzt eine breite Palette von literaturwissenschaftlichen Arbeiten der internationalen Germanistik oder der interkulturellen Literaturwissenschaft bzw. -vermittlung, sodass man trotz allem geneigt wäre festzustellen: Keine schlechten Zeiten für Literatur im Fremdsprachenunterricht. Oder als Frage formuliert: hat Swantje Ehlers recht,

wenn sie angesichts einer feststellbaren Neugewichtung von Literatur im Fremdsprachenunterricht eine steigende Anerkennung diagnostiziert? (Vgl. Ehlers, 2010, S. 1531)

2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen als Ursache?

Wenn wir vom pessimistischeren Befund ausgehen und den für diesen Sachverhalt durchgehend genannten Begründungen und Ursachen folgen, nämlich der Dominanz des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* mit dem Ziel eines kommunikativen, kompetenzorientierten Sprachunterrichts, so stellt sich die Frage, inwiefern die Vernachlässigung der Literatur oder die oben skizzierte Funktionalisierung literarischer Texte tatsächlich am Referenzrahmen liegt und ob ein kommunikativer, kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht tatsächlich auf Literatur verzichten muss.

Im Juni 2013 erschien in der österreichischen Tageszeitung *Der Standard* als „Kommentar der Anderen“ ein Beitrag mit dem provozierenden Titel „Schule als Zulieferer der Verblödungsindustrie?“, in dem die österreichische Übersetzerin und Schriftstellerin Karin Fleischanderl eine heftige Attacke gegen den Fremdsprachenunterricht an österreichischen Schulen formulierte. Sie warf ihm „Boulevardisierung des Wissens“ und „fortschreitende Anpassung [...] an die neue Medienwelt“ vor (Fleischanderl, 2013). Ursache dafür sei die mit einem Beispiel aus einem Lehrwerk belegte völlige Verbannung der Literatur aus dem Unterricht und die Reduktion auf Sprech-, Hör- und Lesekompetenz. Damit verbunden sei die Reduktion der Komplexität der Themen auf das Niveau des trivialen Medientalks. Der Sprachunterricht verfehle damit sein Ziel, „Anleitung zum differenzierten Denken zu geben“, indem er versuche „Sprechkompetenz durch das Nachbeten von ‚word patterns‘ zu erzeugen, von Schablonen, die in ihrer gedanklichen Einfalt kaum zu überbieten [seien]“ (Ebd).

Wilhelm Viëtor hatte schon am Ende des 19. Jahrhunderts sein Pamphlet *Der Sprachunterricht muß umkehren* unter dem Pseudonym *Quousque Tandem* (vgl. Quousque Tandem, 1984) als Aufruf gegen die Grammatik-Übersetzungs-

methode und für eine kompetenzorientierte Reform des Fremdsprachenunterrichts publiziert. In den Leserbriefen und Postings wurde Karin Fleischanderl nun u. a. vorgeworfen, für die Rückkehr zu längst überholten Methode zu plädieren. Doch greift dieser Vorwurf m. E. zu kurz, denn im Grunde genommen plädiert sie – zugegebenermaßen und der Textsorte verpflichtet pointiert und verkürzt – aus bildungspolitischer Überzeugung für die Notwendigkeit von Inhalten und Haltungen:

Mit der Überbewertung des Sprechens und Hörens begibt sich der Sprachunterricht an der AHS in einen Wettbewerb mit TV und Internet, den er notwendigerweise verlieren muss. Schule sollte sich mehr denn je auf das besinnen, was nur sie oder vorwiegend sie zu leisten imstande ist, nämlich Grundlagen zu vermitteln und Korrekturen zur Medienwelt anzubieten, anstatt diese devot nachzuahmen. (Fleischanderl, 2013)

Mit anderen Worten: sie warnt vor dem „Sprechen um des Sprechens, Hören um des Hörens willen“ und vor der Fetischisierung der Kommunikationsfähigkeit.

Die Autorin trifft hier einen neuralgischen Punkt des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts, der sich in der Fachdiskussion in dem Vorwurf an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen abbildet, nämlich dass dieser sich zu sehr auf kommunikative Fertigkeiten für die Alltagskommunikation und auf die basale Lesekompetenz beschränke. Somit würden die soziokulturellen Aspekte der Sprache und der Stellenwert von literarischen Texten für eine differenzierte Lesekompetenz im Speziellen und für eine elaborierte Sprachbeherrschung im Allgemeinen als Voraussetzung für die Teilhabe am öffentlichen Leben vernachlässigt. Damit würde das Ziel einer kulturellen Verstehenskompetenz im Fremdsprachenunterricht verfehlt.

In Hinblick auf die soziokulturellen Aspekte im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* hat freilich eine 2013 abgeschlossene Diplomarbeit bestätigt (vgl. Nagele, 2013), dass das soziokulturelle Lernen (im weitesten Sinn) entgegen der Kritik nicht ausgeblendet wird. Da sich dieser Teilbereich des Fremdsprachenlernens jedoch nicht so einfach in Skalen und mit

angemessenen Deskriptoren darstellen lässt, wird das explizite landeskundliche Lernen in der Umsetzung der Grundideen des Referenzrahmens etwa für Deutsch, in *Profile Deutsch* (2005), und folglich auch in den am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* orientierten Lehrwerken, marginalisiert.

Ähnliches gilt für die Wahrnehmung der Literatur. Auch hier wird im Referenzrahmen hervorgehoben, „dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenz auch andere Dimensionen umfasst als nur sprachliche im engeren Sinne (z. B. soziokulturelles Bewusstsein, Erfahrungen im Bereich der Imagination [...] usw.)“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 19), es wird auch betont, dass „künstlerische und die Vorstellungskraft herausfordernde Verwendung von Sprache einerseits ihren eigenen Wert [hat], [sie] andererseits auch von hohem Bildungswert [ist]“ (S. 61). Ja, es wird sogar die Hoffnung ausgedrückt, „dass Lehrende, die auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten, in diesem *Referenzrahmen* möglichst viele für sie wichtige Abschnitte finden, die ihnen helfen, Ihre Ziele und Methoden transparenter zu machen“ (S. 62). Deshalb wird etwa bei den produktiven schriftlichen Aktivitäten im Kreativen Schreiben ausdrücklich auf Literatur und Fiktionalität Bezug genommen. (Vgl. S. 67) Beim Leseverstehen dagegen wird zwar im Allgemeinen für C2 auch Literatur subsumiert – „Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte)“ (S. 74), für das literarische Lesen jedoch fehlen Deskriptoren, denn die Beispielskalen beschränken sich auf Information und Orientierung und auf das Verstehen von Argumentation und schriftlichen Anweisungen (vgl. S. 74). Selbst in der audiovisuellen Rezeption von Spielfilmen ist nur unspezifisch vom Verstehen in Hinblick auf den Sprachgebrauch (Standard, Dialekt, Idiomatik oder klar und unkompliziert) die Rede (vgl. S. 77). Ebenso fehlt die Literatur bei den Interaktiven Aktivitäten und Strategien. Erst bei den Texten, wo „Bücher, [nämlich] Literatur und Zeitschriften einschließlich literarischer Sachbücher“ (S. 97) an erster Stelle genannt werden, und in der Skala „Texte verarbeiten“ werden fiktive Texte schon bei B2 ausdrücklich genannt: „Kann ein breites Spektrum von Sachtexten und fiktiven Texten zusammenfassen und dabei die Haupt-

themen und unterschiedliche Standpunkte kommentieren und diskutieren“ (S. 98).

Ähnlich ist es bei den *Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden* (Kap. 5). Schon beim deklarativen Wissen, speziell im soziokulturellen Wissen werden Kunst, also Literatur, Drama, Lieder als Faktoren genannt, an denen für eine Gesellschaft und ihre Kultur charakteristische Werte, Überzeugungen und Einstellungen erkennbar sind. (Vgl. S. 104) Bei den Deskriptoren und Skalen fehlt jedoch der konkrete Bezug zu literarischen Texten. Wenig erstaunlich ist es daher, dass die Literatur auch in den Lernzielen sehr stiefmütterlich behandelt wird. Sie wird nur als eine Möglichkeit des authentischen Gebrauchs der L2 erwähnt (Geschichten, Romane – und in der Aufzählung folgend: öffentliche Hinweisschilder!) (vgl. S. 141), außerdem sollen sich die Lehrenden in Hinblick auf den Vorbildcharakter gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern u. a. überlegen, wie es um ihre Eigenschaften und Fähigkeiten bezüglich ihrem „Verständnis für den Wert der ästhetischen Literatur, und [um] die Fähigkeit, Schülern dies zu vermitteln“, bestellt ist. (S. 142). Wenn schließlich bei Förderung der „pragmatischen Kompetenzen“ die „zunehmende Steigerung der Komplexität der Diskursstruktur und des funktionalen Spektrums der Texte“ (S. 151) als Option erwähnt wird, so mag dabei selbstverständlich auch die Literatur subsumiert sein, ausdrücklich hervorgehoben wird sie jedoch nicht. Zusammenfassend daher auch hier kein Anlass zur Euphorie. Selbst wenn der Literatur von den Autorinnen und Autoren des Referenzrahmens eine erhebliche Bedeutung für das Lernen einer Sprache beigemessen wird, für die konkrete Umsetzung fehlen wieder die Beispiele in den Kernbereichen, den Skalen und Deskriptoren. Es bestätigt sich vielmehr der von Barkowski formulierte Befund, wonach „die [...] Beschreibungen auf einem instrumentellen Sprachverständnis [basieren], wobei affektive und ästhetische Implikationen und Intentionen menschlicher Kommunikation eher nicht interessieren“ (Barkowski, 2003, S. 25 f.).

3. Lesekompetenz und ästhetisches Lesen

Betrachtet man die Lesekompetenz aus der Leseforschung, so wird deutlich, dass sie im Referenzrahmen und damit im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht im Sinne des funktionalen Lesebegriffs verstanden wird, wie er auch den PISA-Studien zugrunde liegt. PISA (Programme for International Student Assessment) definiert Lesekompetenz als Fähigkeit,

geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Diese Definition geht über die Vorstellung hinaus, wonach Lesekompetenz in dem Entschlüsseln und wörtlichen Verständnis von Texten besteht. Zum Lesen gehört auch das Verstehen von Texten und das Nachdenken darüber. Lesekompetenz beinhaltet die Fähigkeit des Einzelnen, schriftliche Informationen so zu nutzen, dass diese seinen jeweiligen Zielen dienen, sowie die entsprechende Fähigkeit komplexer moderner Gesellschaften, schriftliche Informationen so zu nutzen, dass ihre gute Funktionsweise gewährleistet ist. (OECD, 2001, S. 23)

Lesen wird also zunächst sehr technokratisch auf die Funktionen Bildung und Information fokussiert, die zweite Dimension des interpretierenden Aushandelns von Sinn und Bedeutung ästhetischer Texte bleibt ausgespart. Denn auch das Interpretieren und Reflektieren erscheint im Kontext der Nutzenanwendung, es fehlt das ästhetische Lesen, das Alberto Manguel als „zweckfreies Lesen“ verstanden und vom „Lesen mit einem weiterweisenden Motiv (des Lernens etwa oder der Interpretation)“ abgegrenzt hat. (Manguel, 1998, S. 215) In den PISA-Dokumenten heißt dieses dann konsequenterweise „*Reading for private use (personal)*“. (OECD, 2006, S. 54). Mit diesem Hinweis soll dafür plädiert werden, auch das „zweckfreie Lesen“ an sich als Inhalt des Fremdsprachenunterrichts zu verankern. Dem ersten Kapitel seiner Geschichte des Lesens hat Manguel ein Zitat aus einem Brief Gustav Flauberts als Motto vorangestellt: „Lies, um zu leben“ (Manguel, 1998, S. 9). Und Karlheinz Rossbacher schreibt in seinem persönlichen Alphabet *Lesen und Leben* vom Lesen als Lebenswert. (Vgl. Rossbacher, 2013, S. 154) Literatur bietet also – eben weil sie mit dem Leben zu tun hat – mehr

als Unterhaltung, sie eröffnet Freiräume, sie prägt Bilder, sie fordert in ihrer Offenheit und Mehrdeutigkeit unser Mitspielen. In diesem Sinne zitiert Isolde Ohlbaum Rüdiger Görner, für den Lesen „Reisen durch phantasievolle Wirklichkeiten“ mit Erwartungen und unzulänglichem Vorwissen im Gepäck bedeutet und die Neugier der Kompass ist. „Am Ende einer Geschichte angelangt, weiß man, daß es gilt, weiterzureisen“ (Ohlbaum, 2006, S. 49). Literatur lässt uns teilhaben an der von Schriftstellerinnen und Schriftstellern imaginierten Welt, sie sensibilisiert uns für Fragen, die noch in unserem Unbewussten schlummern oder für die auch die Wissenschaften noch keine Zugänge haben, sie bietet Antworten und Entwürfe, die wir spielerisch verwerfen oder mitdenken können, sie verbindet uns mit dem tragischen Schicksal oder dem Ringen um Glück anderer und lässt uns doch vorerst allein in der Deutung und Bedeutung des Gelesenen. Im Bemühen, das Gelesene zu begreifen, wird uns damit bewusst, dass das Leben möglicherweise auch ganz anders sein kann. Und dass es kein Entweder Oder gibt, sondern „das Eine sowohl wie das Andere“, wie es Ruth Klüger in ihrer Eröffnungsrede zum Bachmann-Preis 2012 an Texten von Ingeborg Bachmann vorgeführt hat. (Klüger, 2012, S. 2) Literatur bietet gerade im Fremdsprachenunterricht, was nicht nur Karin Fleischanderl in ihrer Polemik fordert, sondern was auch Gegenstand der fremdsprachendidaktischen Diskussion ist: Inhalte und Haltungen.

Ästhetisches Lesen als Globalziel, der Wert ästhetischen Lesens ist selbstredend nicht durch die bloße Förderung der basalen Lesekompetenz vermittelbar. Dass ein auf das ästhetische Lesen fokussierter Unterricht allerdings durchaus ebenso kompetenzorientiert angelegt werden kann und soll und nichts mit dem Fremdsprachenunterricht des 19. Jahrhunderts oder mit bildungsbürgerlichen Attitüden¹ zu tun hat, zeigt zum einen ein exemplarischer Blick in die literaturdidaktische, zum anderen die Auseinandersetzung mit neueren – eigentlich alten – Perspektiven der fremdsprachendidaktischen Diskussion.

1 Vgl. K. Scheuringers Leserbrief *Bildungsbürgerliche Attitüden. Oder: Wie man Jugendlichen sicher nicht vermitteln kann, was ‚geil‘ ist* zum Artikel von Karin Fleischanderl (Fleischanderl, 2013). In *Der Standard*, 18.06.2013. Ähnlich argumentieren auch Postings zur Online-Ausgabe.

4. Kompetenzorientierter Literaturunterricht

Nach Ehlers legitimiert sich auch der literaturorientierte Fremdsprachenunterricht aus pädagogischen Motiven

vor allem aus dem schulischen Kontext. In dieser Sicht fördern literarische Texte die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von SchülerInnen, indem sie zur Identifikation anregen, zum Abarbeiten und Ausdifferenzieren von Inhaltskonzepten (Figuren, Situationen, Geschehnisse) und zu Korrekturen dessen, was ein Schüler an Weltansicht und Haltung mitbringt. (Ehlers, 2010, S. 1531)

Dieser schulische Kontext ist – wahrscheinlich nicht nur – in Österreich ebenso von Standardisierung und Kompetenzorientierung bestimmt. Der Literaturdidaktiker Matthis Kepser verweist darauf, dass der Begriff Kompetenz im Englischen – und die begrifflichen Grundlagen kommen aus der angelsächsischen Wissenschafts- und Forschungstradition – „eine Ableitung vom Verb ‚to compete‘, also ‚tauglich sein‘, ‚wetteifern‘ [ist], zu dessen Wortfamilie dann auch Wörter wie ‚competed‘, ‚competitor‘ und ‚competition‘ gehören. Es geht also um Fähigkeiten, die den Einzelnen in die Lage versetzen, im Wettbewerb mit anderen zu bestehen, und dieser Wettbewerb ist nicht zuletzt ein ökonomischer“ (Kepser, zit. nach Wintersteiner, 2011, S. 96). Im angelsächsischen Kontext hat sich zwar daraus auch das Konzept der Literalität (*literacy/literacies*) entwickelt, doch wird der Kompetenzbegriff, und zwar nicht nur in der wirkungsmächtigen Realisierung der PISA-Studie, meist in der verkürzten ökonomisch-technokratischen Bedeutung gebraucht. Soziale oder kulturelle Faktoren werden dabei (weitgehend) negiert. Wie sehr dadurch in der Schule das klassische Bildungskonzept, in der die (Hoch-)Literatur einen selbstverständlichen, hohen Stellenwert einnimmt, in Frage gestellt wird, zeigt sich im Vorwurf nicht nur der *Interessensgemeinschaft österreichischer Autorinnen und Autoren* gegen die Standardisierung und die damit verbundenen Prüfungsformate, die „Literatur vornehmlich als Impulsgeber für die Überprüfung von Textsortenkompetenz in Dienst [nehmen] und nicht um ihrer selbst willen [thematisieren]“ (Laher, 2012, S. 119). Auf den unbestreitbaren Funktionswandel der Literatur, der den Kontext für diese didaktische Verkürzung bildet, kann hier nicht im Detail

eingegangen werden. Doch selbst wenn die Literatur und das Buch angesichts medialer Umbrüche nicht mehr das unbestrittene Leitmedium ist und scheinbar an gesellschaftspolitischem Stellenwert verloren hat, so bleibt doch unbestritten, dass die Literatur auf der Suche nach der zumutbaren Wahrheit unsere Kritikfähigkeit fördert, dass sie politisch brisant sein kann, dass in der Satire auf unzumutbare Zustände aufmerksam gemacht wird. Literatur wehrt sich aber auch gegen die Zensur des Verschweigens und der Sprachlosigkeit, sei es in hermetischen Bildern wie bei Paul Clean oder Ingeborg Bachmann, sei es sprachspielerisch wie bei Ernst Jandl oder als vielfach variiertes Lebensthema bei Thomas Bernhard. Sie und viele andere haben ihren Teil dazu beigetragen, dass etwa die österreichische Erinnerungskultur mehr und mehr mit der historischen Forschung konvergierte und in der Folge auch die Politik entsprechende Akzente setzte.

Inwieweit Literatur in diesem Verständnis Teil des Unterrichts sein kann, ist im Kontext der Kompetenzdiskussion zu beantworten, die „geradezu [erzwingt], dass sich die Literaturdidaktik [...] der Schulrealität zuwendet und nicht im Wolkenkuckucksheim der Ideen und Wünsche verharret“ (Wintersteiner, 2011, S. 103).

Doch inwiefern hilft nun der Kompetenzbegriff, um die Frage zu beantworten was Schülerinnen und Schüler nun eigentlich lernen sollen, was sie im Literaturunterricht erwerben können? Kaspar H. Spinner hat 2006 die auch im Deutschunterricht bereits länger geführte Diskussion in elf Kompetenzen zusammengefasst, Wintersteiner hat diese in drei Bereiche gruppiert:

- den Umgang mit sprachlicher Fiktionalität (z. B. „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ oder „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“)
- literaturwissenschaftliches Verständnis von literarischen Texten (z. B. „Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen“ oder „prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen“)
- Kommunikation über Literatur (z. B. „mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“). (Vgl. Wintersteiner, 2011, S. 104 f.)²

2 Die elf Kompetenzen Spinners sind: 1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln, 2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung mit einander ins Spiel bringen,

Für Wintersteiner (und nicht nur für ihn) ergibt sich daraus die Überzeugung, dass mit dem Kompetenzbegriff der vage Begriff des literarischen Wissens operationalisiert werden kann, was die Zielbeschreibung und Überprüfbarkeit des literarischen Lernens erleichtert. Ebenso unbenommen bleibt jedoch die Tatsache, dass gerade die überprüfbaren Kompetenzen nur einen geringen Teil des Literaturunterrichts ausmachen. „Der Literaturunterricht muss daher wesentlich breiter angelegt bleiben, als es der gegenwärtige Boom an Standardisierung und Testung zu verlangen scheint“ (Wintersteiner, 2011, S. 106).

Unbestritten bleibt freilich auch in einem derart ambitionierten Konzept die Frage nach der Legitimität, nach dem Wozu des Literaturunterrichts im Deutsch- bzw. Sprachunterricht. Werner Wintersteiner führt dazu aus:

weil [die Literatur] einen Weltzugang gewährt, wie ihn andere Medien eben nicht gewähren. Für jedes ästhetische Werk gilt, dass es unserer Wahrnehmung der Welt eine neue Nuance hinzufügt. Ästhetik heißt ja Kunst der Wahrnehmung. Für Literatur als Wortkunst wiederum gilt, dass sie eine ganz besondere Schnittstelle zwischen Sinnlichkeit und Verstand bietet. Literatur geht von der Sprache aus, wie sie im Alltag gesprochen wird, aber sie verwandelt die Alltagssprache in eine Kunstsprache. „Meisterwerke sind in einer Art Fremdsprache geschrieben“, sagt Marcel Proust. Das Wort in der Literatur wirkt durch seinen semantischen wie durch seinen ästhetischen Wert, oder genauer – die Semantik erschließt sich über die Ästhetik, der Weg zum Sinn führt über die Form. Form und Inhalt lassen sich nicht mehr von einander isolieren. (Wintersteiner, 2011, S. 115)

3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen, 4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, 5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen, 6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen, 7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen, 8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen, 9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden, 10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen, 11. Literaturhistorisches Bewusstsein gewinnen.

5. Literacy/Literarizität/Literalität

Nicht zuletzt ist es die von Wintersteiner angesprochene Einheit von Form und Inhalt, die die Verbindung zum Fremdsprachenunterricht herstellt und die Reduktion der sprachlichen Kommunikation auf die gesprochene Sprache aus einem anderen Blickpunkt kritisch hinterfragt und für den forcierten Einsatz von literarischen Texten im Sprachunterricht plädiert, um damit dieser „Art von Fremdsprache“ der Literatur gerecht zu werden. Denn

literarische Kompetenz (oder auch Literarizitätskompetenz) [ist] als eine Sprachkompetenz zu bestimmen, die nicht auf den Umgang mit Literatur beschränkt ist (auch wenn sie über die Auseinandersetzung mit Literatur in besonderer Weise geschult werden kann), sondern für sprachliches Handeln auch jenseits der Auseinandersetzung mit Literatur von Relevanz ist. (Dobstadt & Riedner, 2014, S. 162)

Claire Kramersch hat 1989 bei der IX. Internationalen Deutschlehrertagung in Wien festgestellt: „Heute entdeckt man, daß mehr zur internationalen Verständigung gehört, als nur die Fähigkeit, schnell, akkurat und themengerecht miteinander zu reden“ (Kramersch, 1989, S. 31). Und sie untermauert die damit ausgedrückte Differenzierung von Verständigung und Verständnis mit einem Aphorismus von Karl Kraus: „Am unverständlichsten reden die Leute daher, denen die Sprache zu nichts weiter dient als sich verständlich zu machen“ (Kraus, 1908, S. 27). Kramersch fokussierte diese Differenzierung damals unter kulturpädagogischer Perspektive, wobei sie „eine Kluft zwischen Sprach- und Kulturunterricht“ konstatierte, die „erst dann überbrückt werden [kann], wenn die Sprache nicht bloß als Träger, sondern als Schöpfer von Kultur, ja wenn der Sprachgebrauch selbst als kulturelle Tätigkeit angesehen wird“ (Kramersch, 1989, S. 34).

Dass die Beschränkung auf die sprachliche Form und die Vernachlässigung der semantischen und pragmatischen Perspektiven der Sprache, die Zusammenhänge von Diskurs und Kultur, von Sprache und Inhalt missachtet, ist auch Gegenstand ihres Buches *Context and Culture in Language Teaching*, wobei sie unter Kontext sowohl die sozialen, also die synchronen, gesell-

schaftlichen Dimensionen der Kommunikation als auch die kulturellen, also die diachronen und historischen Aspekte versteht. Kontext ist „alles in der Sprechsituation, was die Form, die Angemessenheit und den Sinn einer Aussage bestimmen kann“ (Ebd. S. 35).

2006 hat Claire Kramersch den Ansatz einer an kritischen Inhalten orientierten kommunikativen Kompetenz zum Konzept der symbolischen Kompetenz erweitert, in dem die Literatur eine entscheidende Rolle spielt, weil durch sie das umfassende Bedeutungspotential der Sprache erfasst werden kann. (Vgl. Kramersch, 2006, S. 251) Diese symbolische Kompetenz umfasst

die Komponenten „production of complexity“, „tolerance of ambiguity“ und „appreciation of form as meaning“ [...] und zielt [darauf ab], dem Lerner Fähigkeiten und Strategien zum Umgang mit der grundlegenden Offenheit, Veränderbarkeit und Ambivalenz kultureller Deutungsmuster zu vermitteln. Unter der Bedingung der zunehmenden Komplexität kultureller Bedeutungsbildungsprozesse müsse der Lerner nicht nur Bedeutungen verstehen und kommunizieren, sondern auch die Praxis der Bedeutungsbildung selbst erfassen können. (Riedner, 2010, S. 1550 f.)

Kramersch greift damit wie Wintersteiner auf das Konzept der Literalität oder Literarizität (*Literacy*) zurück, das im Kontext der Diskussion um einen inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht konzipiert wurde.

Literacy is about ways of creating and interpreting meaning through texts – which is more than the ability to inscribe and decode written language. Because interpretation lies at the heart of both communicative competence and literary studies, literacy may well offer the common ground necessary for the reconciliation of language and literature teaching. (Kern, 2002, S. 20)

Literarizität bedeutet ein dynamisches und sowohl historisch als auch soziokulturell eingebettetes Konzept von Interpretation als Generieren und Verstehen von Bedeutung, das den kontextabhängigen Gebrauch von Textkonventionen berücksichtigt und die kritische Reflexion dieses Zusammenhangs erfordert.

6. Ein Beispiel zum Ausblick

Diese symbolische Kompetenz soll nun an dem Gedicht *lied der einfallslosigkeit* des Südtirolers n.c. kaser veranschaulicht werden. n.c. kaser wurde 1947 in Brixen in Südtirol geboren und wuchs in Bruneck auf. Obwohl er aus sehr ärmlichen Verhältnissen stammte, konnte er in Bruneck das Gymnasium besuchen, bestand aber das Abitur erst mit einigen Jahren Verspätung. Dazwischen arbeitete er als Mittelschullehrer und schrieb erste Gedichte. 1968 trat er für kurze Zeit in den Kapuzinerorden ein, 1976 trat er aus der Katholischen Kirche aus und wurde Mitglied der KP. 1969 begann er in Wien das Studium der Kunstgeschichte, das er jedoch 1971 abbrach. Danach arbeitete er wieder als Vertretungslehrer in Südtirol, war rebellisches Mitglied der Südtiroler Literaturszene und zeitweilig Kolumnist der italienischen Tageszeitung *Alto Adige*. Sein enormer Alkoholkonsum führte zu schweren Krankheiten, die Krankenhausaufenthalte und eine Kur in der DDR notwendig machten. Er starb am 21. August 1978 an einem Lungenödem, als Folge fortgeschrittener Leberzirrhose und Bauchwassersucht.³

lied der einfallslosigkeit

geliebtes land
aus kuhglocken gebaut &
gasthausrauferei

kind des wetters
mutter der trauben

schnaufen der winde
alpenglut
an gruenen fluessen
& zu fueßen
ein erschlagner wurm

3 Eine ausführliche Biographie bietet Sauer (1997).

traute gassen
buergersinn stolzer bauernmut
dem welschen feind & schlechter
als der

kind des wetters
mutter der trauben

innige doerfer
blauer schurz & stiere
autonom
heiden im rock der schuetzen
feuerwehr musik

hackbretter zithern
jodeln kann keiner

dem herzen des gottes verschworen

& ueber allem schwebt der henngeier

040575 (kaser, 1988, S. 59)

Ein erster Aspekt der symbolischen Kompetenz betrifft nach Kramtsch die symbolische Darstellung im Gedicht, also was die Sprache aussagt. (Vgl. Kramtsch, 2011) Das geliebte Land, die Kuhglocken, die Trauben oder die gängigen Adjektivattribuierungen genauso wie die häufigen, als besonders lyrisch geltenden Genetivmetaphern bedeuten wohl auf der denotativen Bedeutungsebene keine großen Schwierigkeiten, konnotieren jedoch ein Klischeebild, wie es aus der Heimatliteratur oder aus Tourismusprospekten vertraut sein mag. Auffälliger ist schon, dass in dieses Bild störende Elemente eingeflochten sind, die wir auf der denotativen Ebene dem Dorfalltag zuschreiben können. Dazu gehören festliche Aufmärsche und Traditionsverbände genauso wie die Wirtshausrauferei, aber auch die Tatsache, dass Südtirol eine mehrsprachige Provinz in Italien ist, in der eben auch „Welsche“ (ItalienerInnen) leben. Diese semantische Ebene und vor allem die Hereinnahme der politischen Verhältnisse in der autonomen Provinz Südtirol durch den stilistisch markanten Gebrauch von „autonom“

als Schlüsselbegriff der Südtiroler Politik verweisen darauf, dass zentrale Werte und Symbole der Südtiroler Tradition, die offensichtlich „einfalllos“ geworden sind, den thematischen Rahmen des Gedichtes bilden.

Als zweiten Aspekt nennt Kramsch die symbolische Sprachhandlung, d. h. den Appell, oder was die Sprache tut. Hier fallen zunächst die für kaser typischen Mittel der Verfremdung – konsequente Kleinschreibung, Verzicht auf Satzzeichen, aufgelöste Umlaute, grafische Stilisierung und das &-Zeichen auf. Dazu kommt die strenge Reihenbildung mit dem Verzicht auf harmonisierende Fügungen. Die abrupten Gegensätze an deren Stelle, befremdliche Prädikatisierungen – z. B. „aus kuhglocken gebaut“ – oder auch die umgangssprachlichen Lexeme unterstreichen deutlich die litaneihaftige Klage über das zum Klischeebild verkommene Land. Am Ende des Gedichtes pointiert kaser seine Polemik durch die Verfremdung des Tiroler Wappentiers zum Hühnerhabicht („henngeier“), der auch an den Pleitegeier denken lässt. Die Verbindung mit dem Herz-Jesu-Kult (v. 25) – er sollte gegen die Gefahren der Französischen Revolution schützen und gilt noch heute als Inbegriff der konservativen, der Tradition verpflichteten politischen Katholizität – verdeutlicht noch einmal, wie sehr die Werte und Traditionen nur mehr Maske und Kostüm sind und zum Scheitern verurteilt erscheinen.

Der dritte Aspekt betrifft den symbolischen Ausdruck, also was durch die Sprache evoziert wird. Hier zeigt die spezifische poetische Konstruktion des Gedichtes, dass es sich nicht nur um eine Chronik des Südtiroler Alltags handelt, sondern dass n.c. kaser hier auch Veränderungen, Missstände und den Widerspruch von äußerem Bild und innerer Verfassung – „heiden im rock der schützen“ – sehr genau registriert. Damit thematisiert er das Scheitern der Heimattümelei und polemisiert gegen die Machtverhältnisse, aber auch gegen den großen Einfluss der katholischen Kirche. Weniger poetisch hat er dies in einem Interview ausgedrückt:

Ja, [Südtirol] ist ein ... Tiergarten, der letzten süddeutschen aussterbenden Affen, die bisher sehr fruchtbar waren, aber immerhin ein Tiergarten geworden, der verkäuflich und fotografierbar ist, noch dazu durch eine Unmenge von Landesgesetzen [...] mit einem schönen Zaun umgeben, eine Landschaft, die Gott sei Dank

nicht versetzbar ist, aber leider Gottes eben verkäuflich – Landschaft mit Sonnenuntergang – farbfotografisch usw. usw. [...]. (Kaser, 1989, S. 323)

So gelesen und im Interpretationsgespräch herausgearbeitet, eröffnet dieses Gedicht also den Zugang zu einer komplexen Kultur und Geschichte und veranschaulicht in der Auseinandersetzung mit ihnen, dass diese ambivalenter sind, als es etwa touristische Hochglanzprospekte suggerieren. Vor allem aber verweist es auf die Notwendigkeit, das sprachliche und poetische Inventar im Detail ernst zu nehmen, weil nur so über die Bedeutung des Textes interpretierend kommuniziert und ein Zugang zur Kultur erreicht werden kann.

Kultur ist dabei zu verstehen als „Lebenszusammenhang einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe [...], um eine mehr oder weniger dynamische Struktur aus vielen Elementen, die, einzeln und im Verbund entwicklungs-fähig und veränderbar, miteinander verknüpft sind“ (Thum, 1988, S. 264). Oder mit Clifford Geertz, demzufolge Kultur

als ineinandergreifende Systeme auslegbarer Zeichen (wie ich unter Nichtbeachtung landläufiger Verwendung Symbole bezeichnen würde) [...] keine Instanz [ist], der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten. Sie ist ein Kontext, ein Rahmen, in dem sie verständlich – nämlich dicht – beschreibbar sind. (Geertz, 1987, S. 21)

Diesem Kulturbegriff wird nicht die „dünne“ Ansammlung von Fakten und die Systematisierung der erhobenen Daten gerecht, sondern das Durchdringen der komplexen Überlagerungen und Bezüge dieser Textur, die „im zeitlichen Längsschnitt [...] als ein [...] immer neu interpretierbarer und entzifferbarer Bedeutungszusammenhang aufgefasst wird“ (Böhme & Scherpe, 1996, S. 15). Damit vermag Literatur im Fremdsprachenunterricht den Blick auf die Lebenswelt der Zielsprachenkultur zu schärfen und im Aushandeln des Bedeutungshorizontes literarischer Texte zu verdeutlichen, „daß literarische Texte in das Wirkungsfeld der kulturellen Verstehenspraktiken eingebracht werden können, die wichtige Schienen für die soziale Interaktion wie für den Verkehr zwischen verschiedenen Kulturen bereitstellen“ (Bachmann-Medick, 1996, S. 26).

Voraussetzung für einen solchen Zugang zu literarischen Texten ist sowohl der Verzicht auf eine mimetische Relation von Text und Wirklichkeit als auch auf die Annahme eines absoluten, das Verstehen konstituierenden Subjektbegriffs, wie ihn letztlich die Rezeptionsästhetik voraussetzt. Ebenso aber die Suggestion, dass Literatur eine ästhetische Botschaft darstellt, die von den Leserinnen und Lesern zu decodieren ist, und fehlendes Vorwissen durch landeskundliches „Kontext-Wissen“ (vgl. Schmidt, 1980) kompensiert werden kann. Vielmehr wird Literatur als Diskursuniversum verstanden, in dem Lehrende und Lernende die Kunst der Wahrnehmung üben, indem sie sich auf die Besonderheit poetischer Sprache einlassen und damit den Ansprüchen einer umfassenden, sinnvollen kommunikativen Kompetenz gerecht werden. Claire Kramsch hat es in Hinblick auf den Wunsch nach sinnvollen Inhalten für die Kommunikation auf den Punkt gebracht: „Letzen Endes kann Sinn nur durch die Form konstruiert und vermittelt werden. Genau dies hat uns die Literatur schon immer gelehrt“ (Kramsch, 2011, S. 40).

Literaturverzeichnis

- Bachmann-Medick, D. (1996). Einleitung. In D. Bachmann-Medick (Hrsg.), *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft* (S. 7–64). Frankfurt a. M.: Fischer TB.
- Barkowski, H. (2003). Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 22–28). Tübingen: Narr.
- Böhme, H. & Scherpe, K. R. (1996). Zur Einführung. In H. Böhme & K. R. Scherpe (Hrsg.), *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle* (S. 7–24). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache*

- Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Fremdsprache Literatur*, 44, 5–14.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2014). Die Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In C. Altmayer, M. Dobstadt, R. Riedner & C. Schier (Hrsg.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (S. 153–169). Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlers, S. (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1530–1544). Berlin: de Gruyter.
- Fleischanderl, K. (2013, 14. Juni). Schule als Zulieferer für die Verblödungsindustrie. *Der Standard*. Zugriff am 09.02.2014 über <http://derstandard.at/1371169575991/Schule-als-Zulieferer-der-Verbloedungsindustrie>
- Geertz, C. (1987). Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In C. Geertz, *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (Übersetzt von Luchesi, B. & Bindemann, R.; S. 7–43). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giacomuzzi, P. (2011). Die Literatur im DaF-Unterricht. In S. Neuhaus & O. Ruf (Hrsg.), *Perspektiven der Literaturvermittlung* (S. 327–335). Innsbruck: StudienVerlag.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“*. Berlin: Langenscheidt.
- Kaser, n. c. (1988). Gedichte. In S. P. Scheichl (Hrsg.), *Gesammelte Werke: Bd. 1. Gedichte*. Innsbruck: Haymon.
- Kaser, n. c. (1989). Arbeitsgespräch mit Ivo Bernabò Micheli. In B. Sauer & E. Wimmer-Webhofer (Hrsg.), *Gesammelte Werke: Bd. 2. Prosa* (S. 323). Innsbruck: Haymon.

- Kern, R. (2002). Reconciling the Language-Literature Split through Literacy. *ADFL Bulletin*, 33(3), 20–24.
- Klüger, R. (2012). *Der haltbare Satz im Bimbam der Worte: Ingeborg Bachmanns Wahrheit und Dichtung. Klagenfurter Rede zur Literatur 2012*. Zugriff am 09.02.2015 über http://presse.bachmannpreis.eu/D/tddl2012/RUTH_KLUEGER_REDE.pdf
- Kramsch, C. (1989). Container, Collage, Montage: Baukasten zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. In W. Hackl, B. Ortner, & H. Saxer (Hrsg.), *Moderner Deutschunterricht. Anspruch und Wirklichkeit. Tagungsbericht. IX. Internationale Deutschlehrertagung Wien, 31.08.–04.08.1989* (S. 31–48). Wien: BMKUS.
- Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90, 249–252.
- Kramsch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Fremdsprache Literatur*, 44, 35–40.
- Kraus, K. (1908). [Tagebuch]. *Die Fackel*, 10(264–265), 17–33.
- Krenn, W. (2002). Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm (Hrsg.). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 6/2002* (S. 15–40). Innsbruck: Studienverlag.
- Laher, L. (2012). Literatur im Dienst statt für sich. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literaturgeschichte*, 36(4), 119–120.
- Manguel, A. (1998). *Eine Geschichte des Lesens*. Berlin: Volk & Welt.
- Muschg, A. (1987). *Die Erfahrung von Fremdsein. Vortrag, gehalten am 8. August in Bern aus Anlass d. 8. Tagung d. Internat. Deutschlehrerverbandes*. Ismaning: Hueber.
- Nagele, M. (2013). *Soziokulturelle Aspekte im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. (Diplomarbeit) Universität Innsbruck (Institut für Germanistik), Innsbruck.
- OECD (Hrsg.). (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.

- OECD (Hrsg.). (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. The PISA 2006 Assessment Framework*. doi: 10.1787/19963777
- Ohlbaum, I. (2006). *Lesen*. Cardolzburg: ars vivendi.
- Quousque, Tandem [d. i. Viëtor, W.] (1984). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen* (Hrsg. von K. Schröder). München: Hueber.
- Riedner, R. (2010). Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1544–1554). Berlin: de Gruyter.
- Roszbacher, K. (2013). *Lesen und Leben. Ein persönliches Alphabet*. Salzburg: Müller.
- Sauer, B. (1997). *Norbert C. Kaser. Eine Biografie*. Innsbruck: Haymon.
- Schmidt, S. J. (1980). Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? Ein Diskussionsvorschlag. In A. Wierlacher (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie* (S. 520–524). München: Fink.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Thum, B. (1988). Germanistik als angewandte Kulturwissenschaft. In N. Oellers (Hrsg.), *Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Selbstbestimmung und Anpassung* (S. 256–277). Tübingen: Niemeyer.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. in Zusammenarb. mit J. Sheil (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Hrsg. v. Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit. *Moderne Sprachen* (Übersetzt von J. Queetz in Zusammenarbeit mit R. Schieß und U. Sköries. Red. M. Butz). Berlin: Langenscheidt.
- Wintersteiner, W. (2011). Literarische Bildung – noch immer? Schon wieder? Warum? Literaturunterricht in Zeiten der Standardisierung und Kompetenzorientierung. In W. Hackl & U. Tanzer (Hrsg.), *Germanistikstudium in Modulen. Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium* (S. 94–115). Wien: praesens.

„Die Nomadisierung der Moderne“ (Ilija Trojanow) als sprachpoetisches Programm. Interkulturelle Literaturwissenschaft und Fremdsprachenunterricht am Beispiel von *Chamisso-Literatur*

**Gesine Lenore Schiewer – Institut für Deutsch als Fremdsprache,
LMU München**

Abstract

Der Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist eine grundlegende und vielfach diskutierte Thematik, bei der es sich um die Bedeutung von Literatur für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht handelt. Im Anschluss an aktuelle Forschungsdiskussionen im Fach Deutsch als Fremdsprache, der interkulturellen Germanistik und Literaturwissenschaft sowie der Deutsch- und Fremdsprachendidaktik wird dieses Thema hier mit Vorschlägen für neue Impulse zur Einbindung literarischer Texte verbunden.

Wenn in jüngerer Zeit die Frage der Einbeziehung literarischer Texte im genannten Zusammenhang verstärkte Aufmerksamkeit findet, wird oft ein umfassendes Verständnis von Literatur und ihres kulturvermittelnden Potentials angestrebt, während in früheren Auffassungen Literatur vor allem als Sprech Anlass akzentuiert wurde. Exemplarisch für diese gegenwärtige Entwicklung stehen zum Beispiel die Publikation von Michael Ewert et al. aus dem Jahr 2011 zu „Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft“ und entsprechende Themenschwerpunkte der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“, in denen die Funktion von Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache untersucht wird.

Im hier vorliegenden Beitrag werden nun zwei spezifische Leitfragen behandelt, die auf die Fundierung und zugleich Konkretisierung des angesprochenen umfassenden Verständnisses von Literatur und ihres kultur-, aber natürlich sehr wohl auch sprachvermittelnden Potentials abzielen. Dabei ist von einer allgemeiner bzw.

grundsätzlicher angelegten Frage auszugehen und hieran anschließend wird die konkrete Arbeit mit Literatur im Unterricht thematisiert:

1. Welche Art von Literatur kann für die Arbeit mit literarischen Texten im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht als besonders geeignet gelten?
2. Wie kann mit dieser Literatur im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht gearbeitet werden?

In diesen beiden Fragen bildet sich zugleich die Gliederung des vorliegenden Beitrags ab.

1. Welche Literatur ist für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht geeignet?

Als Prämisse wird davon ausgegangen, dass die Arbeit mit literarischen Texten zum einen die gezielte Schulung deutscher Sprachkompetenz im Erst-, Zweit- und Fremdsprachenunterricht auf verschiedenen Schulstufen und Kompetenzniveaus erlauben kann, weiterhin das sprachliche Ausdrucksvermögen zu fördern vermag, dann das Verständnis semantischer Differenzierung unterstützen und der Kommunikations- und Gesprächsfähigkeit sowie der Dialogfähigkeit u. a. im Sinn interkultureller Vermittlungsarbeit zugute kommen kann und u. U. nicht zuletzt auch einen angemessenen Umgang mit gesellschaftsbezogenen Fragen zu fördern erlaubt, etwa im Zusammenhang der Integrationsthematik, aber auch des Arbeitsmarktes und allgemein des Sozialen wie z. B. urbaner Multi-, Inter- und Transkulturalität; letzteres hier im soziologischen Verständnis.

In der Auseinandersetzung mit dieser ersten zentralen Fragestellung soll zunächst die *Chamisso-Literatur* präsentiert und im zweiten Schritt ihre besondere Eignung für den Unterricht reflektiert werden.

1.1 Chamisso-Literatur im Aufriss

Die interkulturelle Literatur hat im Deutschen einen besonderen Namen bekommen, um die Leistung derjenigen Autoren anzuerkennen, die vor dem Hintergrund ihres eigenen Sprach- und Kulturwechsels auf Deutsch schreiben – man spricht dabei immer häufiger von *Chamisso-Literatur*. Diese Literatur ist nach dem französischen Autor Adelbert von Chamisso benannt, der 1796 nach Berlin übersiedelte und bedeutende Werke wie „Peter Schlemihls wundersame Geschichte“ (1814) in deutscher Sprache publiziert hat.

Auf Initiative des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der LMU München und mit Hilfe der Robert Bosch Stiftung wurde 1985 ein inzwischen viel beachteter Literaturpreis ins Leben gerufen, der Adelbert-von-Chamisso-Preis. Ergänzt wird der jährlich vergebene Preis um jeweils bis zu zwei Förderpreise, seit 1997 um eine Ehrengabe, so dass es inzwischen über achzig *Chamisso*-Autorinnen und -Autoren gibt.

Heute werden diese Preisträgerinnen und Preisträger generell als besonders bedeutende Impulsgeber für die neueste deutsche Literatur betrachtet. Z. B. die Werke von Rafik Schami, SAID, Feridun Zaimoglu, Zehra Cirak und vielen weiteren werden zunehmend in den Lektürelisten der Schulen, in Hochschulseminaren und in der internationalen Forschung behandelt.

1.2 Zur Eignung von *Chamisso-Literatur* für den Deutschunterricht innerhalb und außerhalb des deutschen Sprachraums (Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache)

Zu den betreffenden Autorinnen und Autoren gehören insbesondere solche, die im deutschsprachigen Raum leben, aber auch solche, die in verschiedenen Ländern der Welt beheimatet sind. Insofern ist hier keineswegs von „Migrantenliteratur“ oder ähnlichem, zu sprechen, zumal bei diesem Begriff in der Regel an die eingeschränkte Begriffsauffassung der Arbeitsmigration nach Deutschland gedacht wird. Gemeinsam ist *Chamisso*-Schriftstellerinnen und Schriftstellern eher, dass sie Aspekte der interkulturellen Existenz und des Kulturkonflikts thematisieren bzw. sprachkünstlerisch gestalten. Inhalt-

lich-thematisch und insbesondere in sprachlich-formalästhetischer Hinsicht wird in diesen Texten gerne die Auseinandersetzung mit sprach- und kulturübergreifenden Gegebenheiten ausgestaltet: Denken, Sprechen, Kommunizieren, Verständigung, aber auch Aspekte des Lebens, Arbeitens, Forschens, Lehrens und Lernens und so weiter werden unter der Prämisse sprach- und kulturübergreifender Bedingungen literarisch bearbeitet.

Die *Chamisso-Literatur* ist daher für schulische Curricula gerade auch wegen der gesellschaftlichen Relevanz der Themen (z. B. individuelle Migrationserfahrungen und weltweite Migrationsdimensionen, Flucht, Mehrsprachigkeit, Prozesse urbaner Entwicklungen und der Integration) fächerübergreifend besonders wertvoll. Dies soll an einem Beispiel illustriert werden, und zwar anhand eines kurzen Ausschnitts aus einem der besonders bekannten Texte der *Chamisso-Literatur*, dem Band „Kanak Sprak“ von Feridun Zaimoglu, zuerst 1995 erschienen.

Der einheimische hat für'n kümmel ja zwei reservate frei: entweder bist du'n lieb-alilein, 'n recht und billiger bimbo eben, der doch wunderschön seine kopfsteuer an'n staat blecht und pranken in'n schoß bettet, 'n blechkamerad mit'm kopp in der schlinge, und denn warten auf'n magischen akt, auf'n madonnenwunder. Da kommen denn die förderfreunde und geben dir'n klaps auf die schulter, und die sagen dir: mann, das betrifft mich jetzt volle kante, dass du'n armes schwein bist. [...]

Dann gibt's noch'n zweites reservat, in dem der fremdländer den part des verwegenen desperados übernimmt, ein richtiger mannskerl eben, der wie'n blitz aus der hüfte schießt, und sonst auch'n feiner stecher is, und in diesem reservat lümmeln sich die goldkettchen-bimbos und die schneuzerkümmel und machen jagd auf blonde weibchen, weil die krücke brauchen und jede menge stützgeräte, um au den beinen zu bleiben.

In beiden Fällen, Bruder, wirst du als Luschengaul ins tote Rennen geschickt, und du musst da auch nicht die Zielgerade erreichen, wichtig ist nur, dass du deine Meilen lahm abtrabst, und dann steckt man dir mürbe Zuckerwürfel ins Maul und kraut dich herrisch an der Mähne. (Zaimoglu, 1995, S. 31 f.)

Dieser frühe Text Zaimoglus hat ja sehr polarisiert, aber das soll an dieser Stelle nicht thematisiert werden. Vielmehr dient er hier als ein Beispiel für die inhaltliche und formal-sprachliche Reflexion von Leben und Sprechen unter sprach- und kulturübergreifenden Gegebenheiten. Insofern handelt es sich auch um einen literarischen Text, der durch eine bewusste Gestaltung des Deutschen gekennzeichnet ist.

Die Lektüre von Texten wie „Kanak Sprak“ fördert die Voraussetzungen für eine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und Dialogbereitschaft, weil und indem sie dafür nötige Einblicke – in diesem Fall – in die Art des möglichen Sprechens von türkischen Menschen in Deutschland und Formen der Selbstwahrnehmung ihrer möglichen gesellschaftlichen Rollen vermitteln können.

Es ist darüber hinaus darüber nachzudenken, ob bei diesem Text und insgesamt der *Chamisso-Literatur* vom Gebrauch des Deutschen als einer internationaler Literatursprache zu sprechen ist. Mit diesem Begriff wird darauf hingewiesen, dass die literarische Verwendung und Gestaltung des Deutschen in der Gegenwart, wie selbstverständlich auch in der Vergangenheit, kontaktlinguistische Dimensionen hat, auch wenn dieser Aspekt in der Kontaktlinguistik und Mehrsprachigkeitsforschung bislang eher – und wohl zu sehr – am Rande behandelt wird. Die deutschsprachige Literatur wird mit anderen Worten natürlich von anderssprachigen Literaturen beeinflusst und wirkt ihrerseits auf andere. Darüber hinaus bezieht sich der Begriff „internationale Literatursprache“ auch auf darauf, dass das Deutsche über nationale Grenzen hinweg literarisch verwendet wird und dabei natürlich auch stetig variiert und fortentwickelt wird.

Dies ist der Punkt, der im Titel meines Vortrags mit „Die Nomadisierung der Moderne“ als sprachpoetisches Programm aufgenommen wird. Die Formulierung stammt von einem weiteren *Chamisso*-Autor, Ilija Trojanow:

Integration sollte nicht Anpassung, sondern Anreicherung bedeuten. Wenn also unser Wortschatz und unsere Idiomatik erweitert werden durch die Anteilnahme von Redenden und Schreibenden, die ursprünglich aus anderen Regionen stammen, handelt es sich in keiner Weise um ‚Überfremdungstendenzen‘, sondern um einen natürlichen und notwendigen Prozess der Vermischung, um ein Grundgesetz kultureller Entwicklung, in dessen großen Fluß und Zusammenfluß jeder von uns nur einen kleinen Wirbel darstellt. (Trojanow, 2008, S. 82)

Deutlich differenziert Trojanow dabei zwischen Anreicherung des Deutschen im Rahmen des grammatisch Möglichen einschließlich der Wortbildungsgrammatik des Deutschen einerseits und der Übernahme insbesondere von Anglizismen andererseits:

Wenn aber unsere Sprache von dem globalisierten Englischen überlaufen wird, handelt es sich um einen Akt ökonomischer Dominanz und profitablen Opportunismus. Wer überfremdet also wen, und wer wehrt sich dagegen? Die Fronten sind nicht so eindeutig gezogen, wie manch ein Leitartikel glauben machen will. Ich jedenfalls bin in diesem Fall intolerant. (Trojanow, 2008, S. 82)

Trojanow sieht in einer „Nomadisierung der Moderne“ eine positive Chance für die Literatur und die Literatursprache des Deutschen. Damit meint er: Die Moderne der Literatur des 20. Jahrhunderts hat das formal-sprachliche Moment von Literatur stark forciert und dabei gelegentlich der Literatur ein etwas angestrengt Experimentelles verliehen. Die Nomadisierung, d. h. die oben beschriebene „Anreicherung“ kann aus seiner Sicht hier korrigierend eingreifen und einen „experimentellen Unterhaltungsroman“ ermöglichen.

„Anreicherung“ beutet für Trojanow vor allem die Arbeit im Bereich der Wortbildung, die Schaffung neuer Komposita, die im besten Fall nicht nur neue Metaphern sind, sondern darüber hinaus das Potential zur „relativen

Motivierung“ im Sinn von Ferdinand de Saussure haben und zugleich wohlklingend sind:

Ich richte mein Ohrenmerk auf mögliche Komposita, ergötze mich an Flammenschrift oder Schwebestil oder Kabelsalat oder Engelszungen. Die beiden letzteren kennen Sie gewiß, denn erfolgreiche Komposita setzen sich durch. Ein jedes hat die faire Chance, in den Kanon des Wörterbuches gewählt zu werden. Gewiß, manche Komposita sind schrullig und uns daher lieb wie die Eigenheiten einer Geliebten, [...]. Wir kennen ein ‚derweil‘ und ein ‚dieweil‘, stolpern allerdings über ‚dasweil‘. (Trojanow, 2008, S. 81 f.)

Die somit klar fixierte Auffassung sprachlicher Anreicherung, die Trojanow auch durchaus positiv wertet, ist jedoch in seiner Sicht keineswegs zu verwechseln mit konfliktlosen Prozessen kulturellen Austauschs bzw. interkultureller Harmonie. Der Literaturwissenschaftler Gregor Streim betont, dass Trojanows Texte stets „die Szene des konfliktreichen Aufeinandertreffens verschiedener Sprachen, Verhaltensweisen und Techniken, die Vermischungen und Verwerfungen im Moment des Zusammenpralls der Kulturen“ fokussieren. Die „naive Vorstellung, solch ein „kultureller Wandel“ könne sich konfliktfrei vollziehen“ werde kritisiert: Zeiten „regen kulturellen Austauschs“ seien „nicht unbedingt von Heiterkeit und gegenseitigem Verständnis“ geprägt und oft die Folge gewaltsamer Umbrüche, von „Krieg, Invasion, Versklavung“ gewesen (Trojanow & Hoskoté, 2007, S. 22 f.; vgl. auch Streim, 2010, S. 75).

Trojanow schlägt so die Brücke von der kontaktlinguistischen Perspektive sprachlicher „Anreicherung“, die beim literarischen Autor „aus Liebe zu einer Sprache“ erfolgt, zur gesellschaftlichen Ebene mit den unterschiedlichen historischen Voraussetzung kulturellen Austauschs (die auch in den individuellen Schriftstellerbiographien keineswegs immer einfach und harmonisch verlaufen) und den auch keineswegs immer konfliktfreien Folgen. Der Blick auf die Sprache als solche verbindet sich hier zu Recht mit den gesellschaftlich-pragmatischen Aspekten der Sprachverwendungsbedingungen. Auf diesen Punkt ist im Zusammengang der zweiten zentrale Frage dieses Beitrags zurückzukommen.

Als kurz gefasstes Zwischenfazit zur zweiten Frage dieses ersten Abschnitts kann festgehalten werden, dass die kreativen und assoziativen Schreibweisen vieler *Chamisso*-Autorinnen und Autoren, die vielfach eigene zwei- und mehrsprachige Kompetenzen sprachkünstlerisch fruchtbar machen, die Basis für die Ausbildung eines stilistisch sensibilisierten Ausdrucks bilden und das Bewusstsein für die Vielfalt der Textsorten in Literatur und Alltag schärfen. Neben literarischen Gattungen wie Erzählungen, Romanen, Gedichten, Kinderbüchern geht es daher auch um die Textsorten des Essays, des journalistischen Schreibens und verschiedener Gebrauchstexte des Alltags.

Zu den Merkmalen von *Chamisso-Literatur* gehört auch, dass die Autorinnen und Autoren insofern für ihre Werke einstehen, als sie eine Vorbildrolle ausüben, Stellung nehmen und mit ihrer Persönlichkeit ein offenes, lernbereites Bewusstsein für die maßgebliche gesellschaftliche Rolle von Sprachen verkörpern. Diese Rolle wird von der Robert Bosch Stiftung und das IFC gezielt durch eine Förderung von Lesungen und Workshops an Schulen unterstützt. Die meisten der Autoren haben es sich deswegen zur Aufgabe gemacht, ihre schriftstellerischen Talente in Lesungen, Workshops, Seminaren und Meisterklassen an eine interessierte Leserschaft zu vermitteln, darunter insbesondere auch Schüler und Studierende. Gepaart mit ihrer schriftstellerischen Prominenz und literaturvermittelnden Erfahrung leisten die Chamisso-Autoren damit einen wichtigen Beitrag zur Förderung von text- und Schreibkompetenz junger Menschen sowie zu ihrer Hinführung zur Literatur.

2. Wie kann mit Literatur im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht gearbeitet werden?

Zunächst ist zu betonen, dass bereits didaktische Konzepte einzelner *Chamisso*-Autoren in Publikationen für Lehrkräfte verfügbar sind. Besonders hervorzuheben ist der Band von José F.A. Oliver, der 2013 im Verlag Klett

Kallmeyer unter dem Titel „Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung“ erschienen ist.

Wichtig ist, sich hier zunächst mit den Grundauffassungen Olivers vertraut zu machen, der keineswegs eine Standarddidaktik für kreatives Schreiben vorlegt. Vielmehr überträgt er seine Einsichten in sprachlich-linguistische Prinzipien in seine gezielte Förderung des Umgangs von Schülern mit Sprache. Literatur ist für Oliver erst einmal so etwas wie eine allgemein menschliche Anlage oder eine anthropologische Gegebenheit: „[...] ich will behaupten, dass jeder Mensch Poetisches und dessen Gesten in sich birgt. Die beste Voraussetzung, sich einem unbeschriebenen Blatt Papier anheim zu geben. Sich zuzutrauen“ (Oliver, 2013, S. 11 f.). Im Zentrum steht für ihn die Arbeit am Wort und am individuellen Wortschatz:

Das Vermögen, zu sagen, was der Einzelne erlebt, fühlt und denkt, hängt unmittelbar mit dem Wortmaterial zusammen, das ihm zur Verfügung steht.

Oft wird – wenn es um die (deutsche) Sprache geht – bei Schülern das ‚Defizitäre‘ im Umgang mit ihr hervorgehoben.

Ich stelle mich in meinen Schreib- und Textwerkstätten lieber auf eine bejahende Art und Weise den Gegebenheiten: Jede scheinbar noch mangelhaft‘ wahrgenommene und als solche sanktionierte Sprache birgt Schönheit und die Qualität des Abenteuers.

Wie schön, dass der Ausdruck ‚Wortschatz‘ auch andere Blickweisen zulässt als lediglich die der rohen Quantität der Fehler. Ein einzelner Wortfund kann ein Schatz sein. (Oliver, 2013, S. 12)

Angestrebt wird ein verfeinertes Bewusstsein für den Umgang mit Sprache und auf diese Weise eine Fortentwicklung des Bewusstseins für sich selbst bzw. die eigene Person:

Ausgangspunkt meiner Anregungen für Schüler ist immer das Wort und die *wahr:nehmungen*, ihrer wahr:nehmungen, die das Wort begleiten. Das eigene Wort

und das andere. Das fremde, das fremdgebliebene, das fremdgemachte, das fremdgewordene.

Wird das Wort hernach bedachter vernommen, erfahren und gewählt, schenkt Sprache dem Menschen eine simultane Beziehung zu den Wörtern und eine bewusstere Identität, so meine Hoffnung. (Oliver, 2013, S. 12 f.)

Die sprachtheoretische Basis der Arbeit Olivers konzentriert sich auf die Sensibilisierung für Konnotationen, die Bedeutungen neben der eigentlichen Wörterbuchbedeutung, bzw. „Bedeutungshöfe“. Er geht von dem Beispiel des Wortes „Tafelsüße“, einer Form des Zuckerersatzes, aus und beschreibt seine persönlichen Assoziation: der Schultafel, die ihm näher liegt als der im ebenfalls in den Sinn kommende Tafelspitz. Da in seinem Buch das lyrische Schreiben im Schulunterricht beschrieben wird, stellt er in den Raum, ob „Tafelsüße“ in diesem Zusammenhang eine mögliche Metapher sei. Dies lässt er zunächst offen, sieht darin aber durchaus eine Option (vgl. Oliver, 2013, S. 11). Hieran schließt er folgende Reflexion an:

Zumindest steht die eigenwillige Konnotation [der Schultafel] gleichnishaft vor einer offenen Tür. Ein Zugang in die erste flüchtige Draufschau dessen, wie inspirierend Bedeutungshöfe sind, wenn sich Wörter aufs Unerwartete mit den ungestümen oder selbstverständlichen Bedürfnissen und Notwendigkeiten der Alltagsrealien verbinden. In meinem Fall „Frühstück“ und „Tafelsüße“ oder „Zuckerersatz“ und „Schule“. Seien sie Wörter nun aus dem Alltäglichen entnommen, quasi eins zu eins abgebildet, oder auf eine scheinbar rätselhafte Weise sprachlich aus ihnen ins Entlegene verschoben.

Das Ziel seiner Arbeit im Unterricht besteht hierin:

Seit Jahren versuche ich bei Schülern aller Schularten, den feinsinnigen und experimentierfreudigen Umgang mit Sprache zu fördern und nehme deshalb die jungen Menschen beim Wort. [...]

Deshalb wäre mein Vorschlag, die Sprache jedes Einzelnen im Deutschunterricht mit einfachen Übungen und Methoden nicht ‚abzurufen‘, sondern zu erkunden:

Vom w:ort in den Satz. Vom Satz in die Verdichtung. Aus der Verdichtung in den Vers. Vom Vers vielleicht in ein Gedicht. (Oliver, 2013, S. 12 f.)

Im Folgenden werde ich die fachübergreifenden und gesellschaftlichen Dimensionen von José F.A. Olivers eigener Arbeit im Unterricht und seiner Anregungen für Lehrkräfte für das lyrische Schreiben skizzieren. Worin bestehen m.a.W. die fachübergreifenden und gesellschaftlichen Dimensionen einer solchen Einübung in das lyrische Schreiben mit der Ausbildung eines vertieften Bewusstseins für Konnotationen und Bedeutungshöfe?

Die Erklärung dieses Punktes verlangt, an dieser Stelle ein wenig auszugreifen und dabei auch auf theoretische Fragen zu verweisen.

Es geht – in aller Kürze zusammengefasst – um das Vermögen, sich in unterschiedlichen Situationen und verschiedenen thematischen Zusammenhängen differenziert auszudrücken, Stellung zu nehmen und z. B. in Argumentationen seinen Standpunkt deutlich zu machen, ohne sich durch rhetorische Winkelzüge des Gegenübers irritieren zu lassen, unter Umständen sich auch öffentlich zu äußern und gegebenenfalls an gesellschaftlich relevanten Diskursen zu beteiligen.

All dies erfordert ein entwickeltes Bewusstsein für semantische „Feinarbeit“, d. h. für Konnotationen und Bedeutungshöfe. Man spricht unter anderem in der Diskursanalyse und Diskurslinguistik in diesem Zusammenhang auch von „Deutungshoheit“ (vgl. hierzu z. B. Kuße, 2012; Spitzmüller & Warnke, 2011). Darunter versteht man das erfolgreiche Besetzen von Semantiken. Auch der u. a. sowohl soziologisch als auch kommunikationswissenschaftlich bestimmte Begriff der „Macht“ ist in diesem Zusammenhang sehr präsent – so spricht man auch von „Kommunikationsmacht“ (vgl. Reichertz, 2009).

Besonders anschauliche Beispiele findet man dafür im Zusammenhang von Translationen, seien es Übersetzungen oder gedolmetschte Texte: die Entscheidung, die baskische ETA entweder als „Befreiungsorganisation“ oder als „Unabhängigkeitsorganisation“ oder als „Terrororganisation“ zu

bezeichnen, geht mit dem einher, was man als Ausübung von „Deutungshoheit“ bezeichnet (vgl. Valdeón, 2007).

Es kommt mit anderen Worten darauf an, in alltäglichen und anderen Situationen, in Zweiergesprächen (in der Soziologie als Mikro-Ebene bezeichnet) oder auch in Unterrichtsgesprächen (die der soziologischen Meso-Ebene angehören)

- solche Deutungshoheiten zu erkennen und benennen,
- sich gegebenenfalls mittels semantischer Differenzierung dagegen wehren zu können und
- eigene Positionen zu vertreten.

Konkret erfolgt dies in kommunikativen Prozessen. Einseitiger „semantischer Bedeutungshoheit“ und das heißt einseitiger Weltdeutungshoheit soll entgegen gewirkt werden durch kommunikative Arbeit im Sinn dessen, was als „Aushandlung von Bedeutungen“ bezeichnet wird. Dies ist auch die Basis kommunikationstheoretisch und interkulturell anspruchsvoll fundierten Modelle des Dialogs der Kulturen. Kaum jemals werden dabei reine Informationen „verschoben“; auch wenn geläufige Kommunikationsmodelle dieser Auffassung Vorschub leisten, wenn in technizistischem Duktus von Sendern und Empfänger, Kanälen und Störquellen etc. gesprochen wird. Vielmehr handelt es sich um Bemühungen darum, sich verständlich zu machen, zu angemessenen Deutungen zu gelangen, sich durch Rückfragen zu vergewissern, mittels Paraphrasen das bereits Gesagte in anderer Formulierung des gemeinten bzw. aufgefassten Inhalts erneut begrifflich zu machen und dergleichen mehr.

2.1 Zu den kommunikationstheoretischen Grundlagen

Hier stellt sich nun die Frage nach der adäquaten Theoriebildung für die Einbindung kommunikativer Kompetenzen in interkulturelle und fremdsprachliche Lernprozesse. Dabei ist von einem konzisen kommunikationstheoretischen Überblick mit der Unterscheidung von drei Strömungen auszugehen, da in diesem Bereich viele Missverständnisse bestehen.

Eine erste, einflussreiche Strömung wurde 1949 geprägt durch das bekannte informationstechnische Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver. Ausgeklammert wurde hier bekanntlich aber die Ebene der Semantik. Dies hatte zur Folge, dass in vielen Adaptionen des Modells an menschliche Kommunikation, anknüpfend an die maßgeblich von Rudolf Carnap mitgeprägte Tradition des Wiener Kreises, allein die konventionelle und denotative Bedeutung der natürlichen Sprache berücksichtigt wurde. So kam es zur dominanten Akzentuierung der *Gemeinsamkeiten* der Lebenswelt (vgl. Waldenfels, 1997, S. 54 ff.). Damit einhergehend ist charakteristisch, dass die Bedeutungs*vielfalt* im Zeichen reduziert und – uniformiert – wurde. Man kann dies so verstehen, dass der Mensch sein Mitteilungsbedürfnis diszipliniert, indem er sich an konventionelle Strategien der Versprachlichung hält. Der kommunizierende Mensch wird mit anderen Worten als jemand gesehen, der sich konventioneller Ausdrucksformen bedient und sich ihnen zugleich unterordnet. In einem noch weitergehenden Schritt rückt Jürgen Habermas die Diskursrationalität mit dem so genannten besseren Argument, auf das sich alle Partner auch gegen ihre individuellen Interessen einigen können, ins Zentrum seiner Theorie des kommunikativen Handelns. Es geht um die Einhaltung von *Regeln*, die dann auch im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund stehen. Spätestens seit den neunziger Jahren wird dieses Modell aber in Frage gestellt.

Eine zweite, entgegengesetzte kulturtheoretische Richtung stellen post-strukturalistische Orientierungen dar. Sie zielen mit dem von Jacques Derrida geprägten Begriff der *Dekonstruktion* auf frei fluktuierende Bedeutungen ab. Hier wird die Möglichkeit, sprachliche Semantik überhaupt eindeutig zu fixieren, in Frage gestellt. Es geht stattdessen um hochgradig variable Bedeutungszuschreibungen; die Probleme dieses Denkens für das Fach Deutsch als Fremdsprache hat z. B. Claus Altmayer beschrieben (vgl. Altmayer, 2004). Bei dieser zweiten Strömung handelt es sich, wie auch bei der ersten, um einen sehr spezifischen Standpunkt: Eine technizistisch-reduktive Auffassung im ersten Fall und eine sich Verbindlichkeiten entziehende, polyseme Auffassung von Bedeutung im zweiten Fall.

Es lässt sich sagen, dass im ersten Modell das kommunikative Handeln in seiner subjektiven Sinnhaftigkeit vernachlässigt wird. Kulturelle und konnotative Merkmale werden nicht erfasst. Dieses Manko wird insbesondere in der interkulturellen Wortschatzarbeit problematisch.

Im zweiten Modell wird die soziale Verbindlichkeit kommunikativen Handelns vernachlässigt. Kulturübergreifender Austausch wird somit ausgeklammert, da im Grunde genommen überhaupt jeder feste Bedeutungsbezug in Frage gestellt wird. Dieser auf Differenz angelegte Ansatz legt daher die Inkommensurabilität – oder Unvergleichbarkeit – verschiedener Kulturen nahe.

In einem nächsten Zwischenfazit ist nun festzuhalten: Obwohl beide Ansätze in anderen Zusammenhängen durchaus ihre Berechtigung haben, sind solche Einseitigkeiten zu vermeiden, wenn es darum geht, kommunikative Lernprozesse theoretisch zu fundieren und didaktisch zu modellieren.

Der aus der Sicht interkulturellen kommunikativen Lernens defizitären Theorielage ist Rechnung zu tragen, indem die tatsächlichen Gegebenheiten des kommunizierenden Menschen in der Komplexität seines Sprachhandelns Berücksichtigung finden. In dieser theoretischen Abklärung besteht eine wichtige Positionsbestimmung auch des Faches Deutsch als Fremdsprache, in dessen Zentrum der sprachlernende Menschen steht.

Dazu ist der Blick auf eine dritte Strömung hilfreich, die erst im Bereich der Kulturmodelle die erforderlichen Perspektiven eröffnet. Es handelt sich um die interpretative Richtung der Kulturtheorie. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache ist diese Richtung erhellend, weil sie der Komplexität des Sprachhandelns entspricht.

- Eine forciert interaktions- und bedeutungstheoretische Ausrichtung hat sie schon in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts in der anthropologischen Kommunikationstheorie von Gerold Ungeheuer erhalten.

- Hervorzuheben sind hier auch die Ansätze von Jens Lönhoff, der interkulturelle Kommunikationskonzepte in der Tradition Ungeheuers fortentwickelt,
- die Hermeneutische Wissenssoziologie, die gewisse Überschneidungen mit
- dem interessanten Konzept von Klaus Lösch u. a. der Kulturdifferenz aufweist, sowie
- die Interaktionale Soziolinguistik und Kontextualisierungstheorie von John Gumperz.

Um was geht es im Wesentlichen? Die Umriss der Theoriebildung können in aller Kürze so dargestellt und am Beispiel illustriert werden: Entsprechende Ansätze umfassen in der Regel mündliche ebenso wie schriftliche Kommunikation. Die Einseitigkeiten der zuvor genannten Konzepte werden vermieden, indem die Art, wie Menschen ihre objektiven Lebensgegebenheiten mittels Sprache gestalten – die denotative Bedeutung – ebenso berücksichtigt wird wie der subjektiv gemeinte Sinn mit seinen kulturellen Dimensionen. Rechnung getragen wird also sowohl den Freiheiten der Sprachverwendung – das heißt der individuellen oder kreativen Sinngebung – als auch der verständigungssichernden Norm- und Regelerorientierung des Sprachgebrauchs. Akzentuiert wird die von allen beteiligten Partnern geleistete kognitive, emotionale und vor allem sprachlich-semantische Arbeit. Im Zentrum steht die interaktive Abklärung des jeweils Gemeinten durch die Kommunikationspartner im Verlauf eines Gesprächs oder der Produktion und Rezeption eines Textes. Es geht mit anderen Worten um den emergenten Prozess der sozialen Aushandlung von Bedeutungen.

Besonders hinzuweisen ist hier für eine vertiefende Lektüre und einen Anschluss an die aktuelle Fortführung dieser Überlegungen auf den Band von Ilja Srubar mit dem Titel „Kultur und Semantik“ aus dem Jahr 2009. Srubar entwickelt im Anschluss an die maßgeblichen Grundlagen der Wissenssoziologie der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts mit den das Fach dauerhaft prägenden Ansätzen von Georg Simmel, Alfred Schütz, Karl Mannheim und anderen das bei Gerold Ungeheuer dann kommu-

nikationstheoretisch zugespitzte Problem der „unaufhebbaren semantisch-kommunikativen Unschärfe“ und die damit einhergehenden Fragen, die sich unter anderem in der Gegenwart in komplexen multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaften, in spezifischer Konzentration vielfach in stark wachsenden Metropolregionen und Megacities, ergeben.

2.2 Das Beispiel eines Chat-Protokolls

Sehen wir uns hier ein konkretes, wenngleich sehr einfaches Beispiel interaktiver Bedeutungsaushandlung an (vgl. Platten, 2001, S. 39 ff.). Es ist das Protokoll eines Chat-Mitschnitts aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache. Deutlich wird hier auch, dass soziale Aushandlung von Bedeutung keineswegs nur auf sehr hohem Lernniveau möglich ist. Die Chat-Tutorin unterhält sich mit einem spanischen Zivildienstleistenden. Auf die für den Chat typische Problematik der Textkohärenz werde ich hier nicht eingehen.

<hier> jetzt mache ich mein Soziale Dienstung
<Admin> was ist das?
<Admin> [...]
<hier> Es ist eine Dienstung man gibt wenn er keine Militar Dienstung machen will
[...]
<Admin> das gibt es bei uns in Deutschland auch, es heisst Zivildienst hier
<hier> aha
[...]
<Admin> Bei uns ist das meistens Arbeit mit alten Menschen oder Behinderten
<hier> was ist Behinderten?
[...]
<hier> hier kann man wahlen und ich wahlte diese Schule
[...]
<Admin> Behinderte sind Menschen, die zum Beispiel nicht laufen oder nicht sehen oder nicht sprechen und hoeren koennen.

<Admin> Und die gehen oft in eine besondere Schule
<hier> vielen Danke für die Information

Die unterschiedlichen Bedeutungen eines solchen Dienstes in den beiden Ländern werden durch Nachfrage abgeklärt und erörtert. Dies ist ein emergenter Prozess der sozialen Aushandlung von Bedeutungen und nicht, wie Eva Platten in ihrer Untersuchung des Chats meint, in erster Linie Perspektivwechsel; zwar weist sie darauf hin, dass am Ende dieses Beispiels die Verschmelzung von der Aushandlung von sprachlicher und inhaltlicher Bedeutung zu beobachten sei, akzentuiert demgegenüber aber den Aspekt des Perspektivwechsels. Im Mittelpunkt dieser Aushandlung stehen nämlich Fragen, die sich auf das Lexikon beziehen. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz hat damit einen zentralen Ansatzpunkt in der Wortschatzarbeit und der Semantisierung. Denn ein Kernproblem der Wortschatzarbeit bezieht sich darauf, wie in einer Sprach- und Kulturgemeinschaft die Welt überhaupt wahrgenommen und in Begriffe gefasst wird. Bemerkenswert ist im Beispiel oben, dass die Tutorin zuerst um eine Erklärung bittet: [„ich mache Soziale Dienstung“ – „was ist das?“ „was ist Behinderten?“]

Am Beispiel zeigt sich, was die Theorie beschreibt: Ein wichtiger Aspekt interkulturellen Lernens besteht im Erwerb dieser Aushandlungskompetenz. Kulturübergreifende Verständigung bedeutet dem dritten Ansatz zufolge, mit Sprache als grundsätzlich konventionell verankertem Kommunikationsmittel kulturelle Unterschiede und semantische Besonderheiten in der aktuellen Interaktion herauszuarbeiten und greifbar zu machen.

Was sind dabei konkrete Prinzipien der Verständigungssicherung? Im Hinblick auf die Instrumente der Aushandlung sind verschiedene Prinzipien der Verständigungssicherung zu nennen. Dazu gehören: Nach- und Rückfragen sowie alle Formen interaktiver Vergewisserung unter Verwendung von Wiederholungen, Paraphrasen, der Herausstellung des inhaltlich Wichtigsten zum Beispiel bei Wegauskünften („Zerstückelungsprinzip“ nach Volker Hinnenkamp 1989), veranschaulichenden Metaphern, kommunikativen Reparaturen wie Selbstkorrekturen, Signalisierung von Zweifel und Nichtverstehen oder sogar markierten Formen des Schweigens.

Das semantische Spektrum jeweils möglicher Bedeutungen auf Wort-, Satz- und transphrastischer Ebene wird somit interaktiv im Austausch der Dialogpartner herausgearbeitet.

Übergreifend können diese Prinzipien in der Terminologie der bis heute anregenden Prager Schule mit dem Begriff der Entautomatisierung veranschaulicht werden: es geht darum, das Bedeutungsspektrum möglichst deutlich ins Bewusstsein zu rücken. Solche Formen der Entautomatisierung sind für die fremdsprachliche Kommunikation typisch, weil hier die Sprachbeherrschung nur teilweise automatisiert und insofern nicht selbstverständlich ist.

Alle Formen der Vergewisserung sind in weitaus größerem Umfang kommunikativ legitimiert als in den meisten anderen Sprachverwendungssituationen. Ja, die Sprachlernsituation ist sogar Voraussetzung dafür, dass es möglich ist, in einem so kurzen Abschnitt gleich mehrere Präzisierungen einzufordern. Und gerade die Vergewisserung ist es, die den kulturübergreifenden Austausch ermöglicht. Die „Lizenz zum Fragen“ – zur Rückversicherung und Bitte um Erklärung – ist ein Privileg von Sprachlernenden. Hierin besteht auch ein wichtiger Freiraum des Fremdsprachenunterrichts gegenüber vielen anderen Kommunikationssituationen, in denen solche Fragen jedenfalls nicht so gehäuft gestellt werden, da sie eine Behinderung des Ablaufs und irritierend wären.

Demgegenüber bleiben in anderen Situationen divergierende Bedeutungszuschreibungen, die es auf allen Ebenen persönlicher, institutioneller und internationaler Kommunikation durchaus gibt, oft verdeckt. Die im Chat-Beispiel hervortretende kulturelle Variation von Wortbedeutungen verweist auf die Wortschatzarbeit. Nicht immer müssen sich die Klärungen auf lexikalische Bedeutungen beziehen. Sie spielen aber eine wichtige Rolle und können auch im Fremdsprachenunterricht ein geeigneter Ausgangspunkt sein. Daraus resultierende unaufgeklärte Unterschwelligkeiten können – wie im oben mit Blick auf urbane Planungs- und Steuerungsprozesse erläutert – das Thema von Macht und Konflikt berühren, indem es zur „semantischen Deutungs- und Welthoheit“ kommt bzw. zur kommunikativen Ver-

weigerung, da die Kommunikation als nicht lohnend betrachtet wird. Pointiert formuliert: Einer unter Umständen gewaltsamen Austragung – der „Lizenz zum Töten“ – kann die „Lizenz zum Fragen“ entgegen gesetzt werden.

Mit diesem theoretischen Hintergrund liegen nun die aktuellen Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts auf der Hand. Und zwar ergeben sich aus der zentralen Rolle interaktiver Aushandlung Konsequenzen, die die Rolle der Interaktion *unter* den Lernenden und damit alle Formen der Partner- und Gruppenarbeit betreffen. Man spricht auch von der Ausrichtung auf eine interkulturelle Wortschatzarbeit, die etwa mit der Forschung von Sigrid Luchtenberg zu verbinden ist, beziehungsweise auf eine kultursensitive Lexikographie, wie von Peter Kühn akzentuiert wird. Wichtige Impulse gingen für diese Orientierungen von den Ansätzen Fritz Hermanns für eine linguistische Mentalitätsgeschichte und von der historischen Semantik aus, für die die Historiker Conze, Brunner und Koselleck anregend gewirkt haben. Im Zentrum steht dabei die Einübung der Prinzipien der Verständigungssicherung.

Zu erwähnen ist, dass die Untersuchung und das Training in dieser Weise theoretisch fundierter lohnender Kommunikation dazu beitragen können, urbane soziale Inklusion und Identität zu schaffen, gesellschaftliche Spannungen zu verringern und negative Auswirkungen kommunikativer Verweigerung zu vermeiden. Und zwar wird in der aktuellen wissens-, wissenschafts- und techniksoziologischen Innovationsforschung deutschsprachigen und anglo-amerikanischen (*Science and Technology Studies*) Zuschnitts die Frage diskutiert, inwiefern kulturelle und gesellschaftlich-soziale Faktoren als entscheidende Voraussetzung technischer Innovation zu sehen sind (vgl. Sismondo, 2010). Dies ist unter anderem darin begründet, dass sich die Bedeutung von Dienstleistungen in gegenwärtigen Gesellschaften sowohl der entwickelten Länder als auch der so genannten Schwellenländer in der Vergangenheit erheblich gewandelt hat und sich weiterhin in einer für die betreffenden Gesellschaften markanten Umbruchphase befindet (vgl. Howaldt & Schwarz, 2010, S. 99). Es geht etwa um solche Fragen wie die

nach den Lebensstilen in einer Gesellschaft, nach der Interaktion von an Innovationsprozessen beteiligten öffentlichen, politischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und sonstigen Akteuren sowie um Fragen nach den institutionellen Kontexten von politischen, staatlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen. Aus diesem Grund spricht man von sozialer bzw. inklusiver Innovation. Bereits ein knapper Aufriss aktueller Ausrichtungen der Innovationsforschung lässt die zentrale Stellung der Auseinandersetzung mit Diskursen erkennen (vgl. Howaldt & Schwarz, 2010, S. 100).

Ich pointiere wiederum zusammenfassend: Mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht kann von einem „Kommunikationslabor“ gesprochen werden. An dieser Stelle ging es darum zu zeigen, was den entscheidenden Kern entsprechender Kommunikationsarbeit ausmacht und auf welcher theoretischen Basis sinnvollerweise gearbeitet werden kann. Besonders ist darauf abzielen, die verbreitete „Deutungshoheit“, die Eliten für sich reklamieren und durchsetzen, zu durchbrechen, indem implizite Semantiken kommunikativ aufgedeckt und damit verhandelbar werden. Dies setzt die entsprechende kommunikative Schulung voraus, die – wie ich zeigte – gerade und in dieser forcierten Form womöglich nur im Fremdsprachenunterricht geleistet werden kann.

3. Abschließende Bemerkungen

Die Eignung von Literatur und insbesondere von Chamisso-Literatur im Deutschunterricht wurde hier hinsichtlich ihrer spezifischen sprachlichen Merkmale aufgezeigt. Deren Untersuchung und die entsprechende Kompetenzförderung im Deutschunterricht sind Grundlage für ein methodisch und theoretisch anspruchsvolles Verständnis interkultureller Kommunikationsfähigkeit, die sich auch in schwierigen Situationen mit Konfliktpotential bewährt. Die didaktisch orientierte Arbeit schließt eng an die gezielte Förderung des Bewusstseins für semantische Differenzierung an, dass insbesondere von José F.A. Oliver akzentuiert wird. Formen sprachlicher Verfremdung sind dabei besonders geeignet, den Umgang mit semantischer

Differenzierung zu schulen, indem ein *Denken wie üblich* hinterfragt und eindimensionale Sprachformen aufgebrochen werden. Auf diese Weise kann ein Beitrag zur Befähigung zum multiperspektivischen Denken geleistet werden, das ein *Durchspielen von Optionen* erlaubt und somit reflektierte Haltungen fördert, die differenziert geäußert und vertreten werden können. Solche Formen der Spracharbeit können auch in der internationalen Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fruchtbar gemacht werden.

Sowohl die persönliche Präsenz der Autorinnen und Autoren im Deutschunterricht als auch die entsprechenden Arbeitsmaterialien erlauben die sinnvolle und gezielte Einbindung dieser Literatur in den Unterricht.

Über die bereits vorliegenden Materialien hinaus bereitet das IFC in München weitere vor. Das IFC berät außerdem Schulen bei der Organisation von Lesungen, Workshops und Meisterklassen, informiert über Newsletter und andere Medien, veranstaltet Lesungen und Seminare, koordiniert Forschungs- und Lehrplanprojekte und vermittelt mit der finanziellen Unterstützung der Robert Bosch Stiftung Veranstaltungen von Chamisso-Autoren an den Schulen. In Zusammenarbeit mit verschiedenen *Chamisso*-Autorinnen und Autoren werden zudem thematisch fokussierte weitere Unterrichtsmaterialien erarbeitet.

Dabei geht es über Sprechansätze hinaus um ein umfassenderes Verständnis von Literatur und ihres kulturvermittelnden Potentials. Das kann die *Chamisso-Literatur* in besonderer Weise leisten, unter anderem weil hier ein spezifisches poetisches Programm wichtig ist, in dem die Sprache mit Aspekten wie Schaffung von „Bedeutungshöfen“ kontinuierlich fortentwickelt wird.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Ewert, M., Riedner, R. & Schiedermaier, S. (Hrsg.). (2011). *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium.
- Hinnenkamp, V. (1989). *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Niemeyer.
- Howaldt, J. & Schwarz, M. (2010). Soziale Innovation – Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (S. 87–108). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuße, H. (2012). *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB).
- Oliver, J. F. A. (2013). *Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung*. Stuttgart: Klett-Kallmeyer.
- Platten, E. (2001). *Die Bedeutung von Chats für das Fremdsprachenlernen*. Diplomarbeit am Institut für Germanistik, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache, Justus-Liebig-Universität Gießen. Zugriff über <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/iprof/daf/dokumente/Platten2001/view>
- Reichertz, J. (2009). *Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?* Wiesbaden: VS Verlag.
- Sismondo, S. (2004). *Science and Technology Studies*. Malden/MA: Blackwell Publishing.
- Spitzmüller, J. & Warnke, I. H. (2011). *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: de Gruyter.
- Srubar, I. (2009). *Kultur und Semantik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Streim, G. (2010). Differente Welt oder diverse Welten? Zur historischen Perspektivierung der Globalisierung in Ilija Trojanows Roman *Der Weltensammler*. In W. Amann, G. Mein & R. Parr (Hrsg.), *Globalisierung und Gegenwartsliteratur. Konstellationen – Konzepte – Perspektiven* (S. 73–89). Heidelberg: Synchron Verlag.

- Trojanow, I. (2008). Vorlesung. Voran ins Gondwanaland. In D. Kimmich & P. Ostrowicz (Hrsg.), *Feridun Zaimoglu, Ilija Trojanow. Tübinger Poetik-Dozentur 2007* (S. 67–94). Künzelsau: Swiridoff Verlag.
- Trojanow, I. & Hoskoté, R. (2007). *Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen*. München: Heyne.
- Valdeón, R. A. (2007). Ideological Independence or Negative Mediation: BBC Mundo and CNN en Español's (translated) Reporting of Madrid's Terrorist Attacks. In M. Salama-Carr (Hrsg.), *Translating and Interpreting Conflict* (S. 99–118). Amsterdam: Rodopi.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zaimoglu, F. (1995). *Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft*. Berlin: Rotbuch.

Katakulturell, interkulturell, transkulturell. Klären und vereinfachen um anwenden zu können

Ulrich Bauer – Hochschule Kempten

Abstract

Dieser Text richtet sich auch an Leserinnen und Leser, die nicht häufig wissenschaftliche Texte lesen. Er ist in zwei Teile gegliedert. Zunächst wird die Betrachtung eines Landes – als Thema der Landeskunde – u. a. anhand einer Metapher wie der Betrachtung eines Fotos diskutiert. Im zweiten Teil wird der Begriff der Katakulturalität eingeführt, und es werden die Begriffe inter-, auto-, hetero-, trans- und katakulturell definiert und aufeinander bezogen. Um interkulturelle Kommunikation zu fördern und die Vermittlung landeskundlicher Inhalte erfolgreicher zu machen, müssen nicht nur die einzelnen verwendeten Fachbegriffe für die Praxis geklärt sein, sondern sie müssen vor allem in ein stark vereinfachtes Modell des kulturellen Selbstverständnisses eingebracht werden. Idealerweise sollten die Begriffe sich aufeinander beziehen und möglichst eindeutig sein, um in der Summe ein komplexes System ohne allzu viele Unschärfen und Überschneidungen abzubilden. Dazu werden hier einige zentrale Begriffe in ihrer kontingenten Genese aufeinander bezogen und – wo nötig – um weitere Begriffe ergänzt. Besonders im Fokus steht die – der Globalisierung gegenläufige – Dynamik, regionale Identitäten neu zu verstärken indem in Form von Ethnomimesis weitgehend obsolete aber dinglich noch bekannte Traditionen als vermeintliche Garanten der eigenen Identität neu konstituiert oder doch belebt und neu interpretiert und besetzt werden. Dies wollen wir als „katakulturelle“ Dynamik bezeichnen, deren Bedeutung im Alltag rasch zunimmt, und die daher auch in der Landeskunde reflektiert werden muss. Mit dieser erfundenen „Rückbesinnung“ auf lokale und regionale Traditionen wirken vielen Menschen der Verwischung ihrer Identität in einer „transkulturellen“ globalisierten Welt entgegen.

1. Zur Geschichte von Theorien und Begriffen beim Sprechen über andere Kulturen

1.1 Epistemologische Präliminaria

Wir wollen diesem Text einige Vorüberlegungen (*Präliminaria*) voranstellen, wie Erkenntnis – auch zur Landeskunde – überhaupt gewonnen wird (Erkenntnisgewinnung – *Epistemologie*). Landeskundliche Erklärungen werden in jedem Moment irgendwo von irgendwem gegeben, egal ob dafür in der Wissenschaft Modelle entwickelt wurden oder nicht. Wir wollen hier zum Verständnis dieses Vorgehens und als handlungsleitende Empfehlung einen Beitrag zur Diskussion leisten, wobei angesichts der Breite des Vorhabens definitorische Regresse nicht geleistet, bzw. impliziert werden.

Vonseiten der Wissenschaft kann man nun methodisch aus verschiedenen, teils sehr gegensätzlichen Richtungen eine Fragestellung – auch zur Landeskunde – entwickeln.

Man kann einerseits holistisch fragen, wie eine landeskundliche Erklärung funktioniert und man kann versuchen, ein letztendlich immer defizitäres Modell systematisch zu entwickeln und ein wenig zu verbessern, um das ohnehin stattfindende Alltagshandeln mit wissenschaftlicher Überlegung und Analyse zu unterfüttern. Dieses Vorgehen kann man als *Pragmatismus* oder sogar als *Induktivismus* bezeichnen. Der Pragmatismus¹ – vor allem in seiner modernen Form des „New American Pragmatism“ ist eine Form des wissenschaftlichen Arbeitens, bei der das als momentan zutreffend gilt, was im Moment sinnvoll als Wahrheit anerkannt werden kann. Der Induktivismus (Stove, 1978) ist eine Wissenschaftstheorie, bei der aus einzelnen Beobachtungen auf allgemeingültige Gesetze geschlossen wird. Diese beiden Wege zielen darauf, handlungsleitende Aussagen machen zu können, und ihre Modelle kann man natürlich leicht kritisieren, indem man darauf

1 Wichtige Vertreter sind Quine, Putnam und Rorty. Paradigmatisch hier Rorty (2001).

hinweist, dass sich gewiss irgendein Punkt finden lässt, an dem ihre Postulate angreifbar sind.

Der entgegengesetzte Weg besteht folglich darin, vorhandene Modelle zu untersuchen und kritisch zu prüfen, warum sie nicht „wirklich zutreffend“ sein können. Dieser zweite Weg ist in der Wissenschaft weit häufiger und populärer, weil er in kleineren Schritten erfolgen kann (es ist immer leichter, ein Detail zu kritisieren, als ein ganzes Modell zu entwerfen) und weil es an sich leichter ist, einzelne Elemente zu widerlegen. Diese zweite Richtung nennt man in ihrer radikalsten Form auch *Falsifikationismus*. Ihr wichtigster Vertreter war Karl Popper (1935) und seit diese Theorie auf dem Markt ist, wird sie kritisiert (z. B. Grimm, 1979), weil Falsifikationisten eher nach einer kontinuierlichen Verbesserung der Wissenschaft streben, als nach einem Beleg von wahrscheinlicher Wahrheit oder gar einer Hilfe für das Handeln im praktischen Leben. Hier geht man davon aus, dass es nicht möglich ist, von einer endlichen Anzahl von Beobachtungen zu allgemeinen Gesetzen zu gelangen. Damit ist der Falsifikationismus – in allen seinen Varianten – eine schöne philosophische Fingerübung, deren Erklärungsbeitrag zum Alltagshandeln getrost ignoriert werden darf. Hier wollen wir versuchen, ein – ganz vorläufiges – Modell zur Systematisierung landeskundlicher Beobachtungen und Erklärungsmuster zu entwickeln.

Der dritte Weg ist der am meisten begangene: Die Komplexität eines Forschungsgegenstandes wie der Landeskunde lässt sich am besten durch klare Eingrenzung, durch Strukturierung und ggf. durch Vereinfachung in Modellbildung beherrschen. Folglich gehen die meisten Forscher den Weg, sich auf einen eng definierten Ausschnitt zu begrenzen. Aus der Summe vieler Einzelbeiträge und in Kenntnis der Diskussion vieler Einzelbeiträge kann man versuchen, eine Zusammenfassung zu entwickeln, die vielen fundierten Einzelbeiträgen im Detail nicht mehr gerecht werden kann. In der Wissenschaft nennt man das Überschreiten der eigenen engen thematischen Eingrenzung auch *dilettieren*², also etwas laienhaft und ohne tiefere

2 Ital.: *dilettare*: (sich) erfreuen, ergötzen.

Kenntnis tun. Diese Abwertung der grenzüberschreitenden Fragestellungen – also der Interdisziplinarität – ist leider auch ein wirksames Mittel gegen das Entstehen übergreifender und zusammenhängender Modelle.

1.2 Warum ist es so schwer, hinreichend vereinfachte Modelle für das Sprechen über andere Kulturen zu finden?

In praktisch allen Bereichen unseres Alltags und Berufs, in der Vermittlungspraxis und der Lehre wie in der Festigung allen landeskundlichen Wissens ist seit Jahrzehnten von einem „tiefgreifenden Wandel“ die Rede. Es geht darum, dass alte Muster der Identität („die Deutschen“, „die Italiener“) nicht mehr gelten wie früher, dass Haltungen und Einstellungen, Arbeitsbedingungen und Lebensverhältnisse sich schnell verändern, dass auf der dinglichen Oberfläche (Autos, Jeans, Popmusik, Youtube) die Bilder und Muster weltweit immer ähnlicher werden. Parallel zu dieser Globalisierung hat sich auch in der Wissenschaft eine grundlegende Änderung vollzogen, die als „Postmoderne“ bezeichnet wird, und diese Entwicklung wurde in ihren Anfängen, also um 1980, von vielen als eine Befreiung erfahren: Vielfach erleben wir, dass die bisherigen „modernen“ Orientierungen und Zuschreibungen von Gruppenidentitäten nicht mehr so einfach funktionieren. Postmoderne Theorie begeistert sich darin, zur Diagnose des Zerfalls und der Auflösung alter (= moderner) Muster zu werden: der Auflösung der Familie, der Nachbarschaften, der gewachsenen Strukturen und Identitäten, der nationalen Zugehörigkeit. Diese Entwicklung führt, je weiter sie voranschreitet, zu immer mehr Unsicherheit und Desorientierung, und sie macht die Beschreibung von Gruppenidentitäten für die Landeskunde zunehmend schwieriger. Wenn man die Apostel der Postmoderne das Hohe Lied der Verwischung und Vermischung von Symbolen und semiotischen Systemen predigen hört³, und die vermeintliche Auflösung aller historisch und biografisch an eine Umgebung rückgebundenen Identität und deren Aufgehen in einer angeblich (auch politisch) so freien und ungebundenen

3 Lyotard, Derrida, Welsch, Baba, Foucault, Deleuze usw.

multioptionalen Transkulturalität bis zum Postulat der Auflösung des Ich, dann fragt man sich natürlich, wozu es der Mühe wert sein sollte, sich *da capo* mit landeskundlichen Fragen (Bausinger, 1999) zu befassen, wenn damit gemeint ist Aussagen zu treffen über „diese Leute dort in dieser Gruppe“ und man dabei nach wie vor von der Existenz von Gruppen und gradueller Homogenität bestimmter gruppenkonstitutiver Marker ausgeht. Und gewiss ist richtig: Es gibt Millionen Menschen, die zugleich in mehreren Kulturen leben, die mehrere Werte- und Symbolsysteme (mehr schlecht als recht und immer nur partiell) zugleich beherrschen und die darüber hinaus einen funktionalen Zugang zu kulturell nicht rückgebundenen praktischen Aspekten ihres täglichen Lebens haben. Menschen, die also fraglos in Shanghai wie in New York die Flughafentoilette auf dem jeweils kürzesten Weg finden. Aber wenn man sich die Milliarden Menschen anschaut, die noch keine globalen Nomaden sind, und die zwar auf einer Objektebene durch Musik, Konsumgüter und Massenmedien bestimmte globalisierte Produkte, Bilder und Erfahrungen teilen, aber die zugleich durch höchst verschiedene Werte und biografische Chancen und Erfahrungshorizonte unterschieden sind, dann stellt man fest, dass es noch immer die übergroße Mehrheit ist, die bei der Kommunikation mit Menschen aus einer anderen Kultur umgehend nach einer Lesehilfe, einer Interpretationsanleitung, einer Erklärung fragen. Solche Erklärungen und Lesehilfen bedienen sich regelmäßig eines Erfahrungskonzeptes, das im Kantischen Sinne nur aus Anschauung und nicht aus Begriff (Kant, 1781) besteht. Mit anderen Worten: Es herrschen übervereinfachte, bisweilen mit moralischem Toleranzimpetus aufgeladene und wenig reflektierte Interpretationen der Fremdbegegnung und der dabei gemachten Erfahrung vor, deren plakative Unterkomplexität sie zwar leicht handhabbar aber zugleich ungeeignet für die Selbstaufklärung und Identitätsentwicklung macht. Für Menschen, die auch mit solchen Orientierungsmustern arbeiten, und für deren landeskundliche Pfadfinder, also die Lehrenden von Sprache und Kultur sind folgende Überlegungen gedacht.

Die Vermittlung von fremden Sprachen und Kulturen ist ein Arbeitsbereich mit sehr unterschiedlich qualifizierten Akteuren. Während auf der einen

Seite wissenschaftliche Analysen für kleine Teilbereiche des Vermittlungsprozesses mit oftmals hoher Qualifikation entstehen, dort also hoch qualifizierte Akteure über eng eingegrenzte Ausschnitte der Vermittlungsprozesse reden, sie beschreiben und analysieren, befinden sich auf der anderen Seite wenige qualifizierte und sehr viele halbqualifizierte und unqualifizierte Akteure, die diese Vermittlung tagtäglich betreiben müssen und dabei dem Wunsch nach Komplexitätsreduktion nachgeben, auch nachgeben müssen. Diese Distanz zwischen „Theorie und Praxis“ wird beklagt, seit es die systematische moderne Vermittlung fremder Sprachen und Kulturen überhaupt gibt. Zugleich wird aber wenig Wert darauf gelegt, das vorhandene Fachwissen so stark strukturiert und komplexitätsreduziert darzubieten, dass es auch für weniger qualifizierte Akteure interessant, in angemessener Zeit erlernbar und vor allem eine hilfreiche Orientierung ist. Wer immer das aus dem Kreis der hochqualifizierten Akteure täte, würde sich nicht nur dem kollegialen Vorwurf des Dilettierens aussetzen, sondern sich auch nach der eigenen Qualifikation fragen lassen müssen. Man schreibt in aller Regel kulturwissenschaftliche Aufsätze am oberen Limit seiner intellektuellen Fähigkeiten, seines Fachjargons und seiner impliziten Quer- verweise zum Nachweis der Kennerschaft der Materie, und nicht im Mittelfeld dessen was möglich ist, oder gar eingedenk der neugierigen, lern- begeisterten aber vielleicht nicht immer sehr fachkundigen Leserinnen und Leser. Dies gilt nicht nur, aber im besonderen Maße für den Bereich der kulturwissenschaftlichen Landeskunde. Beiträge, die stark vereinfachen und ein vergleichsweise breites Feld in den Blick nehmen, geben daher viel Angriffsfläche, was üblicherweise vermieden wird. Man erntet mehr Aner- kennung, wenn man komplizierter schreibt.

1.3 Warum gibt es keine einheitliche Terminologie im Bereich der Fremdsprachenvermittlung?

Ein wichtiges Element der professionellen Qualifikation ist die Beherrschung von Fachbegriffen. Nun ist die Situation in der Sprach- und Kulturvermittlung durch mehrere missliche Faktoren gekennzeichnet. Einerseits ist das Fach jung und Fachbegriffe sind noch nicht kanonisiert (will sagen: es gibt keine „allgemein akzeptierten“ und von allen ähnlich oder gleich verwendeten Fachbegriffe); es verfügt nicht über ein Fachorgan, das wissenschaftlich solide wäre und zugleich weltweit gelesen werden könnte, um als Referenz zu dienen. Man darf allerdings annehmen, dass es von den DaF-Lehrenden auch kaum gelesen würde. Andererseits hat sich keine spezifische „Schule“ mit ihren Interpretationen (=Festigungen) von Fachbegriffen als leitend und richtungsweisend durchgesetzt. Vielmehr konkurrieren mehrere Interpretationsmodelle mit jeweils eher kleiner Reichweite um die Deutungsherrschaft im Reich der Theoriebildung für die Sprach- und Kulturmittler. Dazu kommt, dass viele DaF-Praktiker aus fremden Bezugswissenschaften Anleihen aufnehmen, die vielfach der tragfähigen Begründung entbehren. Die ebenso euphorische wie vielfach unverständene und nicht kontextualisierte Übernahme von Clifford Geertz oder Wolfgang Welsch in die Landeskunde sind Beispiele dafür. Wirklich standardisiert ist weltweit kaum mehr als die auf Grundstufe und untere Mittelstufe fokussierte präskriptive Grammatik, an der seit 100 Jahren nur wenig Neues zu entdecken ist.⁴ Und dieser – nahezu einzige – Standard wurde von kommerziellen Verlagen durchgesetzt und bezieht sich kaum auf die fachwissenschaftliche Debatte. Fachwissenschaftliche Ausdifferenzierungen dieses „praktischen“ Modells – zum Beispiel zu neurolinguistischen oder lernpsychologischen Aspekten, zu Xenolekten oder zur Themenwahl in Lehrwerken werden von den Verlagen kaum aufgenommen, deren Ziel ja nicht sein kann, dass Lerner lernen, sondern vielmehr dass Lerner Bücher kaufen. Drittens ist der Ort der

4 Neu und überzeugend sind z. B. die Ansätze von Roche zu Kognition und Imagination, die in Grammatikanimationen münden, um funktionale Aspekte leichter verständlich zu machen und den Spracherwerb durch kognitiven Input zu beschleunigen und zu festigen (vgl. Roche, 2005).

Vermittlung und der Beforschung durch seine Globalität nicht nur räumlich zerrissen, sondern auch sprachlich mit vielen Einflüssen aus anderen Sprachen und sich überlagernden Perspektiven gekennzeichnet sowie durch sehr unterschiedliche Vermittlungstraditionen gekennzeichnet. Dadurch können sich lokal begrenzte theoretische Richtungen, die historisch kontingent entstanden sind, besonders lange halten. Vielleicht ist diese regionale Vielfalt bei aller Distanz zur Spracherwerbsforschung sogar nützlich, weil die Lernbedingungen und Lehrtraditionen in verschiedenen Regionen sehr unterschiedlich sind, und z. B. das Credo des autonomen Lernens seinen westlichen Bedeutungshorizont selten reflektiert und ihn wohl auch nicht überschreiten kann.⁵ Viertens findet gerade die zunehmend professionelle Beschreibung von fremden Kulturen statt. Modelle wie der (ethnographisch geprägte) Kulturbegriff von relativ geschlossenen Gruppen wandeln sich schnell und sind in einer multioptionalen Gesellschaft vielfachen Unklarheiten und Widersprüchen gewichen, sodass ihnen beim Ringen um die Deutungshoheit der Veränderungen der Welt eine neue Rolle zukommt. Fünftens werden die Versuche der wissenschaftlichen Festigung von Fachbegriffen beim breiten Publikum der potentiellen Nutzer nicht nur wenig goutiert, sondern vielfach überhaupt nicht zur Kenntnis genommen. Daran haben auch Jahrbuch DaF, Info DaF, Handbuch DaF, Handbuch Interkulturelle Germanistik, usw. wenig zu ändern vermocht. Sechstens werden hilfreiche Instrumente aus Bezugswissenschaften wie z. B. das Konzept der *mémoire collective* (Halbwachs, 1950)⁶, dasjenige der *aktiven Toleranz* (Hess-Lüttich, 2009) oder z. B. moderne Konzepte der *Hermeneutik* (Roche, 2013) auch im eigenen Fachdiskurs nur zögerlich aufgenommen.

5 Ob den deutschen Vertretern solcher Konzepte die kulturelle Reichweite ihrer Vorstellungen und die damit einhergehenden Konfliktpotentiale jeweils bewusst sind, wenn sie als Entsandte irgendwo auftreten, darf füglich bezweifelt werden.

6 Dieser posthum publizierte Titel fasst Thesen zusammen, die in einer frühen Form in den 1920ern entwickelt wurden und zuerst 1925 unter dem Titel *Les cadres sociaux de la mémoire* erschienen. Halbwachs wurde noch 1945 von den Deutschen ermordet.

1.4 Wie läuft Vermittlung ohne ausgearbeitete theoretische Basis üblicherweise ab?



Viele Sprachmittler weltweit müssen mangels besserer Ausbildungsmöglichkeiten nach praktischem und eher vorwissenschaftlichem Alltagsverständnis handeln, und selbst viele von deren Ausbildern, also auch lokale Dozenten, DAAD Lektoren, entsandte ZfA-Lehrer, usw. erleben jenseits organisatorischer Fragen bei curricularen – also eindeutig inhaltlichen – Entscheidungen die wissenschaftliche Sichtweise als eine beachtliche Herausforderung. Es ist nachvollziehbar, dass viele in ihrer Not zu „großen Namen“ greifen, die sie halbverstanden und unerklärt ihren Studierenden präsentieren, welche diese dann unverstanden nach Hause tragen. Die Notwendigkeit von Erklärungen einerseits, die tradierten Stammtischweisheiten andererseits und die komplexe theoretische Ausarbeitung drittens sowie der Mangel an Zeit, Ressourcen und Quellen viertens, führen in vielen Fällen zu solchen Notlösungen, die irgendwann petrifizieren und schließlich als Erfahrung missverstanden werden. Man glaubt dann, dass etwas schon deshalb gut sei, weil es seit langem so gemacht wird.

Nehmen wir die Metapher der Photographie für die Frage nach dem Zustandekommen von Fachterminologie. Auf dem Foto sind winzige farbige Flecken in der Wiese zu erkennen. Alle Betrachter können sie wahrnehmen. Die meisten Betrachter werden diese Flecken ignorieren, weil sie nicht zu den blickleitenden Elementen des Fotos gehören. Fragen die lernenden

Bildbetrachter danach, erklären ihnen die DaF-Lehrenden, dass es sich um eine deutsche Variante der Wiese handle. Einige werden sogar eine Begründung dafür finden, z. B. dass auf allen Wiesen im Frühjahr noch etliche farbige Ostereier liegen müssten. Etwa von diesem Komplexitätsgrad darf man sich die Erklärungen vorstellen, die in aller Welt gegeben werden. Die Lernenden sind damit auch oftmals zufrieden.

Fachwissenschaftliche Untersuchungen erkennen (mit der wissenschaftlichen Lupe), dass es sich bei den kleinen bunten Flecken um Blüten von kleinen Blumen handelt. Diese sind aber nur mit der Lupe zu erkennen. Im konkreten Unterricht ist diese Lupe nicht zur Hand – sie (im übertragenen Sinne) herbeizuschaffen würde mehrere Stunden, vielleicht Tage dauern. Also lässt man es.

Irgendwann publiziert jemand aus einer Nachbardisziplin – sagen wir aus den Sportwissenschaften – dass es sich bei den winzigen Farbflecken in der Wiese um kleine gelbe Golfbälle handeln würde. Die jahrelange Diskussion der Fachwissenschaftler aus der Sprach- und Kulturmittlung, die die kleinen gelben Flecken als Blüten identifiziert haben, kennt er gar nicht und berücksichtigt sie auch nicht. Vielmehr stellt er seine Interpretation als den wichtigsten Neuanatz seit der Erfindung der Schrift vor. Da dieser Text sehr stark vereinfacht ist, in mehreren großen Zeitschriften erscheint, und außerdem zufällig den Zeitgeschmack trifft, wird er kanonisiert, und fortan werden die kleinen bunten Flecken als Golfbällchen apostrophiert.

1.5 Wie könnten brauchbare Theorien in der Landeskunde funktionieren?

Wissenschaftliche Theorien sind der Versuch, die unendlich komplexe vorfindliche Welt in transparenten, möglichst widerspruchsfreien, oft logischen und überprüfbaren, immer jedoch stark vereinfachten Modellen abzubilden und so beschreibbar und damit auch handhabbar zu machen. Handhabbar sind natürlich nur die Modelle, nicht die komplexe Wirklichkeit. Da wir aber beide gerne verwechseln, gibt es schon ein Gefühl der Sicherheit ein beherrschbares Modell zu haben, das im Idealfall die Welt verständlicher und – in Grenzen – vorhersagbar macht.



Modelle könnte man sich vorstellen wie eine Brille, durch die man die unendlich komplizierte Welt betrachten kann, wenn man Regeln sucht. Die Brille muss notwendig unscharf sein, damit die wesentlichen Linien sichtbar bleiben und die unwesentlichen Details nicht stören. Theorien sind also – bleiben wir bei unserer Metapher – so ähnlich wie Fotos von der Wirklichkeit – meistens schwarzweiß, in der Regel unscharf, oft unterbelichtet, immer verwackelt. Sie bilden zunächst die eng begrenzte Perspektive eines (!) Fotografen in einem bestimmten Moment ab, der/die nur einen Ausschnitt aus der Welt sieht, und auch diesen nicht genau und niemals vollständig. Außerdem werden sie zu einem bestimmten Moment gemacht und während die Welt sich verändert, bleibt das Foto immer gleich; Modelle sind also zunächst statisch. Wenn wir einen Moment bei der Foto-Metapher bleiben: Diese Fotos haben weder Ton noch Geruch,⁷ ihre Schärfe und Helligkeit hängt davon ab, welches Material zur Verfügung stand, die Gründe für den gewählten Ausschnitt kennt der Betrachter des Fotos in der Regel nicht und was außerhalb des Fotos lag, wird er nie erfahren. Jahrhundertlang hat man geglaubt, dass es reicht, wenn man ein möglichst genaues Abbild von der Welt macht, was diese dann für immer abbildet. Erst Immanuel Kant hat – fast 150 Jahre nach Descartes – die Frage gestellt, welche Bedingungen es

7 Das klingt stärker nach René Descartes als es soll. Diese Koinzidenz ist eher der hier gewählten Metapher geschuldet. Descartes hatte 1637 in seinem *Discours de la méthode* postuliert, alles was nicht messbar sei, seien nur unbeweisbare Erfahrungen von der Welt.

eigentlich für diese Wahrnehmung gibt.⁸ Und erst seit der Entwicklung der *modernen Hermeneutik* (Gadamer, 1960) hat man verstanden, dass verschiedene Leute verschiedene Fotos von derselben Welt machen, weil sie an verschiedenen Dingen interessiert sind. Und dass man manchmal gar nicht versteht, warum sich jemand für eine bestimmte Sache auf dem Foto (= in der Theorie) interessiert, und warum nicht für etwas anders. Diese Diskussion dreht sich um die sogenannte „Reichweite von Theorien“ – will sagen: Eine Theorie, die ich über einen Ausschnitt der Welt mache (ein Foto, das ich von einem Ausschnitt der Welt mache), ist für andere Leute nicht aussagekräftig, vielleicht sogar irrelevant (Merton, 1962).⁹ Daher gibt es z. B. den Versuch, verschiedene Fotos von derselben Welt nebeneinander zu legen. Wenn sie sehr verschieden sind, dann kann man fragen, was sie unterscheidet, und das gibt meist mehr Information über die Fotografen als über die fotografierte Welt. Dieser Schritt hat aber bedeutet, dass die ersten Fotografen (Theoretiker) etwas bescheidener werden mussten, und nur noch sagen konnten: „Das da habe ich wahrgenommen“.

Noch später hat man verstanden, dass sich die Welt dauernd ändert, und dass man eigentlich gar keine Fotos machen kann, sondern Filme drehen müsste – auch wieder mehrere Filme zugleich von derselben Welt. Damit wird aber die Information, die dem Betrachter zur Verfügung steht, auf einmal sehr viel und das bedeutet ein großes Durcheinander. Wir nennen dies einen Komplexitätszuwachs. Verschiedene Theorien bilden dieselbe

8 Kant hat sozusagen den Blick umgedreht und nicht mehr auf die Dinge, sondern auf den Betrachter gelenkt und sich – stark vereinfacht gesagt – gefragt, welchen Bildausschnitt der Betrachter aus welchem Grund sehen könnte.

9 Hier unterschied Merton zwischen mehreren Stufen der Reichweite (also auch Tragfähigkeit und Bedeutung) von Theorien. Als unterste Stufe sieht er die Beobachtung von empirischen - Regelmäßigkeiten. Eine kurzfristige Analyse solcher Beobachtungen nennt er Bedarfsforschung. Wird daraus eine systematischere Befassung, so kann man nach Merton von ad-hoc-Theorien sprechen, aber erst wenn daraus eine systematische und länger anhaltende Forschung wird, kann man eine Theorie mittlerer Reichweite annehmen. Eine Theorie großer Reichweite (*Grand Theory*) wäre dann dadurch charakterisiert, dass sie kaum noch oder gar nicht mehr Bezug zur Empirie haben kann, weil der Aggregationsgrad an empirischem Input bereits über zu viele Stufen gesteigert wurde. Ein gutes aktuelles Beispiel für eine *Grand Theory* ist die Arbeit von Acemoglu und Robinson (2012). Hier wird versucht, den Erfolg eines Landes im Wesentlichen durch die Funktion seines Staatsapparates und seiner Institutionen zu erklären.

Welt überzeugend ab und widersprechen sich dabei sogar. Jede Theorie – jedes Foto alleine betrachtet, ist aber irgendwie verständlich. Leider fühlt man sich dadurch leicht noch unsicherer als ohne wissenschaftliche Theorien, weil man ja eine „richtige Antwort“ haben möchte. Die Vorstellung, dass es überhaupt eine „richtige“ Beschreibung der unendlich komplexen Welt geben könnte, ist aporetisch und im Kern religiös. Um dieses Problem zu lösen, machen darum viele Leute ihre eigenen Bilder. Um bei unserer Metapher zu bleiben, könnten wir sagen, dass manche Leute eine knappe Skizze von dem Foto oder von der Wirklichkeit machen, die nur aus wenigen Strichen besteht, und dabei auch Striche zeichnet, die nach allgemeiner Ansicht für das Verständnis nicht wichtig, manchmal eher verwirrend, sind. Diese Bilder nennt man „vorwissenschaftlich“ und sie sind charakterisiert dadurch, dass sehr einfache Beobachtungen sehr stark verallgemeinert werden, und dann vermeintliche Regeln erfunden werden, nach denen man das Bild angeblich beschreiben kann. Zur Unterstützung dieser erfundenen und oft phantastischen Regeln werden dann in einem zweiten Schritt noch fantastischere Gründe für die Existenz dieser Regeln erfunden. Wir nehmen also in XY-Land etwas wahr, beschreiben es und unterstellen, dass diese eine Beobachtung für alle gelte. Einmal als allgemeine Regel definiert, erfinden wir dann ein Phantasma zweiter Ordnung, indem wir eine Erklärung für die Regel schaffen, die wir selber vorher erst geschaffen haben.

„Ich habe in XY-Land Leute gesehen, die Z getan haben.“

→ einzelne Beobachtung

„In XY-Land tun alle Leute Z!“

→ Verallgemeinerung und Erfindung eines „Soseins der XY-Länder“

„Die Leute in XY-Land tun Z aus folgendem Grund“

→ Erfindung eines Grundes für das Sosein.

So entstehen stereotype Wahrnehmungen, in deren Kern in der Regel eine wahre (einzelne) Beobachtung steckt. Und genauso funktioniert die alltägliche Landeskunde. Das Ganze hat zwar nicht Hand und Fuß und hält auch keiner genaueren Überprüfung stand, aber es gibt uns die nötige

Sicherheit, um überhaupt handlungsfähig zu werden. Eigentlich ist es gar kein Foto, sondern eben nur eine sehr, sehr grobe Skizze von der Welt, in der die Dinge betont werden, die besonders praktisch sind, um nicht weiter nachdenken zu müssen. Der Versuch, aus dem einzelnen Erlebnis auf anekdotischer Ebene eine Regeln abzuleiten, ist insofern besonders gefährlich, als die individuelle Erfahrung, die der postulierten Regel zugrunde liegt, ja in der Tat so passiert sein kann. Das sagt aber noch nichts darüber aus, wie die Mehrheit der Menschen in XY-Land handeln.

In den Naturwissenschaften wird von vorn herein immer nur ein sehr kleiner Ausschnitt der Welt fotografiert, und dieser in sehr genauen Nahaufnahmen – vielleicht sogar unter dem Mikroskop – abgebildet. Außerdem wird dieselbe Sache dauernd wieder neu fotografiert und viele Spezialisten vergleichen fortgesetzt diese Fotos.

Dagegen sind in den Kulturwissenschaften immer Panoramafotos gefragt, die möglichst als Breitleinwandkino abgebildet werden sollen. Sie haben eine gewisse Gültigkeit und werden denjenigen, die sich dieser Welt annähern, als Modell der Welt gezeigt. Das ist praktisch und vermittelt Sicherheit, wenn man solche Vereinfachungen zur Verfügung hat. Da viele Lerner im Prozess der Annäherung die reale (fotografierte) Welt nicht kennen, und manche sie auch nie kennenlernen werden, verwechseln sie leicht das Foto/das Modell mit der tatsächlichen Welt. Sie glauben dann, die vereinfachte Darstellung sei die Welt.

1.6 Beschreibung der vorwissenschaftlichen Wahrnehmung: Der unhermeneutische Zirkel

Der sogenannte Hermeneutische Zirkel beschreibt – ohne unser Problem der Abgrenzung des Fotos von der Welt zu diskutieren – wie ein Ausschnitt der Welt, eines Textes, eines Bildes oder die Meinung eines Menschen unsere Vormeinung verändern können, wenn wir unser Gegenüber nur tatsächlich möglichst neutral und offen „zu uns sprechen lassen“. Wir würden dann angemessen verstehen. In der Realität ist das in der Regel nicht der Fall, weil wir dafür weder die Zeit noch das Interesse und die Empathie des hermeneutischen Philosophen haben, noch seine möglichst sachliche Distanz zu

den wahrgenommenen Dingen.¹⁰ Daher produzieren wir in der Regel einen un-hermeneutischen Zirkel, also nicht einen Zirkel des Verstehens, sondern eine Zirkel des Nichtverstehens. Wir wollen das an unserer Metapher des Fotos beschreiben. Unser Fotograf hat sich bei seiner Aufnahme auf einen Bereich der Welt konzentriert, den er besonders einleuchtend, wichtig, typisch, verständlich oder vielleicht nur besonders sympathisch empfand. Wir nennen das „Selektive Wahrnehmung“. Unsere psychologischen Bedürfnisse, nämlich lieber mit realen Dingen zu tun zu haben als mit Theorien, führen dazu, dass auch Lehrende früher oder später das Foto mit der Welt verwechseln.



Wir nennen das eine „Reifizierung“ von Ideen, also die Betrachtung von Ideen, als ob es sich dabei um konkrete, dingliche Sachen handeln würde.

10 Zugegebenermaßen hatte Hans Georg Gadamer beim Entwurf seiner bahnbrechenden Theorie (Wahrheit und Methode, 1960) etwas anderes im Sinn als die philosophische Grundlegung von Kommunikation in Fremdsprachen zu verbessern. Und zugegebenermaßen wird in der hermeneutischen Methode davon ausgegangen, dass man zunächst die Denotate verstehen müsse, und sich daher auf diese und ihre Kontextualisierung (etwas frei übertagen für: Horizontverschmelzung) konzentrieren sollte. So werden die soziolinguistischen und psycholinguistischen Elemente ignoriert, die wir heute für so wichtig halten. Aber selbst wenn wir heute davon ausgehen, dass die Konnotate oft ebenso wichtig oder wichtiger als die Denotate sein können, bietet doch die Hermeneutik ein enormes Potential für den Transfer in den Fremdsprachenunterricht, weil sie die Achtsamkeit und das behutsame Aushandeln von Bedeutungen bei der Auseinandersetzung mit fremden Inhalten ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt. Damit ist sie Beispiel und Vorbild. Noch mehr gilt das für die historisch wie philosophisch begründete Legitimität von verschiedenen Sichten auf die (gleiche) Welt, die mit Gadamer endgültig das Dogma von der Suche nach der „wahren Wahrheit“ überwindet.

Reifizierung ist eine Verwechslung. Auf dem berühmten Bild von René Magritte wird eine Pfeife abgebildet, und was wir sehen ist eben nicht eine Pfeife, sondern nur das Bild (!) von einer Pfeife. Genau das ist der Unterschied.

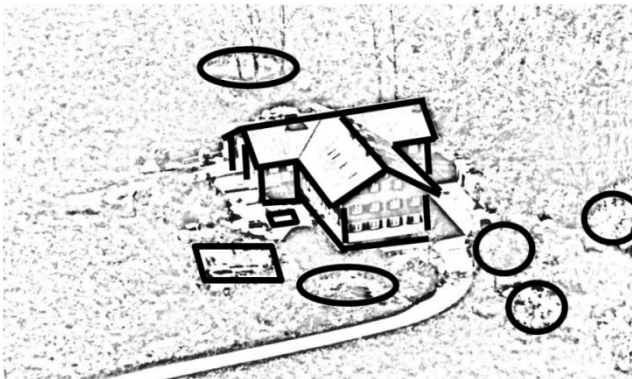
Ausgehend von dem stark vereinfachten, unterbelichteten und statischen Ausschnitt aus der Welt werden diese Eindrücke dann als pars pro toto für die gesamte Welt angenommen. Wir nennen das eine „Übeneralisierung“. Auf dem Foto sehen wir Dinge, deren Hintergrund wir nicht kennen, aber weil wir gerne eine Erklärung hätten, stellen wir Vermutungen an, wie es am wahrscheinlichsten zu begründen sei; das nennen wir „Selektive Plausibilisierung“. Wir verwenden immer wieder auch falsche Informationen, inzwischen obsolet gewordene Daten, stereotype Verallgemeinerungen und Biertischweisheiten, um zu „erklären“, warum etwas angeblich so sei. Da die anderen es nicht besser wissen und an einer Aufklärung auch nicht interessiert sind, erfährt diese selektive Plausibilisierung heitere Zustimmung. Haben wir erst mal ein „Erklärung“ entwickelt, nehmen wir gerne an, sie gelte für immer. Solche ewigen Weisheiten nennen wir dann z. B. die „Mentalität“ einer Gruppe oder ihre „Veranlagung“, und da sich das Foto ja nicht verändert, nehmen wir an, dass die beobachteten Dinge (die in Wirklichkeit schon längst ganz anders sind) immer gleich bleiben würden. Das nennen wir eine „Petrifizierung“ der Anschauung, bzw. die Weltsicht wird „statisch“.

Der Fortschritt der kulturwissenschaftlichen Beschreibung lässt sich in unserer Photo-Metapher vielleicht so beschreiben, dass wir heute Blitzlicht, digitale Kameras und Bildbearbeitung haben. Damit ist es z. B. möglich, bestimmte Farben hervorzuheben; das wäre eine Mode. So ist es in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde möglich, bestimmte Phänomene als Kriterien für die gesamte Bildbetrachtung zu bestimmen; das nennen wir ein „Paradigma“. Mit der genaueren Betrachtung, mit besseren Objektiven und Blitz mit und digitaler Bildbearbeitung zeigen die Fotos immer mehr Details. Das erscheint dann Vielen schon zu kompliziert: Sie wünschen sich eine klare Struktur auf dem Foto – eine Art Nachretusche mit klaren Linien. Genau darin besteht die didaktische Aufgabe: In der Entscheidung für

bestimmte und gegen andere Linien, die als Orientierungshilfe für den "Einstieg in die Betrachtung" hervorgehoben werden.

1.7 Landeskundliche Didaktisierung

Das Hervorheben bestimmter, vom Wissenschaftler als wesentlich oder als vorrangig definierter Elemente auf dem Foto nennen wir Didaktisierung. Das ist die Vereinfachung, die einen angeleiteten Zugang zu einem neuen Bild ermöglicht. Der Streit darüber, was man in der manuellen Nachretusche mit dem dicken Stift auf dem Foto als Leitlinien der Betrachtung hervorheben sollte, heißt fachwissenschaftliche Diskussion. Einigkeit herrscht aber im Wesentlichen darüber, dass auf dem Foto ein paar dicke Linien eingezeichnet werden sollten, um den Blick der Betrachter zu lenken.



Man kann diese Annäherung, bei der es darauf ankommt, dass die Betrachter möglichst schnell etwas vom Bild verstehen und wissen, wie das da funktioniert, was man sieht, eine funktionalistische Annäherung nennen. Wer davon ausgeht, dass alle Betrachter gerne und reflektiert über das Foto nachdenken wollen und sich Zeit lassen können, bevor sie in der neuen Welt aktiv handeln können, der würde hingegen keine dicken Hilfslinien ziehen, sondern die Betrachter mit allen Details alleine lassen. Man könnte sogar sagen, dass die Hilfslinien eine Gefahr sind, weil sie die Betrachter des Fotos in einen ähnlichen Blickwinkel bringen, wie sie die Wissenschaftler vorher gehabt haben. Bei sehr vielen Dingen des täglichen Lebens ist das sicher kein

Problem, sondern sogar hilfreich: Die Autos fahren im Lande XY links, das verwendete Geld ist der XY-Taler und man erwartet Respekt gegenüber bestimmten Personen, usw. Wenn man aber die Betrachter des Fotos lieber alleine lässt, und darüber hinaus noch darauf vertraut, dass sie die intellektuellen Werkzeuge, die Empathie und die Zeit haben, genaue Betrachtungen durchzuführen, so nennen wir das einen hermeneutischen Zugang.

Jede Annäherung an etwas Neues erfolgt auf der Basis von Vorwissen. Im Idealfall wird dieses Vorwissen durch die Begegnung mit der Sache, anderen Menschen oder neuen Herausforderungen verändert, genauer und aktueller. Das wäre dann tatsächlich ein „hermeneutischer Zirkel“, bei dem der Betrachter erlaubt, dass „die Welt zu ihm spricht“, wir also unser Wissen erweitern und unsere Meinung verändern, weil wir Neues erfahren haben. Die Bereitschaft, sich auf so ein Neues einzulassen, ist aber bei jedem Menschen anders; sie ist vom Vorwissen, von den Bedürfnissen, von der Neugier und vor allem von Angst (Riemann, 1961) definiert.

In einigen besonders tragischen Fällen in der Geschichte der Wissenschaften wurde überhaupt erst durch das Foto ein besonders unscharfes und verzerrtes Bild produziert, das dann sehr populär wurde, obwohl es schon im Moment der Aufnahme ganz schlecht war: Der Fotograf hatte wegen straken Gegenlichtes einige Finger vor das Objektiv gehalten und man sieht nur ganz wenig auf dem Bild zwischen seinen Fingern, aber daraus meint man den Rest verstehen zu können. Die Theorie von Geert Hofstede ist so ein Fall. Hunderttausend Gegenlichtaufnahmen machen immer noch kein klares Bild von der Landschaft.

Man stelle sich noch einmal unser Foto mit Hunderten von Details vor: Bäume und Blumen in der Wiese, ein Haus, Autos und eine Runde von Personen, die Kaffee trinken auf der großen Veranda. Für jemanden, der noch nie ein Foto von einem Haus gesehen hat, ist das alles viel zu viel und ein großes Durcheinander. Wenn dann noch Wissenschaftler kommen, die seit Jahrzehnten nur solche Fotos analysieren, und davon sprechen, dass man vor allem auf die blühenden Obstbäume neben dem Haus achten müsse, oder vor allem auf die Farbe der Kaffeetassen, dann wird den Betrachtern eine völlig unverständliche und nicht nachvollziehbare Interpre-

tation zugemutet. Ein paar ganz Fleißige werden dann unverstanden die Interpretation der Kaffeetassen in Angriff nehmen, ohne dabei den Tisch zu erkennen auf dem diese stehen.

Eigentlich müssten daher Fotografen in dieser Situation zuerst ein Foto machen, bei dem das Bild so unscharf ist, dass nur das Haus, die Veranda und der Garten zu sehen sind – sehr unscharf und grobkörnig, aber es sind die wesentlichsten, großen Linien auf dem Bild. Dieses Bild würde helfen, den Blick zu führen, zunächst die allgemeine Struktur, die großen Dimensionen und die Beziehung der größeren Elemente (Haus, Straße, Garten, usw.) zueinander zu erkennen. Das tun wir in der Landeskunde indem wir wichtige und grundlegende allgemeine Fakten vermitteln. Diese Faktenkunde lächerlich zu machen, wie es vielfach geschehen ist, zeigt die Naivität derer, die meinen sich ohne Grundlagen einem fremden Land nähern zu können. Gewiss kann man trefflich darüber streiten, welche sehr allgemeinen Tatsachen von Bedeutung sein könnten: das Durchschnittsalter, die Bevölkerungsdichte, der Bildungsgrad, der Gini-Koeffizient, das Einkommen, die durchschnittliche Wohnungsgröße, das Bildungssystem, der Korruptionsindex, der Urbanisierungsgrad, usw. usf.

Hilfreich für einen ersten, praktischen Zugang ist hier eine Liste von Kriterien, die als zentrale Überlegung den Nutzen für die Lerner haben: Sind die ausgewählten Informationen über die zu beschreibende Welt überhaupt repräsentativ? Sind sie aktuell, darstellbar, handlungsrelevant, vereinfachbar, anschaulich? Sind Beispiele dazu verfügbar? Sind Bezüge zur Welt der Lerner herstellbar? Sind sie von einer Art, die nicht gleich Tabus verletzt, Schaden anrichtet oder gar als Hohn und Spott verstanden wird? Mit wenigen solchen Kriterien kann man den Dschungel der Auswahl schnell lichten.

Ein zweites Foto könnte dann etwas weniger unscharf sein, so dass man schon die Tassen, die Büsche neben den Obstbäumen, die Stühle am Tisch und die Autos erkennt. Hier kann man verweilen und sich orientieren. Das ist das Zauberwort: Orientierung ist, was man zunächst sucht, nicht die hermeneutische Selbstaufklärung, wie sie in den DaF-Bereich aus der Musen-versponnenen Welt der Literaturwissenschaft als historische Bürde mitgeschleppt wird, sondern funktionale Orientierung. Die Ent-Automatisie-

rung der Wahrnehmung, seit der Prager Schule als ein ästhetisches Mittel hoch geschätzt, ist ohnehin gegeben beim Anblick der fremden Welt auf dem Bild. Nichts anderes machen wir in der Landeskunde. Beim verweilenden Orientieren versucht man Strukturen zu schaffen und verwendet in diesem Stadium (erfolgreich) Stereotype, die jedoch als solche erkannt werden. Wichtig ist in Stadium nur, dass man erkennt, dass eine Skizze aus groben Strichen noch kein Foto ist, sondern nur eine erste Annäherung. Stereotype Vereinfachungen sind ein guter erster Zugang, aber eben nur das.

Wenn wir auf dem Foto Dinge sehen, die wir aus unserer eigenen Welt nicht kennen, werden wir sie immer auf dem Hintergrund unserer jeweiligen Vorkenntnisse interpretieren, ja erkennen. Nur wenn wir uns für etwas wirklich stärker interessieren, würden wir ggf. auf ein drittes Foto zugreifen, das der Fotograf nun mit maximaler Schärfe gemacht hat. Hier beginnt die sachliche Auseinandersetzung: Wenn sichergestellt ist, dass wir die Methoden unserer Erkenntnis möglichst maximal ausnutzen – also nicht blinzeln beim Anschauen der Welt. An dieser Stelle kommt unsere Selbstbild vielleicht schon etwas ins Wanken, weil diese Selbstaufklärung auch dazu führen kann, vorherige Annahmen und vor allem unreflektierte Normalitätsannahmen aus unserer eigenen Kultur in Frage zu stellen. Genau dafür hat eine gute Landeskunde die Verantwortung.

Ein viertes Foto könnte dann für die wissenschaftliche Befassung mit diesem Haus sogar mit einem Teleobjektiv gemacht werden. Tatsächlich würden für diesen Zweck nun mehrere Fotos mit Teleobjektiv gemacht, die jeweils verschiedene Bereiche abbilden, dies aber sehr genau und scharf. Hier beginnt die wissenschaftliche Spezialisierung, die bekanntlich auch dazu führt, dass die Wissenschaftler, die nur die vergrößerten Fotos von Garten und Veranda untersuchen, irgendwann glauben, diese Welt bestünde nur aus Garten und Veranda. Mit ihren Kollegen, die in unmittelbarer Nachbarschaft die Blumenwiese analysieren, haben sie keinen Kontakt; sie wissen bald gar nicht mehr, dass es in unmittelbarer Nachbarschaft zum Graten auch eine Wiese gibt.

2. Katakulturell, interkulturell, transkulturell. Klären und vereinfachen um anwenden zu können

Verlassen wir nun die Metapher des Fotos und betrachten wir die Modelle näher, die der Annäherung an ein fremdes Land zugrunde liegen. Diese Modelle sind wesentlich komponiert aus Fachbegriffen, deren Definition und Abgrenzung („Schärfung“) wesentliche Arbeit der Landeskundler ist. Alles Reden über die landeskundlichen Inhalte einer Zielsprache bemüht immer wieder einen meist nicht näher definierten Kulturbegriff. Die Komplexität dieses praktisch verwendeten Begriffes, der meist mit einem Nationalstaat gleichgesetzt und obendrein oft auch statisch und essentialistisch interpretiert wird, ist oft denkbar gering. Üblicherweise handelt es sich um stereotype Darstellungen.

Auf der anderen Seite hat das Reden über mögliche Kulturbegriffe in der akademischen Welt in den letzten Jahrzehnten eine Komplexität und Differenzierung erreicht, deren meist konstruktivistische, oft postmoderne Ansätze zum Verständnis erhebliche fachliche Vorkenntnisse und eine breite soziologisch/philosophische Basis voraussetzen. Viele sind weder für die alltagspraktische Befassung mit anderen Ländern, noch für die praktische Arbeit in Kontexten außerhalb des Sprachunterrichtes geeignet. So sind z. B. ein soziologischer Kulturbegriff, der Kultur nur mehr als „Fähigkeit zur Sinnstiftung“ beschreibt, oder Konzepte der Transkulturalität, die die Konturenlosigkeit als Fortschritt empfinden und den Fokus auf das Besondere¹¹ eher denn auf das Allgemeine richten, für die Anwendung außerhalb des Elfenbeinturms definitiv ungeeignet.

Die komplexen Ansätze der Diskussion um den Kulturbegriff in der Landeskunde können nur selten sinnvoll in die Vermittlungspraxis übersetzt werden. Dies liegt m. E. im Wesentlichen an vier miteinander in Beziehung stehenden Gründen:

11 Der Einfluss der *Cultural Studies* auf die theoretischen Diskussionen im Fach – ganz besonders auf Dissertationen und Habilitationen – hat in den letzten Jahren m. E. sogar die Orientierung an französischen Entwicklungen (Bourdieu, Foucault, Derrida) überholt. Das ist ertragreich zu lesen, aber für die didaktisch erforderliche Vereinfachung nicht hilfreich.

Erstens sind die meisten Sprach- und Kulturmittler selten hinreichend philosophisch/soziologisch geschult, und können und wollen das auch gar nicht sein.

Zweitens sind die oft klar geäußerten Erwartungen vieler Lerner in aller Regel eher auf „Kochrezepte“ als auf reflexive Arbeit am Begriff und an der eigenen Identität ausgerichtet. Jene Ausnahmen, die sprachlich, intellektuell und emotional bereit sind, ihre Identität in Frage zu stellen und an einer neuen Sprache auch neue Werte zu lernen, bleiben den Lehrenden oft noch lange in Erinnerung.

Drittens würde eine ernsthafte, hermeneutische Auseinandersetzung der Lerner mit Werten und Diskursen einer anderen Kultur leicht schmerzhaft Rückwirkungen auf die Selbstsicht und Weltsicht der Lerner haben, die diese oft nicht oder noch nicht wünschen.

Viertens schließlich mangelt es an Modellen, bei deren Entwicklung das Hauptaugenmerk nicht auf die praktische Anwendbarkeit einerseits oder die höchstmögliche intellektuelle Komplexität andererseits gerichtet wird, sondern vielmehr auf den notwendigen Grad der Komplexitätsreduzierung, der nötig ist um komplexe Erkenntnisse in einfacher formulierte Modelle zu übersetzen. Mittels solcher Modelle kann die Darstellung der Zielkultur im Unterricht hoffentlich etwas weniger einfach als bisher oft üblich, aber immer noch gut fasslich diskutiert werden. Dieser letzte Punkt soll Thema der weiteren Überlegungen sein, an deren Ende ein vereinfachtes, aber dennoch nicht zu einfaches Modell verschiedener kultureller Beziehungen steht. Zur Entwicklung dieses Modells sind zunächst die Begriffe „Kultur“, „kata“, „inter“ und „trans“ zu klären.

Ein praktikabler und zugleich theoretisch fundierter Kulturbegriff ist ein didaktisches Fundament für die Landeskunde. Wir verstehen Didaktik hier als die Wissenschaft, die die Lehrinhalte und deren Konturierung und Sequenz festlegt. Sie wählt sie aus, grenzt sie ein und bestimmt ihre Komplexität. Dabei begründet sie diese Inhalte zugleich. Sie bestimmt wie gründlich diese Inhalte bearbeitet werden, wie sie gewichtet werden, und wie stark sie zum Zwecke der Lehre vereinfacht werden müssen. Dies hängt einerseits vom Kenntnisstand der Lernenden ab und andererseits auch von

den zu erreichenden Zielen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen, vor allem Zeit.

Für landeskundliche Inhalte bedeutet dies a) wir bilden keine Kulturwissenschaftler aus, sondern vermitteln sprachliche und kulturelle Inhalte und b) unsere Lernenden erwarten von uns zunächst überschaubare und hinreichend vereinfachte und verallgemeinerte Aussagen, die sie selber dann im Fortgang ihres Lernprozesses nach Gusto, Zeit und Informationen sowie Fähigkeit weiter ausdifferenzieren können. Aus diesem Grund bemühen wir uns im Folgenden um einen stark vereinfachten Zugang zur aktuellen Diskussion um die Gestaltung landeskundlicher Inhalte: Wir gehen davon aus, dass es Lernenden außerhalb Deutschlands zunächst weniger darum geht, subtile Binnendifferenzen zwischen bi- und trikulturellen deutschen Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verstehen, sondern sie einen Standard von Werten und Verhaltensmustern kennenlernen wollen, der nur durch starke Verallgemeinerung entstehen kann, und der bei näherem Hinsehen als essentialistisch, auch als normativ erkannt werden wird. Das nähere Hinsehen kommt aber – so ist das in Lernprozessen – erst später, und bevor man die Abweichung vom Standard überhaupt nur erkennen kann, muss man zunächst einmal den Standard kennen. Aus diesem Grund werden hier auch kata-, inter- und transkulturelle Ausprägungen von Identität in bewusst vereinfachter Form diskutiert. Wir halten es für nachgerade unlauter, in einem didaktischen Zusammenhang den Lernenden bereits Differenzierungen zumuten zu wollen, deren begriffliche *subtilitas* selbst im Fachdiskurs noch nicht befriedigend geklärt ist.

2.1 Kultur – ein Arbeitsbegriff

Wir beginnen mit einem praktikablen Kulturbegriff, der davon ausgeht, dass für Lernende einer Fremdsprache grundsätzlich Komplexitätsreduktionen, Generalisierungen und allgemeine Zuschreibungen bezüglich der Kultur(en) der Zielsprache als *point of departure* notwendig und unumgänglich sind. Nur ausgehend von generalisierenden Zuschreibungen („Die Deutschen sind oft so oder so ...“) können die Lernenden sich dann komplexere Bilder zunächst als Standard und erst später dann als Standard plus infinite Devianzen erarbeiten.

Der hier vorgeschlagene Kulturbegriff ist an Stuart Hall (Koivisto et al., 2004) angelehnt und dient uns als heuristische Arbeitsdefinition: Träger einer Kultur ist immer eine Gruppe von Menschen, die Bedeutungen, Werte und Regeln teilen (*shared meanings*), also mit Halbwachs (1950) (später Assmann, 1997) über eine *mémoire collective* verfügen und daher *grosso modo* eine „gefühlte Identität“ bzw. als Gruppenphänomen eine „gemeinsam vermutete Identität“ besitzen. Da Menschen mehreren Gruppen angehören können, können sie auch an mehreren Kulturen teilhaben, deren Werte und Bedeutungsmuster sich durchaus teilweise widersprechen können. Das Zustandekommen solcher geteilter Werte und Bedeutungen geschieht auf vielen Ebenen und durch viele Instanzen zugleich, deren Wirkmächtigkeit jedoch unterschiedlich stark ist. Besonders wirkmächtig sind Nationalstaaten, die über besonders breit aufgestellte Institutionen zur Vermittlung von Werten und Bedeutungen verfügen und die obendrein über Erzwingungsmechanismen verfügen, um die postulierten Werte auch zu durchzusetzen.

Das Gewaltmonopol moderner Staaten ist der stärkste Ausdruck solcher Erzwingungsmechanismen. Zur Konstitution, Produktion, Regulierung, Durchsetzung und Repräsentation von Werten und Bedeutungen verfügen Nationalstaaten vor allem über Kindergärten und Schulsysteme, staatliche Medien, Rechtsschreibsysteme, Einschluss- und Ausschlussmechanismen im öffentlichen Diskurs, ebenso wie den gesamten Verwaltungsapparat vom Steuerwesen über die Polizei bis zu Gerichten und Staatsanwälten, von Rettungsdiensten über den gesamten Bereich der Pflege bis zu Altenheimen und ggf. förmlichen Verbindungen zu den jeweiligen Kirchen. Die hier konstituierten und vielfach präskriptiv präsentierten Werte und Normen werden täglich omnipräsent durchgesetzt und unterscheiden sich von Land zu Land ganz erheblich.

Wie ein Schleier legt sich über diese unterschiedlichen und gruppenspezifischen Systeme von Bildern, Bedeutungen, Regeln und Werten eine global zunehmend gleichförmige Warenwelt, die dazu verführt zu glauben, es gebe überall die gleichen Regeln und Werte, nur weil es überall die gleichen Jeans und Autos gibt.

Wie kann man das System beschreiben, das eine Gruppe von Menschen, z. B. die Einwohner eines Landes *grosso modo* teilen? Obwohl einige Aspekte unseres Kulturbegriffes von einzelnen Instanzen präskriptiv durchgesetzt werden, werden viele andere Aspekte von weniger machtvollen oder weniger förmlich ermächtigten Instanzen konstituiert, z. B. in einer sozialen Schicht, einer religiösen Gruppe oder einer Generation. Hier wirkt der Gruppendruck als Erzwingungsmechanismus. Unser Kulturbegriff, dessen Träger Bedeutungen und Werte teilen, ist also nicht determiniert, sondern eine offene, auf Austausch angelegte und von Abhebung lebende Vorstellung, die sich aus Selbstzuschreibungen und (oft auch widersprüchlichen) Binnenperspektiven zusammensetzt (Wierlacher, 2000; Rösch, 2011; Fäcke, 2006 usw.). Während also politische und ökonomische Systeme diesen Begriff tendenziell eher essentialistisch und normativ füllen, wird er in jeder einzelnen Biographie anders realisiert, interpretiert, unterlaufen und ergänzt. Im Einzelfall wird es vielfache Abweichungen und Varianten geben, die sozial, religiös, ökonomisch, geschlechtsspezifisch, historisch, ethnisch oder gar phänotypisch oder noch anders begründet sind. Das ändert aber nichts daran, dass Bewohner eines vornehmlich von einer Gruppe bewohnten Landes zunächst mit der Mehrheit vielfache Bedeutungen teilen, und sie andernfalls dieses Land ja in den meisten Fällen verlassen könnten, wenn sie mit der Mehrheit keinerlei Bedeutungen teilen könnten oder wollten.¹² Die Freiwilligkeit des Daseins in einer Gemeinschaft und der Erfolg dieser Gemeinschaft leben wesentlich von der Bereitschaft ihrer Mitglieder, bestimmte Bedeutungen und Werte aktiv zu teilen. Entscheidend für die Annahme einer in großen Teilen gemeinsamen Kultur in einem Nationalstaat ist für unsere Zwecke daher der Fokus auf die gemeinsame Sprache und ihre Verwendung sowie die (kulturspezifischen) Normalitätsannahmen

12 Die Rede ist hier nicht von Einzelfällen wie politisch Verfolgten, die sich unfreiwillig in einer Gruppe aufhalten. Wer in einem Land wohnt, dessen Bedeutungs- und Wertehaushalt er/sie nicht teilt, wird an diesen Diskursen auch kaum Anteil haben, und ist daher bei der Vermittlung dieses Landes sicher keine geeignete Referenz. Mit anderen Worten: bikulturelle Migrantenkinder in Deutschland, die das Land, in dem sie leben, ebenso verachten und ablehnen wie seine Sprache, seine Werte, seine Sicherheit und seinen Sozialstaat, sind nicht das geeignete Thema für die Darstellung von Deutschland in Japan, Mexiko oder Griechenland.

im öffentlichen Raum und deren funktionale Folgen. Eine solche Annahme lässt sich – wie eigentlich jede Konstitution von Gruppen oberhalb oder unterhalb des nationalstaatlichen Niveaus – immer als angeblich „in sich homogene Konstruktion“ diffamieren; dabei wird aber außer Acht gelassen, dass jede (!) Gruppenkonstitution, und seien es nur drei Personen, immer eine Vielzahl von unauflösbaren Differenzen umfasst, die politisch, dekonstruktivistisch oder anderswie beleuchtet werden können, wenn man das will. Es geht hier jedoch um die grundsätzliche Frage, ob man mögliche Gemeinsamkeiten hervorheben will, anstatt sich genüsslich auf die Suche nach weiteren Differenzen zu machen.¹³ Eine von Stuart Hall definierte, und heute gewiss politisch korrekte Definition einer „Culture of British Rastafarians“ lässt sich ebenso wieder dekonstruieren in männliche und weibliche Diskurse, ökonomisch überlegene und unterlegene, bi- oder trikulturell geprägte Aufsteiger und politisch dominierte, postkoloniale Opfer in der Ausgestaltung ihrer jeweiligen (auch zugeschriebenen) Rollen. Bei jeder Annahme einer Kultur geht es jedoch um das konstitutiv Verbindende, das eben einen gewissen Grad an Gemeinsamkeit zu stiften vermag. Das ist unser entscheidender Fokus, der im Fachdiskurs auch deshalb nicht auftaucht, weil wissenschaftliche Betrachtung seit Immanuel Kant in der reflektierten und immer genaueren Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes – oder wie Sloterdijk (2009) sagen würde: in der immer weiter fortschreitenden Ausfaltung der Welt – besteht. Die wissenschaftliche Anschauung der Welt hat in den letzten Jahrhunderten immer kleinere Gegenstandsbereiche immer genauer betrachtet. In unserer Fotometapher könnten wir sagen, dass Fachwissenschaftler inzwischen die Blütenblätter auf der Wiese mit der Lupe betrachten. Schon die Betrachtung anderer Blumen kann als Dilettieren in der Fachwelt geächtet werden. Es liegt in der Logik der Wissenschaft und des Fortschrittes in der Gewinnung immer genaueren

13 Wenn man sich an der berühmten Auseinandersetzung zwischen Gadamer, Derrida und Habermas orientiert, dann könnte man mit Gadamer sagen: Man kann sicher die Notwendigkeit einer Dekonstruktion der Diskurse besprechen, ebenso wie man über die politisch bedingten Begrenzungen der Diskurse sprechen kann, aber wichtiger ist doch zuerst, was man mit den Diskursen – auch in ihren Begrenzungen an Verständnis und Selbstverständnis dialogisch entwickeln kann.

Wissens, dass der betrachtete Ausschnitt aus der Welt immer kleiner wird. Uns interessieren aber die Wiese, die Veranda und das Haus als große Orientierungspunkte. Die Annäherung an das Haus und alle seine beobachtbaren Elemente und die Umgebung kann in der Landeskunde in sinnvoll zu beschreibenden Ebenen aufgeteilt werden. Diese würden sowohl sichtbare als auch unsichtbare (systemische) Elemente umfassen, wie hier vorgeschlagen.

Fakten

Tatsachen über ein Land, seine Wirtschaft, Gesetze, Geographie, Bildungssystem, usw. Leicht nachzulesen, schnell online zu finden.

Regeln

Verhaltensregeln, die nur teilweise sichtbar sind. Können z.B. in Trainings teilweise erlernt werden; viele Infos dazu sind allerdings falsch!

System

Die unsichtbare Summe von Fakten und historischer Entwicklung: das staatliche, juristische, usw. System. Erklärungen vor Ort suchen!

Werte

Die unsichtbare gemeinsame (=moralische) Kultur an Werten. Historisch, religiös, sozial, usw. Abweichend: persönliche Ethik

Eine verantwortungsvolle Didaktisierung müsste also, nachdem man die sehr sachliche präzise Nahaufnahme unter der Lupe jahrelang studiert hat, die Betrachtung umkehren und wieder das ganze Bild in den Blick nehmen. Dazu muss einerseits das Bild in Betrachtungsbereiche zerlegt werden (wie hier in der Tabelle vorgeschlagen) und es müssen andererseits die Wissenschaftler für die Landeskunde zunächst ein unscharfes Bild liefern. Der Unterschied zwischen der laienhaften Erstbetrachtung, die nur verschwommenes Durcheinander sieht, und der wissenschaftliche begründeten Komplexitätsreduktion liegt vor allem darin, dass die Sprach- und Kulturmittler, die das unscharfe Foto aus der Ferne benutzen, zugleich immer wissen, wie der gleiche Ausschnitt auf einem scharfen Bild, mit einem Teleobjektiv, oder gar unter der Lupe aussieht. Aus diesem Wissen heraus

können und müssen sie entscheiden, welchen Grad von Unschärfe sie bewusst herstellen, welche Bereiche sie vielleicht zunächst ausblenden und warum sie was in den Vordergrund stellen.

Für die Laien, die diese Überlegungen nicht kennen, ist es praktisch unmöglich, das fachwissenschaftliche Landeskundebild mit vorsätzlichen und begründbaren Vereinfachungen zu unterscheiden von einem völlig naiven, verzerrten Bild, das ohne besseres Wissen zustande gekommen ist, weil der Laie nicht mal weiß, was eine Lupe ist.

2.2 inter – ein temporäres, fragiles Zwischen: Die Interkultur

Den Begriff des inter in „interkulturell“ verstehen wir (ohne damit eine unterkomplexe, spatiale Metapher zu meinen) als ein fragiles und ephemeres Zwischen, das in der Kommunikation entstehen kann, wenn Mitglieder verschiedener Kulturen miteinander kommunizieren. Damit ist ausdrücklich nicht gemeint, dass dies Mitglieder von essentialistisch aufgefassten Nationalkulturen sein müssen, sondern Menschen, die verschiedene (auch mehrere) Sprachen sprechen, und deren Normalitätsannahmen und Werte sich so signifikant unterscheiden, dass es beim Versuch der Kommunikation früher oder später zu *critical incidents*¹⁴ kommen wird. Dieses inter wird charakterisiert durch die teilweise Distanznahme von eigenen Bedeutungs- und Wertehaushalten und das Aushalten von Unklarheiten und Ambiguitäten, was zu einem Lernen anderer Werte und Bedeutungen sowie u. U. zur Relativierung und sogar Aufgabe bestimmter eigener Werte und Bedeutungen führen kann. Man kann diese Momente des Aufeinanderzugehens und eines Treffens zwischen den beiden Wertesystemen als eine „Interkultur“ bezeichnen. Diese Interkultur überdauert die konkrete kommunikative Situation nicht; allein Erinnerungen an diese und die dabei gegebenenfalls gewonnenen Kompetenzen überdauern die konkrete Kommunikation. Diese

14 Der Begriff des *Critical Incident*, also eine „kritische Interaktionssituation“ ist ein wertvolles theoretisches Konstrukt zur Bezeichnung des Moments wenn unterschiedliche Wertesysteme der Beteiligten an der Oberfläche des konkreten Verhaltens zu unterschiedlichen Reaktionen und Interpretationen und dann – in der Regel – zu einem Konflikt führen. Der Konflikt ist also Anzeiger unterschiedlicher unterliegender Regel- und Wertesysteme.

Interkultur ist also der Lernraum in dem eine Relativierung der eigenen Identität, der Selbstsicht und der damit verbundenen, und in der eigenen Gruppe gelernten Bedeutungen und Werte erfolgen kann.

Die interkulturelle Erfahrung ist daher obligatorisch eine individuelle Erfahrung, aus der interkulturelle Kompetenz erwachsen kann, indem sie die Möglichkeit bietet „die Viabilität eigener Wirklichkeitskonstruktionen und Mythen nicht nur an interindividuellen Konstruktionen der Eigengruppe, sondern auch an solchen kultureller Fremdgruppen zu überprüfen“ (Wendt, 1996, zitiert nach Fäcke, 2006, S. 14). Das Inter ist also der Raum, in dem eine Relativierung eigener Wahrheitsansprüche stattfinden kann, der letztlich zum Erwerb interkultureller Kompetenz führen kann. Diese Funktion wird bei einigen Autoren in ganz ähnlicher Definition begrifflich als „transkulturell“ bezeichnet (u. a. Flechsig, Fäcke). Wir folgen dieser Auffassung dezidiert nicht [!], weil hier ohne jede Not der bereits in der Fachdiskussion gefestigte Begriff des „inter“ wieder aufgegeben wird, um ihn durch das (fast) Gleiche mit anderem Namen zu ersetzen. Das „trans“ ist jedoch seinerseits ein hilfreicher Begriff für eine weitere wichtige Entwicklung, nämlich die dingliche Angleichung der Welt in der fortschreitenden Globalisierung.

Der wissenschaftliche Fachdiskurs um dieses inter ist seit den frühen 1970ern ohne Pause geführt worden, und es sind in diesen 40 Jahren akademischer Befassung mit dem Thema brauchbare und in unterschiedlicher Komplexität erarbeitete Konzepte von Interkulturalität vorgelegt worden. Schon früh hat man im Bereich DaF dafür auch die Hilfe von Sozialwissenschaftlern und Kulturwissenschaftlern wie Historikern, Ethnologen, Soziologen, Politikwissenschaftlern und Volkskundlern gesucht, aus deren Werkzeugkoffer man sich Anleitungen und Ideen erhoffte, die aus den Philologien nicht kommen konnten. Diesen 40-jährigen Diskurs – ein wissenschaftliches Dauerthema – scheinen viele inhaltlich nie zur Kenntnis genommen zu haben, die sich heute darüber in abfälliger Unkenntnis äußern, und bereits erarbeitete Termini nicht einsetzen.

Ein Nebeneinander von verschiedenenkulturellen Kommunikatoren oder Parallelwelten verschiedenster Art ohne den aktiven Versuch, aufeinander zu zugehen, bezeichnen wir hingegen als multikulturell. Es hat zunächst

keinerlei interkulturelle Dimension, sondern diese kann aus dem Kontakt zwischen Einzelnen und Gruppen in einem multikulturellen Zusammenleben entstehen. Es ist jedoch eher typisch für das multikulturelle Nebeneinander, dass man gerade nicht aufeinander zugeht, sondern sich in den sogenannten Parallelwelten dauerhaft voneinander abschottet.

2.3 trans – die globale Dingwelt und die gleichzeitige Zugehörigkeit zu mehreren Kulturen

Das *trans* in „transkulturell“ ist ein vielfach anders gefasster Begriff: Die Überlegungen, landeskundliche Inhalte nicht mehr an einzelne Länder zu binden, sondern transnationale Bedeutungsräume anzunehmen (falls es die denn wirklich gibt)¹⁵ geht bekanntlich schon in die 1970er Jahre zurück¹⁶, und wurde im Bereich DaF z. B. mit den Stuttgarter Thesen zur Landeskunde und dem DACHL-Konzept (Robert-Bosch-Stiftung, 1982). manifest. Diesen Überlegungen folgte eine parallele Entwicklung von eher dichotomischen Überlegungen zur Didaktik des Fremdverstehens¹⁷ einerseits und eher hermeneutisch ausgerichteten Überlegungen zu einer interkulturellen Landeskunde (und Literaturwissenschaft, z. B. Hunfeld, 1998) andererseits, in der im Unterschied zur Didaktik des Fremdverstehens viel weniger statische oder eindeutige Zuschreibungen getroffen wurden, und deren Vertreter weit offener für „kulturelle Verwischungen“ und uneindeutige Zuschreibungen waren, als bisweilen wahrgenommen wird. Beide Richtungen wirken noch immer fort.

15 Hier ist an das Variantenwörterbuch auf lexikalischer Ebene zu denken (Ammon) oder an aktive wechselseitige Abgrenzungen zwischen deutschsprachigen Ländern usw., vgl. Ammon, U. et al., 2004.

16 Bei genauerem Hinsehen wird man gewiss auch vor der Erfindung des Nationalstaates (Ende des 18. Jahrhunderts) schon von transkulturellen Phänomenen sprechen könne, etwa wenn vom „guten Christenmenschen“ die Rede ist, der aus europäischer Sicht und christlicher Vorstellung die ganze Welt bewohnt oder doch bewohnen soll.

17 Vor allem die Arbeiten des Gießener Graduiertenkollegs mit Bredella und Christ 1996 ff. in Bredella (2000).

In Abgrenzung zu diesen beiden Hauptrichtungen¹⁸ entstand in den 1990ern eine v. a. französisch inspirierte Diskussion um Transkulturalität als einer weniger statischen und nicht essentialistischen Basis für die Zuschreibung kultureller Identität. Erstaunlicherweise bezieht sich diese Diskussion bis heute vornehmlich auf Arbeiten von Welsch (1995), die eine monokulturelle, an Herder (1774/1891) orientierte Auffassung der Kulturdefinition niederbringen wollten, die es schon lange so in der Fachdiskussion DaF nicht mehr gibt.¹⁹ Im Übrigen ist eine ungeheuerlich ahistorische Lesart von Herder, wenn man ihn darauf reduziert, er habe „Kulturen als Kugeln“ ohne Austausch entworfen. Herders Leistung bestand damals in der außerordentlichen Neuerung, der einen Entwicklung der Menschheit als guter Christenheit durch Ausdifferenzierung – das ist immer der Anfang neuer wissenschaftlicher Dynamik – eine vielfältige Entwicklung mit der Berechtigung zu morphologischen Differenzen zu machen.²⁰ Angereichert durch Bronfen um Elemente aus der US-amerikanischen Postkolonialismusdebatte sowie angelehnt an die politisch hoch aufgeladenen Cultural Studies von Larry Grossberg und anderen wurden Konzepte entwickelt, in denen der Begriff der Transkulturalität als Ersatz für Interkulturalität vorgeschlagen wurde, ohne zu erkennen, dass beide ganz unterschiedliche Potentiale für die Lehr- Lernsituation von Fremdsprachen in einer globalisierten, medial eng vernetzten und hochmobilen Welt bieten.

Wir verwenden daher Transkulturalität als eigenen Begriff für dingliche oder diskursive Phänomene, die sich dadurch auszeichnen, dass sie entweder auf eine eindeutige Zugehörigkeitsbehauptung zu einzelnen

18 Sicherlich muss man hier weitere, weniger wirkmächtige Diskussionsstränge nennen, wie z. B. den frühen Einbezug migrationsbezogener Lernsituationen (vgl. Krumm, 1994) oder die Diskussion um politische Asymmetrien im Landeskundeunterricht (ebenfalls Krumm)

19 Dass man in der Philosophie die parallelen Fachdiskurse der Fremdsprachenphilologien nicht kannte und nicht zur Kenntnis nahm, ist bedauerlich; dass man aber in der DaF-Diskussion Querimporte aus der Philosophie aufnahm, die diese eigenen Entwicklungen ignorierten, ist verwunderlich.

20 Sehr erhellend in diesem Zusammenhang Sloterdijk: Du musst Dein Leben ändern. Zuwachs an Wissen beschreibt Sloterdijk als eine Auffaltung von Oberflächen. Genau das ist es, was Herder vor 200 Jahren leistet. Es ist unangemessen, das mit der heutigen Messlatte zu messen.

Kulturen absichtlich verzichten, also zum Beispiel moderne, weltbürgerliche Identitäten,²¹ oder die solche kulturspezifischen Zugehörigkeiten nicht aufweisen können, wollen oder sollen, also Orte „außerhalb“ kulturspezifischer Deutungsmuster“ wie Flughäfen, Supermärkte, Einkaufszentren. Mit Transkulturalität sollen also kulturübergreifende Phänomene und Produkte, aber auch Verwischungen und „Verflüssigungen“ von Identität beschrieben werden, die am ehesten konstruktivistisch zu fassen sind, und in denen eigene Formen der Kommunikation ausgebildet werden. Sie sind nicht durch eindeutige kulturelle Zugehörigkeiten oder Abgrenzungen von Großgruppen wie Nationalstaaten zu charakterisieren.

Es wäre im Zuge der weiteren Ausdifferenzierung dieser Überlegungen zu prüfen, wie die Begriffe *transkulturell*, *multikulturell* und *polykulturell* sinnvoll und in Abgrenzung zu einander und Bezug aufeinander eingesetzt werden können, um die Verflüssigungen von Identitäten je nach Gewicht einer besonders dominanten Kultur (z. B. der Mehrheitskultur in der man lebt und deren Gesetze gelten) genauer und treffender zu beschreiben.

Mit der konkreten transkulturellen Dingwelt, die vermutlich für die meisten Menschen leichter fasslich und alltäglicher ist, ist es einfacher: Dies sind einerseits transkulturelle Produkte und Räume realer oder virtueller Art wie Piktogramme, Coca Cola, Ikea, Herrensakkos, Jeans oder Fastfood²², Flughäfen, internationale Hotelketten, die weltweit gleichen Shoppingmalls oder kommerzielle westliche Filme, bzw. Facebook, youtube und ähnliche social media, die im Wesentlichen mit instrumenteller Vernunft zu bewältigen sind, und deren nationalstaatlich kontrollierten Klone, etwa in China, sich in

21 Den Optimismus mancher Autoren, die angesichts moderner Mobilität und transnationaler Institutionen wie der UNO, der EU oder der UNESCO usw. nun glauben, den aufgeklärten und in vielen Kulturen beheimateten Weltbürger schon einschweben zu sehen, halten wir für kindlich naiv. Gerade angesichts der neuen Nationalismen scheinen die unilateral friedlichen Dekaden nach dem Ende der Geschichte schon lange wieder vorbei.

22 Die ersten tatsächlich zu keiner herkömmlichen Kultur mehr gehörigen Phänomene waren sicherlich schon seit Mitte des 20. Jahrhunderts die global vermarkteten Produkte einer weltweit agierenden multinationalen Industrie; erst in den 1990ern kommt durch den weltweit enormen Anstieg des zivilen Flugverkehrs (was vorher ein eher inneramerikanisches Phänomen war) auch der „Normalbürger“ plötzlich in häufigen Kontakt mit anderen Ländern weiter jenseits der Nachbarländer.

semiotischer Mimesis an die transkulturellen Muster anpassen müssen.²³ Spezifische sprachliche oder kulturspezifische Kenntnisse sind für den funktional erfolgreichen Umgang mit solchen transkulturellen Phänomenen kaum²⁴ oder nicht mehr nötig.

Die eigentliche direkte Lebenswelt in den wohlhabenderen Ländern wird heute von transkulturellen Phänomenen wie Ikea, Jeans und Turnschuhen geprägt, was sich allerdings für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen schon wieder als Hindernis erweist, da viele im Wiedererkennen bekannter semiotischer Muster unterstellen sie kennen auch schon die darunterliegenden semantischen Muster. Wo das nicht zutrifft, also bekannte Bilder doch andere Bedeutungen haben, sprechen wir in der Forschung von der „Ähnlichkeitsfalle“. Vermeintliche Vertrautheit mit transkulturellen Dingwelten qualifiziert zu nichts und behindert das Nachdenken über die eigenen Normalitätsannahmen.

Das vielleicht eingängigste Beispiel für eine produktgetriebene Transkulturalität sind westliche (in der Regel US-amerikanische) Filme, die zur weltweiten Vermarktung gedreht werden.²⁵ Hier werden grundlegendste menschliche Beziehungsmuster in standardisierten Welten und oft mit auf Tiere, Kinder oder historische Figuren projizierten Akteuren dargestellt, dergestalt, dass man das Produkt zum Thema „Freundschaft“ (Ice-Age), zum Thema „Vater-Sohn“ (Nemo) oder zum Thema „Liebe“ (Pocahontas) in absolut jeder Kultur der Welt mit einfacher Synchronisierung zeigen kann,

23 Manager, die man nach einer sprachlichen oder kulturellen Vorbereitung auf ferne Länder fragt, erklären den praktisch erfolgreichen Umgang mit dem Taxi, dem Supermarkt und dem Internet vor Ort für ausreichend.

24 Die vor allem Französisch inspirierte Diskussion um die westliche Hegemonie in vielen Produkten und sogar in Piktogrammen, und die „nötig Dekonstruktion“ der hinterlegten Herrschaftszusammenhänge erachten wir für eine nette intellektuelle Spielerei von Leuten, die sich mangels anderer Sorgen damit beschäftigen können.

25 Sicherlich ist hier Indien mit seiner enormen eigenen Filmindustrie auszunehmen; ebenso einige wenige andere Regionen, die eine tatsächlich etablierte eigene Medienindustrie haben. Man kann aber selbst an China sehen, wie stark der wahrnehmungsleitende Einfluss der USA (und Japans bzw. neuerdings Koreas) auf dieses Riesenreich ist. Die beliebteste Kinderpuppe in China ist noch immer Barbie, junge Chinesen kennen US-amerikanische Fernsehserien, chinesische Mädchen tragen z. B. Kawai-Style und chinesische Jungs kennen US-amerikanische Polizeihelden.

ohne kulturelle Tabus zu verletzen, ohne bei kulturspezifischen Anspielungen unverstanden zu bleiben, und ohne Bilder zu verwenden, die nicht in nahezu jedem an der globalen Medienwelt teilnehmenden Konsumenten ohne weiteres verständlich sind. Solche Produkte, die mit einer durchaus elaborierten Bilderwelt operieren, und die ausführliche Geschichten von urmenschlicher Bedeutung erzählen, sind praktisch frei von Markern irgendeiner spezifischen Kultur, und daher im eigentlichen Sinne „transkulturell“.²⁶

Andererseits wird man in einer globalisierten Welt immer öfter transkulturelle kommunikative Settings und Identitäten konstatieren können, z. B. wenn in multinationalen Firmen Mitarbeiter aus verschiedensten Ländern kooperieren, und keine individuell erworbene, nationalkulturelle Kommunikationsform mehr greift. Solche Verwischungen haben in ihrer Ausprägung in bi- oder polykulturellen Identitäten einen jeweils individuellen transkulturellen Anteil. Sie haben aber immer auch (mono)kulturelle Anteile und Ansprüche, da sie sonst ja nicht handlungsfähig wären, wo sie nicht über *shared meaning* verfügen. Die politische Dimension solcher transkulturellen Sozialisationsprozesse ist m. E. noch lange nicht hinreichend untersucht – vor allem nicht in Bezug auf die sozialen Kompetenzen²⁷. Und der multiethnische Hintergrund von Lernenden im Fachunterricht ist – wenngleich heute häufig – eben nicht der Normalfall der Mehrheit, sondern eine, wenngleich größer werdende Facette einer modernen Sprach- und Kulturvermittlung. Der Blickwinkel derer, die auf die Unterscheidung ihrer individuellen Position von der Großgruppe insistieren, und die ihr Augenmerk auf Verwischungen, Brüche, Diskontinuitäten und Vernetzungen richten, ist stets einer von der privilegierten, vorgängigen Teilhabe an der Mehrheits-

26 Selbstverständlich wird man auch hier in jedem Einzelfall diese Thesen an irgendeinem speziellen Beispiel widerlegen können, aber uns interessiert aus didaktischen Gründen eben nicht die entfernte Möglichkeit einer Ausnahme, sondern vielmehr die Chance, eine etwas allgemeingültigere Aussage treffen zu können, um damit handlungsleitendes Verständnis zu unterstützen. Poppers Wissenschaftsverständnis würden wir in diesem Kontext für naiv halten, weil es außerhalb der Mathematik und der Sprachlogik eines Wittgenstein sonst niemals zu irgendwelchen Aussagen kommen könnte.

27 Für Deutschland sind die Studien z. B. von Heitmeyer, Schiffauer u. a. hier sicher wegweisend, aber noch zu wenig rezipiert.

kultur. Für die Lernenden einer Fremdsprache sind aber solche Binnendifferenzierungen – wenn überhaupt jemals – sicher erst dann sinnvoll, wenn sie den Standard, von dem diese Diskontinuitäten abweichen, schon beherrschen. Wie bei jedem elaborierten ästhetischen Schema (z. B. Ironie oder Sarkasmus, vielen Metaphern) wird der Sinn erst erfassbar, wenn die sinnstiftende Deviation vom Standard fassbar ist. Das setzt nicht nur die Kenntnis, sondern sogar die Beherrschung des Standards voraus. Insofern ist auch die Rede von der Hybridisierung der Kulturen (Bhaba, Bronfen, Wendt, Fäcke, et et) wenig hilfreich, weil hier einerseits als Ausgangspunkt homogene Entitäten unterstellt werden²⁸, die es so nie gegeben hat, und weil andererseits unterschätzt wird, dass es schon immer wechselseitige Durchdringungen von Kulturen auf den Ebenen der Bevölkerung, der Waren und der Informationen gegeben hat. Lediglich die Geschwindigkeit dieser Durchdringung nimmt zu, und sie mündet keineswegs in eine rassismusfreie, dekonstruierte und egalitäre Weltgesellschaft, sondern in die Ausformung ständig neu konstituierter Kollektive, so wie schon vor Jahrhunderten solche Neukonstitutionen den Wandel vorgaben.

Aus Nachbardisziplinen unverstanden übernommene Begriffe wie derjenige der „Dichten Beschreibung“ von Clifford Geertz, eignen sich besonders gut, um sich der Komplexität der Aufgabe zu entledigen durch Anrufung von etablierten akademischen Kronzeugen. Dabei wollte Geertz nur das Problem der *auctoritas* durch einen Taschenspielertrick lösen, indem er die mehrkanalige, nichtwiederholbare und unendlich komplexe Wirklichkeit durch eine lineare, sequentielle und wiederholbare (wieder lesbare) Beschreibung abbildete, die er eine dichte nannte, weil er vorgibt gegenüber Dritten den *emischen* Standpunkt der Involvierten (Einheimischen) einnehmen zu können. Hermeneutisch ist das naiv, wissenschaftlich unseriös. Und das hier immer implizierte Zitat von Max Weber von der Welt als einem selbstgesponnenen Gewebe von Bedeutungen findet sich auch schon in der Kritik der reinen Vernunft die Beschreibung menschlicher Bedeutungstiftung als der Schaffung eines Netzes.

28 Jedenfalls wird der definatorische Regress, der das auflösen müsste, kaum je geleistet.

Zusammenfassend halten wir fest, dass der Begriff „transkulturell“ sinnvoll verwendet werden kann, wenn man ihn so fasst, dass damit Phänomene beschrieben werden, die über mehrere Kulturen hinweg ähnlich oder sogar gleich manifest sind. Das bedeutet, dass „transkulturell“ vor allem geeignet ist, um die weltumspannende Dingwelt zu beschreiben, die sich immer weiter angleicht, von der Coca Cola bis zu IKEA. So verwendet lässt sich der Begriff gut abgrenzen von „interkulturell“, das das fragile und temporäre Zwischen beschreibt, das in der kommunikativen Situation entsteht, in der Personen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund jeweils die eigene Kulturalität reflektieren und sie als alleinigen Maßstab aufgeben, indem sie aufeinander zu gehen.

Vielfach besteht aber die Reaktion auf die wachsende Gleichheit und Vereinheitlichung der Dingwelt entsprechend ihrer Produktionslogik zu einer Gegenreaktion, die anstelle einer Bewegung aufeinander zu eher eine Bewegung voneinander weg bedeutet. Dieses Phänomen soll im Folgenden beschrieben werden.

2.4 Katakulturell – ein neuer Begriff

Als Folge der Entwicklung von transkulturellen Räumen und Phänomenen lässt sich eine schwindende Sicherheit in der Rückbindung von individueller Identität in regional oder national angebotene Kulturmuster beobachten. Gerade die dingliche Alltagswelt scheint sich kaum noch von der an anderen Orten zu unterscheiden. Als Gegenreaktion auf diese Aufweichung der lokalen und regionalen Deutungsmuster und als Gegenreaktion auf die Dynamik zur Entwicklung von transkulturellen Räumen und Phänomenen lässt sich neben der Bewältigung gemeinsamer Leistungen (in multinationalen Firmen, auf internationalen Kongressen, bei globalen Herausforderungen) auch eine neue Ausdifferenzierung der eigenen kulturellen Identität beobachten, in der angeblich alte Muster der eigenen Herkunft als Abgrenzungsmarker neu aktiviert, ggf. neu erfunden, oder doch wieder verstärkt verwendet werden. Dieses Phänomen wollen wir Katakulturalität nennen. Es ist z. B. in der Migrationsforschung gut untersucht: Minderheiten innerhalb einer fremden Mehrheitsgesellschaft nehmen in der Regel Rekurs auf vermeintliche Traditionen und petrifizieren diese. Zu diesem Phänomen der

invention of tradition wie sie von Hobsbawm und Ranger (1983) schon vor Jahrzehnten beschrieben wurde, zählen neben einer Renaissance der Dialekte und der (neu erfundenen) alten Trachten sowie einer Flut von Büchern zum „Kochen und Gärtnern wie es früher mal war“ auch alle Formen und Spielarten des Retrodesign.

Die Globalisierung führt qua der Logik der Märkte zu einer fortschreitenden Einebnung traditioneller Werte, spezifischer Normalitätsannahmen und Grundunterscheidungen. Dies gilt für die weltweit gleichen chemischen Geschmacksnormierungen industrieller Brötchen ebenso wie für die weltweit ziemliche gleiche Kleidung, den Konsum von Fernsehserien, die in 60 oder 80 Ländern der Welt mit nahezu gleichem Inhalt ausgestrahlt werden, bis zur Standardisierung moderner Arbeitsplätze und Wohnumgebungen. In der modernen, westlichen Welt sind Menschen an annähernd identischen Arbeitsplätzen tätig, verwenden annähernd identische Transportmittel, leben in annähernd identischen Wohnungen, sehen abends annähernd identische Sendungen und essen annähernd identisch normierte Speisen. Folgerichtig werden sie ohne genaueres Hinsehen beim Vergleich mit anderen den Eindruck bekommen, sich sichtbarer abgrenzen zu müssen, um ihre Identität nicht zu verlieren. Dazu bemühen sie sich um die Herstellung neuer, aussagekräftiger, d. h. vor allem deutlich sichtbarer Unterschiede. Dies gilt jedenfalls für die privilegierten Mitglieder der westlichen Mittelschicht, deren virtuelle und reale Möglichkeiten der Gestaltung ihres Lebens den Zugang zur neuen transkulturellen Dingwelt ermöglichen.

Zugleich kommen mit dieser Globalisierung eine bisher unvorstellbare Pluralisierung der Lebensentwürfe und eine nie dagewesene Freiheit der Wahl von solchen Entwürfen auf uns zu. Nur selten wird die atemberaubende Geschwindigkeit dieser Entwicklung diskutiert, die eigentlich auch in jedes landeskundliche Material eingehen müsste: Vor 150 Jahren verlief das Leben in langsamen, sich stetig, aber mählich verändernden Bahnen²⁹ und noch vor 30 Jahren gab es z. B. in Deutschland nur eine Telefongesellschaft, ein Dutzend Fernsehprogramme, zwei große Konfessionen und Nachrichten

29 Auch 1863 gab es schon sich gegenseitig durchdringende Werte, die man als transkulturell beschreiben kann, z. B. die Kaffeehauskultur in Österreich mit ihren türkischen Wurzeln.

aus der Zeitung. Heute kann – und muss – man seinen Beruf frei wählen, seinen Glauben, seine geschlechtliche Zugehörigkeit, seinen Lifestyle, seine Community, seine professional peergroup, sein social-media-profil und seinen Therapeuten. Diese unendliche Freiheit der Wahl hat die meisten dieser Auswahlprozesse banalisiert und uns als Wählende träge und gleichgültig gemacht. Der Klingelton unseres Handys ist heute manchen wichtiger als der Klimawandel in unserer Umwelt. Man kann dies nur als Ausdruck einer Überforderung und Wahlmüdigkeit interpretieren. In diesem Kontext sind die verstärkten Verwendungen von ethnischen Markern in Kleidung und Essen zu interpretieren. Von der Landhausmode bis zur italienischen Woche bei ALDI werden solche kulturellen Orientierungszeichen nicht nur vom Marketing geschickt genutzt, sondern von Legionen Freiwilliger ständig weiter ausdifferenziert.

Zur Beschreibung dieses Phänomens verwenden wir das altgriechische *Κατά*: *örtlich*: von ... herab, über ... hin, entgegen *und übertragen*: gegen, gemäß, infolge zur Komposition katakulturell. Dies bezeichnet das der Transkulturalität gegenläufige Bemühen, eine abgrenzbare Identität unter Rekurs auf vermeintlich historische Elemente einer vermeintlich eigenen Geschichte zu konstruieren, zu stabilisieren und zu legitimieren. Der Nachbau von Rothenburg ob der Tauber oder die neu auf alt getrimmten Pagoden in China, Moutarde a la ancienne oder der englische „Shoppe“ dienen alle dem gleichen Ziel wie „1000 Jahre Döner in Bayern“: der kulturbegründeten Sinnstiftung zur Stabilisierung individueller Identität. Dieses Bemühen kann Menschen mit tatsächlich monokultureller Prägung ebenso charakterisieren, wie Menschen mit Migrationshintergrund und einer „transkulturellen Identität“, da sowohl auf dem deutschen Dorf der Trachtenverein³⁰ nach wie vor großen Zulauf hat, als auch im Migrationsviertel das deutsche Auto das Statussymbol ist. Interessanterweise sind viele Mitglieder im Trachtenverein aber „Zugezogene“ im Dorf, ebenso wie die stolzen Besitzer deutscher Autos

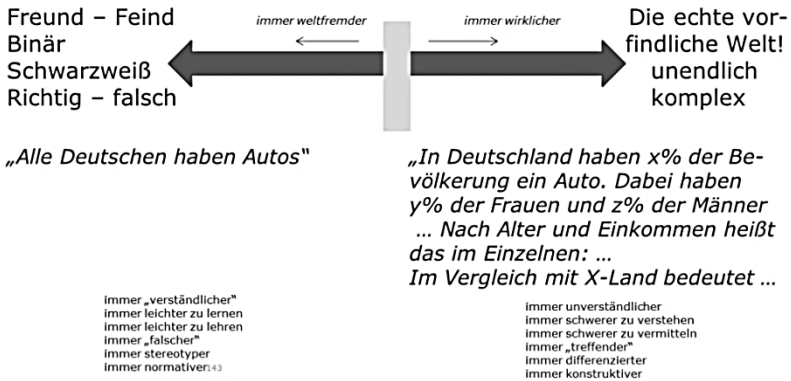
30 Man sollte sich davor hüten, das Engagement im Trachtenverein – auch wenn es unreflektiert und nicht ironisch gebrochen ist – für eine irgendwie „völkische“ Aktivität zu halten. Die Sinnsuche im Lokalen und Regionalen wird in Deutschland aus historischen Gründen gerne allzu schnell in eine Ecke gestellt, in der sie tatsächlich nicht steht.

mit Migrationshintergrund diese Zugehörigkeits- und Prestigemuster von denen übernommen haben, die es angeblich früher auch schon hatten.

Das Phänomen der Katakulturalität ist in der weltweiten Vermittlung fremder Sprachen und Kulturen allenthalben zu beobachten. In einer beliebigen DaF-Klasse außerhalb des deutschen Sprachraumes wird einerseits die Erwartungshaltung der Lernenden oftmals von den Lehrenden „typisch deutsche“ Haltungen fordern, ebenso wie „typisch Deutsches“ als Lehrinhalt erwartet wird. Umgekehrt kann es oftmals sein, dass Lehrende sich – gerade in ihrer Rollen als „Repräsentanten des Deutschen“ besonders verpflichtet fühlen, solchen stereotypisierten Erwartungen auch tatsächlich zu entsprechen, und sie diese Rolle u. U. auch tatsächlich in bestimmten Teilen selber annehmen. Was macht denn für Lernende in China den Unterschied zwischen Deutschland und Frankreich aus? Was kann griffig, sprachlich einfach und im Bilderhaushalt der Lernenden transportierbar vermittelt werden? Sicher nicht die Ähnlichkeiten der Migrationssituation in Marseilles und Berlin, sondern – anknüpfend an eine *mémoire collective*, die mit der Geschwindigkeit der Veränderungen gar nicht mitkommen kann – Bier gegen Wein, Wurst gegen Käse und Autos gegen Mode.

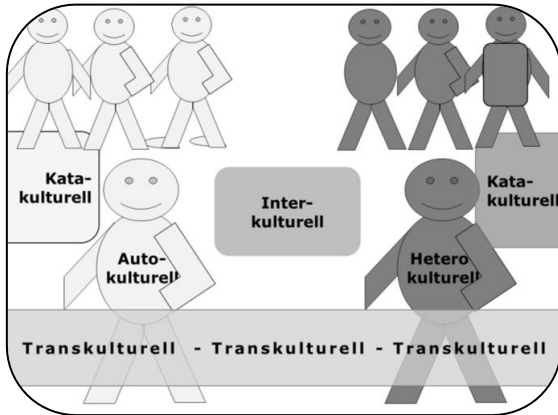
Das hier entworfene Modell soll für die Ausbildung von Lehrenden ebenso wie im Unterricht selber einen möglichen Zugang schaffen um die verschiedenen Konzeptualisierungen von Kultur weiter nachzudenken. Zunächst gilt es, sich kognitiv Klarheit zu verschaffen über den Prozess der Komplexitätsreduktion. Damit ist verbunden die betrübliche Gewissheit, dass jede Entscheidung für mehr oder weniger Komplexitätsreduktion immer „eine Seite“ benachteiligt: entweder die Darstellbarkeit von Welt oder die Qualität ihrer Darstellung in Bezug auf die vorfindliche tatsächliche Komplexität.

(1) Was ist „einfach“?



Tatsächlich müssen wir aber in jeder Beschreibung von Welt diese Abwägung der Komplexitätsreduktion treffen – immer vorausgesetzt, wir verfügen selbst ein Wissen, das in seiner beherrschten Komplexität über das hinausgeht, was wir formulieren. Im einer Lehr- Lernsituation spitzt sich dieser Zwang zum Abwägen insofern zu, als zwischen einer Formulierung *ad usum delphini* und einer Bevormundung der Lernenden bzw. einer Aufgabe von Vermittlungschancen qua Komplexität nur ein schmaler Grat liegt. Man mag sich aber damit trösten, dass jede formalisierte und institutionalisierte Lehre ohnehin nur Lehrziele vorgeben kann, denen ganz andere, oder keine Lernziele korrespondieren mögen. Insofern liegt es tatsächlich bei den Lernenden, was sie am Ende aus einem mehr oder weniger komplexen landeskundlichen Wissen machen wollen und können.

2.5 Fazit – Versuch einer begrifflichen Ordnung von fünf Konzepten



Dieses Schaubild soll modellhaft das Sprechen über die eigene und die fremde Kultur und über die modellhafte Verortung von Interkulturalität, Transkulturalität und Katakulturalität erleichtern. Seine Einführung als ein Modell in Verbindung mit abstrakten Figuren anstelle von Fotos von Menschen, die man konkreten Kulturen zurechnen könnte, soll die Abstraktion als solche sichtbar machen.

Aus der Sicht des linken Protagonisten ist seine/ihre eigene Kultur – ganz gleich wie groß der Zuschnitt für diesen Begriff nun überhaupt ist, also vom Nationalstaat bis zur weitgehend ausdifferenzierten Kleingruppe – zunächst die autokulturelle Wahrnehmung, die von einer eigenen *mémoire collective* bestimmt und auf der Basis dieser individuell ausgeformt und konstituiert wird. Dazu gehört ein eigener Symbolhaushalt ebenso wie eine gruppenspezifische Sprache. Bei genauerem Hinsehen erkennt man sofort, dass die Mitglieder der grauen Kultur alle ein wenig unterschiedlich sind.

Eine Person aus einer – wie auch immer gearteten – anderen Kultur ist dann FÜR IHN eine heterokulturell auftretende Person. Ihre Heterokulturalität ist ihr nicht eigen, sondern entsteht aus ihrer Beziehung zu der wahrnehmenden Person. Zwischen beiden Kulturen kann (und wird) es eine unterschiedlich große Zahl an Übereinstimmungen und Parallelen geben. Beide haben

teil an einer Reihe von transkulturellen Phänomenen von der „Verflüssigung“ traditioneller Abgrenzungen bei weltweiten Produkten und Symbolen bis zur individuellen Erfahrung kultureller Identität, die sich etablierten Gruppen nur teilweise zuordnen lässt.

Zwischen beiden Akteuren kann – wenn sie in der Kommunikation aufeinander zugehen – ein ephemerer (nur kurze Zeit bestehend; flüchtig, rasch vorübergehend) interkultureller Raum entstehen, in dem neue Formen, Werte, Inhalte und Erfahrungsmodi ermöglicht, initiiert und ausgehandelt werden können. Dieser Prozess wird umso leichter fallen, je öfter er schon erfolgreich gestaltet wurde, und er wird umso schwieriger zu vermitteln sein, je größer die Ängste sind, die autokulturellen Gewissheiten zu riskieren. Er wird gefördert, indem man Grenzen bewusst, empathisch, offen und mit aktiver Toleranz überschreitet. Dieser temporäre interkulturelle Erfahrungsraum wird schon in den 1990ern ähnlich beschrieben (Krusche, Wierlacher, Bauer, Hunfeld, etc.).

Davon unterscheidet sich der Begriff der Transkulturalität. Dieser beschreibt eine weit stabilere Erfahrung, von langfristiger Verwischung von individuellen und dinglichen Grenzen z. B. in bikulturellen Biographien oder in transkulturellen Räumen, gefüllt mit transkulturell gestalteten Produkten wie Jeans, Cola oder Herrensakkos. Dass die große Masse der Produkte in der transkulturellen Dingwelt aus dem westlichen Bedeutungshaushalt erwachsen ist, zeigt die aktuelle Dominanz dieses Wirtschaftssystems, aber das muss nicht so bleiben.³¹ Das Sein in der Transkulturalität erfordert daher auch kaum weitere Kompetenzen als jenes in einer monokulturellen Situation, vor allem keine im Abstraktionsniveau höheren oder als Einstellungen zum erfolgreichen Bewältigen neuer Situationen zu beschreibenden Kompetenzen. Ganz im Gegenteil lässt sich sehr oft beobachten, dass z. B. für den Konsum transkulturell gestalteter Güter am Markt eine instru-

31 Die Maddison-Tafeln – nach dem britischen Statistiker Angus Maddison, der die wirtschaftliche Macht großer Regionen während der letzten 2000 Jahre untersucht hat – zeigen eher, dass die westliche ökonomische Vorherrschaft eine historische Ausnahme ist. Vgl.: Angus Maddison, der die wirtschaftliche Macht großer Regionen während der letzten 2000 Jahre untersucht hat. Vgl.: <http://www.ggdc.net/maddison/maddison-project/home.htm>, 2013 version

mentelle Vernunft („gebrauchsadäquates Verhalten“) völlig ausreicht, und dass z. B. bi- oder polykulturell geprägte Menschen sehr oft zwar mehrere Verhaltensstandards (oft auch nur bruchstückhaft) beherrschen, oft auch z. B. doppelt halbsprachig sind, aber jenseits der „competence of switching standards“ einen analytischen, kritikfähigen Umgang mit der Vielfalt ihrer Optionen und eine daraus entstandene Reife oder Bildung eben nicht aufweisen.

Vergleicht man die Anforderungen an kulturellen Verhaltenskompetenzen in transkulturell geprägten Situationen, so entspricht das in einem hohen Maß den erforderlichen sprachlichen Kompetenzen bei der Verwendung von *Internationalish*³², also jener von Fließendfalschprechern weltweit hemmungslos eingesetzten und kulturell-semiotische nicht rückgebundenen Form eines stark vereinfachten Englisch. Es geht hier um eine funktional vereinfachte Welt, deren Kommunikation entweder deiktisch referenziert werden kann (man ist vor Ort und kann auf das Gemeinte mit dem Finger zeigen: „Na das da, halt!“) oder durch die globale Industrie so aufbereitet ist, dass der Umgang damit vertraut ist. Als Sozialisationsort dieser transkulturellen Kompetenzen darf man heute weltweit das Einkaufszentrum annehmen, in dem sich die Welt fortgesetzt als ihre eigene Raubkopie begegnet.

Als gegenläufige Reaktion auf die wachsenden transkulturellen Herausforderungen und Verunsicherungen kann der katakulturelle Rückgriff jedes einzelnen Gesprächsteilnehmers auf vermeintlich je autokulturelle Standards und deren Verstärkung gelten. Dieses Verhalten kann zugleich als Beharren auf eigenen Formen und Werten anstelle von interkultureller Offenheit interpretiert werden. Wenn dadurch zunächst mehr Sicherheit im Handeln entsteht, dann kann Katakulturalität vielleicht sogar einen Beitrag zur Verständigung leisten. Zunächst ist sie aber ohne Bewertung als Reaktion auf zunehmende semiotische und diskursive Entgrenzungen zu verstehen, und steht terminologisch gleichberechtigt neben Interkulturalität und Transkulturalität.

32 Ebenso geläufig die Begriffe *Globish*, *McLanguage* oder *BSE* (Bad Simple English)

Literaturverzeichnis

- Acemoglu, D. & Robinson, J. A. (2012). *Why Nations fail. The origins of power, prosperity, and poverty*. New York: Crown Business.
- Ammon, U. et al. (2004). *Variante Wörterbuch des Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- Assmann, J. (1997). *Das kulturelle Gedächtnis*. München: C. H. Beck.
- Bauer, U. (2002). *Sommerschulen für interkulturelle Germanistik*. München: iudicium.
- Bausinger, H. (1999). Da capo: Germanistik als Kulturwissenschaft. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 25, 213–231.
- Bhaba, H. (1996). Culture's In-Between. In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 53–60). London: Sage.
- Boundas, K. (2003). *Deleuze and Philosophy*. Edinburgh: UP.
- Bredella, L. (Hrsg.) (2000). *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. & Christ, H. (2007). *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.
- Bronfen, E. (1997). *Hybride Kulturen: Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*.
- Fäcke, C. (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Follesdal, D. (Ed.) (2008). *Quine in Dialogue*. Cambridge: Harvard UP.
- Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr.
- Grimm, K. (1979). *Rationale Erkenntnispraxis. Jenseits von Verifikationismus, Falsifikationismus und methodologischem Anarchismus: zu einer regulativen Theorie nutzoptimierenden Erkenntnishandelns*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Halbwachs, M. (1950). *La Mémoire collective*. Paris: Presses universitaires de France.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (1997). *Was treibt die Gesellschaft auseinander?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Herder, J. G. (1774/1891). Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Beitrag zu vielen Beyträgen des Jahrhunderts. In B. Suphan (Hrsg.), *Johann Gottfried Herder. Sämtliche Werke: Bd. V* (S. 475–593; hier S. 501 f.). Berlin: o. V.

- Hess-Lüttich, E. W. B. (Hrsg.). (2009). *Differenzen? interkulturelle Probleme und Möglichkeiten in Sprache, Literatur und Kultur*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (Eds.) (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: University Press.
- Hunfeld, H. (1998). *Die Normalität des Fremden*. Waldsteinberg: Popp.
- Kant, I. (1781). *Critik der reinen Vernunft*. Riga: Hartknoch.
- Köllerer, C. (1999). *Die Errungenschaften der Postmoderne als Theorie*. Zugriff über <http://www.erlangerliste.de/ressourc/postmod.html>
- Koivisto, J. et al. (Hrsg.). (2004). *Stuart Hall. Ausgewählte Schriften: Bd. 4. Ideologie, Identität, Repräsentation*. Hamburg: Argument.
- Krumm, H.-J. (1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen: Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20, 13–36.
- Maddison, A. (o. J.). *Die Maddison-Tafeln*. Zugriff über <http://www.ggdc.net/maddison/maddison-project/home.htm>
- Merton, R. K. (1962). *Sociology Today*. New York: Basic Books.
- Popper, K. (1935). *Logik der Forschung*. Wien: Springer.
- Putnam, H. (1995). *Pragmatismus – eine offene Frage*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Quine, W. (1985). *Theorien und Dinge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Raffnsøe, S. (2011). *Foucault. Studienhandbuch*. München: Fink.
- Riemann, F. (1961). *Grundformen der Angst*. München: Reinhardt.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation*. Tübingen: Narr.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Akademie.
- Rorty, R. (2001). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schiffauer, W. (2008). *Parallelgesellschaften: Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz*. Bielefeld: transcript
- Sloterdijk, P. (2009). *Du musst Dein Leben ändern*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stove, D. (1978). Popper on scientific statements. *Philosophy*, 53, 81–88.
- Talisse, R. (Ed.) (2011). *The Pragmatism Reader*. Princeton: Princeton UP.
- Tschirner, E. (2008). *Deutsch als Fremdsprache. Grund- und Aufbauwortschatz*. Berlin: Cornelsen.

- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. In A. Migration und Kultureller Wandel. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45.
- Wierlacher, A. (2000). Interkulturalität. In A. Wierlacher (Hrsg.), *Kulturthema Kommunikation* (S. 219–232). Möhnese: Résidence-Verlag.
- Zima, P. (1997). *Moderne/Postmoderne*. Tübingen: Francke.

Das DACHL-Prinzip in der Landeskundedidaktik

Silvia Demmig – Friedrich-Schiller-Universität Jena

Abstract

Das DACHL-Prinzip in der Landeskundedidaktik ist seit ca. 25 Jahren bekannt und bereits bei mehreren IDT-Tagungen vorgestellt worden. In diesem Beitrag soll es darum gehen, eine Bilanz zu ziehen, über neue Entwicklungen zu informieren und an die Kerngedanken der didaktischen Prinzipien zu erinnern. Die Gliederung des Beitrages umfasst dementsprechend folgende drei Schritte: 1. Die Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache, 2. Das DACHL-Prinzip, 3. Ausblick und neuere Entwicklungen.

1. Die Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache

Nach Bettermann (Bettermann, 2010, S. 1441) ist das Fach Deutsch als Fremdsprache in vier Bereiche geteilt: In eine linguistische, eine lehr-/lernwissenschaftliche, eine literaturwissenschaftliche und eine landeskundliche Ausrichtung. Das Defizit der landeskundlichen Ausrichtung ist nach Bettermann die fehlende wissenschaftliche Untermauerung. Die Frage: „In welchem Verhältnis steht das DACHL-Prinzip zur Wissenschaft?“ ist eine grundlegende Frage, der im weiteren Verlauf des Beitrages noch nachgegangen wird.

In den ABCD-Thesen wird Landeskunde folgendermaßen definiert:

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z. B. durch Austausch und Begegnung. Landeskunde ist nicht auf Staaten- und

Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Ein solches Verständnis von Landeskunde spiegelt das Konzept des sich herausbildenden ‚Europa der Regionen‘ [wider]. (These 0).

Auf dieses Problem der räumlichen Anbindung und dem Konzept von „Region“ geht auch Altmayer in seiner Kritik ein, die im Anschluss vorgestellt wird. Zunächst jedoch die Definition von Landeskunde, wie Altmayer und Koreik sie vorschlagen:

Die Aufgabe kulturwissenschaftlicher Forschung in Deutsch als Fremdsprache besteht nach diesem Konzept dann vor allem darin, die im alltäglichen Sprachgebrauch in aller Regel implizit bleibenden *kulturellen Deutungsmuster*, die wir im Deutschen verwenden, zu rekonstruieren, d. h. sie auf die Ebene des Expliziten zu heben, sie sichtbar und damit auch lernbar zu machen. (Altmayer & Koreik, 2010, S. 1381–1382, Hervorhebung Demmig)

Altmayer und Koreik definieren Landeskunde somit als Kulturwissenschaft. Altmayer führt den Begriff der kulturellen Deutungsmuster als Schlüsselbegriff ein (dazu siehe Altmayer, 2006). Zentral für diese kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Landeskunde bleibt jedoch die Anbindung an den Unterricht: „Die Landeskunde sollte nicht primär von den Gegenständen, sondern von den Lehr-Lernprozessen des landeskundlichen Unterrichts her gedacht werden“ (Altmayer, 2006, S. 183).

In dem neuen DACHL-Band (Demmig, Hägi & Schweiger, 2013) kritisiert Altmayer die problematische Definition von „Region“, wie sie in den ABCD-Thesen im Gegensatz zum Begriff „Nation“ vorgeschlagen wird (s. o.) und diskutiert die Frage der räumlichen Orientierung der Landeskunde im Fach DaF:

Das Problem [...] besteht vor allem darin, dass hier die Kategorie ‚Region‘ als einzige mögliche Quelle von innerstaatlicher (‚intra-intrakultureller‘) Differenz angenommen und dabei zudem als ‚objektive‘ Größe vorausgesetzt wird. Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive aber sind ‚Regionen‘ ebenso wie Länder

nicht primär objektive Gegebenheiten, sondern diskursive kulturelle Muster, mit deren Hilfe wir uns räumlich orientieren und im Diskurs über räumliche Aspekte verständigen, die aber zugleich auch selbst Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutung sein können. [...] Man wird hier vielleicht und mit gutem Recht einwenden wollen, dass ein Fach wie die Landeskunde im Kontext von Deutsch als Fremdsprache ja doch davon ausgehen muss, dass es einen Gegenstand wie den ‚deutschsprachigen Raum‘ gibt, weil sich sonst die Themen und Inhalte von ‚Landeskunde‘ zu verflüchtigen und im diskursiven Rauschen aufzulösen drohen. Das ist sicher nicht ganz falsch und markiert auch ein Dilemma, mit dem eine kulturwissenschaftlich orientierte ‚Landeskunde‘, wie immer man sie nennt, zu kämpfen hat. Andererseits macht uns dies auch auf eine Problematik aufmerksam, die mit dem Begriff ‚Landeskunde‘ einhergeht: Dass wir nämlich die kulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens immer schon und ohne dies wirklich zu reflektieren in primär räumlich-territorialen und nicht in sprachlichen Kategorien gedacht haben. Was hindert uns aber daran, den Begriff ‚Kultur‘, hier verstanden als analytisch wissenschaftliche Kategorie, von bestimmten Räumen oder Territorien (‚Kultur des deutschsprachigen Raums‘, ‚regionale Kultur‘, ‚Kulturräume‘ usw.) zu lösen und stärker an Sprache und Diskurse zu binden? Gegenstand der ‚Landeskunde‘ wäre dann nicht die ‚Kultur des deutschsprachigen Raums‘, sondern die Kultur deutschsprachiger Diskurse, d. h. die kulturellen Muster und Deutungsressourcen, die in deutschsprachigen Diskursen (implizit oder explizit) zur deutenden Herstellung einer jeweils geteilten ‚Wirklichkeit‘ verwendet werden, die aber jederzeit auch ihrerseits zum Gegenstand kontroverser diskursiver Deutung werden können. Damit ist, wohl gemerkt, nicht gesagt, dass es eine homogene oder gar einheitliche Kultur deutschsprachiger Diskurse gibt, im Gegenteil: die innere Differenz und Heterogenität dieser Diskurse ist hier von vornherein mitgedacht, allerdings finden Differenz und Heterogenität nach diesem Modell nun nicht mehr ausschließlich auf regionaler, sondern mindestens ebenso auf sozialer, politischer oder auch historischer Ebene statt. (Altmayer, 2013, S. 25 f)

Möglicherweise ist die Kategorie „deutschsprachige Diskurse“ ähnlich problematisch wie die der „deutschsprachigen Regionen“, die Klärung dieser Frage steht noch aus.

2. Das DACH-Prinzip¹

Entsprechend der Definition der DACH(L) AG, Mai 2013 ist das DACH-Prinzip folgendermaßen zu verstehen:

Das DACH-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus. In der Umsetzung bedeutet dies – im gemeinsamen Bemühen um die Stützung und Förderung des Deutschunterrichts weltweit – die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten, in Aktivitäten der Mittlerorganisationen, in der Entwicklung von Konzepten und Projekten sowie in allen Formen der Präsentation fachlicher Aktivitäten, vor allem aber auch in der Praxis des Unterrichts. Getragen wird diese Idee in gemeinsamer Festlegung von Grundsätzen und Vorgangsweisen durch die Mittlerorganisationen und weitere Akteure im Umfeld des Faches Deutsch als Fremdsprache unter der Ägide des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV). (Demmig, Hägi & Schweiger, 2013, S. 12)

In dieser neuen, schlanken Definition werden keine konkreten didaktischen Prinzipien und Konzepte benannt. Es wird jedoch explizit die Forderung nach der Entwicklung von Konzepten und Projekten formuliert. Auch hier wird die Praxis des Unterrichts als zentraler Bezugspunkt genannt. Durchgängiges Prinzip ist die „gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes“ (s. o.).

In der Vergangenheit sind bereits wegweisende didaktische Prinzipien für die DACHL-Landeskunde formuliert worden. Diese sollen im Folgenden im Hinblick darauf diskutiert werden, inwieweit sie bereits umgesetzt wurden,

1 In der neuesten Fassung des DACHL-Prinzip fehlt das „L“, in der Vergangenheit ist sowohl DACHL, DACH(L) oder DACH zu lesen, diese unterschiedlichen Bezeichnungen sind jedoch nicht als Ausdruck inhaltlicher Unterschiede zu verstehen.

und ob sie noch heute gültig sein können. Diese Diskussion ist im Rahmen von zwei DACHL Tagungen bereits geführt worden (Augsburg 2010 und Frauenchiemsee 2011). Die Ergebnisse dieser Fachdiskussion werden im Folgenden vorgestellt.

Bereits in den ABCD-Thesen werden grundlegende Aussagen über die Beziehung zwischen der regionalen Gebundenheit der Landeskunde im deutschsprachigen Raum gemacht. In der These 2 heißt es: „Auf Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Länderbild wird bewusst verzichtet“ (ABCD-Thesen, 1990, These 2). Das heißt, es ist nicht Ziel der Landeskunde, ein Länderbild zu entwickeln. Besonders hingewiesen wird in These 3 dementsprechend auf das Lernziel der interkulturellen Kompetenz: „Dadurch, dass Deutsch in verschiedenen Regionen Muttersprache ist, ist die Möglichkeit der Orientierung des Unterrichts auf interkulturelle Kommunikation besonders gegeben“ (ebd., These 3).

Das Hauptlernziel der Landeskunde ist also nicht die Vermittlung eines Bildes der deutschsprachigen Länder, sondern die Sensibilisierung für den Umgang mit Kulturen. Dies wird in der These 4 formuliert: „Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ (ebd., These 4).

In den folgenden Thesen werden methodisch-didaktische Empfehlungen zum Weg zu diesem Lernziel gegeben. Beispielsweise wird das Prinzip der Spurensuche vorgeschlagen: „Begegnung mit fremden Kulturen heißt auch Bewusstmachen der eigenen Kultur: dies geht besonders gut durch Aufspüren von Spuren der fremden Kultur im eigenen Land“ (ebd., These 16). Mit Blick auf die Lernenden heißt es in These 15: „Landeskunde muss der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben“ (ebd., These 15).

Weitere methodisch-didaktische Grundsätze werden in These 17 formuliert. Hier werden Methodenvielfalt, Interdisziplinarität und Lernerautonomie genannt (ebd., These 17). Kernstück der Thesen sind Aussagen zur Zusammenarbeit der Expertinnen und Experten der deutschsprachigen Länder. Zusam-

menarbeit von Fachleuten aller deutschsprachigen Länder, Zusammenarbeit mit allen Mitgliedern des internationalen Deutschlehrerverbandes z. B. bei der Erstellung von Lehrmaterialien sowie Zusammenarbeit mit internationalen Experten und im IDV werden in These 7, 19, 21 und 22 gefordert.

Fischer, Frischherz und Noke fassen die ABCD-Thesen in ihrer Grundaussage aus der zeitlichen Distanz 2010 so zusammen:

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist demnach nicht die Vermittlung von Informationen über Tatsachen und Zahlen, sondern „Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ [...]. Lernende sollen darüber hinaus in die Lage versetzt werden, (fremd-)kulturelle Phänomene entsprechend einzuschätzen, die Koordinaten der fremden Kultur zu erkennen, um auf dieser Basis selbstständig Bezüge zur eigenen Realität herzustellen. Schließlich wird auch das Ideal einer „objektiven“ Darstellung zugunsten von vielfältigen, exemplarischen und auch kontroversiellen Sichtweisen zurückgestellt und subjektiven, emotionalen Zugängen entsprechend Raum gegeben. (Fischer, Frischherz & Noke, 2010, S. 1501)

Im DACHL-Konzept, das auf die ABCD-Thesen folgte, wurden diese Grundsätze weiter entwickelt. Langner beschreibt diese Entwicklung ebenfalls rückblickend, folgendermaßen:

Grundlage für das DACHL-Konzept [...] war

- a) eine erlebte, integrierte Landeskunde in drei Ländern,
- b) ein mehrperspektivischer Ansatz,
- c) ein projektorientiertes Arbeiten mit
- d) generativen Themen

(Themen, die aus der Lebensrealität der Teilnehmenden stammen, nach einem Ansatz von Paolo Freire). Dieses Konzept bedeutete, dass die Teilnehmenden in mehreren Zielsprachenländern in gemeinsamen Projekten Erfahrungen machen konnten. [...] Durch eine gute Auswahl sogenannter generativer Themen – ein sehr gutes Beispiel war das Thema *Grenzen* – konnten die Teilnehmenden verschiedene Perspektiven einnehmen, was auch die kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raumes erfahrbar machte. (Langner, 2010, S. 266)

3. Ausblick und neuere Entwicklungen

Seit 2007 gibt es eine neue DACHL-Arbeitsgruppe, die sich im Auftrag des IDV das Ziel gesetzt hat, das DACHL-Konzept neu auszugestalten. Diese AG ist zusammengesetzt aus den Vertreterinnen bzw. Vertretern der Verbände der Schweiz, Österreichs und Deutschlands, den Mittlerorganisationen Goethe-Institut (D), Kultur und Sprache (Ö), und einem Vertreter Liechtensteins. Der DAAD (D) nimmt als ständiger Gast an der Gruppe teil. Die Gruppe hat den Auftrag, die Zusammenarbeit der deutschsprachigen Länder zu stärken. Dabei knüpft sie an die Tradition der ABCD-Thesen, des DACHL-Prinzips, der DACHL-Seminare, etc. an, indem sie die damit verbundenen Initiativen weiterführt und sinnvoll ergänzt. Ziele sind dabei: Das Sensibilisieren für die sprachliche Plurizentrik und kulturelle Heterogenität des deutschsprachigen Raumes, die Weiterentwicklung der didaktischen Grundsätze des DACHL-Prinzips, und die Zusammenarbeit im Bereich der Fortbildung von Lehrenden.

Vergleicht man also die Grundsätze der „alten“ und „neuen“ DACHL-Gruppe, so zeigt sich, dass die Kerngedanken dieselben geblieben sind: Es geht um die Zusammenarbeit aller (amtlich) deutschsprachigen Länder, um die Vielfalt und Plurizentrik. Methodisch-didaktisch soll diese Vielfalt erlebt werden durch Lernerorientierung, Erfahrungsorientierung und Projektorientierung (dazu siehe auch Studer, 2013).

Eine mögliche Weiterentwicklung könnte sich im Bereich der Themen ergeben, die für die DACHL-Landeskunde relevant sind. Nach Langner waren dies in den 1990er Jahren „generative Themen“ nach Freire, also von den TN der Seminare ausgehend (s. o. Langner, 2010). Nach Altmayer könnten sich die Themen heute an den Diskursebenen: „Raum“, „Zeit“, „Bewertung“, „Person“, orientieren, also von den Diskursen im deutschsprachigen Raum ausgehen (Altmayer 2011, unveröff. Vortrag. In der Veröffentlichung dazu verwendet er die Begriffe „kategoriale, topologische, chronologische und axiologische Muster“: Altmayer, 2013, S. 27).

3.1 Was ist darüber hinaus heute wichtig?

- Eine weitere wissenschaftliche Fundierung sowohl der landeskundlichen Ausrichtung des Faches DaF als auch des DACHL-Prinzips erscheint sinnvoll, ebenso eine detailliertere Formulierung von Lernzielen und Kompetenzbeschreibungen.
- Die DACHL-Zusammenarbeit hat sich in der Vergangenheit stark um die Binnensicht und die Koordinierung der verschiedenen Standpunkte innerhalb des DACHL-Diskurses gekümmert. Wichtig wäre nun eine Orientierung nach außen: Was wollen die internationalen Deutschlehrenden und ihre Verbände? Erste Schritte zur Einbeziehung der Verbände nichtdeutschsprachiger Länder sind bereits bei der DACHL-Tagung in Augsburg 2010 gemacht worden, einige Verbände haben ihrerseits DACHL-Tagungen organisiert, bzw. Sektionen mit diesem Thema in ihre Verbandstagungen einbezogen.
- Das Thema Mehrsprachigkeit sollte stärker in den DACHL-Diskurs einbezogen werden. Diese Perspektive auf DACHL ist wir vor allem den Schweizer Expertinnen und Experten zu verdanken (dazu siehe Studer, 2013).

3.2 Aktivitäten der DACHL-Gruppe

Zum Schluss noch eine Liste der Aktivitäten der DACHL-Gruppe:

- DACH(L)-Seminare
- DACHL-Vortrag von Michael Langner bei der IDT 2009 in Jena
- DACHL-Podium bei der IDT in Jena
- DACHL-Fachtagung in Augsburg im Rahmen der GMF-Tagung 2010
- Verleihung des 1. DACHL-Preises für die beste Verbandswebseite beim IDV-Treffen in Winterthur 2011
- DACHL-Fachtagung in Frauenchiemsee vom 2011
- Herausgabe des Bandes „DACH-Landeskunde“ 2013
- Verleihung des 2. DACHL-Preises für die beste Verbandswebseite beim IDV-Treffen in Bozen 2013
- DACHL-Vortrag bei der IDT Bozen
- DACHL-Podium bei der IDT Bozen.

Literaturverzeichnis

- ABCD-Thesen (1990). *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, 26–29 und *Deutsch als Fremdsprache*, 24(5), 306–308.
- Altmayer, C. (2006). Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 32, 181–199.
- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 15–31). München: iudicium.
- Altmayer, C. & Koreik, U. (2010). Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1378–1391). Berlin: de Gruyter.
- Bettermann, R. (2010). Sprachbezogene Landeskunde In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1454–1465). Berlin: de Gruyter.
- DACH-Prinzip (2013). <http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachl-seminar/dachl-prinzip.htm> und in S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.). (2013). *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 12). München: iudicium.
- Demmig, S., Hägi S. & Schweiger H. (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium.
- Fischer, R., Frischherz, B. & Noke, K. (2010). DACH-Landeskunde. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1500–1511). Berlin: de Gruyter.
- Langner, M. (2010). Alles unter einem D-A-CH-L? Zur Geschichte und Weiterentwicklung des DACHL-Konzepts. In Barkowski et al. (Hrsg.), *Deutsch bewegt. Tagungsdokumentation der IDT Jena* (S. 263–272). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Schweiger, H. (2013). DACH erleben. Das DACH-Konzept in der Fortbildung von Lehrenden. In S. Demmig, S. Hägi. & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 129–140). München: iudicium.
- Studer, T. (2013). Braucht es ein neues DACH(L)? In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 67–96). München: iudicium.

Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache vor Schulbeginn: Anforderungen und Grenzen

Gabriele Kniffka – Pädagogische Hochschule Freiburg

Abstract

In der bildungspolitischen Diskussion der letzten zehn Jahre richtete sich der Blick verstärkt auf die vorschulische Erziehung, deren Wertschätzung eine deutliche Steigerung erfahren hat. In diesem Zusammenhang sind die sprachlichen Angebote im Elementarbereich deutlich ausgeweitet worden. Seit gut einem Jahrzehnt werden in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und in der Schweiz vorschulische Programme zur Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache für Kinder mit Migrationshintergrund erarbeitet und evaluiert.

Auch an Deutschen Auslandsschulen ist man sich der Bedeutung der vorschulischen Bildungsarbeit, insbesondere mit Bezug auf die sprachliche Bildung, bewusst geworden: Gemeinsam mit dem Goethe Institut und der Pädagogischen Hochschule Freiburg gab die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Anfang 2013 einen Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule an (Deutschen) Schulen im Ausland heraus, in dem die mutter- und fremdsprachliche Arbeit eine zentrale Rolle einnimmt. Dieser Qualitätsrahmen stieß weltweit auf großes Interesse.

1. Früher Fremd- und Zweitspracherwerb

Der Erwerb von Fremd- oder Zweitsprachen (L2-Erwerb) in Kindergarten und Vorschule gehört zum so genannten frühen L2-Erwerb, der in der aktuellen Spracherwerbsforschung als eigene Erwerbsform angesehen wird. Nach Meisel 2007 unterscheidet sich der Erwerb einer L2 in diesem Alter zum einen vom Erstspracherwerb (L1-Erwerb), zum anderen vom Zweitspracherwerb älterer Lerner. Folgende Kategorien sind dabei betroffen: der

Erwerbsbeginn, der Erwerbsverlauf und die erreichbare Sprachkompetenz (ultimate attainment).

- L1- Erwerb verläuft von Geburt an – Fremd- bzw. Zweitspracherwerb bezeichnet die sukzessive Aneignung einer weiteren Sprache, wenn also der L1-Erwerb bereits fortgeschritten ist.
- Die frühe L2-Aneignung wird neueren Forschungsergebnissen zufolge mit einem Erwerbsbeginn zwischen etwa 3–4 Jahren bis etwa 10 Jahren angesetzt.
- Die für den L1-Erwerb typischen Vorstufen wie Schreien, Gurren, Lallen entfallen beim frühen L2-Erwerb; auch der schrittweise Aufbau der Syntax von 1-, 2- zu Mehrwortäußerungen ist im L2-Erwerb nicht in gleichem Sinne vorhanden.
- Die individuellen Verläufe variieren sehr viel stärker als im L1-Erwerb
- Auch die erreichbare und die tatsächlich erreichte Sprachkompetenz zeigt ein höheres Maß an Variation auf als normalerweise im L1-Erwerb.

Die Vorteile einer Vermittlung von Fremdsprachen im Elementar- und Primarschulbereich sind viel und kontrovers diskutiert worden: Es gibt hinreichend beeindruckende Beispiele für die Sprachkompetenz von L2-Sprechern, die früh mit dem Erwerb der L2 begonnen haben. Das zeigt sich etwa bei Lernenden, die ab dem Kindesalter eine L2 unter Zweitspracherwerbsbedingungen erwerben. Empirisch belegt ist ein Vorteil bislang aber nur beim Erwerb der Aussprache im ungesteuerten L2-Erwerb. Für alle anderen Bereiche konnte noch kein gesicherter Nachweis erbracht werden, dass das Alter bei Erwerbsbeginn die entscheidende Rolle bei der möglichen erreichbaren Kompetenz spielt. Weitere Faktoren wie der soziokulturelle Kontext, die Qualität der L2-Lernerfahrungen, Einstellung des Lerners zur L2 wirken gemeinsam mit dem Faktor Alter auf den Erwerbs-/Lernerfolg und die erreichbare Kompetenz mit ein (vgl. Aguado, Grotjahn & Schlak, 2005; Schmelter, 2010).

Results from different learning contexts seem to show that age effects are mediated by context, so that findings from L2 learning under naturalistic exposure conditions – which provided empirical evidence for the widely extended belief that „the younger the better“ – are not generalizable to all L2-learning contexts (Muñoz, 2015, S. 14).

2. Deutsch als Fremdsprache vs. Deutsch als Zweitsprache

Traditionell werden in Forschung und Praxis Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache mit Bezug auf den Erwerbkontext und den Stellenwert der zu erwerbenden Sprache voneinander unterschieden. Mit Deutsch als Fremdsprache wird eine Erwerbssituation benannt, die durch einen institutionellen, gesteuerten Kontext (im Ausland) gekennzeichnet ist. Dies trifft etwa auf den Fremdsprachenunterricht Deutsch an Schulen im Ausland zu. Deutsch als Zweitsprache bezieht sich auf eine Erwerbssituation in einem deutschsprachigen Land (Deutschland, Österreich, Schweiz); hierbei können gesteuerte und ungesteuerte Elemente in variierendem Umfang auf den Aneignungsprozess einwirken.

3. Der Erwerbsprozess

In einem weithin akzeptierten Modell des Spracherwerbs wird die Aneignung einer Sprache als Prozess kreativer Konstruktion beschrieben. Das bedeutet: Lernende nehmen den zweit- bzw. fremdsprachlichen Input auf, zerlegen ihn in seine Bestandteile und setzen ihn für eigene sprachliche Äußerungen wieder zusammen. Dies wird als Inputanalyse bezeichnet. Dabei entwickeln Lerner eine so genannte Lernaltersprache, die in sich systematisch ist. Systematizität bedeutet, dass die Lernaltersprache einem eigenen Regelsystem folgt, wobei die lernaltersprachlichen Regeln nicht unbedingt mit den tatsächlichen Regeln und Regularitäten der Zielsprache übereinstimmen müssen, wie Beispiel (1) verdeutlicht:

1. „(der vogel) kommt“ (Kaan, 10 Jahre)

Die Form „kommt“ (statt „kam“) wird von kompetenten Sprechern des Deutschen nicht benutzt. Ihr Vorkommen in der Äußerung des jungen Lernalters ist damit zu erklären, dass der Lernende die Bildung des Präteritums im Deutschen noch nicht vollständig erworben hat. Zur Bildung des Präteritums wird hier das Morphem *-t-* eingesetzt, welches regulär zur Bildung von Präteritumsformen schwacher Verben zur Anwendung kommt. Hier wird die Bildung auf ein starkes Verb übertragen. Im grammatischen System der Lernaltersprache ist somit ein Teil des zielsprachlichen Regelapparats bereits vorhanden und wird normgerecht realisiert. Ein weiterer Teil muss noch erworben werden.

Eine weitere Erwerbsstrategie neben der Inputanalyse ist das so genannte *Chunk learning*, das auf Memorisierung beruht. Chunks sind formelhafte Phrasen, also Routineformeln und Sprachbausteine wie „Wie geht es dir?“, „Ich heiße ...“ etc., die im Langzeitgedächtnis als Einheit abgespeichert werden. Sie kommen auch im muttersprachlichen Gebrauch sehr häufig vor und gewährleisten die Flüssigkeit von Kommunikation.

Chunk Learning ist vor allem am Anfang von Spracherwerbsprozessen von großer Bedeutung: Anfänger nehmen Phrasen, die relativ leicht behalten werden können und die im Input hochfrequent sind, zumeist relativ mühelos auf. Der Grund für die Anwendung dieser Strategie ist, gerade bei jüngeren Lernern, klar: Sie wollen kommunizieren. Kinder, die in eine deutschsprachige Kindergartengruppe kommen, wollen möglichst schnell mit den anderen Kindern sprechen und spielen und stellen sich – unbewusst – innerhalb kurzer Zeit ein Repertoire an inhaltlichen Sprachmitteln zusammen, das ihnen hilft, ihre kommunikativen Ziele zu realisieren. Chunks kommen diesem Bestreben entgegen – durch Chunks wird das Arbeitsgedächtnis entlastet und die Flüssigkeit der Kommunikation erhöht. Chunks erlauben es Lernenden, sich auf den Inhalt einer Äußerung zu konzentrieren. Im Erwerbsprozess nehmen sie eine wichtige Rolle ein: Sie bilden die Grundlage, auf der, vereinfacht, die Regeln der Zielsprache sukzessive abgeleitet werden, vgl. Westhoff, 2007, S. 16 f: „Anders als

vielfach angenommen, stehen Regeln nicht am Anfang, sondern am Ende des Erwerbsprozesses“.

Der Erwerbsprozess ist dadurch gekennzeichnet, dass Lernende sich die einzelnen Bereiche der Grammatik schrittweise erschließen und dabei implizit Hypothesen über die Regeln der Zielsprache bilden. Im Falle der Äußerung in (1) könnte eine Lerner-Hypothese lauten: Bilde das Präteritum mit -t-. Diese Hypothese wird im Sprachgebrauch erprobt und mit zunehmendem sprachlichem Input oder nach korrektivem Feedback revidiert und dem neuen Erkenntnisstand angeglichen.

Die beiden Erwerbsstrategien, Inputanalyse und Memorisierung, stehen also in engem Zusammenhang und sind für den Spracherwerbsprozess gleichermaßen wichtig.

Charakteristisch für den L2-Erwerbsprozess ist darüber hinaus, dass bestimmte Teilbereiche der Grammatik in einer mehr oder weniger festen Phasenabfolge erworben werden. Für das Deutsche sind solche Erwerbssequenzen in den Bereichen Topologie, Objektkasus und Verbalflexion empirisch belegt (vgl. Diehl et al., 2000).

4. L1-Transfer

L2-Lernende beginnen ihren Aneignungsprozess auf der Basis bereits vorhandenen sprachlichen Wissens, also auf der Grundlage der Erstsprache und evtl. einer weiteren L2. Dieses Wissen wird auf die zu erwerbende Sprache übertragen, vgl. Beispiel (2).

2. „der Kiwi ist kleine“ (Juan, 5 Jahre, L1 Spanisch).

Juan überträgt bei „Kiwi“ das Genus Maskulinum aus seiner Muttersprache (el kiwi) auf das deutsche Substantiv. Solche Transferfehler sind bei jungen wie bei älteren Lernenden gleichermaßen zu beobachten.

Insgesamt, so die Forschungsergebnisse, tendieren ältere Lernende eher dazu, Merkmale ihrer Erstsprache auf die L2 zu übertragen, als Kinder (vgl. Rothweiler & Ruberg, 2011). Je jünger Kinder sind, desto weniger Transferphänomene sind bei ihnen zu beobachten. Das ist darauf zurückzuführen, dass bei jüngeren Kindern die erstsprachliche Kompetenz noch nicht vollständig ausgebildet ist. In der Formenbildung oder beim Wortschatz der L1 liegen noch Erwerbsaufgaben sprachlicher und kognitiver Art vor ihnen. Betrachtet man z. B. den Wortschatz-Aufbau in der Erstsprache, so ist zu berücksichtigen, dass mit dem Erwerb eines Wortes der Aufbau eines kognitiven Konzeptes einhergeht. Die Konzeptbildung erfolgt in Abhängigkeit von den Erfahrungen, die ein Kind in seinem Umfeld sammeln kann. Ist ein Konzept in der L1 bereits vorhanden, dann kann es – evtl. mit Einschränkungen – auf den Erwerb eines Wortes in der L2 übertragen werden.

Spracherwerb besteht aber nicht allein aus dem Erwerb von Lexik und Grammatik – auch Sprachhandlungswissen, so genanntes pragmatisches Wissen, muss erworben werden. Sprachhandlungswissen bezieht sich darauf, was man mit Sprache tun kann, etwa zu jdm. Kontakt aufnehmen, jdm. danken, um etwas bitten. Die pragmatische Kompetenz, die über die L1 aufgebaut wird, kann Lernenden helfen, bestimmte Sprachhandlungssituationen, in denen die L2 verwendet wird, global zu verstehen, z. B. eine typische Verkaufssituation. Wenn die Interaktion auch nicht wörtlich verstanden wird, so gelingt es Lernenden doch, dem Ablauf einer solchen Routinesituation Bedeutung zuzuschreiben. Mit der Übertragung pragmatischen Wissens aus der L1 können somit ggf. bestimmte Anforderungen in der L2 partiell gemeistert werden.

In diesem Aspekt unterscheiden sich junge von älteren L2-Lernenden: Die pragmatische Kompetenz jüngerer Kinder ist mutmaßlich noch nicht stark ausgeprägt. Kinder verfügen aufgrund ihres begrenzteren Weltwissens über deutlich weniger Grundlagen für Bedeutungszuschreibungen in fremdsprachlichen Kontexten. Das ist bei der Planung der Spracharbeit bei

jüngeren Kindern im Elementar- und in der ersten Hälfte des Primarbereichs zu berücksichtigen.

5. Metasprachliche Fähigkeiten

Metasprachliche Fähigkeiten können den Spracherwerb unterstützen, wie eine Reihe von Studien nachgewiesen haben (vgl. DeKeyser, Alfi-Shabtay & Ravid, 2010; Abrahamsson & Hyltenstam, 2008). Mit metasprachlichen Fähigkeiten (oder metasprachlicher Bewusstheit) sind Fähigkeiten bezeichnet, die es dem Lernenden erlauben, Sprache bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Bei jüngeren Kindern können metasprachliche Fähigkeiten nicht unbedingt vorausgesetzt werden, denn sie befinden sich noch im Prozess der Entwicklung kognitiver Kompetenzen zur Lösung von (sprachlichen) Problemen. Im Gegenteil: Aufgabe der sprachlichen Bildung im Elementar- und Primarbereich ist es, diese Kompetenzen zu entwickeln und auszubauen.

Ein in der Elementar- und Primarpädagogik zentraler Teilbereich metasprachlicher Bewusstheit ist die phonologische Bewusstheit, die als Vorläuferfähigkeit zum Schriftspracherwerb angesehen wird und diesen positiv beeinflusst. Unter phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne werden Fähigkeiten zur Segmentierung von größeren lautlichen Einheiten verstanden: Ist ein Kind in der Lage, eine Lautkette in kleinere Einheiten zu unterteilen? Kann es lautliche Einheiten wie Silben und Reime erkennen? Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne benennt die Fähigkeit, in einem Wort einzelne Laute zu identifizieren. Kindergartenkinder entwickeln meist mühelos die Fähigkeit, Wörter in Silben zu segmentieren. Mit Vergnügen beteiligen sie sich beim Silbenklatschen und lernen dabei zu erkennen, welche Wörter sich reimen. Das heißt, phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne kann bereits im Elementarbereich erworben werden. Die Fähigkeit zum Identifizieren und Isolieren von Einzellaute wird in der Regel jedoch erst im Umgang mit der Schrift, also in den ersten Schuljahren, erworben.

Kindergartenkinder sind auch nicht in der Lage, Form und Inhalt von sprachlichen Einheiten zu unterscheiden. Fragt man ein vierjähriges Kind, welches Wort länger ist, „Kuh“ oder „Schmetterling“, so antwortet es mit einiger Wahrscheinlichkeit „Kuh“, denn mit dem Wort „Kuh“ verbindet es die Vorstellung eines Referenzobjektes, welches größer als ein Schmetterling ist.

Auch die Fähigkeit, Grammatikalitätsurteile zu bilden, entwickelt sich erst bei Schuleintritt: Sechsjährige können eine syntaktische Abweichung in einem Satz identifizieren, Vierjährige beurteilen Sätze auf der Basis semantisch-inhaltlicher Kriterien, da sie bei der Verarbeitung von sprachlichem Input ihre Aufmerksamkeit in der Regel auf die Bedeutung und nicht auf die Form der Äußerung richten.

6. Input-Medium gesprochene Sprache

In der Spracharbeit im Elementarbereich und im frühen L2-Unterricht überwiegt die (mediale) Mündlichkeit: Das heißt, die Kinder begegnen der Fremd-/Zweitsprache vorwiegend über die gesprochene Sprache – in der Rezeption wie in der Produktion. Kindergartenkinder können meist noch nicht lesen und schreiben. Konzeptionell-schriftsprachliche Kompetenzen werden, je nach Erwerbsbedingungen, in diesem Erwerbsalter erst angebahnt und im Verlauf der Primarstufe ausgebaut. Für den frühen L2-Erwerb bringt dieser Umstand einige charakteristische Merkmale mit sich. Betrachten wir zunächst das Inputmedium gesprochene Sprache:

- Gesprochene Sprache wird via Schallwellen übertragen. Damit präsentiert sie sich als durchgehender Signalfluss ohne erkennbare Einschnitte.
- Die lautlichen sprachlichen Signale sind – im Gegensatz zu grafischen sprachlichen Signalen – flüchtig.

Diese medialen Eigenschaften stellen hohe Anforderungen an die im Spracherwerbsprozess befindlichen Kinder: Das gesprochene Signal muss in Echtzeit verstanden werden. Parallel zur Input-Verarbeitung muss ggfs. die Planung einer Replik ablaufen. Das erfordert viel Aufmerksamkeit und Konzentration von den Lernenden, wobei gilt, dass, je geringer die Sprachkompetenz ist, desto geringer auch die Verarbeitungskapazität des Arbeitsgedächtnisses.

Während geschriebene Sprache grammatische Strukturen der Sprache wie Wörter, Sätze, Teilsätze über Spatien und Interpunktionszeichen sichtbar macht, stellt sich gesprochene Sprache als Kontinuum dar, welches zur Identifikation der einzelnen Teile segmentiert werden muss. Ist ein Wort noch nicht bekannt, so kann ein Kind dieses im Input beim ersten Hören wahrscheinlich nicht isolieren; handelt es sich um ein Wort, welches die Kernaussage (mit-)trägt, dann kann einer Äußerung u. U. keine Bedeutung zugeschrieben werden.

Über das Medium der gesprochenen Sprache werden auch die formalen Eigenschaften einer Sprache, in Abhängigkeit vom grammatischen Teilbereich, u. U. weniger gut wahrgenommen. Für das Deutsche haben sich etwa Wortstellung und Flexion als unterschiedlich gut wahrnehmbar erwiesen: Wortstellungsregularitäten lassen sich auch über bloße Lautsprache gut erkennen, insbesondere dann, wenn die in einer Konstruktion verwendeten Wörter dem Kind bereits bekannt sind. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch bei drei- bis vierjährigen Kindern belegen, dass diese die Verbstellungsregularitäten fast genauso schnell erwerben wie Kinder im muttersprachlichen Deutscherwerb (vgl. Rothweiler, 2006). Dies ist u. a. mit dem Vorhandensein einer gewissen Salienz der sprachlichen Phänomene erklärbar.

Als deutlich weniger erwerbsfreundlich erweisen sich Flexionsendungen im Nominalbereich: Auch hier spielt Salienz eine wichtige Rolle, die u. a. mit den Wortakzent-Regularitäten des Deutschen zusammenhängt. Kasusmarkierungen befinden sich am rechten Wortrand in (unbetonten) Reduktionssilben: Die Kasusendungen in „einen schönen (Garten)“ werden idealiter

realisiert als [ˈamən] [ʃø:nən]. Die größte Schallfülle liegt hier jeweils bei den betonten Vollvokalen, d. h. bei [aɪ] und [ø]. Diese können entsprechend gut wahrgenommen werden. Die Reduktionssilben [ən] hingegen, in denen die grammatisch relevante Information kodiert ist, werden nicht hinreichend wahrgenommen, vor allem dann nicht, wenn sie zu [n] wie in [ˈam] [ʃø:n] verschliffen werden. Die Folge ist, dass es in diesem Erwerbsbereich zu Verzögerungen kommt: Formen, die nicht wahrgenommen werden (können), werden nur schwer oder auch gar nicht erworben, wie dies z. B. bei DaZ-Kindern im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich beobachtbar ist. Rückführbar ist dieser Befund auf den Erwerbskontext, in dem Lernende ausschließlich mit mündlichem Input konfrontiert sind, wie das in der KiTa, der Vorschule und gelegentlich im fremdsprachlichen Deutschunterricht der Primarstufe der Fall ist. Ein weiterer in diesem Zusammenhang zu bedenkender Gesichtspunkt ist, dass im Deutschen in den nominalen Flexionsendungen die Kategorien (Genus), Numerus und Kasus amalgamiert sind. Die Formen sind also wenig transparent und bereiten den jungen Lernenden u. U. über lange Zeit hinweg Schwierigkeiten (vgl. Tracy, 2008). Wahrscheinlich sind diese Erwerbshürden erst im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb überwindbar.

7. Input bei jungen Lernenden

Der Erfolg des L2-Erwerbs ist abhängig von Umfang und Qualität des Kontaktes mit der zu lernenden Sprache. Hier können Bedingungen erheblich variieren. So ist Deutsch im zweitsprachlichen Erwerbskontext die Umgebungssprache, d. h. die Kinder haben, je nach Lebenssituation, in ihrem Alltag häufig mit dem Deutschen Kontakt, neben der KiTa etwa auf dem Spielplatz oder beim Einkauf mit der Familie. Wenn sie zudem an einer Sprachfördermaßnahme Deutsch als Zweitsprache teilnehmen, umfasst ihr Input u. U. ein breites Spektrum an gesteuerten und selbstgesteuerten Elementen. Umfang und Qualität des sprachlichen Angebotes können dabei unterschiedlich ausfallen. Immerhin: Der aktive Gebrauch der deutschen Sprache ist in einem zweitsprachlichen Erwerbskontext vielfach motiviert.

Sprachliche Register wie die mündliche Alltagssprache entwickeln sich in der Interaktion mit Sprecherinnen und Sprechern der Sprachgemeinschaft fast von selbst. Der fremdsprachlichen Erwerbskontext ist hinsichtlich des Umfangs und des Kontaktes mit der L2 gegenüber dem zweitsprachlichen Erwerbskontext eingeschränkt: Hier bildet der institutionelle Kontext, die KiTa oder die Schule, meist die einzige Kontaktmöglichkeit mit der Fremdsprache Deutsch.

Die Verantwortung für die Qualität und den Umfang des L2-Inputs, mit dem die Kinder im institutionellen Kontext konfrontiert werden, liegt überwiegend bei den Erzieherinnen bzw. Erziehern und Lehrerinnen bzw. Lehrern. Ihnen obliegt es, durch entsprechende Aktivitäten möglichst viele Lern- und Erwerbsmöglichkeiten zu schaffen, wobei Orientierung am Lerner und Individualisierung leitend sind. Bei der Planung von Lernaufgaben sind die individuellen Voraussetzungen der Kinder zu berücksichtigen. Die jungen Lernenden treten mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten in ihrer L1 an die L2 heran. Einige Kinder bringen erste Literalitäts-Erfahrungen aus dem Elternhaus mit: Sie kennen Geschichten und Reime und können mit einem Stift umgehen. Sie wissen, dass in Büchern Geschriebenes steht und dass man dies leise oder laut lesen kann. In Vorleseinteraktionen haben sie erste narrative Formen kennen gelernt, vielleicht haben sie schon erste Schreibversuche unternommen. Andere Kinder verfügen vielleicht nicht über solche Erfahrungen. Das ist bei der Konzeption und Planung von zweit- und fremdsprachlicher Arbeit im Elementar- und Primarbereich zu bedenken.

8. Ziele von (früh-)kindlicher Spracharbeit

Die Ziele zweit- bzw. fremdsprachlicher Spracharbeit im Elementar- und Primarbereich können, je nach Zielgruppe, stark variieren. Im Zusammenhang mit vorschulischen Sprachfördermaßnahmen in Deutsch als Zweitsprache, aber auch bei der Spracharbeit in bestimmten Kindergärten an Deutschen Auslandsschulen ist übergeordnetes Ziel eine Sprachkompetenz, die die

Teilnahme an einem deutschsprachigen Unterricht ermöglicht. Die zu erwerbende L2 wird nicht nur Objekt, sondern zugleich Medium des Unterrichts zum Schriftspracherwerb sowie in verschiedenen Sachfächern sein. Das stellt gewisse Anforderungen an Erzieher/-innen: Eine betrifft den L2-Input über das Medium der gesprochenen Sprache, auf deren Besonderheiten weiter oben hingewiesen wurde. Eine andere Herausforderung bezieht sich auf die Inhalte. Für die künftige Teilnahme am Unterricht reicht eine auf konversationell-alltagssprachliche Fähigkeiten ausgerichtete Spracharbeit in der L2, wie traditionell im frühen Fremdsprachenunterricht praktiziert, nicht aus. Es ist mithin erforderlich, die für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb so wichtigen Vorläuferfertigkeiten wie phonologische Bewusstheit (in der L1 wie in der L2) gezielt zu fördern und erste Erfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit anzubahnen. Genau wie im Erstspracherwerb sollten die Kinder auch beim Zweitspracherwerb mit konzeptionell-schriftsprachlichen Varietäten des Deutschen, mit Bildungssprache in Kontakt kommen. Sie müssen angeleitet werden, über Inhalte, die über das Hier und Jetzt hinausgehen, zu sprechen.

Kinder, die Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in der Primarstufe erhalten, deren Unterrichtssprache aber die L1 ist, bringen schriftsprachliche Kompetenzen aus dem muttersprachlichen Unterricht mit und können diese auf den L2-Erwerbsprozess übertragen (vgl. o.). Die Ziele der Spracharbeit im frühen DaF-Unterricht liegen im Bereich der elementaren Sprachverwendung (Niveau A des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens).

9. Erzieher/-innen und Lehrer/-innen als sprachliche Vorbilder

Wie können junge Lernende an konzeptionell-schriftsprachliche Varietäten, an Bildungssprache herangeführt werden? Dies kann zum Beispiel im Zusammenhang mit naturwissenschaftlicher Bildung geschehen, indem über Sachverhalte wie einfache naturwissenschaftliche Zusammenhänge (z. B. Entstehung von Wasserdampf) gesprochen wird (vgl. Hoppenstedt &

Widlok, 2011). Solche Themen erfordern einen anderen Sprachausschnitt als Alltagsgespräche. Das impliziert einerseits andere Sprachhandlungen, andere strukturelle Muster, einen anderer Wortschatz. Darüber hinaus meint „über Alltagskommunikation hinausgehen“ aber auch, sich über längere Passagen in der L2 Deutsch auszudrücken – eine große Herausforderung für L2-Lernende. Die Entwicklung dieser Fähigkeit muss gezielt unterstützt werden. Dazu bedarf es bestimmter Qualifikationen aufseiten der Erzieher/-innen und, im Rahmen von Schule, der Lehrer/-innen.

Eine Erzieherin, die Kinder dazu anleiten will, die Entstehung von Wasserdampf nach einem gemeinsam durchgeführten Experiment zu beschreiben, muss ihnen vorführen, wie das in der L2 angemessen ausgedrückt wird. Die Erzieher/-innen bzw. die Lehrer/-innen haben hier die Funktion eines sprachlichen Vorbildes. Um diese Funktion adäquat auszufüllen, müssen sie äußerst sprachsensibel handeln. Das verlangt Kenntnisse darüber, welches Textmuster in welchem Kontext vorgegeben werden muss – für eine Vorgangsbeschreibung ein anderes als für die Wiedergabe einer Geschichte. Darüber hinaus sind sie gefordert, in der Interaktion mit den Lernenden jeweils eine dem Lernstand angemessene sprachliche Unterstützung anzubieten (Mikro-Scaffolding).

10. Die Prinzipien der Authentizität und der Handlungsorientierung

Die Verknüpfung von sprachlichen Bildungsprozessen mit der Vermittlung fachlicher Inhalte greift ein wichtiges Prinzip für die moderne Fremd-/Zweitsprachenvermittlung auf: die Schaffung authentischer Kontexte. Ausgehend von Erkenntnissen aus dem Erst- und dem natürlichen Zweitspracherwerb, die zeigen, dass Lernende die neue Sprache von Beginn an sinnvoll nutzen und dieser sinnvolle Einsatz zur Sprachentwicklung beiträgt, sollte auch in gesteuerten Lernkontexten darauf geachtet werden, dass Lernende die L2 als Instrument sprachlichen Handelns begreifen. Kinder, die erfahren, dass ihre sprachlichen Äußerungen einen Zweck haben

und dass sie mit der neuen Sprache eigene Bedürfnisse und Absichten ausdrücken können, werden motiviert, die neue Sprache zu benutzen.

Zur Realisierung dieser Prinzipien eignen sich handlungsorientierte Methoden. Sie zielen auf den Einsatz der L2 als Instrument sprachlichen Handelns und nutzen das Potenzial authentischer Situationen. Darüber hinaus sind sie ganzheitlich ausgerichtet: Sie sprechen mehrere Sinne an und schließen körperliche Aktivitäten und Tätigkeiten ein.

Solch eine authentische Situation, die sprachlich „ausgeschöpft“ werden kann, liegt in folgendem Beispiel vor (vgl. Hoppenstedt & Widlok, 2011): Bei einem Experiment zum Riechen und Schmecken sollen den Kindern kleine Klammern auf die Nase gesteckt werden, um eine verstopfte Nase zu simulieren. Nun sucht die Erzieherin/die Lehrerin den Beutel mit den Klammern und fragt die Kinder: „Wo sind denn die Klammern?“ – wenn sie tatsächlich nicht weiß, wo Beutel mit den Klammern abgelegt wurde (oder wenn sie es weiß, aber überzeugend vorgibt, es nicht zu wissen). Mit dieser Frage wird eine Informationslücke offengelegt. Vollkommen unauthentisch wäre es hingegen, wenn die Erzieherin/Lehrerin – ohne den Rahmen eines Experiments – auf eine Klammer zeigt und fragt „Wo ist die Klammer?“ In diesem Falle dient die Frage offensichtlich nicht dazu, ein Informationsbedürfnis zu befriedigen, sondern um eine bestimmte grammatische Struktur zu evozieren, wie z. B. „Die Klammer ist auf dem Tisch“.

11. Das Prinzip der Aufgabenorientierung

Im frühen Fremdsprachenunterricht hat sich das Verfahren des aufgabenorientierten Lehrens und Lernens (task-based language teaching/TBLT) bewährt.

Task-based language teaching aims to develop the learners' communicative competence by engaging them in meaning-focused communication through the performance of tasks. (...) However, TBLT is not just concerned with developing ‚fluency in the communicative process‘. It also aims to develop learners' linguistic

competence (i.a. to help them acquire new language) and their interactional competence (i.a. their ability to use the target language to participate in discourse). A key principle of TBLT is that even though learners are primarily concerned with constructing and comprehending messages, they also need to attend to form for learning to take place. (Ellis & Shintani, 2014, S. 135)

Mit „Aufgaben“ sind hier bestimmte Problemstellungen gemeint, die einen inhaltlichen Schwerpunkt haben und nicht primär auf das Erlernen sprachlicher Formen hin orientiert sind. Ellis & Shintani geben die folgenden Kriterien für Aufgaben an:

1. Primärer Fokus auf „Bedeutung“: Lernende sollten sich auf die Enkodierung und Dekodierung von Informationen konzentrieren, nicht auf die sprachliche Form.
2. Es sollte eine Art „Lücke“ vorhanden sein, d. h. es sollte die Notwendigkeit bestehen, eine Information zu übermitteln, eine Meinung auszudrücken oder eine Bedeutung zu erschließen.
3. Lernende sollten sich auf ihre eigenen sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen verlassen, um die Aktivität durchzuführen, d. h. es sollte keine explizite Unterweisung erfolgen, wie die Aufgabe sprachlich gelöst werden soll. Der Input durch die Lehrperson oder die Erzieherin kann aber als Leitlinie dienen.
4. Es gibt ein klar definiertes Ziel bezüglich des Ergebnisses, welches nicht im Gebrauch der Sprache selbst liegt (Sprache ist nur Werkzeug!): „Thus, when performing a task, learners are not primarily concerned with using the language correctly but rather with achieving the goal stipulated by the task“ (vgl. Ellis & Shintani, 2014, S. 135 f).

In einem solchen Arrangement könnten die Kinder beispielsweise zu zweit arbeiten und eine „Information-Gap-Aufgabe“ lösen. Diesen Aufgabentyp können auch Kinder gut bewältigen, wenn die Aufgaben altersentsprechend gestaltet sind. Die Lernpartner erhalten jeweils Materialien mit komplementären/unterschiedlichen Informationen, etwa Federmäppchen oder kleine Spielkisten mit unterschiedlichen Inhalten. Aufgabe ist es, die Informationen, die der jeweils andere nicht hat, durch Fragen herauszu-

finden. In unserem Beispiel ginge es darum, den Inhalt des jeweils anderen Federmäppchens oder der Spielkiste zu erfragen. Die L2 wird auch hier in einer authentischen Sprachhandlungssituation eingesetzt. Für die Kinder ist es sinnvoll und bedeutsam, ihre Informationslücken zu schließen und die gestellte Aufgabe zu lösen.

12. Interaktives Vorlesen und Erzählen

Vorlesen zählt zu den wichtigen Einflussfaktoren für die Entwicklung von Literalität und konzeptionell-schriftsprachlichen Kompetenzen. Es kommt den Interessen von Kindern entgegen: Märchen und Geschichten üben stets einen großen Reiz auf Kinder aus. Bilderbücher, Storybooks und Abbildungen in Kinderbüchern erleichtern das Verstehen der L2. Professionell gestaltetes, interaktives Vorlesen bietet Raum für vielfältige (nicht nur) sprachliche Entwicklung (vgl. Mempel, 2013). Es schafft ideale Gelegenheiten, über Inhalte zu sprechen, die über das unmittelbare Hier und Jetzt hinausgehen (vgl. o.), und Kindern Raum zur Entfaltung ihrer Vorstellungskraft und ihrer Kreativität zu geben. Auch Anregungen zu metasprachlicher Reflexion können sich in der Vorlesesituation ergeben. Sie eignet sich auch zur Vermittlung neuen Wortschatzes, der durch Nacherzählen oder durch Nachspielen einer Geschichte gefestigt werden kann. In diesem Zusammenhang sei auf die von Taeschner entwickelte „Formatmethode“ („mimisches Theater“) verwiesen. Dabei wird das Nachsprechen von sprachlichen Vorgaben mit Bewegung verbunden. Lernen mit Bewegung kommt den Bedürfnissen junger Lerner entgegen und motiviert sie (vgl. Sambanis, 2013). Nicht zuletzt aber können auch Vorlesesituationen den Ausgangspunkt für (relativ) längere sprachliche Produktionen der Kinder genutzt werden. Mit Hilfe der Erzieherin wird die narrative Kompetenz der Kinder allmählich auf- und ausgebaut.

13. Routinen und Standardsituationen

Vorlesesituationen – wie auch weitere im KiTa- und Schulalltag wiederkehrende „Standardsituationen“ – sollten bewusst als Handlungsrouninen etabliert und mit stets gleichen sprachlichen Äußerungen und entsprechender Gestik begleitet werden. Solche Handlungsrouninen geben den Kindern Orientierung und unterstützen den Aufbau „pragmatischen Wissens“. Zwar werden die handlungsbegleitenden sprachlichen Wendungen anfangs nicht wortwörtlich verstanden, aber die Kinder erfassen den Sinn. Die verwendeten sprachlichen Formeln werden als chunks der jeweiligen Situation zugeordnet und gespeichert.

14. Salienz und Aufmerksamkeitslenkung

Expliziter Grammatikunterricht und die Rezeption abstrakter Regeln sind für Kinder aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung keine geeigneten Instruktionselemente. Das heißt aber nicht, dass die Grammatikentwicklung vernachlässigt werden kann, insbesondere wenn Deutsch das Medium des Unterrichts ist oder sein wird. Wie oben erwähnt, gibt es im Deutschen grammatische Bereiche, deren L2-Aneignung sich aufgrund unzureichender Salienz über lange Zeit erstreckt und die der besonderen Unterstützung bedürfen. Dazu zählt der Erwerb der Genera. Um den Erwerb zu begleiten, wird häufig mit Bildkarten gearbeitet, auf denen das Genus des abgebildeten Referenzobjektes farblich kodiert ist. So wird das Maskulinum häufig mit einem blauen, das Femininum mit einem roten und das Neutrum mit einem grünen Farbrand markiert. In Verbindung mit den Bildkarten können die definiten Artikel im Nominativ eingeführt werden. Visuell und auditiv sind die drei Genera so gut zu unterscheiden. Mit entsprechenden Lernarrangements kann die Aufmerksamkeit der Kinder auf entsprechende Formen gelenkt werden, und sie lernen die Regularitäten implizit. Empfehlenswert sind in diesem Zusammenhang auch Materialien wie speziell zur Sprachbildung und -förderung konzipierte Lieder, die über das Entdecken von Sprachrhythmus und den spielerischen, fokussierten Umgang mit be-

stimmten sprachlichen Strukturen das Einprägen neu eingeführter Wörter und Strukturen unterstützen und den bewussten Umgang mit Sprache schon bei jungen L2-Lernenden fördern (vgl. Röber & Fuchs, 2014).

Literaturverzeichnis

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 30, 481–509.
- Aguado, K., Grotjahn, R. & Schlak, T. (2005). Erwerbssalter und Sprachlernerfolg. Theoretische und methodologische Grundlagen eines empirischen Forschungsprojekts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16, 275–293.
- DeKeyser, R., Alfi-Shabtay, I. & Ravid, D. (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31, 413–438.
- Diehl, E. et al. (2000). *Grammatikunterricht – alles für der Katz?* Tübingen: Narr.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London/New York: Routledge.
- Hoppenstedt, G. & Widlok, B. (2011). *Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen. Frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz. Einführung und Praxisbeispiele*. München: Goethe-Institut.
- Meisel, J. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 93–113). Tübingen: Attempto.
- Mempel, C. (2013). Der „ideale“ Leser kommt zu Wort: Vorlesen im fremdsprachlichen Klassenzimmer. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 48, S. 35–39.
- Muñoz, C. (2015). Age effects in SLA. In P. Robinson (Eds.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (pp. 12–16). New York: Routledge.
- Röber, C. & Fuchs, M. (2014). *Wo ist der Floh? Lieder zur Sprachförderung und Spracherwerb in der Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Rothweiler, M. (2006). The Acquisition of V2 and Subordination Clauses in Early Successive Acquisition of German. In C. Lleó (Ed.), *Interfaces in*

- Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing* (pp. 91–113). Amsterdam: Benjamins.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. München: DJI.
- Sambanis, M. (2013). Lernen mit Bewegungen. *Fremdsprache Deutsch*, 48, 25–28.
- Schmelter, L. (2010). (K)eine Frage des Alters – Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15(1), 26–41.
- Stude, J. (2011). *Kinder sprechen über Sprache – Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Dissertation. TU Dortmund.
- Taeschner, T. *Hocus und Lotus*. Zugriff über <http://www.hocus-lotus.edu/>
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Francke.
- Westhoff, G. (2007). Westhoff, Gerard: Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia 1/2007*, 12–21.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2013). *Qualitätsrahmen für Kindergärten und Vorschulen an (Deutschen) Schulen im Ausland*. Bonn.

Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht

Josef Leisen – Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Koblenz

Abstract

Ausgehend von der These, dass Fachinhalte und Sprache eng mit einander verbunden gelehrt und gelernt werden sollten, werden im Beitrag Herausforderungen, Bedingungen und Möglichkeiten eines sprachsensiblen Fachunterrichts vorgestellt. Der fachdidaktisch und sprachdidaktisch fundierte Ansatz hat sich unterrichtspraktisch vielfach bewährt. Sprachförderung ist eine Aufgabe aller Fächer. Sprache ist nicht vor den Inhalten da, sondern wächst gleichzeitig mit dem Lernen der Fachinhalte. Insofern kann man Fach und Sprache nicht voneinander trennen, weder fachdidaktisch, noch sprachdidaktisch, noch lernpsychologisch. Dann müssen Fachinhalte und Sprache aber auch gleichzeitig gelehrt und gelernt werden. Aus diesem Grunde muss der Unterricht konsequent sprachsensibel gestaltet sein. Der sprachensible Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache als Medium, um fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. Dazu müssen Lehrkräfte Grundlegendes über Sprachlernprozesse, über die Didaktik der Sprachförderung und über methodische Möglichkeiten kennen. Das Thema wirft eine Reihe von Fragen auf:

- Welche „Sprachen“ werden im Fachunterricht gesprochen?
- Wo liegen die Schwierigkeiten mit der Sprache im Fachunterricht?
- Welche Sprache müssen Lernende im Fachunterricht lernen?
- Welche Sprachprobleme haben Lernende mit der Sprache im Fachunterricht?
- Was ist ein sprachsensibler Fachunterricht?
- Wie gestaltet man einen sprachsensiblen Fachunterricht?

1. Sprache in den Fächern

1.1 Welche „Sprachen“ kommen im Fachunterricht vor?

Ältere Schulbücher im Fach Mathematik waren durchgängig symbolsprachlich „sprachreich“ und kamen verbalsprachlich recht „spracharm“ daher. Verbalsprachlich beschränkten sich die Bücher auf Arbeitsanweisungen wie „Berechne, Bestimme, Ermittle, Bearbeite, Zeichne, ...“. Demgegenüber weisen moderne Mathematikbücher verschiedenartige verbalsprachliche Elemente auf, wie Sprechblasen, Texterläuterungen, kurze Geschichten, Dialoge, Kommentare, ... Die naturwissenschaftlichen Schulbücher waren schon immer „textlastiger“ als die im Fach Mathematik. Insofern bieten sie sich an, um die Sprache in all ihren Ausprägungen, Merkmalen und Darstellungsformen zu untersuchen.

„Sprache“ umfasst mehr als nur „gesprochene“ Sprache. Sprache kann in mündlicher oder schriftlicher Form, als Alltagssprache, Unterrichtssprache oder Fachsprache in Erscheinung treten. Zudem muss Sprache nicht unbedingt durch Worte geäußert (verbalisiert) werden; sie kann vielmehr auch nonverbal, bildlich oder symbolhaft erfolgen. „Die“ Sprache im Fachunterricht gibt es somit nicht; Sprache zeigt sich im Fachunterricht auf verschiedenen Abstraktions- bzw. Darstellungsebenen und in verschiedenen Darstellungs- und Sprachformen. Daraus erwachsen jeweils unterschiedliche Problemstellungen in sprachlicher und fachlicher Hinsicht. Dies macht schon der erste Blick in ein beliebiges Lehrbuch deutlich. Die in den Fachtexten vorkommenden unterschiedlichen „Sprachen“ sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet (vgl. Leisen, 2010):

1.1.1 Alltagssprache

Einführende Texte in Lehrbüchern beschreiben oft Alltagserfahrungen und führen auf fachliche Fragestellungen hin. Deshalb sind diese Texte zumeist auch in der Alltagssprache abgefasst.

1.1.2 Fachsprache

Fachsprache wird gern bei Merksätzen und Definitionen verwendet. Sie ist durch eine hohe Dichte an Fachbegriffen sowie durch Satz- und Textkonstruktionen gekennzeichnet, die in der Allgemeinsprache selten vorkommen (z. B. Fachbegriffe wie „Auftriebskraft“, „Schweredruck“, „eine Kraft erfahren“ oder Sätze wie „Taucht ein ... in ... ein, so wird ...“). In der Fachsprache verfasste Texte können deshalb von den Lernenden eigentlich erst verstanden werden, wenn sie bereits viel über das jeweilige Thema wissen. Fachsprachliche Texte sollten somit eher am Ende als am Anfang des Lernens eingesetzt werden.

1.1.3 Unterrichtssprache

Unterrichtssprache ist die Sprache, die vom Vokabular und ihren Formulierungen her in mündlicher wie auch schriftlicher Form typischerweise beim Lehren und Lernen im unterrichtlichen Kontext benutzt wird. Sie kann – je nach Fach, dessen Fach- und Sprachkultur sowie der Funktion der Sprache im jeweiligen Kontext – unterschiedliche spezifische Ausprägungen aufweisen; die Unterschiede können sich sowohl auf die Darstellungsform, auf die Darstellungsebene als auch auf den Grad der damit einhergehenden Abstraktion beziehen. Immer aber ist Sprache im Fachunterricht Bildungssprache. Das Tafelbild, das eng an die Unterrichtssituation gebunden ist, ist zumeist ebenfalls in der Unterrichtssprache verfasst. Lehrbücher enthalten oft sowohl Fachsprache als auch eher alltagssprachliches: In einigen hoch verdichteten Textpassagen werden fachliche Sachverhalte in Form einer bereinigten und sprachlich verdichteten Unterrichtssprache dargestellt; erläuternde und erklärende Passagen hingegen bemühen sich anschaulich und beispielgebunden um eine allmähliche, sanfte Hinführung zum Fachlichen. Demgegenüber ist es kaum möglich und sinnvoll, die im Unterricht verwendete Sprache auch in einem Lehrbuch zu dokumentieren, denn was im Lehrbuch auf zwei Seiten erscheint, verteilt sich im Unterrichtsgeschehen oft auf mehrere Stunden. Die Unterrichtssprache ist also an die jeweilige Unterrichtssituation gekoppelt und versucht, den Lehr-Lern-Prozess zum Ausdruck zu bringen.

1.1.4 Symbolische Sprache und Formalsprache

Viele Fachtexte enthalten Darstellungen, die der symbolischen Sprache oder der Formelsprache angehören. Dabei handelt es sich zumeist um die Abstrahierung von Sachverhalten und Phänomenen in Form von Symbolen, Fachzeichen, Fachskizzen (z. B. Schaltpläne, Konstruktionszeichnungen), Formeln, mathematischen Termen und mathematischen Darstellungen.

1.1.5 Bildsprache

Auch die bildliche Sprache wird im Fachunterricht häufig verwendet. Diese soll Sachverhalte veranschaulichen und erklären und kommt beispielsweise in Form von Fotografien, Skizzen, Zeichnungen, Grafiken, Diagrammen etc., aber auch in Form gleichnishafter Darstellungen und Analogien vor.

1.1.6 Bildungssprache

Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache spezifizieren die Bildungssprache. Bildungssprache ist die Sprache, die vorrangig im Bildungsbereich vorkommt und deren Beherrschung zur Teilhabe an der Bildung erforderlich ist. Sie beschreibt zudem die schulbezogenen kognitiven Sprachkenntnisse, die im kognitiv akademischen Bereich gebraucht werden (zur Bildungssprache vgl. Gogolin, 2006, 2009a, 2009b).

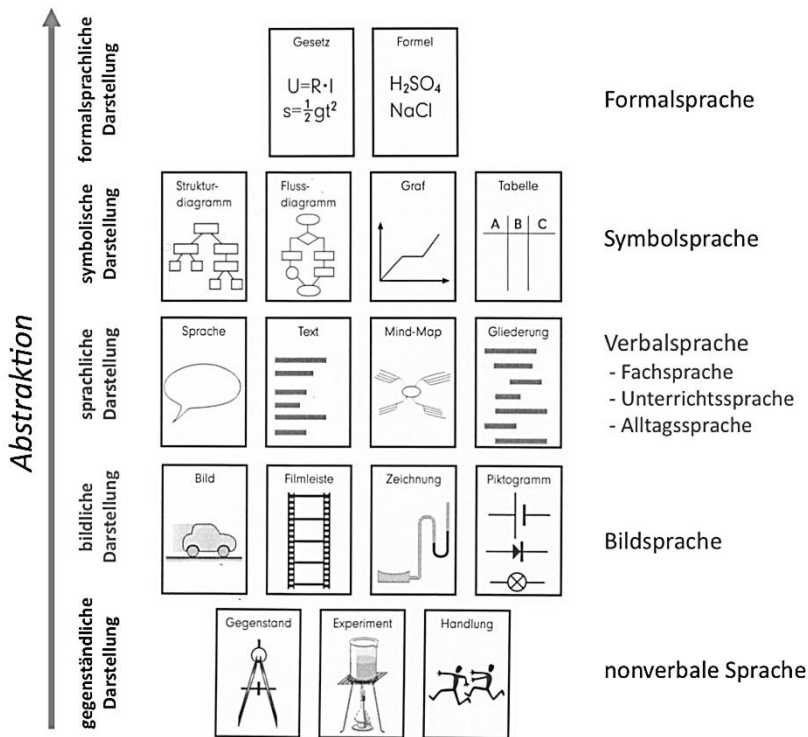


Abb. 1 – Darstellungsformen und Abstraktionsebenen im Fachunterricht (Quelle: Leisen, 1999, 2010)

Die unterschiedlichen Formen der sprachlichen Darstellung sind mit jeweils unterschiedlichen Ebenen der (sprachlichen) Abstraktion verbunden, die in Abb. 1 dargestellt sind. Der Wechsel an Graden sprachlicher Abstraktion führt – gerade bei sprachschwachen Lernenden – häufig zu Verstehens- und Sprachproblemen. Die Lehrkraft sollte deshalb versuchen, je nach Unterrichtssituation die jeweils „passende“ Darstellungsebene und Darstellungsform einzusetzen. Darstellungsformen müssen fachmethodisch und lernpsychologisch passen. Wenn anspruchsvolle Kompetenzen wie Formalisieren, Mathematisieren, Symbolisieren, Modellieren, Abstrahieren, Strukturieren entwickelt werden, dann passen symbolische Darstellungsformen. Sind Kompetenzen wie Beschreiben, Verbalisieren, Erklären, Erläutern, Ver-

anschaulichen, Kommentieren, Bewerten zu entwickeln, dann sind Darstellungsformen auf der bildlichen und sprachlichen Ebene passend. Neben der fachmethodischen haben Darstellungsformen auch eine lernpsychologische Funktion. Lernende verstehen einen Sachverhalt in der einen Darstellung besser oder schneller als in einer anderen. So haben viele Lernende mit formal-abstrakten Darstellungen große Probleme, andere hingegen haben einen guten Zugriff darauf. Was für den einen Lerner ein Lernhindernis ist, ist für manch anderen eine Verstehenshilfe. Das didaktische Potenzial des „Wechsels der Darstellungsformen“ gilt es zu nutzen: Die Vielfalt und der Reichtum an Darstellungsformen im Fachunterricht bieten nicht nur zahlreiche Lerngelegenheiten, sondern auch einen erheblichen Mehrwert in Form zusätzlicher Chancen zum Lernen. Darstellungsformen sind Fachmethoden und somit originärer Bestandteil des Faches. Lernenden erschließt sich häufig erst durch den Wechsel zwischen den verschiedenen Darstellungsformen ein tieferes Verstehen des Stoffes.

1.2 Wo liegen die Schwierigkeiten mit „der“ Sprache im Fachunterricht?

Jedes Fach hat seine spezifische Kultur der mündlichen und schriftlichen Kommunikation entwickelt, also eine ihm eigene „Sprachwelt“, die durch spezifische Ausdrücke und Sprachverwendungen gekennzeichnet ist. In diese Kultur einzuführen, ist eine zentrale Aufgabe des jeweiligen Fachunterrichts. Jede Fachlehrkraft weiß um die damit verbundenen Mühen bei Lehrenden und Lernenden: Es ist eine Daueraufgabe, da sich kommunikative Kompetenzen nur schrittweise und über einen langen Zeitraum aufbauen. Nachhaltigkeit stellt sich zudem erst ein, wenn die erworbenen Kompetenzen auch angewendet und trainiert werden. Die Vermittlung der Kompetenz zum „Lesen“ der unterschiedlichen Darstellungsformen sollte der Lehrkraft deshalb ein besonderes Anliegen sein. Viele Lehrkräfte erleben täglich, welche spezifischen Schwierigkeiten die Lernenden mit der mündlichen und schriftlichen Kommunikation im Fachunterricht haben. Allerdings ist ihnen oft nicht klar, auf welcher Ebene bzw. in welchem Bereich diese Schwierigkeiten genau angesiedelt sind und welche Besonderheiten daraus resultieren, da ihnen dafür die entsprechende Ausbildung

fehlt. Will eine Lehrkraft also die Probleme der Lernenden mit der Sprache des jeweiligen Faches adäquat diagnostizieren und die richtigen Hilfestellungen geben können, muss sie auch die entsprechenden Hintergründe kennen.

Dies gilt gleichermaßen für die Lernenden. Denn solange ein Lerner nicht erkennt, in welchem Bereich seine sprachlichen Schwierigkeiten liegen, kann er sie weder selbstreflexiv an der richtigen Stelle angehen noch an der richtigen Stelle verbessern. Die Schwierigkeiten mit der Sprache im Fachunterricht haben ihren Ursprung in vier Bereichen: der Morphologie und der Syntax der Fachsprache; den fachtypischen Sprachstrukturen; den Fachinhalten; der spezifischen Struktur von Fachtexten.

1.2.1 Morphologie und Syntax

Die Fachsprache ist gekennzeichnet durch spezifische morphologische und syntaktische Merkmale – also Merkmale, die sich auf die Zusammensetzung und den Aufbau einzelner Worte sowie auf den Satzbau beziehen (vgl. Tab. 1). Diese besonderen Merkmale bereiten Schülerinnen und Schülern deshalb Schwierigkeiten und Verstehensprobleme, weil sie in der Alltagssprache selten oder nie vorkommen – und schon gar nicht in dieser Dichte.

Morphologische Besonderheiten der Fachsprache	Beispiele
viele Fachbegriffe	Induktion, Spannung, Elektron, Entropie, Axon, Radikal
Verwendung von Adjektiven auf -bar, -los, -reich usw. und mit Präfix nicht, stark, schwach,	sauerstoffarm, energiereich nicht rostend, schwach leitend
gehäufte Verwendung von Komposita	Heizbatterie, Wirbelstrombremse, Gleichspannungsquelle
viele Verben mit Vorsilben	weiterfliegen, zurückfließen, fließen ... zurück

gehäufte Nutzung substantivierter Infinitive	das Abkühlen, das Verdampfen
die Verwendung von Zusammensetzungen und von fachspezifischen Abkürzungen	UV-Strahlung, 60-Watt-Lampe, V für Volt

Tab. 1a – Morphologische Besonderheiten der Fachsprache

Syntaktische Besonderheiten der Fachsprache	Beispiele
viele verkürzte Nebensatzkonstruktionen	Taucht ein Körper in eine Flüssigkeit ein ...
gehäufte Nutzung unpersönlicher Ausdrucksweisen	In Oszilloskopen und beim Fernsehen benutzt man Braunsche Röhren.
Verwendung komplexer Attribute anstelle von Attributsätzen	... eine nach oben wirkende Auftriebskraft ... die auf der optischen Bank befestigten Linsen
gehäufte Verwendung erweiterter Nominalphrasen	Beim Übergang vom optisch dichterem in den optisch dünneren Stoff ...
gehäufte Verwendung von Passiv und Passiversatzformen	Sie wird durch die Heizbatterie H zum Glühen erhitzt. Die Flamme lässt sich regulieren.
viele verkürzte Nebensatzkonstruktionen	Taucht ein Körper in eine Flüssigkeit ein ...

Tab. 1b – Syntaktische Besonderheiten der Fachsprache

1.2.2 Fachtypische Sprachstrukturen

Die Fachsprache jedes Faches ist durch fachtypische Sprachstrukturen gekennzeichnet, die dort eine andere Bedeutung haben als in der Alltagssprache. Sie sind „semantisch anders belegt“. So hat beispielsweise das Verb „umkippen“ im Alltag eine andere Bedeutung als in der Biologie, wenn der See „umkippt“. Mit dem Verb „herrschen“ hingegen assoziiert man alltagssprachlich einen Herrscher, etwa einen König oder einen Diktator. In der Physik hingegen „herrscht an den Polen einer Batterie eine Spannung von 10 Volt“. Solche fachtypischen Sprachstrukturen finden sich in fast jedem Sachtext eines Faches. Diese Begriffe müssen folglich im Fach neu semantisiert werden.

Zudem finden sich in diesen Sachtexten häufig komplexe fachtypische Sprachwendungen (z. B. „eine Kraft ausüben auf“ bzw. „eine Kraft erfahren“). Für Laien und Lernende ist jedoch zumeist die – fachlich falsche – alltagssprachliche Sprachwendung („eine Kraft haben“) naheliegender. „Kraft“ im physikalischen Sinne ist jedoch eine „intensive“ und keine „extensive“ Größe, hat als Wechselwirkungsgröße keinen Mengencharakter und ist somit nicht speicherbar. Aus diesem Grunde kann niemand und nichts „Kraft haben“. Lernende, die die alltagssprachliche Formulierung verwenden, machen somit deutlich, dass bei ihnen eine falsche fachliche Vorstellung vom Kraftkonzept vorliegt. Damit liegt ein fachlicher Fehler vor, der folglich auch fachlich (und nicht nur sprachlich) korrigiert werden muss.

1.2.3 Fachinhalte

Eine weitere Quelle für Verstehensprobleme sind die fachlichen Inhalte des Unterrichts. Hierzu gehören auch die Darstellungsformen des Faches (z. B. Tabellen, Skizzen, Formeln, Grafen, Diagramme, Karten, Bilder, ...), da der strukturelle Aufbau des Faches und die dazugehörige Sprache immer Produkte der jeweiligen Fachkultur sind. Die Lernenden müssen deshalb in den Umgang mit diesen Darstellungsformen eingeführt werden. So sind z. B. Sachtexte in der Regel argumentativ und in der Gedankenführung sehr verdichtet. Lernende können diese Texte oft nicht (oder kaum) verstehen, da die hohe Verdichtung die Komplexität und Kompliziertheit der Sachverhalte

noch verstärkt, statt das Verstehen zu vereinfachen. Folglich weisen die Texte „Leerstellen“ auf, also Stellen, an denen sich dem aufmerksamen Leser Fragen auftun, auf die er im Text jedoch keine Antwort findet.

1.2.4 Struktur von Fachtexten

Fachtexte haben in der Regel einen eigenen spezifischen Aufbau. Ihre Struktur ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- die Einführung von Begriffen, Text-Bild-Bezügen bzw. Bezügen zu anderen Darstellungsformen;
- eingefügte Beispiele;
- erläuternde und illustrierende Zusätze;
- Verallgemeinerungen und Generalisierungen;
- eingebundene Experimente;
- induktives oder deduktives Vorgehen;
- explizite oder implizite Rückgriffe auf Vorwissen;
- hoch verdichtete Merksätze sowie Ausblicke auf weiterführende Fragen.

Das Lesen eines Fachtextes ist somit ein ausgesprochen komplexer Vorgang. Deshalb muss der Leser auch in die Technik des Lesens von Sachtexten eingeführt werden. Die hierfür jeweils erforderlichen Einzelkompetenzen hängen eng mit der Kultur bzw. der Sprachwelt des betreffenden Faches zusammen. Diese Sprachwelt stellt die spezifische Bildungssprache des Faches dar.

1.3 Welche Sprache müssen Lernende im Fachunterricht lernen?

Schulische Kommunikation und fachliches Lernen finden in der Bildungssprache (Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache) statt. Die sogenannten CALP-Fähigkeiten (Cognitive Academic Language Proficiency) beschreiben die schulbezogenen kognitiven Sprachkenntnisse (vgl. Cummins, 1979, 2000). Sie sind für den Schulerfolg von zentraler Bedeutung und sind in der Bildungssprache verfasst.

Alltagssprache (BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills = grundlegende Kommunikationsfähigkeiten)	Bildungssprache (CALP = Cognitive Academic Language Proficiency = schulbezogene kognitive Sprachkenntnisse)
beschreibt sprachliche Fähigkeiten in der Alltagskommunikation beschreibt Sprachfähigkeiten im interpersonalen Bereich	beschreibt sprachliche Fähigkeiten der Bildungssprache beschreibt Sprachfähigkeiten im kognitiv akademischen Bereich
beschreibt sprachliche Fähigkeiten in der Alltagskommunikation beschreibt Sprachfähigkeiten im interpersonalen Bereich	beschreibt sprachliche Fähigkeiten der Bildungssprache beschreibt Sprachfähigkeiten im kognitiv akademischen Bereich

Tab. 2 – Unterschiede zwischen BICS und CALP (nach Cummins, 2000)

Merkmale der Alltagssprache	Merkmale der Bildungssprache
zirkuläre Argumentationen	lineare Argumentationen
Wiederholungen	wenig Wiederholungen
Gedankensprünge	keine Gedankensprünge
unvollständige Sätze	vollständige und komplexe Sätze
grammatikalische Fehler	keine grammatikalischen Fehler
einen unpräzisen Wortgebrauch	einen präzisen Wortgebrauch
Füllwörter	keine Füllwörter

Tab. 3 – Merkmale der Alltagssprache und Bildungssprache

Sprachförderung im Fachunterricht umfasst die Entwicklung und Förderung der CALP-Fähigkeiten, wie sie in Tab. 2 zusammengefasst sind.

Eine gute Sprachförderung im Fachunterricht bringt die Lernenden in ein sprachlich reichhaltiges und kognitiv anregendes CALP-Sprachbad, bzw. bildungssprachliches Sprachbad (vgl. Abb. 2). Die Lernenden beobachten Sprache, nehmen Sprache auf, imitieren, erproben und generieren Sprache und wenden Sprache an und entwickeln dabei Sprachbewusstheit und -bewusstsein. All dies geschieht ständig gleichzeitig und je nach Situation in

unterschiedlichem Ausmaß. Aber immer ist das fachliche Lernen von einem anregenden Sprachbad umgeben.

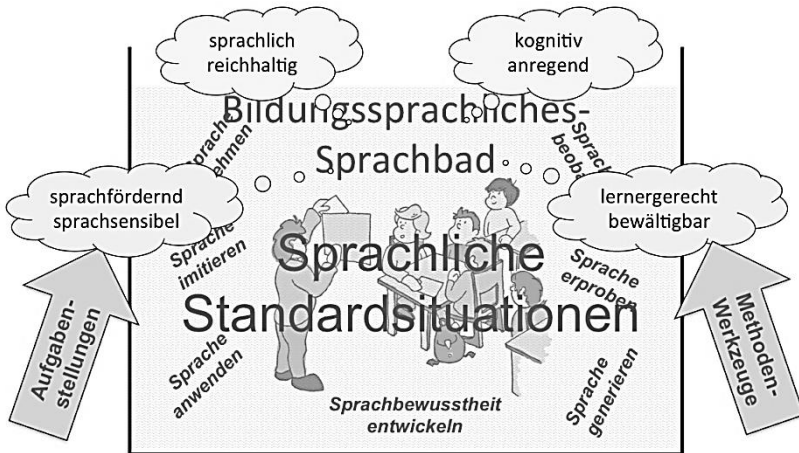


Abb. 2 – Fachunterricht als CALP-Sprachbad (Quelle: Leisen, 2010, S. 76)

Fachliches Lernen findet somit in der Sprache und mit der Sprache in einem Zustand statt, in dem diese selbst noch generiert wird. Diese Zyklen von „Sprache aufnehmen, beobachten, erproben, anwenden, generieren und Bewusstheit erzeugen“ wiederholen sich immer wieder. Das gelingt nur, wenn der Fachunterricht sprachfördernd und sprachsensibel ist.

Die Notwendigkeit, CALP-Fähigkeiten zu entwickeln, kann auch gedächtnisphysiologisch erklärt werden. Abb. 3 zeigt die vier Gedächtnissysteme mit ihren spezifischen Leistungen und ihrer evolutionsgeschichtlichen Entwicklung. Alles das was Schule im kognitiv akademischen Bereich, alles das was der Fachunterricht anstrebt, ist an Sprache, nämlich an die Bildungssprache gebunden.




Gedächtnissysteme			
nicht-deklaratives Gedächtnis (unbewusste Wiedererkennung)		deklaratives Gedächtnis (bewusste Wiedererkennung)	
Priming	prozedurales Gedächtnis	semantisches Gedächtnis	episodisches Gedächtnis
		$E = mc^2$	
<ul style="list-style-type: none"> • unbewusstes Wiedererkennen von Reizen und Sinneseindrücke • Erinnern von ähnlich erlebten Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fertigkeitwissen • erlernte Bewegungsabläufe • Gewohnheiten • Aussprache • Gefühl der Sprachrichtigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Schul- und Bildungswissen • Wissen um generelle Zusammenhänge • Faktengedächtnis • sprachlich-grammatikalische Kenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Erinnerung an Lebensereignisse • Speicherung einzelner Ereignisse geordnet nach Ort und Zeit
nicht an Sprache gebunden		an Sprache gebunden Wissen wird über Begriffe abgespeichert	

Abb. 3 – Langzeit-Gedächtnissysteme (nach Markowitsch, 1996) (Quelle: Leisen, 2010, S. 57)

Bei gelingendem Spracherwerb muss im semantischen Gedächtnis gespeichertes – also deklaratives – sprachliches Wissen weitgehend routiniert aktiviert und angewendet werden, also in prozedurales Sprachwissen umgewandelt werden. Unter welchen Bedingungen aber wird deklaratives Sprachwissen zu prozeduralem Sprachwissen?

Üben und Wiederholen sind hierfür zwar wichtig, aber nicht entscheidend. Eine Automatisierung wird vielmehr erst dadurch ausgelöst, dass sprachliches Wissen in echten Kommunikationssituationen gebraucht wird. Dies hat aufschlussreiche Folgen für sogenannte „Paukübungen“: Nicht genau das, was vorher geübt wurde, wird automatisiert, sondern das, was das innere, individuelle Sprachsystem des Lerners zur weiteren Entwicklung gerade noch integrieren kann.

„Das fundamentale Lerngesetz lautet: Die Zielhandlung selbst, die ganzheitliche Leistung muss immer wieder ausgeführt werden. [...] Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn

sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird“ (Butzkamm 1989, S. 79).

Diese Ausübung muss jedoch auch erfolgreich stattfinden können; dies ist der Fall, wenn die Sprechsituation kognitiv und sprachlich dem Denk- und Sprachniveau des Lerners angepasst ist. Funktional erfolglose Sprachverwendungen wirken sich negativ aus.

Diese Ausübung muss jedoch auch erfolgreich stattfinden können; dies ist der Fall, wenn die Sprechsituation kognitiv und sprachlich dem Denk- und Sprachniveau des Lerners angepasst ist. Funktional erfolglose Sprachverwendungen wirken sich negativ aus.

„Tatsächlich ist automatisiertes Wissen die Voraussetzung für Verstehensprozesse, eben weil man für Verstehensprozesse freie Arbeitsgedächtniskapazitäten braucht. [...] Wir verbessern also unsere allgemeine Lern- und Denkfähigkeit, indem wir spezifisches Wissen in anspruchsvollen Inhaltsgebieten erwerben“ (Stern & Neubauer, 2007, S. 192).

Stern und Neubauer geben auch eine Erklärung dafür, warum in Sprechsituationen, die mit hoher kognitiver Anstrengung verbunden sind, Sprachfehler ganz natürlich und unvermeidlich sind:

Die Aufmerksamkeit ist dabei fast gänzlich von der Bedeutungsproduktion (Mitteilungsabsicht, Wortwahl) absorbiert, die Bildung der Wort- und Satzformen muss auf prozedurales, automatisiertes Wissen zurückgreifen können und entgleitet weitgehend der bewussten Kontrolle. Als Sprachlernende versuchen wir in dieser Situation stammelnd und bruchstückhaft unsere Gedanken zu äußern und uns verständlich zu machen, und gleichzeitig schaffen wir dabei die Voraussetzung für weitere Automatisierung. Sie passiert nämlich (unbewusst) in dieser Interaktionssituation, während der Interaktion mit Menschen, Texten und Medien. (ebd.)

Die Ausführungen belegen die Bedeutung des inhaltsbezogenen Sprachlernens als Lernen von Sprache an und mit Inhalten. Dies ist ein Plädoyer für den sprachsensiblen Fachunterricht.

2. Der sprachensible Fachunterricht

2.1 Welche Sprachprobleme haben Lernende mit der Sprache im Fachunterricht?

Die nachfolgend zusammengestellten Sprachprobleme von Lernenden, insbesondere mit Migrationshintergrund, im Fachunterricht sind Fachlehrkräften aus der täglichen Unterrichtsarbeit bestens bekannt:

- die Lernenden vermischen Alltags- und Fachsprache;
- sie suchen nach (Fach-)Begriffen;
- sie verfügen über einen begrenzten (Fach-)Wortschatz;
- sie geben einsilbige Antworten und vermeiden ganze Sätze;
- sie sprechen unstrukturiert, holprig, unpräzise und können ihre Sätze nicht zu Ende führen;
- sie verwenden fachliche Sprachstrukturen nicht korrekt;
- sie sprechen und hören lehrerzentriert;
- sie wenden Vermeidungs- oder Ausweichstrategien an;
- sie vermeiden zusammenhängendes und diskursives Sprechen;
- sie haben Schwierigkeiten mit dem Lesen von Fachtexten.

Fachlehrkräfte wissen aus Erfahrung, dass viele Lernende Sprachprobleme dieser Art im Fachunterricht haben – und zwar unabhängig davon, ob es sich um Lernende mit Migrationshintergrund handelt oder nicht. Bei Lernenden, die eine Sprachförderung brauchen, weist allerdings der Ausprägungsgrad der Sprachschwierigkeiten neue Züge auf. Für Lehrkräfte ist es entlastend, wenn sie sich bewusst machen, dass manche dieser Sprachprobleme

- etwas ganz Normales im Lernprozess (z. B. Vermischung von Alltags- und Fachsprache, fehlende Fachbegriffe) sind;
- nur bestimmte Lernergruppen (z. B. begrenzter Wortschatz, Aussprache, Satzstellung) haben;
- hausgemacht und vermeidbar (z. B. Einwort-Antworten, fehlende Diskursivität) sind;

- überwindbar mit Methoden-Werkzeugen (z. B. unstrukturiertes Sprechen) sind.

Sprachförderung und Sprachlernen sind eng miteinander verknüpft. Sprachförderung ist nicht der Kampf gegen Defizite, sondern ein Element des Sprachlernens im Fach. Damit ist Sprachlernen im Fach eine originäre Aufgabe im Fachunterricht und kann im sprachsensiblen Fachunterricht gelingen.

2.2 Was ist ein sprachsensibler Fachunterricht?

Kompetenzen, also auch Sprachkompetenzen, werden in der Bewältigung authentischer Anforderungssituationen gelernt und nachgewiesen. Die Lehrkraft bemüht sich deshalb darum, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie die Lernenden in eine intensive, aktive, selbstgesteuerte und kooperative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bringen. Genau dies leistet der sprachensible Fachunterricht: In seinen Lehr- und Lernprozessen werden Fertigkeiten ausgebildet, die schon beim Erwerb in sprachpraktischen und authentischen Anwendungsbezügen stehen.

Erfolgreiches Lernen setzt jedoch voraus, dass die jeweiligen Lerngegenstände zuvor in entsprechende Kontexte gebracht werden. Deshalb sind das Sprach- und das Fachlernen im Fachunterricht eng miteinander gekoppelt. Denn der Unterricht wird nach inhaltsbezogenen Lernphasen strukturiert, aber durch sprachbezogenes Lernen vervollständigt. Dabei geht der sprachensible Fachunterricht besonders sensibel mit den sprachlichen Belangen des Fachunterrichts um. Er bedenkt gewissermaßen das Sprachlernen im Fach immer mit. Denn fachliches Lernen findet immer in der Sprache und mit der Sprache in einem Zustand statt, wo diese selbst noch generiert wird. Sprache im Fachunterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet (vgl. Butzkamm, 1989).

Fachliches Lernen findet somit immer inmitten eines (unterrichtlichen) CALP-Sprachbades statt (vgl. o.). Darin beobachten, erproben und generieren die Lernenden Sprache, nehmen sie auf, wenden sie an und entwickeln Sprachbewusstheit (language awareness) und Sprachlern-

bewusstheit. All dies geschieht gleichzeitig und – je nach Situation – in unterschiedlichem Ausmaß.

(Fach-)sprachliche Kompetenzen sind somit kein „Nebenprodukt“ des Unterrichts, sondern dessen „Längsfäden“ im Geflecht des Lernens. Deshalb setzt die Kompetenzentwicklung beim kompetenzorientierten Unterricht auch nicht erst in der Stunde selbst an, sondern ist der Unterrichtsstunde vor- und nachgängig. Diese Parallelität von fachlichem und sprachlichem Lernen stellt hohe Anforderungen an die Lernenden – aber auch an die Lehrer, die hierfür in der Regel nicht ausgebildet sind. Der sprachensible Fachunterricht ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet:

- Sprachsensibler Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache. Er versteht diese als Medium, das dazu dient, fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. In diesem Sinne geht es um sprachbezogenes Fachlernen.
- Sprachsensibler Fachunterricht erkennt, dass Sprache im Fachunterricht ein Thema ist und dass Sprachlernen im Fach untrennbar mit dem Fachlernen verbunden ist. In diesem Sinne geht es um fachbezogenes Sprachlernen.

Im sprachsensiblen Fachunterricht ist das Fachlernen Ton angehend, d. h. die fachlichen Themen, Inhalte, Lerngegenstände und Kompetenzen bestimmen den Unterricht. Der sprachensible Fachunterricht hat dabei gleichermaßen und gleichzeitig die fachliche, sprachliche und kommunikative Kompetenzentwicklung der Lernenden im Blick.

2.3 Wie gestaltet man einen sprachsensiblen Fachunterricht?

„Muss ich als Fachlehrer jetzt auch noch Deutsch unterrichten?“ Die Antwort auf diese Frage ist eine klares „Jein!“. Denn einerseits unterrichten Fachlehrkräfte ihr Fach und nicht die deutsche Sprache als solche. Andererseits gibt es ohne Sprache keinen Fachunterricht, denn Sprache ermöglicht erst das Lehren und Lernen im Fach.

Jetzt mag mancher Fachlehrer denken: „Aber dafür bin ich doch gar nicht ausgebildet!“ Das ist richtig, denn nur ganz wenige Fachlehrkräfte haben sich in der Ausbildung mit dem Thema Sprache und Spracherwerb beschäftigt. Allerdings geht angesichts des aktuell hohen Anteils von sprachschwachen Lernenden kein Weg daran vorbei, dass sich auch Fachlehrer der Sprachförderung widmen müssen und die Lehrerbildung muss sich dieser Thematik annehmen. Der sprachensible Fachunterricht hat eine didaktische und eine methodische Seite.

2.3.1 Sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht

Für Lernende im Fachunterricht gibt es sprachliche Situationen, die regelmäßig und in fast jeder Stunde bewältigt werden müssen (sog. sprachliche Standardsituationen des Fachunterrichts). Diese „sprachlichen“ Situationen umfassen dabei alle kommunikativen Situationen im Unterricht, die beim fachlichen Lernen zur Anwendung kommen. Da Fachsprache zugleich alle Merkmale der sog. Schriftlichkeit beinhaltet, können sprachliche Standardsituationen sowohl in mündlicher wie auch in schriftlicher Form vorkommen.

Unterscheidet man die Situationen danach, welche sprachlichen Aufgaben bewältigt werden müssen und wie anspruchsvoll deren Bewältigung ist, lassen sich zwölf sprachliche Standardsituationen unterscheiden (vgl. Leisen, 2010).

Sprachliche Standardsituationen im Fach

Etwas (z. B. einen Gegenstand, Prozess, Sachverhalt, ein Experiment, Verfahren, ...) (reproduzierend) darstellen und beschreiben

Eine Darstellungsform (z. B. eine Tabelle, Formel, Karte, Skizze, einen Graf, ein Diagramm, Bild, ...) in Worte fassen (verbalisieren)

Fachtypische Sprachstrukturen anwenden

Einen Sachverhalt präsentieren und strukturiert vortragen

Eine Hypothese, Vorstellung, Idee, ... äußern

Fachliche Fragen stellen

Einen Sachverhalt erklären und erläutern

Ein fachliches Problem lösen und (mündlich oder schriftlich) verbalisieren

Auf Argumente eingehen und Sachverhalte diskursiv erörtern

Einen Fachtext lesen

Einen Fachtext produzieren/verfassen

(Fach-)Sprache üben

Tab. 4 – Sprachliche Standardsituationen

Gliedert man diese Standardsituationen nach dem Grad der sprachlichen Unterstützung, die sie Lernenden bieten, lassen sich vier Kategorien unterscheiden:

1. Wissen sprachlich darstellen

Die Standardsituationen 1, 2 und 3 nutzen in hohem Maße Standardformulierungen, folgen vorgegebenen sprachlichen Mustern und haben eher Wiederholungscharakter. Damit können sie gut „eingeschliffen“ und trainiert werden und eignen sich besonders als Übungssituationen für sprachschwache Lernende, bilinguale Lernende und solche mit Migrationshintergrund.

2. Wissenserwerb sprachlich begleiten

Bei den Standardsituationen 4, 5 und 6 sollen Lernende zeigen, ob sie fachlichen Inhalt korrekt erfasst haben und fachlich richtig wiedergeben können: Wer einen Sachverhalt präsentieren soll, der sollte ihn weitgehend verstanden haben; wer eine fachliche Idee äußern will, muss erst eine solche haben; und wer fachliche Fragen stellen soll, dem müssen sich vorher selbst solche stellen. Diese sprachlichen Standardsituationen sind demnach eng an die

fachliche Situation gebunden; ihre Bewältigung ist inhaltlich wie sprachlich anspruchsvoller als die Standardsituationen 1 bis 3.

3. Wissen mit andern sprachlich verhandeln

Die Standardsituationen 7, 8 und 9 erfordern zur Bewältigung nicht nur ein gewisses (ggf. bereits vorhandenes) fachliches Verständnis, sondern auch eine gewisse methodische Kompetenz: Wer einen Sachverhalt erklären soll, muss diesen vorher verstanden haben; wer ein fachliches Problem lösen und verbalisieren soll, muss hierfür bereits einen Lösungsweg haben; und wer diskursiv argumentieren soll, der sollte diese Argumente herausarbeiten und formulieren können. Die Standardsituationen 7 bis 9 setzen demnach ein gewisses Maß an fachlicher Expertise in dem Gebiet voraus; die Bewältigung ist dabei inhaltlich wie sprachlich sehr anspruchsvoll.

4. Text- und Sprachkompetenz ausbauen

Die Standardsituationen 10 bis 12 beschäftigen sich mit den Bereichen Texterschließung, Textproduktion und Sprachübungen. Ihnen kommt besonders große Bedeutung im Rahmen der Sprachförderung zu. Jede sprachliche Standardsituation hat ihren eigenen Charakter. Wollen Lehrkräfte also ihren Lernenden ermöglichen, die unterschiedlichen Situationen angemessen zu bewältigen, müssen sie unterschiedliche Vorgehensweisen (oder, didaktisch formuliert: Handlungsoptionen) prüfen und einsetzen. Dies erfolgt in der Regel im Rahmen entsprechender Aufgabenstellungen.

2.3.2 Methoden-Werkzeuge im sprachsensiblen Fachunterricht

Die methodische Seite des sprachsensiblen Fachunterrichts fragt nach Methoden und Methoden-Werkzeugen zur sprachlichen Unterstützung der Standardsituationen. Methoden-Werkzeuge zur Sprachförderung sind Werkzeuge, die kommunikative Situationen im Unterricht erzeugen, unterstützen und bewältigen helfen. Entsprechend dem Kompetenzstand der Lernenden und der Kommunikationsabsicht steuern diese Werkzeuge eng oder sind offen gehalten.

Methoden-Werkzeuge unterstützen die Lehrkraft dabei, anregende, herausfordernde und die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigende Lernsituationen zu gestalten. Durch die Verlagerung der aktiven Unterrichtsarbeit in die Lernergruppe und durch die intensiven Formen der Kommunikation unter Lernenden gewinnen die Lehrkräfte mehr Freiraum, können beobachten, individuelle Lernwege begleiten und Arbeitsabläufe einzelner Lernende gezielt unterstützen. Der Lehrkraft gelingt eine vielfältigere methodische Ausnutzung desselben Lernmaterials.

Mit Methoden-Werkzeugen können Lernsituationen gestaltet werden, die sowohl fachlich und sprachlich anregend und herausfordernd sind als auch die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden binnendifferenzierend berücksichtigen. Der Einsatz von Methoden-Werkzeugen muss deshalb von der Lernsituation her, also didaktisch begründet werden und erfolgversprechend, also zielführend sein. Methoden-Werkzeuge haben Aufforderungscharakter. Sie helfen, die Lernenden inhaltsgebunden in kommunikative und kooperative Situationen zu bringen, in denen sie aktiv handeln müssen. Sie tragen somit zu einer stärkeren Handlungsorientierung des Unterrichts bei und erhöhen zugleich den Anteil selbstregulierten Lernens (vgl. Leisen, 2010).

Methoden-Werkzeug	Beschreibung
Wortliste	Liste wichtiger Wörter und Fachbegriffe
Wortgeländer	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Wörtern
Sprechblasen	Zusatzmaterial zu Texten, Bildern, Formeln, ... in Form von Sprechblasen
Lückentext/ Lückenbild	vorgegebener Text mit sprachdidaktisch sinnvoll eingebauten Lücken
Wortfeld	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Fachbegriffen und Satzbruchstücken

Textpuzzle	ungeordnet vorgegebene Sätze, Satzteile oder Einzelwörter zum Zusammensetzen
Bildsequenz	Veranschaulichung von Abläufen, Anordnungen und Zusammenhängen durch Bilder
Filmleiste	Veranschaulichung zeitlicher Abläufe durch Bilder in Form eines „Filmstreifens“
Fehlersuche	in Bilder oder Texte bewusst eingebaute Fehler herausfinden
Lernplakat	Lehr- und Lernmittel zur Visualisierung verschiedenster Inhalte
Mind-Map	von einem zentralen Begriff ausgehende hierarchische Aststruktur mit Begriffen, Stichworten und Bildern zu einem Thema
Ideennetz	astartig angeordnete Sammlung von Ideen und Einfällen zu einem vorgegebenen Begriff
Satzbaukasten	Gerüst aus Satzelementen in Blöcken
Satzmuster	Sammlung standardisierter Redewendungen der Fachsprache
Fragemuster	Sammlung standardisierter Fachfragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades
Bildergeschichte	Kombination aus Bild- und Textmaterial
Worträtsel	variantenreiches Spiel zum Enträtseln von Begriffen

Strukturdiagramm	lineare grafische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines funktionalen Zusammenhangs
Flussdiagramm	lineare grafische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines zeitlichen Ablaufs
Zuordnung	paarweise Zuordnung von Begriffen, Gegenständen, Symbolen ...
Thesentopf	Sammlung von Pro-Kontra-Thesen als Ausgangspunkt zur Führung eines Streitgesprächs oder einer mündlichen Fachdiskussion
Dialog	handlungsorientierte, lebendige Darstellung eines fachlichen Sachverhaltes in Gesprächsform
Gestufte Lernhilfen	Angebot zunehmend umfangreicherer Hilfen zu einer Aufgabe
Archive	Informationsbausteine zur selbstständigen und produktiven Auseinandersetzung mit der Thematik
Materialbox	Sammlung anregender Materialien für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung; bei der Experimentierbox werden die Bestandteile des Experiments zur Verfügung gestellt
Domino	Zuordnungs-Legespiel mit Kärtchen, die mit beliebigem fachlichen Material versehen und einander zuzuordnen sind

Memory	Legespiel, bei dem Kärtchen mit je zwei zueinander „passenden“ Fachbildern und/oder fachlichen Begriffen durch Aufdecken gefunden und richtig zugeordnet werden müssen
Würfelspiel	Spiel, bei dem die Spielfiguren unterschiedlicher Lernender durch Würfeln vorangehen und dabei auf Spielfelder gelangen, auf denen fachliche oder fachsprachliche Aufgaben gelöst werden müssen
Partnerkärtchen	Sammlung von Kärtchensätzen mit paarweise angeordneten Fragen und Antworten (Lösungen) zu einem bestimmten Fachthema
Tandembogen	Sammlung von Übungsblättern mit Fragen und Antworten zum Wortschatz und zu sprachlichen Strukturen
Zwei aus Drei	anspruchsvolles Spiel zur begrifflichen und fachlichen Ausschärfung
Stille Post	schweigend zwischen verschiedenen Gruppen umlaufende Arbeitsaufträge
Begriffsnetz	bildhafte, nicht lineare Darstellung von Begriffen und Beziehungen in einer Netzstruktur
Kartenabfrage	Brainstorming-Verfahren mit anschließender Strukturierung der Ideen
Lehrerkarussell	zyklische Arbeitsrunden, in denen Lernende abwechselnd die Lernenden- oder die Lehrendenrolle einnehmen

Kärtchentisch	Lernende notieren Fragen zu einem Themengebiet oder einem Sachverhalt auf Karten, die anschließend geclustert und kategorisiert werden
Schauensterbummel	Ausstellung von Materialien, z. B. Experimente, Bilder, Texte, Diagramme ...
Kugellager	variantenreiche Methode zum Referieren und Zuhören
Expertenkongress	Weitergabe der in einer Expertenrunde erworbenen Kenntnisse
Aushandeln	lerneraktive Methode, bei der zu einem Sachverhalt ein Konsens ausgehandelt wird

Tab. 5 – Vierzig Methoden-Werkzeuge

Literaturverzeichnis

- Butzkamm, W. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 79–85). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2009a). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 263–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2009b). Bildungssprache – The Importance of Teaching Language in Every School Subject. In T. Tajmel & K. Starl (Eds.), *Science Education*

- Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. Münster: Waxmann.
- Grißhaber, W. (2008). *Zweitspracherwerb: Grundlagen. Spracherwerbsprozesse in L1 & L2*. Münster. Zugriff am 14.12.2008 über <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sem/07w-mse-zse/05-ZSE-071126-A.pdf>
- Leisen, J. (1999). *Methoden-Handbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU)*. Bonn: Varus.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Markowitsch, H. J. (1996, 1. September). Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses. *Spektrum der Wissenschaft*, 9, 52–61.
- Neugebauer, C. & Nodari, C.(1999). Aspekte der Sprachförderung. In M. Gyger & B. Heckendorn-Heinimann (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (S. 161–175). Bern: Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag.
- Stern, E. & Neubauer, A. (2007). *Lernen macht intelligent – Warum Begabung gefördert werden muss*. München: DVA.

Deutsch als Herkunftssprache (DaH) in den Sprachschulen der USA

Renate Ludanyi – Western Connecticut State University, USA

Abstract

Von politischer und fachlicher Seite wird mit Bangen beobachtet, dass der Gebrauch von Deutsch weltweit abnimmt. Die Bemühungen Deutschlands, diesem Sprachverlust durch Förderung des DaF-Unterrichts entgegenzuwirken, werden begrüßt. Unverständlich bleibt, warum den vielfältigen Bemühungen um den Erhalt der deutschen Herkunftssprache der noch immer über 1 Mio. Deutschsprachigen in den USA nicht stärkeres Interesse zukommt. Dies erstaunt umso mehr, als die USA das Land der meisten Sprecher von Deutsch als Muttersprache außerhalb der deutschsprachigen Länder Europas ist. Die fehlende Beachtung der privaten Sprachschulen, in unserem Fall der deutschen Sprachschulen, ist ein *Overlooking the Elephant at the Zoo*, wie Fishman es bereits 1985 (b, S. 634) beklagt.

Das folgende Kapitel stellt die in privater Trägerschaft und z.T. schon seit über 100 Jahre existierenden deutschen Sprachschulen vor. Es kommentiert das Konstrukt „heritage language“/Herkunftssprache, zeigt auf das demographische Umfeld der Schüler, verweist auf die Unterschiede von DaF, DaZ, DaM, DaH und äußert sich abschließend zur Situation des US DaH-Unterrichts. Die Ausführungen beziehen sich auf die langjährige Erfahrung der Sprachschulen und der *German Language School Conference* (GLSC), ihrer nationalen US Dachorganisation, die 1979 mit Hilfe des Generalkonsulats in New York ins Leben gerufen wurde, ebenfalls auf die Untersuchungen von Forschern, die im Immigrantenland USA die Vermittlung von *heritage languages* als neuen, wichtigen Zweig innerhalb des Sprachunterrichts erkennen.

1. Der Begriff *heritage language*/Herkunftssprache

Bereits 1991 differenziert Ammon (S. 32 ff.) zwischen Muttersprache, Herkunftssprache, Zweitsprache und Fremdsprache, zwischen Ausgangssprache und Zielsprache, zwischen Deutschlernern und Deutschkönnern und nach der Art des Sprachenlernens. Er räumt ein, dass die Abgrenzungen nicht immer einfach sind. Er sieht Herkunftssprache vor allem als die Sprache von Kindern von Wanderarbeitern – heute spricht man von *global economy* – oder Sprache in der 2. Generation. Im Duden wird Herkunftssprache viel offener lediglich als Sprache des Landes, aus dem jemand stammt, bezeichnet.

In Kanada und den USA hat der Begriff *heritage language* Begriffe wie *immigrant language*, *minority language*, *community language*, *almost native speaker* etc. abgelöst. In einer neuen Publikation weist Wiley (2014) ebenfalls auf die Schwierigkeit einer Begriffsbildung hin und fragt, ob ethnolinguistische Zugehörigkeit oder eher Sprachvermögen ausschlaggebend sind. Dennoch wird festgestellt, dass eine angemessene Definition entscheidend ist, um den Status des Lernens, Lehrens und der zu erlernenden Sprache zu bestimmen. Sie ist ebenfalls wichtig, um auf die linguistische Komplexität im allgemeinen und auf die ethnolinguistischen Ansprüche der einzelnen Lerner im Besonderen einzugehen. Aus pädagogischen Gründen wird somit auf die oft zitierte Definition von Valdes (2014) verwiesen. Ein *heritage language* Sprecher/Lerner in den USA ist jemand „who has been raised in a home where a non-English language is spoken“ und „who speaks or at least understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in that language [in unserem Fall Englisch, Anmerkung des Autors] and in the heritage language“ (in unserem Fall Deutsch) (S. 27 ff.).

2. Die deutsche Sprache in den USA

Bereits 1608 landeten die ersten Deutschen auf einem englischen Schiff in Jamestown. Die starke Einwanderung der Deutschen jedoch begann 1683 mit einer Gruppe von Mennoniten und der Gründung von Germantown in Philadelphia, ein Ereignis, das 300 Jahre später, 1983, mit Freude, Aufwand und einer Reihe von Publikationen gefeiert wurde. Damals bekannten sich noch 28,9 % der amerikanischen Bevölkerung zu ihrer Deutschstämmigkeit. Jedoch wurde über den Erhalt von Deutsch als Herkunftssprache wenig nachgedacht. Fishman (1985b) zitiert in diesem Zusammenhang für das Jahr 1979 noch 5.138.000 Deutschsprecher über 14 Jahre, bereits 10 % weniger als 1970 und er bemängelte die deutsche Gleichgültigkeit in Fachkreisen ihrer Sprache gegenüber.

[...] there is more German language maintenance in the United States today than meets the eye and far more than meets the mood of many German-American scholars, who are still intellectually focused on better days in former years. That awareness based upon ... a realization of the declines that have been experienced since World War I, however, must not lead to erroneous, self-punishing convictions the German language has died or is about to die in the United States. Such "cocktail party wisdom" is unbecoming the tradition of German American scholarship, a tradition that should be more aware than most that language maintenance and language shift are subtle and changeable social processes [...].
(S. 254)

Heute, 30 Jahre später, wird der Rückgang des Deutschen offiziell wahrgenommen. Ein Ansatz, DaF zu stärken, ist u. a. die Pasch-Initiative der Bundesregierung, die das Ziel hat, die Schulen mit Deutschunterricht untereinander zu vernetzen. Eine Auseinandersetzung mit DaH wird jedoch von fachlicher wie auch von politischer Seite noch immer nicht als Auftrag erkannt.

3. Die deutsche Sprache an den privaten Sprachschulen

Bereits im 19. Jahrhundert wurden die deutschen Sprachschulen von Immigranten errichtet, um ihre Sprache und Identität zu bewahren. Die Mehrzahl der heute existierenden Schulen aber entstand nach der letzten großen Einwanderungswelle in die USA (1930–39, 17 %; 1940–49, 14 %; 1950–1959, 23,1 % der gesamten Einwanderung in die USA) (Adams, 1993, S. 6). Neugründungen sind vor allem in den letzten Jahren wieder zu verzeichnen. Die Beweggründe für die Schulgründungen und Schulbesuche der Kinder heute unterscheiden sich nicht viel von früheren, wie ein Brief eines Vaters an die Verfasserin bekundet.¹

After World War II the economy throughout Europe was in shambles. In 1953 my grandfather had the opportunity to come to the US ... He brought his family with him, and they had no doubt or question about their identity as Swiss. As soon as I was born ... I was registered with the Swiss Consulate as a Swiss citizen. It is an important part of my identity, and I have passed it on to my children. That's why we attend the German School of Connecticut in Stamford. It helps to keep our cultural ties strong, gives us perspective we would otherwise not have... Now when we travel back and forth between Switzerland, German and the US as a family, we can connect with family and the people we meet in a more meaningful way. As someone who works on an international scale, it is also important ... to mention that aside from the obvious cultural benefits, learning German is also very practical from a business standpoint. This will also be true for my children in the future.

Identität ist kein wissenschaftlicher, sondern ein emotionaler Begriff, der die Haltung vieler Auslandsdeutschen zur Sprache jedoch beeinflusst. Sie ist ein wichtiger Anspruch des Nexus *home – family – neighborhood – community*, des Eckpfeilers aller Bemühungen um Spracherhalt, wie er in Fishman's GID Skala (1991, S. 87 ff.) zum Ausdruck kommt. Wenn diesem Anspruch nicht entsprochen wird, ist es nur eine Frage der Zeit bis eine Sprache untergeht.

1 Private Korrespondenz mit der Verfasserin.

Die US Sprachschulen sind sich dessen bewusst und bauen in ihrer Werbung um Schüler diesen Aspekt ein.

Neben demographischen Einsichten sind auch Statistiken von Bedeutung. Die noch 1980 über 5 Mio. Deutschsprachigen in den USA sind laut Volkszählung 2010 auf knapp über eine Mio. gesunken. Deutsch ist vom 3. Platz als meistgesprochene US Sprache auf den 6. Platz gefallen. Dabei haben sich 50 Mal mehr Menschen, d. h. über 50 Mio. zu ihrer deutschen Herkunft bekannt. Bloomberg News (Bass, 2012) vergleicht damit die 35,8 Mio. Menschen irischer, 31,8 Mio. mexikanischer, 27 Mio. englischer und 17 Mio. italienischer Herkunft. Schiffmans Feststellung (1998), dass „the largest body of non-English speaking immigrants that the US has ever had to deal with“, d. h. die deutsche Einwanderung, nicht fähig war, eine stabile Zweisprachigkeit in den US zu etablieren, muss leider bestätigt werden.

Wo in den USA leben die ca. 1 Mio. Deutschsprachigen heute? Wo gilt es Deutsch zu erhalten? Von den 10 Staaten, die ursprünglich eine starke ethnische Herkunft verzeichneten, sind es derzeit nur noch zwei: Pennsylvania und Wisconsin. Deutschsprachigkeit findet man heute vor allem in Kalifornien, New York, Florida, Texas, Ohio, etc. Im Jahr 2000 zählte Kalifornien 98.160 deutsche Einwanderer und mit 395.999 Personen die meisten deutschen Besucher. Kalifornien ist auch der Staat mit den meisten Anträgen auf permanente Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigung (Ludanyi, 2010, S. 153).

Daraus folgt, dass die Konzentration der Sprachschulen, die neben DaF- auch DaH-Unterricht anbieten, in diesen Staaten liegt und dort neben den traditionellen Gruppen in Deutschvereinen und deutschen Kirchen vor allem auch die „neuen“ Deutschen anspricht, die oft in Firmen, Forschungseinrichtungen und Universitäten zu finden sind.

4. Die administrative Struktur der deutschen Sprachschulen

Die privaten deutschen Sprachschulen existieren auch unter dem Namen Samstagsschulen, Sonnabendschulen, Teilzeitschulen, Beihilfesschulen, Sprachkurse etc. In den USA sind sie die einzigen Institutionen, die Deutschunterricht durchgehend von Krabbelgruppen und Vorschulklassen bis zum Ende der *high school* vermitteln. Auch Erwachsene werden unterrichtet.

Die Schulen sind eingeschriebene Vereine in privater Trägerschaft. Sie unterrichten mindestens 30 Samstage mit je 3 Unterrichtseinheiten. Sie bereiten Schüler für die landeseigenen und deutschen DaF Prüfungen vor. Ihre Verwaltung wird zum großen Teil ehrenamtlich von Eltern geleistet, die die Schulen auch finanziell und emotional unterstützen. Umgekehrt tragen und prägen die Schulen die Gemeinschaft. Sie sind Begegnungsstätten für Deutsche, Deutschamerikaner, Amerikaner und internationale Gruppen, Lokalitäten, in denen vielmals „Kommunikationsereignisse“ in Deutsch stattfinden, nach deren Zahl Ammon (1991, S. 16 ff.) die internationale Gewichtigkeit einer Sprache misst.

Die Schulen betreuen schätzungsweise 7.000 Schüler. Genaue Zahlen fehlen. Mit steigendem Trend vermitteln sie DaF an Orten, wo *high school* Deutsch im Rückgang ist, wo Deutschunterricht für Kinder im Mittelschulalter relativ wenig sowie in Kindergärten und Vorschulgruppen selten ein Angebot ist. Die Sprachschulen sind Zubringerinstitutionen für das Deutschstudium an US Hochschulen und deutschen Universitäten. Laut GLSC Studie (Mischner, 2014) gaben 8 % der Schüler an, an einer deutschsprachigen europäischen Universität studieren zu wollen, 78 % beantworteten die Frage tentativ und nur 8 % verneinten sie.

5. Die Vermittlung der Herkunftssprache: Deutsch als Herkunftssprache in den Sprachschulen

Die besondere Rolle der Sprachschulen besteht in der Unterrichtserteilung von DaH neben DaF. In einer neuen Untersuchung unter dem Titel *Toward the Establishment of a New Profession* erklärt Valdez (2014, S. 2).

Heritage language speakers present new challenges for the field of foreign language education. Most teachers have not been trained to work with students who already speak or understand the target language or who have a strong connection with it. Similarly, language teachers brought in from countries in which the languages are spoken have little or no idea about bilingualism and about the language competencies of heritage students.

Um der pädagogischen Diskussion weiterzuhelfen, weist Wiley (2014, S. 21) auf Polinski und Kagan und Carreira und Kagan und auf deren Bezeichnungen „broadly defined HL“ und „narrowly defined HL“ und ebenfalls auf Fishman, Van Deusen-Scholl, und Hornberger und Wang. *Broadly defined HL* bezieht sich auf kaum oder wenig kompetente Sprecher der Sprache, etwa aus der 2. oder 3. Immigrantengeneration, auf Personen mit zwar starker emotionaler Bindung an die Sprache aber wenig linguistischem Besitz. *Narrowly defined HL* dagegen bezieht sich auf Personen mit genügend bis starker Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit, wenn diese auch nicht immer korrekt ist. Sprache war hier Haussprache im Ausland. In manchen Fällen existierte auch eine kurze oder längerfristige Beschulung im Herkunftsland. Die vollständige Bildung der Sprache wurde aber abgebrochen, als die Zielsprache im Ausland zur dominanten Sprache wurde. Valdez (2001, S. 41) macht in ihrer Diskussion über Zweisprachigkeit weiterhin darauf aufmerksam, dass es den idealen Bilingualismus AB selten gibt. Sie bietet stattdessen ein Kontinuum von Zweisprachigkeit an, dessen Realität die Didaktik der Sprachvermittlung beeinflusst.

Monolingual Language A Ausgangssprache/Herkunftssprache						Monolingual Language B Fremdsprache/dominante Sprache						
A	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab	aB	Ba	Ba	Ba	Ba	Ba	B

⇔

Die Sprachschulen haben

- a. DaF-Unterricht: B-Schüler in der B-Umgebung werden zur A-Sprache geführt.
- b. DaH-Unterricht: Bilinguale Schüler der verschiedensten AB-Kombinationen werden in der B-Umgebung zur A-Sprache (zurück)geführt.
- c. DaM-Unterricht: A-Schüler werden in der B-Umgebung in ihrer A-Sprache unterrichtet und gefestigt.
- d. keinen DaZ-Unterricht. „Für Zweitsprachsprecher ist es ein Definitionsmerkmal, dass sie in der von der betreffenden Sprache dominierten Umgebung leben. So sind z. B. ‚Gastarbeiter‘ Zweitsprachsprecher von Deutsch“ (Ammon, 1991, S. 34). Sie sind DaF-Lerner.

Die Tatsache, dass DaH-Schüler in vielen AB-Kombinationen und Altersstufen mit den verschiedensten Sprachprofilen in den Sprachunterricht der Sprachschulen einsteigen, verlangt von diesen ein hohes Maß an Erfahrung, Flexibilität und Expertise. Dies ist die Herausforderung, die Valdez oben anspricht.

6. Demographische Realitäten: Profil der Schüler an den Sprachschulen

Zum Zwecke der Marktforschung hat die *GLSC* Erhebungen angestellt (Mischner, 2014), um das AB Kontinuum der DaH-Schüler und ihren schulischen Anspruch besser kennenzulernen und gezielteren Unterricht anbieten zu können. Im Jahr 2005 sendeten 6 Schulen insgesamt 363 Antworten. Die gleiche Umfrage wurde 2012 wiederholt, wobei 15 Schulen insgesamt 640 Antworten lieferten.

Ersteinschreibungen erfolgen in höchster Zahl in den Jahren der Vorschule und des Elementarschuleinstiegs, von 3 bis 6 Jahren. In diesen frühen Jahren ist bei vielen Schülern die Haussprache noch Deutsch. Sie bleiben oft bis zum *middle school*-Alter und in verringerter Zahl bis zum *high school*-Abgang.

53 % dieser Schüler sind US-Bürger, 11 % Deutsche und 1 % Schweizer. 34 % der Schüler haben deutsch-US-, schweizer-US- oder österreichisch-US-Staatsbürgerschaft und 1 % der Schüler haben eine andere Staatsangehörigkeit.

Fragen nach dem weiteren ethnisch-sprachlichen Familienhintergrund wurden beantwortet wie folgt:

42 % der Mütter sind deutsche, österreichische oder Schweizer und 38 % sind US Bürgerinnen. 36 % der Väter sind deutsche, österreichische oder Schweizer und 43 % sind US Bürger. 3 % der Mütter und 8 % der Väter haben andere Staatsangehörigkeiten. Von den Großeltern mütterlicherseits sind 38 % Deutsche, 3 % Österreicher oder Schweizer, 38 % US-Bürger und 18 % haben eine andere Staatsangehörigkeit. Ähnlich sieht es auf der väterlichen Seite aus. 39 % sind Deutsche, 3 % Österreicher oder Schweizer, 43 % US-Bürger und 12 % haben eine andere Staatsangehörigkeit.

Die Bindung an die deutschsprachigen Länder Europas zeigt sich auch in der Zahl der Besuche, die der alten Heimat abgestattet werden: 43 % jährlich, 15 % oft und 42 % nicht häufig. 83 % gaben an, Verwandte in den deutschsprachigen Länder zu haben und zu besuchen. 17 % haben keine familiäre Bindung.

Es ist bekannt, dass die Bildungsforschung aus dem sozioökonomischen Status des Elternhauses Informationen zur Interpretation von schulischen Leistungen der Schüler sowie deren Berufs- und Erfolgserwartungen ableitet. Einige Fragen zielten in diese Richtung und ergaben Ergebnisse wie folgt: 13 % der Mütter haben ein Doktorat, 37 % den Magistertitel, 41 % ein B.A. und 9 % den *high school*-Abschluss. Von den Vätern haben 22 % ein Doktorat, 40 % den Magistertitel, 31 % ein B.A. und 7 % den *high school*-Abschluss. Diesem Bildungsstand entspricht das Einkommen der Eltern. 27 %

der Haushalte verdienen über \$150.000, 18 % zwischen \$100.000 und \$150.000, 17 % zwischen \$50.000 und \$100.000 und nur 2 % unter \$50.000. 36 % machten keine Angabe.

Es ist daher nicht überraschend, dass die Sprachschulschüler beim landesweit abgehaltenen Test der *American Association of Teachers of German* sowie beim *AP (Advanced Placement)Test German* mit besten Ergebnissen abschneiden. Genaue Zahlen für die Leistungen beim Deutschen Sprachdiplom 1 und 2 sind aus der letzten Fachberaterstatistik von 2012 für die USA ersichtlich. Danach wurden von den 5.237 Deutschlernern der Sprachschulen 271 DSD 1 und 2 erfolgreich abgelegt im Vergleich zu den 67 DSD 1 und 2 der 2.467 Schüler an von Fachberatern betreuten *high schools*² (aus einer Gesamtzahl von zwischen 350.000 und 395.000 deutschlernenden Schülern an den *high schools* in den USA).

7. DaH-Vermittlung an den Sprachschulen: Untersuchungen zu verschiedenen Ausgangs- situationen und Ansätzen

Praktische Überlegungen zum Unterschied im Ansatz und in der Gestaltung des Unterrichts in Fremd- oder Herkunftssprache kommen aus Kanada und den USA, wo sich vor allem aus der Reihe des *National Heritage Language Research Center an UCLA* (University of California in Los Angeles), der *Alliance for the Advancement of Heritage Languages* in den USA und den einzelnen Dachorganisationen für Herkunftssprachen verschiedener Länder eine Anzahl von Forschern und erfahrenen Praktikern versammelt hat.

2 E-mail Bericht an die Verfasserin vom 04.02.2014.

Maria Schwartz (2001, S. 233) vergleicht unterschiedliche Kompetenzen von Herkunftssprache und Fremdsprachenlernern wie folgt:

Kenntnisse/Kompetenzen	Lerner der Herkunftssprache	Traditioneller Fremdsprachenlerner
Aussprache	Fast muttersprachlich	Mit Akzent
Grammatik	Adäquater Gebrauch mancher/vieler grammatikalischer Regeln; Bekanntheitsgrad der Regeln gering	Kennt Regeln, kann sie nicht fließend einsetzen
Wortschatz	Im Besitz von beträchtlichem Vokabular jedoch limitiert auf Umgangssprache (home/community). Viele Sprachentlehnungen aus der dominanten Sprache. Interferenzen	Limitiertes Vokabular
Soziolinguistisches	Kontrolle des Sprachstils (<i>register</i>) und der soziolinguistischen Regeln gebräuchlich in Familie und Umgebung	Wenig Kontrolle über Sprachstil (<i>register</i>) und Regeln außerhalb des Klassenzimmers
Lesen/Schreiben	Oft keine entwickelte Lese- und Schreibfähigkeit. Fähig, sich diese schnell anzueignen und mit langen Texten umzugehen	Gute Basis für Lese- und Schreibfähigkeit (<i>literary skills</i>).

Konsequenterweise ergibt sich für den DaH-Unterricht die Frage nach einem unterschiedlichen Unterrichtsgeschehen. Hornberger und Wang (2008) definieren Sprachvermögen und Erlernen von Herkunftssprache wie Valdez auch auf einem Kontinuum von Bilingualismus und bekräftigen ebenso die Schwierigkeit, einen bestimmten pädagogischen Ansatzpunkt zu finden. Kagan und Dillon (2001, S. 513) bestätigen dies und legen einen Micro- bzw. Macro Ansatz im Angebot der Lernbereiche für Lerner von einer Fremd- und einer Herkunftssprache nahe.

Unterrichts- bereich	Fremdsprachen- /Zweitsprachenlerner Micro Ansatz	Lerner der Herkunftssprache Je nach AB Kombination Macro Ansatz
Phonologie	Ständige Unterrichtung	Kein Unterricht nötig (manchmal Dialekt)
Grammatik	Aufbauend, detailorientiert	Je nach Notwendigkeit
Lesen	Kleine Texte, zunehmend an Länge und Schwierigkeitsgrad	Relativ lange und komplexe Texte von Anfang an
Schreiben	Vom Satz zum Paragraphen; Schreiben selbst auf hohem sprachlichen Leistungsniveau reicht selten an muttersprach- liche Fähigkeit	Gutes Maß an vorhandener Grammatik erlaubt relativ ausgedehntes Schreiben früh im Unterricht; Konzentration auf Inhalt mit gradueller Verbesserung von Orthographie, Grammatik und Stil
Wortschatz	Unterrichtung des kompletten Wortschatz	Altersentsprechend, formal, akademisch
Sprechen	Anfänglich kurze, leichte Dialoge, langsame Hinführung zu Monolog und Diskussion	Sofort Schwerpunkt auf Monolog und Diskussion.

Hören	Kurze, einfache Texte; schrittweise ansteigend in Länge und Schwierigkeit	Gänzliche Breite muttersprach- licher Sprache.
-------	---	---

8. Herausforderungen und Schwierigkeiten an den privaten Sprachschulen in den USA

Während bei der numerischen Stärke z. B. des US Spanischunterrichts mit vielen Herkunftssprachlern aus Mexiko und Lateinamerika eine Unterteilung des vollzeitlichen Unterrichts nach obigen Überlegungen möglich ist, ist das bei Deutsch nicht der Fall. Der US Deutschunterricht an den *high schools* ist geschwächt und an vielen Schulen mit nur einzelnen Lehrpersonen besetzt, die meist Unterricht bis A2, zugänglich B1 anbieten. Die Aufgabe, das Potential der deutschen *heritage learner* zu unterrichten, fällt somit auf die Schultern der privaten Sprachschulen. Ihre Herausforderungen sind somit mannigfach. Ihre Zahl könnte erhöht werden.

Sprachschulen werden anders als die öffentlichen Schulen in den USA nicht von lokalen Gemeinden finanziert. Sie sind auf das Einkommen von Schulgeldern und private Spenden angewiesen. Eine gewisse Zuwendung von der ZfA (Zentralstelle des Auslandswesens) ist zu erwarten, wenn eine Mindestzahl von vorgegebenen Prüfungen abgelegt wird. Bisher gibt es keine passenden, formellen, durchgehend einheitlichen Curricula. Die Lehrer brauchen mehr Unterrichtsmuster, die in das Kontinuum der Zweisprachigkeit ihrer Schüler und Schulen passen. Sie brauchen ebenfalls dazugehöriges Unterrichts- und Testmaterial. Es sind nicht nur finanzielle Gründe, die den Einsatz von kompetenten Lehrern erschweren, d. h. Lehrern, die die sprachliche und pädagogischen Expertise und die Motivation besitzen, den Unterricht an einer meist am Samstag stattfindenden Sprachschule zu übernehmen. Sie sind schwer zu finden. Lehrerausbildung für DaH ist ein Anspruch, der bisher nicht oder nur lokal innerhalb der Schulen stattfindet. Sprachschulen in privater Trägerschaft müssen sich zudem mit mannigfachen administrativen Anforderungen auseinandersetzen.

zen, wie der Anmietung von Räumlichkeiten, den steuerlichen, legalen und finanziellen Verpflichtungen, wie Versicherung, Sicherheit, Werbung und Öffentlichkeitspflege. Sie stehen mit all dem abseits vom allgemeinen Schulgeschehen. Die Sprachschulen benötigen ein besseres Verständnis der fachlich-politischen Bildungselite.

9. Ausblick

Das Sprachverhalten der Immigranten im Einwanderungsland USA war stets abhängig von demographischen, politischen und intergenerativen Entwicklungen. Im Zuge der globalen Entwicklung wird das Ansiedeln von Deutschsprachigen in den USA nicht abnehmen. Die in Washington DC abgehaltene 2011 *Federal Forecasters Conference* (Shin & Ortman, 2011), sieht für 2020 voraus, dass Sprecher von Herkunftssprachen in den USA zunehmen werden. Deutsch in den USA dagegen wird von 1,8 % Sprechern auf 1,4 % fallen, aber es wird eine der 10 am meisten gesprochenen Sprachen bleiben. Die Sprachschulen stehen bereit, auch weiterhin ihren Aufgaben nachzukommen.

Literaturverzeichnis

- Adams, W. P. (1993). *The German Americans*. Max Kade German- American Center. Bloomington/IN: University Press.
- Ammon, U. (1991). *Die Internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Bass, F. (2012). *US ethnic mix boasts German accent amid surge of Hispanics*. Bloomberg News. Zugriff über <http://www.bloomberg.com/news/articles/2012-03-06/u-s-ethnic-mix-boasts-german-accent-amid-surge-of-hispanics>
- Fishman, J. (1985a). *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlin: de Gruyter.
- Fishman, J. (1985b). Demographic and institutional indicators of German language maintenance in the United States, 1960–1980. In F. Trommler & J. McVeigh (Eds.), *America and the Germans: An assessment of a three-*

- hundred year history* (Vol. I, pp. 251–269). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon/UK: Multilingual Matters.
- Mischner, S. (2014, in Vorbereitung). *German Saturday Schools in the United States: A Forum for Language Acquisition and Cultural Exchange*.
- Hornberger, N. H. & Wang S. C. (2008). Who are Our Heritage Language Learners? Identity and Biliteracy in Heritage Language Education in the United States. In D. M. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 3–35). New York/NY: Routledge.
- Kagan, O. & Dillon, K. (2001). A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *Slavic and East European Journal*, 45, 507–518.
- Ludanyi, R. (2010). German in the USA. In K. Potowski (Eds.), *Language diversity in the USA* (pp. 146–163). Boston: Cambridge University Press.
- Schiffman, H. (1998). *Language loyalty in the German-American church: The case of an over-confident minority*. Handout for LING 540, Language Policy. Philadelphia/PA: University of Pennsylvania. Zugriff über <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/handouts/gachurch/index.html>
- Schwartz, M. (2001). Preparing Teachers to Work with Heritage Language Learners. In J. K. Peyton, D. A. Ranard & McGinnins (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 229–252). McHenry/IL: CAL and Delta Systems.
- Shin, H. B. & Ortman, J. (2011). *Language projections: 2010 to 2020*. Presented at the Federal Forecasters Conference, April 21, Washington, DC. Zugriff über http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/acs/Shin_Ortman_FF_C2011_paper.pdf
- Valdes, G. (2001). Heritage Languages in America. Preserving a National Resource. In J. K. Peyton, D. A. Ranard & McGinnins (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37–77). McHenry/IL: CAL and Delta Systems.
- Valdes, G. (2014). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In T. Wiley, T. Peyton, J. D. Christian, D. Sarah, C. K. Moore & N. Liu (Eds.),

Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the USA (pp. 27–35). New York/N. Y.: Routledge.

Wiley, T. (2014). The Problem of Defining Heritage and Community Languages and Their Speakers. In Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In T. Wiley, T. Peyton, J. D. Christian, D. Sarah, C. K. Moore & N. Liu (Eds.), *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the USA* (pp. 19–26). New York/N. Y.: Routledge.

Aufgabenorientiertes Sprachenlehren und -lernen: Konzeptuelle Grundlagen und aktuelle For- schungstendenzen

Thomas Studer – Université de Fribourg, Schweiz

Abstract

In erster Annäherung lassen sich kommunikative Aufgaben oder *tasks* verstehen als Lernform zwischen traditionellen Übungen und umfassenden Projekten. Fest verankert sind Aufgaben v. a. im kommunikativen, handlungsorientierten Unterricht (Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm, 2006). Da gelten sie als zentrale Schnittstelle zwischen didaktischen Entscheidungen der Lehrperson und Lernprozessen der Lernenden (Portmann-Tselikas, 2010, S. 1167). Damit einher geht ein doppeltes Interesse an Aufgaben: Aufgaben interessieren als Lernarrangement *und* als Lernprozess. Im ersten Fall steht die Aufgabe als Arbeitsplan im Vordergrund (*task as workplan*), im zweiten die Bearbeitung der Aufgabe (*task in process*; vgl. u. a. Samuda & Bygate, 2008).

Das große Potenzial, das Aufgaben auf Seiten des Lehrens *und* Lernens zugeschrieben wird, macht Aufgaben zu einem hochfrequenten Begriff in der Didaktik, zu „Superstars“ unter den neueren didaktischen Grundbegriffen (Schmenk, 2012, S. 57 f.), und generiert eine Vielzahl empirischer Untersuchungen, besonders solche kognitiv-linguistischen Zuschnitts (neuere Beispiele sind die Sammelbände von Skehan 2014 und Robinson 2011 sowie die Publikationen zu den alle zwei Jahre stattfindenden Konferenzen zum *Task-Based Language Teaching*). Gleichzeitig bleiben die Herausforderungen in Bezug auf Aufgaben – die wissenschaftlichen ebenso wie die praktischen – vielfältig und groß, denn mit der Popularität von Aufgaben geht eine erhebliche konzeptuelle Unschärfe einher, und es kommt auch zu Missverständnissen, z. B. was die Rolle von Lehrpersonen bei der Arbeit mit *tasks* angeht (Ellis, 2009). Weiter gilt die lerntheoretische Basis von Aufgaben seit Swan 2005 als schmal oder gar problematisch und festzustellen ist grundsätzlich, dass didaktische Aufgabenmodelle zum einen und

spezialisierte, prozessbezogene Aufgabenforschung zum andern sehr oft unverbunden nebeneinander stehen.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden ein Streifzug durch konzeptuelle Grundlagen und neuere Forschungstendenzen im Bereich der *tasks* unternommen mit dem Ziel, zur begrifflichen Schärfung von *tasks* und zum Brückenbau zwischen Forschung und Didaktik beizutragen. Zunächst erfolgt eine genauere begriffliche Auseinandersetzung mit den Konzepten „Aufgabe“ und „Aufgabenorientierung“ (1.). Anschließend wird das Forschungsfeld „Aufgaben“ in den Blick genommen und anhand von exemplarischen Positionen und empirischen Untersuchungen illustriert (2.). Ausgehend davon finden sich im letzten Abschnitt einige Überlegungen zur Arbeit mit kommunikativen Aufgaben im Unterricht (3.). Angesichts der Fülle an Literatur bleibt der Streifzug notgedrungen subjektiv-selektiv.

1. „Aufgabenorientierung“ und „Aufgabe“: Kontextualisierungs- und Schärfungsversuche

Aufgabenorientierung *ist* neuer Ansatz in der Fremdsprachendidaktik – oder doch nicht? Das „Ja“ und „Nein“ diskutieren u. a. Carless 2013, Portmann-Teslikas 2010, Klippel 2006. Zuerst zum „Nein“: Historisch gesehen ist die Ausrichtung auf Aufgaben nichts Neues und jedenfalls „keine Erfindung des ausgehenden 20. Jahrhunderts“ (Klippel, 2006, S. 114), auch wenn die Anzahl an Publikationen zu Aufgaben seit den 1990er Jahren auch im deutschsprachigen Raum stark ansteigt. „Nein“ also in historischer Perspektive, weil deutliche „Vorläufer“ der Aufgabenorientierung auszumachen sind. Dazu gehören, hier nur mit ein paar Stichworten angedeutet, die Reformpädagogik („aktiver Sprachgebrauch der Lernenden mit dem Ziel, sich im Alltag verständigen zu können“), der Kognitivismus und der Konstruktivismus („Wissensaneignung als lernerseitiger, aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt“) sowie der kommunikative Ansatz und die Handlungsorientierung („Kommunikation als Gegenstand *und* Modus des Lernens“; „Lernende als sozial Handelnde, die kommunikative Aufgaben bewältigen müssen“). All das und noch einiges mehr findet sich wieder im modernen Verständnis von „Aufgaben“ und „Aufgabenorientierung“, und damit ist in der Regel die angelsächsische Diskussion um *tasks*

und *task-based language teaching* (TBLT) seit den 1980er Jahren gemeint (siehe van den Branden, Bygate & Norris 2009, S. 5 ff., die das TBLT besonders als konsequente Weiterführung des kommunikativen Ansatzes darstellen). Aber genau da, beim modernen Verständnis von Aufgaben und Aufgabenorientierung, beginnt auch das Neue dieses Ansatzes: Das Neue an *tasks* besteht in einer spezifischen und konsequenten Zusammenführung bekannter Ideen und Thesen zum Spracherwerb, ablesbar an definierenden Merkmalen von *tasks* (dazu 1.1). Und weiter neu an der Aufgabenorientierung ist, dass *tasks* als didaktisches Steuerungselement der unterrichtlichen Arbeit begriffen werden, dies allerdings mit Abstufungen, d. h. es lassen sich, je nach Gewichtung der Aufgaben, verschiedene Ansätze unterscheiden (dazu 1.2).

1.1 Was Aufgaben (nicht) sind

Die Vielzahl und Vielfalt existierender Definitionen von *tasks* hat damit zu tun, dass sich sowohl die Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung als auch die Pädagogik und Didaktik für Aufgaben interessieren, wobei auch die Definitionen innerhalb der jeweiligen Disziplinen selbst wieder heterogen sind. Ellis (2003, S. 2 ff.) hat neun Definitionen eingehend geprüft und daraus sechs kriteriale Merkmale für Aufgaben abgeleitet, die bis heute die Grundlage für die meisten Auseinandersetzungen mit *tasks* darstellen. Diese Merkmale sind (Übertragung von mir, TS):

1. Eine Aufgabe ist ein Arbeitsplan, d. h. ein Plan für Lerneraktivitäten, wobei die tatsächlichen Aktivitäten nicht mit dem intendierten Plan übereinstimmen müssen.
2. Der primäre Fokus einer Aufgabe liegt auf der Bedeutung, d. h. Lernende sollen durch die Aufgabe zu „wirklichem“ Sprachgebrauch (statt zur Reproduktion vorgefertigter Sprache) motiviert werden.
3. Eine Aufgabe soll eine Analogie zur Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers aufweisen.
4. Eine Aufgabe kann die vier Sprachfertigkeiten einzeln oder in beliebiger Kombination involvieren.
5. Um eine Aufgabe zu lösen, müssen kognitive Prozesse wie Auswählen, Ordnen oder Evaluieren in Gang gesetzt werden. Dafür gibt der Arbeits-

plan einen Rahmen vor, aber über die zu verwendenden Sprachmittel entscheiden die Lernenden grundsätzlich selbst.

6. Die Aufgabe als Arbeitsplan sieht ein klar definiertes kommunikatives, „nicht-sprachliches“ Ziel vor.

In der Tat spiegeln sich in diesen Merkmalen die oben genannten traditionellen und auch aktuelle Thesen zum Sprachlernen, darunter besonders deutlich der kommunikative und der kognitive Ansatz (vgl. ii), iii) und vi), auch v)), dies aber jetzt eben in verdichteter Form.

Van den Branden (2006, S. 3 ff.) hat 17 Aufgaben-Definitionen miteinander verglichen und kommt zum Schluss, dass die meisten Definitionen, die eben dargelegte von Ellis 2003 eingeschlossen, auf Lernaktivitäten und nur wenige auf Lernziele bezogen sind.

Mit dem Ziel, zu einem Minimalkonsens eines Kernbestands von Aufgabenmerkmalen zu kommen, haben Samuda und Bygate (2008, S. 64 ff.) die Kriterien von Ellis auf Notwendigkeit sowie besonders auf Inklusionsprobleme hin analysiert, teilweise umformuliert und dann selbst eine Definition von *tasks* vorgeschlagen. Das Schlüsselement von *tasks* ist für Samuda und Bygate (2008, S. 66) der Sprachgebrauch. Ihre Argumentation ist, dass Ellis' Merkmale ii) (Bedeutung als primärer Fokus), iii) („echte“ Kommunikation) und iv) (rezeptive und/oder produktive Fertigkeiten) alle mit Sprachgebrauch zu tun haben, wobei ii) und iii) in iv) inkludiert seien. Andererseits sage die Bestimmung, Aufgaben könnten die vier Sprachfertigkeiten einzeln oder in Kombination umfassen, nichts Konstitutives über Aufgaben aus und sei deshalb verzichtbar. Entsprechend ist die Arbeitsdefinition von Samuda und Bygate (2008, S. 69) schlanker und lautet:

A task is a holistic activity which engages language use in order to achieve some non-linguistic outcome while meeting a linguistic challenge, with the overall aim of promoting language learning, through process or product or both.

Die weiteren Modifikationen von Samuda und Bygate (2008, S. 64 ff.) gegenüber Ellis (2003) und deren Begründungen sind: Der Begriff *holistic activity*

ersetzt den „Arbeitsplan“ (Merkmal i) von Ellis), weil so der doppelten Bedeutung von *task – task* als Aufgabe auf dem Papier und als Aktivität, die von Lehrpersonen und Lernenden interpretiert und ausgeführt wird – ausgewogener Rechnung getragen werden könne. *linguistic challenge* steht neu für die „kognitiven Prozesse“ (v): Konstitutiv für Aufgaben seien nicht kognitive Aktivitäten (jeglicher Sprachgebrauch impliziere kognitive Aktivitäten), sondern der Umstand, dass mit einer Aufgabe für die Lernenden eine sprachlich herausfordernde und dadurch motivierende, spracherwerbsfördernde Situation geschaffen werde. Schließlich wird das „klar definierte kommunikative Ziel“ einer Aufgabe (vi) in neuer Akzentuierung auf das allgemeinere Ziel des Sprachenlernens ausgerichtet und erfährt gleichzeitig eine Differenzierung: Als Lerngelegenheit wird nicht nur das deklarierte Ergebnis der Aufgabe angesehen (Lerngelegenheit durch Feedback zum Arbeitsresultat), sondern explizit auch der Prozess, der zu diesem Ergebnis führt (Lerngelegenheit durch Feedback zum Arbeitsprozess; *the overall aim of promoting language learning, through process or product or both*).

Entscheidend Neues bringt der Ansatz von Samuda und Bygate 2008 nicht. Z. B. wird das sprachlich Herausfordernde als konstitutives Merkmal einer Aufgabe auch schon bei Ellis (2003, S. 9) beschrieben, inklusive dem damit einhergehenden „Lückenprinzip“ („... a task will incorporate some kind of ‚gap‘, i. e. an information, opinion, or reasoning gap. The gap motivates learners to use language in order to close it.“). Aber Samuda und Bygate 2008 rücken die für Aufgaben wesentlichen Merkmale in den Vordergrund, sie ordnen diese stimmig und bringen für das didaktische Verständnis von Aufgaben wichtige Differenzierungen bei. Letzteres betrifft z. B. ein breites Verständnis von „Problemlösung“: Samuda und Bygate (2008, S. 66 f.) betonen, dass sich die kognitiven Aktivitäten keineswegs nur auf das Lösen von extern gestellten Problemen beziehen müssen und auch nicht zwingend darauf, dass die Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung neue und möglichst kreative Wege gehen (*knowledge-constructing*). Vielmehr könne das Herausfordernde einer Aufgabe z. B. auch im gemeinsamen Erkunden von

Problemen bestehen oder auch darin, bestehende Ressourcen zu trainieren (*knowledge-stretching*).

Ellis (2009) nimmt die Initiative von Samuda und Bygate (2008) auf und setzt die Bemühungen um eine Kern-Definition von *tasks* fort. Er belässt es bei noch vier Kriterien, denen Lernaktivitäten genügen müssen, um als *task* gelten zu können (Ellis, 2009, S. 223, Übersetzung TS): (1) Primärer Fokus sollte die (pragmatische *und* semantische) Bedeutung von Sprache sein; 2) Eine Art von Lücke sollte die Aufgabenbearbeitung für die Lernenden plausibel machen und auslösen; (3) Bei der Aufgabenbearbeitung sollten die Lernenden so weit wie möglich auf die Nutzung der eigenen sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen angewiesen sein; (4) Klar definiertes Ziel sollte ein anderes als der Sprachgebrauch selbst sein.

Bei den Kriterien (1) bis (4) in Ellis 2009 noch präsent sind die ursprünglichen Merkmale ii) (Fokus auf Bedeutung) und vi) (klar definiertes Ziel) aus Ellis 2003, nicht mehr separat ausgewiesen wird dagegen i) (Arbeitsplan) und die Merkmale iii) (sprachliche Fertigkeiten), iv) („echte“ Kommunikation) und v) (kognitive Prozesse) scheinen neu und ähnlich wie bei Samuda und Bygate (2008) unter dem zentralen Kriterium „möglichst intensive Nutzung der sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen“ subsumiert zu sein.

Mit diesen Kriterien lassen sich nach Ellis (2009, S. 223) Aufgaben von Grammatikübungen abgrenzen (ohne dass damit intendiert wäre, letzteren einen Lernwert pauschal abzusprechen): Zwar können Grammatikübungen die Kriterien 2) und 3) erfüllen, nicht einlösen werden sie aber in der Regel die Kriterien 1) und 4) (bei Grammatikübungen geht es um Korrektheit und z. B. nicht um das Aushandeln von Bedeutungen und das Resultat erschöpft sich in korrektem Sprachgebrauch). – Eine Abgrenzung von Aufgaben „nach oben“, also gegenüber Projekten, ist mit Ellis' vier Merkmalen oder mit der Definition von Samuda und Bygate nicht zu leisten, aber das ist auch gar nicht die Idee. Ziel ist ein Minimalkonsens notwendiger Merkmale für Aufgaben, und dieses Ziel kann man als erreicht ansehen.

Ein Problem, das sich durch die gesamte deutschsprachige Rezeption der angelsächsischen Diskussion um *tasks* durchzieht, ist die Übersetzung von *tasks* ins Deutsche. Gezeigt wurde (z. B. Hufeisen, 2006), dass die Wiedergabe von *task* durch „Aufgabe“ zu kurz greift, weil dieser Begriff zu allgemein und mit Alltagsvorstellungen wie „Gelerntes in neuen Zusammenhängen einüben und festigen“ besetzt ist. Eingebürgert hat sich der Begriff „Lernaufgabe“ (vgl. z. B. Christ, 2006; Thonhauser, 2010), dies zweifellos auch unter dem Einfluss von Nunans Unterscheidung zwischen *real-world tasks* und *pedagogical tasks* (Nunan, 1989, S. 40 ff., 2004, S. 4). Allerdings handelt es sich bei dieser (idealtypischen) Gegenüberstellung ja gerade nicht um eine Unterscheidung zwischen Aufgaben außerhalb und solchen innerhalb des Klassenzimmers, vielmehr geht es in beiden Fällen um kommunikative Aktivitäten *im* Fremdsprachenunterricht, wobei diese Aktivitäten unterschiedlich begründet werden: Während *real-world tasks* auf Analysen der sprachlichen Bedürfnisse der Lernenden basieren und ziel-sprachlichen Aufgaben außerhalb des Klassenzimmers nachgebaut sind, sind *pedagogical tasks* nicht an außerunterrichtlichem Handeln orientiert, sondern durch spracherwerbstheoretische Überlegungen motiviert. Unter dem Strich wäre es somit unter Berufung auf Nunan verwirrend oder sogar falsch, *task* mit „Lernaufgabe“ zu übersetzen, denn im Klassenzimmer haben sowohl *real-world tasks* als auch *pedagogical tasks* ihren festen und berechtigten Platz. – Gegen den Begriff „Lernaufgabe“ für *task* spricht zweitens, dass es gerade nicht das Spezifische von *tasks* ist, dass sie zum Lernen da sind – das sind nämlich Übungen oder z. B. spielerische Aktivitäten auch. Drittens schließlich gerät, und das ist vielleicht der wesentlichste Punkt, mit der Gleichsetzung von *task* und „Lernaufgabe“ aus dem Blick, dass *tasks* im englischsprachigen Kontext immer auf drei verschiedene Dinge bezogen sind, nämlich a) auf das Lernen *und* b) auf Lernziele *und* c) auf die Überprüfung von Lernzielen (siehe dazu den *basic educational triangle* in van den Branden, Bygate & Norris, 2009, S. 5 f.; optisch kann man sich *tasks* als Mittelpunkt des Dreiecks „Lernen-Lernziele-Überprüfung von Lernzielen“ vorstellen). Das Spezifische nun, das diese drei Aspekte verbindet, ist die Kommunikation bzw. ist die sprachliche Herausforderung (Samuda & Bygate, 2008) oder das, was Ellis (2009) aus Sicht der Lerneraktivitäten eine

möglichst intensive Nutzung der sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen nennt. Von daher ist es naheliegend, *task* mit dem Begriff „kommunikative Aufgabe“ zu übersetzen, einem Begriff, dem drei verschiedene Funktionen zugeordnet werden können: Eine kommunikative Aufgabe kann erstens selbst Lernziel sein oder zur Analyse oder auch zur Operationalisierung von Lernzielen gebraucht werden, sie kann zweitens Gegenstand des Lernens sein (Lernaufgabe) und sie kann drittens zur Überprüfung von kommunikativen Kompetenzen genutzt werden (Prüfungsaufgabe). Nicht zuletzt ist ein solches Aufgabenverständnis auch kompatibel mit dem Europäischen Referenzrahmen (GER, 2001, Kap. 7).

1.2 Aufgaben als didaktisches Steuerungselement: Abstufungen

Abhängig vom Stellenwert, den kommunikative Aufgaben oder *tasks* in Kursen haben, lassen sich mit Bygate und Samuda (2008, S. 58–60; vgl. auch Robinson, 2011b, S. 7 f.) drei verschiedene Ansätze unterscheiden: Kurse können *task-basiert*, *task-referenziert* oder *task-unterstützt* sein. In *task-basierten* Settings sind Aufgaben nicht nur das zentrale Lehr-Lerninstrument, sondern auch das wesentlich Mittel der Kursplanung und der Curriculumsgestaltung (Bestimmung von erwarteten *learning outcomes* via *needs analysis*) und sie dienen auch dazu, das Erreichen von Lernzielen zu überprüfen. Über ein entsprechendes Konzept und dessen Umsetzung informieren beispielsweise Duran und Ramaut 2006 im Kontext von Niederländisch als Zweitsprache für 12–18jährige Jugendliche. Im Unterschied dazu sind Aufgaben in *task-referenzierten* Ansätzen zwar ebenfalls Instrumente der Lernzielbestimmung und -überprüfung, sie sind aber nicht der dominante Lehr-Lern-Ansatz, d. h. wie genau im Unterricht gearbeitet wird und welche Rolle *tasks* dabei spielen, bleibt offen. Als Beispiel eines *task-referenzierten* Ansatzes nennt Robinson (2011b, S. 8) den GER. Dies mit gewissem Recht, da der GER ja bekanntlich auf didaktisch-methodische Festlegungen verzichtet. In *task-unterstützten* Ansätzen schließlich sind *tasks* nur ein Lerninstrument oder eine Lerngelegenheit neben andern, und für die Bestimmung und Überprüfung von Lernzielen spielen Aufgaben keine oder nur eine marginale Rolle. Derartige *task*-Konzeptionen sind in den traditionellen PPP-Ansatz – *presen-*

tation, practice, production – integrierbar (zur Kontrastierung des PPP-Ansatzes mit dem TBLT-Ansatz – *task-based language learning and teaching* – siehe van den Branden, Bygate & Norris, 2009). Im PPP-Ansatz werden *tasks* v. a. in der Anwendungsphase eingesetzt, z. B. zum Flüssigkeitstraining oder zur Automatisierung von Regelkenntnissen.

Nicht genau in diese Systematik passt der Ansatz von Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2011, S. 16 f.), der eine kontextsensitive oder situierte Beschäftigung mit Aufgaben anzielt, bei der lokale Besonderheiten wie z. B. Überzeugungen von Lehrpersonen mit Prinzipien des aufgabenbasierten Lernens interagieren. Zwar wäre dieser Ansatz dem Namen nach – *task-supported language learning* – den *task-unterstützten* Ansätzen gemäß Bygate und Samuda und Robinson zuzurechnen, aber da *tasks* bei Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth eine wichtige Organisationseinheit des Unterrichts darstellen, ist ihr Ansatz wesentlich breiter als es bei *task-unterstützten* Ansätzen sonst der Fall ist.

Mit welchem dieser verschiedenen Ansätze der deutsche Begriff „Aufgabenorientierung“ zusammengeht, ist nicht leicht zu sagen. Klar scheint, dass in der deutschsprachigen Fachliteratur das didaktische Potenzial von *tasks* im Vordergrund steht und dass bei der Rede von Aufgabenorientierung eine gewisse Innovationskraft gegenüber dem PPP-Ansatz zumindest mitgemeint ist (vgl. Bausch et al., 2006). Somit würde Aufgabenorientierung weder mit dem *task-referenzierten* Ansatz (Rolle von *tasks* als didaktisches Instrument bleibt offen) noch mit dem *task-unterstützten* Ansatz (wenig innovativ) genau korrespondieren. Und zum *task-basierten* Ansatz wäre „Aufgabenorientierung“ höchstens eine Art *light*-Variante, weil die Aufgaben zwar das „Zentrum didaktischen Denkens“ sind (Portmann-Tselikas, 2010, S. 1168), die aufgabenbasierte Bestimmung und besonders die aufgabenbasierte Überprüfung von Lernzielen aber durchaus keinem durchgehenden Konsens entsprechen. In erster Linie scheint „Aufgabenorientierung“ ein Programm zu sein, kein oder jedenfalls kein einheitlich zu bestimmendes Konzept: „Aufgabenorientierung als Aufgabe“ heißt der Sammelband von Bausch et al. von 2006.

2. Forschungsfeld „Aufgaben“: exemplarische Positionen und Beispiele empirischer Untersuchungen

Das Forschungsfeld „Aufgaben“ ist äußerst breit und sowohl von der Spracherwerbsforschung als auch von der unterrichtlichen Praxis inspiriert. An dieser Stelle seien lediglich zwei maßgebliche Positionen und zugehörige empirische Studien der aufgabenbasierten, prozessbezogenen Spracherwerbsforschung vorgestellt: die Kognitionshypothese von Robinson (2.1) und die Zielkonflikthypothese von Skehan (2.2). Im dritten und letzten Abschnitt wird dann danach gefragt, inwieweit die Resultate dieser Studien die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen informieren könnten.

2.1 Die Kognitionshypothese von Robinson

Robinson hat ein Modell zur Beschreibung der Anforderungen von Aufgaben erarbeitet und, darauf basierend, Prinzipien zur Sequenzierung von Aufgaben vorgeschlagen (Robinson, 2005, 2010, 2011a, 2011b; Robinson & Gilabert, 2007, 2013). Demnach sollen Aufgaben nach den kognitiven Anforderungen sequenziert werden, welche die Aufgaben an die Lernenden stellen.

Das sog. triadische Komponentenmodell umfasst drei Gruppen von Faktoren (die Begriffssystematik dieses Modells weist offenkundig Probleme auf, z. B. solche des Perspektivenwechsels und der Distinktivität, die Begriffe werden aber, der klareren Referenz wegen, genannt und, wo nötig, umschrieben): Faktoren der Aufgabenkomplexität, Aufgabenbedingungen und Faktoren der Aufgabenschwierigkeit. In Ausschnitten sieht das Modell so aus:

Aufgabenkomplexität (kognitive Faktoren)	Aufgabenbedingungen (interaktive Faktoren)	Aufgabenschwierigkeit (Lernerfaktoren)
a) Variablen zur Lenkung der Aufmerksamkeit auf spezifische Aspekte der Zielsprache (<i>resource-directing variables</i>)	a) auf die Lerner-Aufgaben-Interaktion bezogene Variablen	a) Fähigkeitsbezogene Variablen
+/- hier und jetzt	+/- offene Lösung	h/t Arbeitsgedächtnis-Kapazität
+/- räumliches Denken	+/- wenige erforderliche Beiträge	h/t <i>aptitude</i>
+/- kausales Denken	+/- Aushandlung erwartet	h/t Feldunabhängigkeit
...
b) Prozessbeeinflussende Variablen ohne spezifische Aufmerksamkeitslenkung (<i>resource-dispersing variables</i>)	b) auf die Interaktionspartner bezogene Variablen	b) affektive Variablen
+/- Planungszeit	+/- gleiche Kompetenz der Interaktionspartner	h/t Sprechangst
+/- Vorwissen	+/- geteiltes kulturelles Wissen	h/t Selbstwirksamkeitserwartung
+/- Aufgaben-Strukturiert-heit	+/- Gleichheit von Status und Rolle	h/t Kommunikationsbereit-schaft
...

Tab. 1 – Triadisches Komponentenmodell von Robinson zur Beschreibung der Anforderungen von Aufgaben (Robinson & Gilbert, 2007, S. 164; Übersetzung TS)

Zentral in diesem Modell sind die kognitiven Faktoren (linke Spalte). Diese werden unterteilt in a) Merkmale von Aufgaben, welche die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Aspekte der Zielsprache lenken (sollen) und b) Merkmale ohne spezifische Lenkung der Aufmerksamkeit, wobei bei allen Merkmalen die kognitiven und sprachlichen Anforderungen, die mit den jeweiligen Merkmalen einhergehen, größer oder kleiner sein können (angedeutet durch +/-). Z. B. werden die kognitiven und sprachlichen Anforderung bei Aufgaben, bei denen die Lernenden auf Ereignisse im Hier und Jetzt Bezug nehmen müssen („Sprechen über das, was man sieht und gerade passiert“), andere sein, als wenn über vergangene Ereignisse berichtet werden muss. Analog dazu dürfte sich verfügbare oder nicht verfügbare Planungszeit auf die Anforderungen von Aufgaben und die Mobilisierung sprachlicher Ressourcen beim Lösen der Aufgaben auswirken, das aber eben, gemäß diesem Modell, in einer unspezifischen, nicht auf bestimmte sprachliche Aspekte gelenkten Weise (z. B. Robinson & Gilabert, 2007, S. 165 f.).

Auf dieser Basis postuliert Robinson (z. B. 2010) zwei Prinzipien, nach denen Aufgaben in einem aufgabenbasierten Kurs sequenziert werden sollen. Das erste Prinzip besagt, dass nur die Aufgabenkomplexität gesteigert werden soll (kognitive Faktoren; nicht im gleichen Ausmaß beeinflussbar sind ja u. a. die Lernerfaktoren). Gemäß dem zweiten Prinzip sollen zuerst die „externen“ Aufgabenmerkmale (*resource-dispersing variables*) erschwert werden, z. B. indem die Planungszeit verkürzt wird. So soll eine „Stabilisierung“ oder Konsolidierung des erreichten Sprachentwicklungsstandes erreicht werden. Im zweiten Schritt sollen dann die „internen“ Aufgabenmerkmale (*resource-directing variables*) erschwert werden, z. B. indem von einer Aufgabe, die räumliches Denken verlangt, zu einer Aufgabe, bei der über Beziehungen zwischen Ereignissen nachgedacht werden muss. Ziel dabei wäre, dass die Lernenden komplexere Sprache brauchen müssen oder neue Form-Funktions-Paare erkunden können, was mit einer „Destabilisierung“ des Sprachstandes einhergeht.

Wie aber steht es um die empirische Evidenz für Robinsons Modell? Mittelprächtigt, um es salopp zu sagen, wobei das Forschungsprogramm natürlich groß und keineswegs abgeschlossen, sondern zukunftsgerichtet ist (Robinson, 2011b). Wenigstens ein Beispiel aus diesem Programm sei hier vorgestellt. Révész, Sachs und Mackey (2011) haben eine Studie zum Zusammenhang von Aufgabenkomplexität und dem (kurzzeitigen sowie nachhaltigeren) Erwerb von Sprachformen durchgeführt. Kontext der Untersuchung ist Ungarn, und es geht um Englisch als Fremdsprache für Erwachsene auf der unteren Mittelstufe. Die zu lernende zielsprachliche Form ist das *past progressive*. Die Aufgabe lautet, ein Bild mündlich zu beschreiben. Die Kognitionshypothese sagt voraus, dass kognitive komplexere Aufgaben den Erwerb neuer Formen eher begünstigen als einfachere Aufgaben. Um diese Vorhersage zu testen, musste in dieser Studie die eine Experimentalgruppe das Bild beschreiben, während das Bild vorlag (+Fotogruppe), die andere Experimentalgruppe musste das Bild aus der Erinnerung heraus beschreiben (-Fotogruppe; Variation der kognitiven Aufgabenkomplexität durch +/-visuelle Unterstützung der Aufgabe). Unter diesen Bedingungen mussten die beiden Gruppen zeitlich versetzte Tests durchlaufen, dazwischen fand eine Lernphase in Form von Interaktions-Sessionen statt, in denen alle Lernenden zu ihren Bildbeschreibungen individuelles korrekatives Feedback erhielten. – Unter den wichtigeren quantitativen Befunden waren die folgenden: Alle Lernenden profitierten vom Feedback, und die kognitiv komplexere Aufgabe (- visuelle Unterstützung) führte nicht zu mehr kurzzeitigem Lernzuwachs. Außerdem ließ sich ein starker Zusammenhang zwischen kurzzeitigem und nachhaltigerem Spracherwerb nur bei der +Fotogruppe feststellen. – Der Befund, wonach alle Lernenden gute Resultate zeigten, wird von den AutorInnen u. a. mit einem Deckeneffekt erklärt (gute Resultate schon beim Vortest). Festzuhalten ist aber dennoch, dass die -Fotogruppe bei den kurzzeitigen Effekten nicht besser (allerdings auch nicht schlechter!) abgeschnitten hat als die +Fotogruppe, und das spricht eher gegen die Kognitionshypothese. Auf lange Sicht scheint die einfachere Aufgabe der komplexeren jedenfalls überlegen zu sein. Dies könnte damit zu haben, dass höhere kognitive Aufgabenkomplexität keine günstige Bedin-

gung für eine nachhaltigere Integration des Feedbacks in die Lernaltersprache ist.

Dass kognitiv komplexere Aufgaben das Lernen aus dem Input (und auch die Integration des Gelernten) optimal unterstützen sollten, ist nur *eine* der Vorhersagen der Kognitionshypothese, gewissermaßen eine nachgeordnete. Die wohl bekannteste, nicht weniger kontrovers diskutierte These ist, dass höhere kognitive Aufgabenkomplexität *gleichzeitig* zu korrekterem *und* komplexerem Sprechen führen sollte. Robinson begründet diese These damit, dass Lernende bei kognitiv einfacheren Aufgaben den sog. pragmatischen Modus aktivieren und somit die Grammatik (z. B. genaue Kohäsion) vernachlässigen, wohingegen sie bei Aufgaben, die kognitiv anspruchsvoller sind, mehr Konzeptualisierungsarbeit leisten müssen, was zum Umschalten in den syntaktischen Modus und zur Produktion von morphologisch reicherer und strukturell komplexerer Sprache führen sollte (Robinson, 2011, S. 14). Der springende Punkt dabei ist, dass die Lernenden gemäß dieser These die Aufmerksamkeit nicht *entweder* auf Korrektheit *oder* auf Komplexität richten müssen, sondern dass sie sich gleichzeitig auf beide qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs konzentrieren können. Genau dem widerspricht die Zielkonflikthypothese von Skehan.

2.2 Die Zielkonflikthypothese von Skehan

Die zentrale Aussage der Hypothese von Skehan ist, dass Aufmerksamkeit und Kapazität des Arbeitsgedächtnisses grundsätzlich beschränkt sind und wesentlich darüber entscheiden, was beim Sprechen möglich ist, nämlich in der Regel entweder mehr Korrektheit oder mehr Komplexität. Zweitens macht Skehan, anders als Robinson, keine („vor-empirische“) Unterscheidung zwischen externen (*resource-dispersing variables*) und internen Aufgabenmerkmalen (*resource-directing variables*), und in der Konsequenz gibt es bei Skehan auch kein Aufgaben-Sequenzierungsprinzip (zusammenfassend Skehan, 2014; vgl. auch Skehan, 2003, 2007, 2009). Zwar interessiert sich auch Skehan primär für Faktoren der kognitiven Aufgabenkomplexität wie z. B. verfügbare Planungszeit und Aufgabenstruktur, aber in seinem Ansatz stellen diese Faktoren einfach unabhängige Variablen dar und es geht

darum, den (fördernden oder hemmenden) Einfluss dieser Variablen auf die Sprechleistung in empirischen Studien zu untersuchen. In diesem Ansatz ist es nicht ausgeschlossen, dass bestimmte Variablen-Konstellationen zu korrekterem *und* komplexeren Sprechen führen könnten, aber dies würde auf verschiedene Aufgabenfaktoren und Prozessbedingungen zurückgeführt (Skehan, 2014, S. 232).

Grundsätzlich bewegt sich der Ansatz von Skehan im von ihm so genannten *Complexity-Accuracy-Fluency-Lexis framework*, einem Forschungsprogramm, in dem die genannte Zielkonflikthypothese als Perspektive auf die fremdsprachliche mündliche Performanz forschungsleitend ist. Im Schlusskapitel seines Sammelbandes von 2014 bietet Skehan eine zusammenfassende Diskussion einer ganzen Reihe von Forschungsarbeiten, die im Rahmen seiner *Task-Based Performance Research Group* an der chinesischen Universität Hongkong entstanden sind. Die Untersuchungsgegenstände und die Methodik der quantitativen und qualitativen Studien sind recht unterschiedlich, aber im Vordergrund stehen immer Einflüsse von Aufgaben-Variablen auf Sprechleistungen. Auch wurden alle Untersuchungen mit Lernenden des Englischen als Fremdsprache auf Mittelstufenniveau durchgeführt. Diese Untersuchungen bilanzierend weist Skehan die folgenden, konvergierenden Befunde zu Einflüssen von *Task*-Variablen auf Sprechleistungen aus:

<i>Task</i> -Variablen	Einflüsse auf Sprechleistungen
Vorbereitet sein und vorbereiten können	
- Vertrautheit mit Inhalten	- Differenzierterer Wortschatz
- Planungszeit vor der Aufgabe	- Strukturell komplexeres und flüssigeres Sprechen
Wiederholung der Aufgabe	Komplexeres, korrekteres und flüssigeres Sprechen

Stärker strukturierter Input	Korrekteres und komplexeres Sprechen (unter der Bedingung geringerer kognitiver Auslastung, z. B. Erzählen <i>im Anschluss</i> an Video-Input)
Aufgabenlösen im Bewusstsein einer Anschluss-Aufgabe	Korrekteres sowie, v. a. bei interaktiven Anschlussaufgaben, lexikalisch differenzierteres und komplexeres Sprechen

Tab. 2 – Einflüsse von *Task*-Variablen auf Sprechleistungen (nach Skehan, 2014, S. 243 f; gekürzt und vereinfacht)

In Tab. 2, erste Zeile, ist ersichtlich, dass verschiedene Arten des Bereitseins für eine Aufgabe unterschiedliche Wirkungen auf die Sprechleistungen haben können: Bei Vertrautheit mit den Inhalten der Aufgabe wurde differenzierterer Wortschatz festgestellt, Planungszeit hingegen scheint sich zugunsten von komplexerem und flüssigerem Sprechen auszuwirken. Erwartbar ist, dass von einer Aufgabenwiederholung positive Einflüsse auf die Qualität des Sprechens ausgehen (Zeile 2). Ein Beispiel für das Zusammenwirken verschiedener Aufgabenfaktoren ist die dritte Zeile: Offenbar führt ein stärker strukturierter Input *dann* zu korrekterem und komplexerem Sprechen, wenn gleichzeitig die kognitive Auslastung der Lernenden reduziert wird (in diesem Fall Erzählen eines Video-Clips im Anschluss an die Filmvorführung statt gleichzeitiges Ansehen und Erzählen des Videos). Wieder näher bei der unterrichtlichen Praxis ist der letzte Punkt: Wissen die Lernenden schon vor der Bearbeitung der Aufgabe, dass sie neben dieser auch noch eine Anschlussaufgabe lösen müssen (hier eine Aufgabe, bei der die Lernenden zu zweit das eigene Sprechen transkribieren mussten), führt das nicht nur zu korrekterem, sondern auch zu lexikalisch differenzierterem und grammatikalisch komplexerem Sprechen.

3. Kurzer Ausblick auf die unterrichtliche Praxis

Selbstverständlich können die in Abschnitt 2 vorgestellten Befunde nicht eins zu eins auf die unterrichtliche Praxis übertragen werden, wobei das gar nicht so sehr daran liegt, dass sich die meisten dieser Befunde unter genau kontrollierten Bedingungen ergeben haben. Gass, Mackey und Ross-Feldman 2011 können z. B. zeigen, dass zwischen aufgabenbasierter Interaktion im Labor und im Klassenzimmer keine großen Unterschiede bestehen, dass hingegen entscheidende Unterschiede von der Art der eingesetzten Aufgaben ausgehen (z. B. nahe liegende Unterschiede zwischen *Wege erklären* vs. *Universitäten bewerten und empfehlen*).

Ausschlaggebend für den Lernerfolg im Unterricht ist zum einen zweifellos, welche Aufgaben eingesetzt werden und wie diese genau aussehen. Hier werfen die unter 1.1 herausgearbeiteten und in Tab. 1 in 2.1 zusammengestellten Merkmale einiges ab: Sie können dazu dienen, Eignung und Potenzial von Aufgaben – solche im Lehrbuch ebenso wie selbst entwickelte – für die eigene Zielgruppe genauer abzuschätzen. Zum andern wird entscheidend sein, wie die Aufgaben von den Lehrenden und Lernenden interpretiert und umgesetzt werden (dazu etwa die vielen praktischen Anregungen bei Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011; vgl. auch Eisenmann, 2009; Siebold, 2007; Schocker, 2011,).

Eine gute allgemeine Grundlage für die Arbeit mit *tasks* ist sicherlich nach wie vor das auf Willis (D. Willis & Willis, 2007; J. Willis, 1996) basierende Konzept eines Aufgabenkreislaufs. Als Vorteile dieses Konzepts gelten ja, dass den Lernenden ein hoher Aktivitätsgrad zukommt und für die Lehrpersonen je nach Arbeitsphase ganz spezifische Funktionen vorgesehen sind. Schematisch lässt sich das etwa so darstellen:

Phasen	Lehrpersonen	Lernende
Vorbereitung (<i>pre-task</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung (thematisch, sprachlich) - Organisation der Aufgaben-Bearbeitungsphase 	
Bearbeitung (<i>task-cycle: task, planning, report</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachten und Beobachtungen sammeln - Ggf. unterstützen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorgehen diskutieren und festlegen - Entwürfe erarbeiten und redigieren - Erarbeitetes sowie Arbeitsweise vorstellen und diskutieren - <i>Peer-feedback</i>
Nachbereitung (<i>post-task: analysis, practice</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtungen aufbereiten; Feedback geben - Zusätzliches Arbeitsmaterial heranziehen 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit an eigenen Produkten; Reflexion - Bearbeitung zusätzlicher Materialien

Tab. 3 – Zur Arbeit mit *tasks* im Unterricht (Basis: D. Willis & Willis, 2007; J. Willis, 1996)

Natürlich ist dieses Schema grob und lückenhaft und kann in vielfältiger Weise modifiziert werden, abhängig z. B. davon, ob die Aufgabe einen spezifischen Grammatik-Fokus, etwa Tempus, hat und wenn ja, ob dieser Fokus proaktiv (in der Einführung) und/oder reaktiv (in der Nachbereitung) angegangen werden soll.

Die prozessorientierte Aufgabenforschung kann dazu beitragen, die Einflüsse von verschiedenen Aufgabenmerkmalen auf Lernerleistungen besser zu verstehen. Die Befunde beziehen sich zwar bisher besonders auf kleineren Aufgaben zum Sprechen und lassen sich nur bedingt generalisieren, aber es gibt auch stabilere Resultate z. B. im Bereich der Bereitschaft für und der Vorbereitung auf Aufgaben. Das sind nützliche Informationen für die eigene Arbeit mit Aufgaben, denn, was die kognitiven und teilweise

auch die interaktiven Merkmale angeht, so hat man diese als Lehrperson sozusagen in der Hand: Es sind didaktische Steuerungsparameter auf der Mikro-Ebene des Unterrichtsgeschehens.

Literaturverzeichnis

- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr.
- Biebighäuser, K., Zibelius, M. & Schmidt, T. (Hrsg.). (2012). *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr.
- Carless, D. (2013). Innovation in Language Teaching and Learning. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–4). doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0540
- Christ, H. (2006). Lernaufgaben als Steuerungsinstrumente? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (S. 43–51). Tübingen: Narr.
- Duran, G. & Ramaut, G. (2006). Task for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-Based Language Education. From theory to practice* (pp. 47–75). Cambridge: CUP.
- Eisenmann, M. (2009). Förderung der Sprachproduktion. Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6(5), 4–8.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246.
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gass, S., Mackey, A. & Ross-Feldman, L. (2011). Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings. *Language Learning*, 61(1), 189–220.
- Hufeisen, B. (2006). Schulaufgaben, Hausaufgaben, Textaufgaben, Übungsaufgaben, Testaufgaben, Prüfungsaufgaben, Evaluationsaufgaben, Kompetenzüberprüfungsaufgaben – Was ist Aufgabenorientierung und zu welchem Zweck könnte sie im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein? In

- K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (S. 90–101). Tübingen: Narr.
- Klippel, F. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – wirklich ein neues Paradigma? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (S. 109–114). Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Ditfurth, M. (2011). *Teaching English. Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.
- Portmann-Tselikas, P. (2010). Aufgabenorientierung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1166–1171). Berlin: de Gruyter.
- Révész, A., Sachs, R. & Mackey, A. (2011). Task complexity, uptake of recasts, and L2 development. In P. Robinson (Ed.), *Second Language Task Complexity. Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance* (S. 203–235). Amsterdam: Benjamins.
- Robinson, P. (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics*, 43, 1–32.
- Robinson, P. (2010). Situating and distributing cognition across task demands. The SSARC model of pedagogic task sequencing. In M. Putz & L. Scola (Eds.), *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learners' mind* (pp. 243–268). Amsterdam: Benjamins.
- Robinson, P. (2011a). Task-Based Language Learning: A Review of Issues. *Language Learning*, 61(1), 1–36.
- Robinson, P. (2011b). Second language task complexity, the Cognition Hypothesis, language learning, and performance. In P. Robinson (Ed.), *Second Language Task Complexity. Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance* (pp. 3–37). Amsterdam: Benjamins.

- Robinson, P. & Gilabert, R. (2007). Task complexity, the Cognition Hypothesis and second language instruction. *International Review of Applied Linguistics*, 45, 161–176.
- Robinson, P. & Gilabert, R. (2013). Task-Based Learning: Cognitive Underpinnings. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–6). doi: 10.1002/9781405198431.wbeal1143
- Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schmenk, B. (2012). Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In K. Biebighäuser, M. Zibelius & T. Schmidt (Hrsg.), *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien* (S. 57–89). Tübingen: Narr.
- Schocker, M. (2011). Grammatik und Fremdsprachkompetenzen. Plädoyer für ein lernaufgabenorientiertes Verständnis. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 8(1), 8–11.
- Siebold, J. (2007). Didaktisches Lexikon. „Aufgabe/Task“ und „Übung/Exercise“. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4(4), 63–64.
- Skehan, P. (Ed.). (2014). *Processing Perspectives on Task Performance*. Amsterdam: Benjamins.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1–14.
- Skehan, P. (2007). Task research and language teaching: Reciprocal relationships. In S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), *Form-focused instruction and teacher education. Studies in honour of Rod Ellis* (pp. 55–69). Oxford: OUP.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510–532.
- Skehan, P. (2014). Limited attentional capacity, second language performance, and task-based pedagogy. In P. Skehan (Ed.), *Processing Perspectives on Task Performance* (pp. 211–260). Amsterdam: Benjamins.
- Swan, M. (2005). *Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction*. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401.

- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. *Babylonia*, 3, 8–16.
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-Based Language Education. From theory to practice*. Cambridge: CUP.
- Van den Branden, K., Bygate, M., Norris, J. M. (Eds.). (2009). *Task-Based Language Teaching. A reader*. Amsterdam: Benjamins.
- Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J. M. (2009). Task-Based Language Teaching: Introduction to the reader. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. M. Norris (Eds.). (2009), *Task-Based Language Teaching. A reader* (pp. 1–13). Amsterdam: Benjamins.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based language teaching*. New York: Longman.

Gesprächskompetenz trainieren – am Beispiel der mündlichen Interaktion im Tourismus

Marcella Costa – Universität Turin

Abstract

Ähnlich wie in der Wirtschaft besitzt auch die fremdsprachige Interaktion im Tourismus eine quantitativ sowie qualitativ zentrale Bedeutung für das professionelle Handeln in diesem Bereich. *Bis dato* fehlen jedoch konkrete Didaktisierungsvorschläge für den DaF-Unterricht, die ausgehend von spezifischen Bedarfsanalysen die Entwicklung von Kernkompetenzen im Rahmen der interkulturellen touristischen Interaktion fördern. Im Beitrag wird das Forschungsfeld *Interkulturelle touristische Interaktion* in seinen verschiedenen Komponenten und mit Blick auf die im Beruf erforderlichen Kernkompetenzen kurz umrissen sowie ein konkretes Modell für die Schulung der Gesprächskompetenz im Bereich von internationalen Stadtführungen skizziert, das auf bereits vorhandenen Trainingsmodellen im Rahmen der angewandten sowie der interkulturellen Gesprächsforschung basiert. Das Schulungsmodell eignet sich sowohl für die Anwendung in berufsbezogenen Modulen an Universitäten als auch in der Fort- und Weiterbildung von Touristenführern/-innen.

1. Einleitende Bemerkungen

Tourismus ist eine der weltweit bedeutendsten Wirtschaftsbranchen der Zukunft mit einem prognostizierten Wachstum von jährlich rund 3 % für Europa (UNWTO, 2009) – dabei spielen die deutschsprachigen Länder als Touristenziele und als Herkunftsländer der Touristen sowie das Deutsche als Ausgangs- und Zielsprache touristischer Texte und in interlingualen Interaktionen eine nicht zu unterschätzende Rolle (Reuter, 2010). Die konsistente Entwicklung von neuen Bachelor-Studiengangprofilen mit Schwerpunkt Tourismuskommunikation und -management an zahlreichen

europäischen und außereuropäischen Hochschulen¹ ist in dieser Hinsicht als Reaktion auf den großen Bedarf u. a. auch an fremdsprachlichen Kenntnissen als Angebot des „sprachliche(n) Entgegenkommen(s)“ (Ammon, 1991, S. 342) gegenüber Touristen zu verstehen. *Bis dato* fehlen jedoch konkrete Didaktisierungsvorschläge, die ausgehend von spezifischen Bedarfsanalysen die Entwicklung von Kernkompetenzen im Rahmen der interkulturellen touristischen Interaktion fördern. Im Folgenden sollen das Forschungsfeld *Interkulturelle touristische Interaktion* in seinen verschiedenen Komponenten und mit Blick auf die im Beruf erforderlichen Kernkompetenzen kurz umrissen sowie ein konkretes Modell für die Schulung der Gesprächskompetenz im Bereich von internationalen Stadtführungen skizziert werden. Das Schulungsmodell eignet sich sowohl für die Anwendung in berufsbezogenen Modulen an Universitäten als auch in der Fort- und Weiterbildung von Touristenführern/-innen.

1.1 Interkulturelle touristische Interaktion mit Deutsch als Fremdsprache

Ähnlich wie in der Wirtschaft besitzt auch die Interaktion im Tourismus eine quantitativ sowie qualitativ zentrale Bedeutung für das Handeln in diesem Bereich (Brünner, 2000). Wir unterscheiden drei miteinander verzahnte Dimensionen tourismusbezogenen Handelns, die für die Didaktisierung sowie für die linguistische Erforschung der Interaktion im Tourismus relevant sein sollten: 1. Tourismuskommunikation als Branche der Wirtschaftskommunikation; 2. Tourismus als von Marketing und Werbung bestimmtes Handlungsfeld; 3. Tourismus als Ort des Wissenstransfers und des interkulturellen Austauschs. Aufgrund der von dieser Mehrdimensionalität bestimmten vielfältigen Formen von Kommunikationsarbeit kann das sprachliche Handeln im Bereich Tourismus als ein Ensemble kommunikativer

1 Die Erarbeitung neuerer Curriculum-Profile, die die Kommunikation im Tourismus und das Germanistik-Studium verbinden, steht im Zentrum von Internationalisierungsprojekten an verschiedenen internationalen Universitäten. Vgl. z. B. den Workshop zur Curriculum-Planung des Bachelor-Studiengangs „Deutsch als Fremdsprache mit den Schwerpunkten Wirtschaft, Tourismus und Didaktik“ (letzter Aufruf: 27.03.2014 http://www.uni-leipzig.de/herder/hi.site.postext.vergangeneereignisse_a_id,5525.html)

ver Domänen und recht unterschiedlicher kommunikativer Gattungen betrachtet werden. Während für Englisch und Spanisch als Kommunikationssprachen im Tourismus bereits etliche Studien vorliegen (Calvi, 2004; Dann, 1996; Gotti, 2007; Maci, 2007; Nigro, 2005), ist für das Deutsche eine Forschungslücke zu verzeichnen. In den letzten Jahren sind jedoch einige Entwicklungen im Bereich der Erforschung von tourismusbezogenen Text- und Gesprächssorten zu beobachten². Es sei hier unter anderen erstens auf das Projekt zur Klassifizierung und korpus-basierten Erfassung von Textsorten und Textsortenvarianten der Tourismusbranche, bezogen auf das Sprachenpaar Italienisch-Deutsch (Lombardi, 2006), zweitens auf die Erforschung von Vermittlungsverfahren in internationalen Touristenführungen mit Deutsch als Fremdsprache (Costa & Müller-Jacquier, 2010) und drittens auf das Themenheft der Zeitschrift *German as a foreign language* zum DaF-bezogenen Stand der Erforschung von interkultureller touristischen Interaktion sowie zu Schulungsmodellen und Unterrichtspraktiken (Reuter, 2011) hingewiesen.

1.2 Spektrum der Text- und Gesprächssorten im Bereich Tourismus

Bedarfsanalysen sowie eine empirisch basierte Systematisierung des Textsortenspektrums für die Sprache des Tourismus liegen, wie bereits erwähnt, noch nicht vor. In Costa (2013) findet sich eine vorläufige Liste der Text- und Gesprächssorten im Tourismus nach dem Kriterium ihrer Relevanz für die universitäre Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache. Je nach ihren charakteristischen Handlungsfunktionen und nach den daran beteiligten Partizipanten werden folgende Gruppierungen vorgeschlagen: 1. schriftliche Textsorten mit Anweisungsfunktion. Es sind v. a. die im weiteren Bereich der Wirtschaftskommunikation verorteten Textsorten der Geschäftskorrespondenz mit den verschiedensten Teilnehmenden (mit Reiseveran-

2 Die allmähliche Wahrnehmung der Relevanz dieses Interaktionsbereichs für das Fach Deutsch als Fremdsprache ist im Programm der FaDaF-Jahrestagung 2013 belegt: Dort wurden zwei Vorträge der Sektion „berufsbezogener Deutschunterricht“ dem Thema Tourismus gewidmet (http://www.fadaf.de/de/jahrestagung_2013/tsp_3/ letzter Aufruf: 27.03.2014).

staltern, örtlichen Reisebüros, einzelnen Unternehmern im Hotel- und Gaststättengewerbe, TouristenführerInnen, individuellen Touristen usw.) und Handlungszielen (Aufträgen, Bestellungen, Mahnungen, Beschwerden usw.). Sie bestehen in den meisten Fällen aus standardisierten Textbausteinen und weisen einen hohen Fachsprachlichkeitsgrad auf; 2. Kataloge, Reiseziel- und Hotelpräsentationen, mehrsprachige Internet-Portale und weitere reisevorbereitende informativ-persuasive Textsorten mit ausgeprägter Werbefunktion (Cinato, 2007; Lombardi, 2006); 3. Schriftliche Gattungen mit vorwiegend informativ-beratender und deskriptiver Funktion. Zu dieser Gruppe zählen Reiseführer und Reiseberichte, die die Touristen für die Planung einer Reise sowie zur Orientierung in einem fremden Land bzw. einer fremden Stadt heranziehen (Dann, 1996; Ramm, 2000). Beratungs- und Informationsfunktion sind auch für kleine Formen wie Menüs oder Begleittexte in Museen kennzeichnend, die oft mehrsprachig dargeboten werden; vorwiegend informativ sind auch Aufschriften im Zielland, die häufig von Nichtmuttersprachlern des Deutschen verfasst werden und auffällige – wenn nicht sogar ausgesprochen lustige – Sprachfehler enthalten. Nach Ammon (1991, S. 355) umfassen diese Texte „die ganze Variationsbreite der Lernervarietäten von Deutsch“ und sorgen für das „Quantum Exotik“, das von Touristen im Ausland erwartet wird; 4. Mündliche Gattungen mit informativer, deskriptiver und unterhaltender Funktion, darunter Audio-Guides (Fandrych & Thurmair, 2010) und Touristenführungen (Costa & Müller-Jacquier, 2009) als *on-trip*-Gattungen des interkulturellen Wissenstransfers; 5. Gesprächssorten im Dienstleistungsbereich mit beratenden Zügen (Gespräche am Hotelempfang, in der Tourist-Information usw., vgl. Fredsted, 1999); 6. Empraktische Alltagskommunikation zwischen deutschsprachigen Touristen und fremdsprachigen Gastgebern (Ammon, 1991, S. 356–357; Weidemann, 2005, S. 618–619). Aus den erwähnten Untersuchungen kann man eine provisorische Liste von Kernkompetenzen ableiten, die für das sprachliche Handeln im Bereich Tourismus erforderlich sind und die nachfolgend konkrete berufsspezifische Kommunikationsprofile abgeben könnten (vgl. Efing & Janich, 2007).

1.2.1 Kernkompetenzen in der schriftlichen und mediatisierten Interaktion

Eine der zentralen Aufgaben, mit denen beruflich handelnden Personen im internationalen Tourismus konfrontiert werden, ist die Produktion von reisevorbereitenden informativ-persuasiven Textsorten. Lombardi (2006) zeigt z. B., wie die Textsorten- und die Schreibkompetenz im Bereich „mediatisierte Werbetexte“ mit der Methode des systematischen Vergleichs von Paralleltexten und durch die Herstellung einer elektronischen Textdatenbank gefördert werden kann. Um das Ziel „Verfassung bzw. Übersetzung von stilistisch adäquaten und empfängerorientierten touristischen Werbetexten“ zu erreichen, eruiert sie folgende Teilkompetenzen, die es bei DaF-Studierenden in Tourismus-Studiengängen zu entwickeln gilt: 1. Erkennen von fachtextsortenspezifischen Merkmalen und einzelsprachspezifischen Formulierungsmustern (Textkompetenz); 2. Entschlüsselung von Kulturspezifik im Text (interkulturelle Textkompetenz); 3. Dekodierung von Bild-Text-Relationen (semiotische Kompetenz); 4. Reflexion über den Einfluss des Mediums auf die Textgestaltung, Textproduktion und -rezeption (metakommunikative Kompetenz). Dieses Konzept, so wie ähnliche Ansätze (Bopst, 2009) auch, zeigt viel versprechende Wege und Methoden für die Ausbildung von DaF- und Germanistikstudierenden zu Textexperten, Kulturmittlern und interkulturellen Wissensmanagern im Bereich Tourismus auf.

Auch textlinguistische Analysen von Reiseführern und Audioguides (Fandrych & Thurmair, 2010) können für die Text-, Schreib- und Übersetzungsdidaktik verwertet werden, um – ausgehend von der Reflexion über die Gestaltung von Texten mit dem Hauptziel der Vermittlung von fremdkulturellen Inhalten an Touristen – zur gesteuerten Produktion von Texten mit der Funktion der Wissensvermittlung, der Orientierung in einem gegebenen Kulturraum sowie der Vermarktung von Reisezielen zu gelangen. Didaktisch betrachtet, ermöglichen diese Texte eine Verbindung von landeskundlichen mit sprachlichen Lernzielen. Eine reflektierte, textgrammatisch orientierte Textarbeit erlaubt es, die sprachlichen Mittel zur Realisierung von Handlungszielen wie „eine Person in einem fremden Raum

orientieren“ transparent zu machen, aber auch diskursive Konstruktionen von Fremd- und Selbstbildern zu thematisieren.

1.2.2 Interkulturelle Gesprächskompetenz

Für die Gestaltung von Schulungskonzepten zur Entwicklung der interkulturellen Gesprächskompetenz im Bereich DaF für den Tourismus können empirische Analysen von authentischen Begegnungen im Tourismusbereich und in interkulturellen und interlingualen Kommunikationssituationen herangezogen werden. So liefert Fredsted (1999) zahlreiches Material für die Einübung in die Gesprächssorte „externe Kommunikation in Touristinformationen“. Dank der Handhabbarkeit der Transkripte aus dänisch-dänischen, deutsch-deutschen und dänisch-deutschen Begegnungen zwischen Touristen und Angestellten sowie der Klarheit und Tiefe der Analyse bietet sich dieses Material für praxisbezogene Schulungsphasen im tourismusbezogenen interkulturellen DaF-Unterricht an. Die Gesprächssorte „Touristenführung“ (im Folgenden TF) steht im Mittelpunkt des Bandes von Costa und Müller-Jacquier (2010). In diesem kommunikationsintensiven Beruf hat die Führerin als Wissensvermittlungsinanz die Rolle der primären Sprecherin inne. Die Gesprächskompetenzen, die es zu entwickeln gilt, sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Hier seien als Beispiel folgende erwähnt: 1. Umgehen mit Dysfunktionalitäten des Sprechens; 2. Strategien der Verständigungssicherung; 3. Fachwortschatz und Techniken der Vermittlung von fachbezogenen Termini; 4. Eingehen auf Vorwissen des Gegenübers; Erklären von kulturelle fremde Objekte durch Techniken der Perspektivierung usw. (vgl. Costa & Müller-Jacquier, 2009). Durch die Audio- und Videodokumentation wird das komplexe Handlungsmuster „Stadtführung“ in einzelne Schritte zergliedert und so für die Anwendung in Schulungsmodellen aufbereitet (siehe unten, 3.).

2. Gesprächskompetenz in Touristenführungen: ein Trainingsmodell

Das Modell basiert auf Audio- und Videodokumentationen der Datensammlung TuBaTour³ und orientiert sich an Schulungsmodellen, die im Rahmen der angewandten sowie der interkulturellen Gesprächsforschung entstanden sind (Berkenbusch, 2009; Spiegel, 2009). Um die Komplexität des kommunikativen Geschehens zu ordnen und um die Voraussetzungen für die Entwicklung eines Schulungsmodells zu schaffen, wird das Handlungsgeschehen in der Touristenführung in verschiedene Ebenen zergliedert: Die Ebene der handlungsschematischen Bearbeitung (sprachliche Handlungen), die der Darstellung von Inhalten, die Ebene der sprachlichen Oberfläche (Formulierungsebene), die Ebene der Gesprächsorganisation (des Gesprächsverlaufs, der Sprecherwechsel) sowie die der Beziehungskonstitution. Die Gesprächskompetenz ergibt sich zu einem wichtigen Teil aus dem „kommunikativen Management“ der einzelnen Ebenen. Ziel des Trainings ist es, die Management-Ebenen herauszufiltern, die Teilnehmenden für die Problem- und Potenziale zu sensibilisieren und die Teilkompetenzen zu entwickeln, die für die jeweilige Handlungsebene relevant sind.

Basierend auf dem gesprächsanalytischen Trainingsmodell von Spiegel (2009) wird die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Ebenen fokussiert und zwar für jede Ebene in drei aufeinanderfolgenden Phasen: 1. Sammlung der Vorerfahrungen der Kursteilnehmenden im Bereich Stadtführung und Ergänzung derselben durch empirische Ergebnisse (deduktive Phase, 3.1); 2. Schulung der Beobachtung (3.2); 3. aktives Management auf den einzelnen Ebenen, um Teilkompetenzen zu entwickeln, die zum Erreichen bestimmter Interaktionsziele funktional sind (3.3).

3 Siehe dazu Costa und Müller-Jacquier (2010, S. 10–11).

2.1 Deduktive Phase

Welche konkrete Ziele haben die Gesprächspartner in einer TF und wie werden sie im Interaktionsprozess aktualisiert? Der erste Schritt für die Beantwortung dieser Frage ist die Analyse des spezifischen Interaktionsfelds, d. h. zunächst die Festlegung des Handlungsschemas und der damit verbundenen kommunikativen Aufgaben (Fiehler, 1999). Diese können in einem Schulungskontext zunächst aus den Vorerfahrungen der Teilnehmenden gewonnen und in einem zweiten Schritt durch die empirische Datenbasis ergänzt und reflektiert werden. Aus den bisherigen Analysen ergibt sich für die handlungsschematische Ebene folgende Phasierung (Abb. 1).

Gesprächseröffnung	
Zusammenkunft und Konstitution der Gruppe	
Begrüßung, Vorstellung der SF ⁴	Frei platzierbare Teilhandlungen
Ankündigung des Programms (Objekte, Zeitplan, Pausen ...)	Modalitätswechsel
Stationäre Phase 1	ernste Modalität
Stadt als Objekt wird eingeführt (Geschichte, erste Orientierung)	unernste Modalität
Projektion auf das nächste Anschauungsobjekt	...
Mobile Phasen	Beziehungskonstitution
SF setzt sich in Bewegung	Imagepflege beider Seiten
Gruppe folgt	Selbstdarstellung
SF leitet die räumliche Reorganisation der Gruppe ein	Beziehungspflege
Stationäre Phasen 2-n	...
	Monitoring

4 SF = Stadtführerin.

Positionierung der Gruppe	Verständnisfragen
Orientierung im Raum	Verständnissicherung
Identifizierung des Objekts	Wortsuchsequenzen
Beschreibung des Objekts	Reparaturhandlungen
Erläuterung seiner Funktion	Rückmeldungssignale
Erklärung einer kulturspezifischen	...
Bezeichnung oder Fachworts	Adressatenzuschnitt
...	Reformulierungshandlungen
	...
Gesprächsbeendigung	Bewertungshandlungen
Zusammenfassung	Manifestation einer Bewertung des
Danksagung	Anschauungsobjekts
Evaluierung durch die Gruppe	Reaktion auf die Bewertung des Objekts
Gruppe bedankt sich	...
Verabschiedung	
Bezahlung/Trinkgeld	
...	

Tab. 1 – Handlungsschema/Aufgabenstruktur der Stadtführung

Die Stadtführung ist durch einen „rhythmischen Wechsel von Phasen“ (Stukenbrock & Birkner, 2010, S. 220) gekennzeichnet, in denen die Gruppe und die Führerin zur Betrachtung eines Anschauungsobjekts anhalten oder sich im Stadtraum bewegen. In den mobilen, meist nonverbalen Phasen hat die Stadtführerin eine zentrale Gestaltungsfunktion: Sie fungiert als Initiatorin der Phasen und des Phasenwechsels, d. h. sie ist die erste, die sich in Bewegung setzt, und mobilisiert auf diese Weise die Gruppe; sie ist diejenige, die einen neuen Standort wählt und schließlich positioniert sie sich als erste im Raum und gestaltet so die neue Raumkonstellation der Gruppe mit.

Die stationären Phasen sind sehr kommunikationsintensiv und aus diesem Grund wird ihnen in diesem Schulungsmodell besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Handlungen, die für die „stationäre Phase“ in Abb. 1 rekonstruiert wurden, kommen in spezifischen Gesprächen nicht unbedingt in derselben Reihenfolge vor. Auch die „freiplatzierbaren Teilhandlungen“, die auf der Ebene der Beziehungskonstitution, des Modalitätswechsels und

der sprachlichen Oberfläche (Monitoring, Adressatenzuschnitt) angesiedelt sind, sind in der Praxis unterschiedlich distribuiert.

2.2 Schulung der Beobachtung

Im folgenden Ausschnitt⁵, in dem eine deutsche SF eine internationale Gruppe von Studierenden durch Bayreuth führt, findet sich eine situationspezifische Realisierung der in Abb. 1 aufgelisteten Handlungsschritte. Ziel der Beobachtungsphase ist es, die deduktiv aufgelisteten Teilhandlungen aus dem Transkript herauszufiltern und zu systematisieren:

Ausschnitt (1)

SF: Stadtführerin

01 SF: kommen sie bitte bisschen näher
02 weil das ist (.) teils fuss teils radweg
03 und man muss in bayreuth auch vor militan-
04 ten radfahrern achten
05 (-) man weiss nie
06 wir sind jetzt in die friedrichstrasse
07 eingebogen
08 (.) frIEdrichstrasse deshalb weil diese
09 strasse (-)
10 eine (.) PLANstrasse von markgrafen
11 friedrich war <<p> praktisch>
12 also sie haben auch wenn sie die fried-
13 richstrasse hochgucken
14 ein sehr (-) gleichförmiges sehr symmetri-
15 sches bild (.)
das ist eine wirklich angelegte (.)
strasse

5 Sämtliche Transkripte, die in diesem Beitrag als Belegbeispiele aufgeführt werden, sind dem Band von Costa und Müller-Jacquier 2010 entnommen. Sie folgen – mit unterschiedlichen Verfeinerungsgraden – den Konventionen des GAT (Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem, Selting et al., 2009, vgl. Anhang).

es war so dass markgraf friedrich damals
 (-)
 zehn menschen baumaterial zur verfügung
 gestellt hatten
 die sich bereit erklärt hatten nach seinen
 plänen zu bauen

In Z. 1-4 findet der Übergang von der mobilen zur stationären Phase statt. Die SF hat sich positioniert und muss die Gruppe jetzt so arrangieren, dass sie die sehenswerten Objekte sehen kann, ohne durch den Verkehr gefährdet zu werden. Diese Aufgabe wird hier durch den Wechsel in die unernste Modalität gelöst („militante Radfahrer“, Z. 3), indem die SF auf eine mögliche kulturspezifische Komplikation hinweist (auf Fahrradwegen zu verweilen ist in Deutschland eine Ordnungswidrigkeit, wenn nicht sogar gefährlich). Hier thematisiert die SF einen kennzeichnenden Aspekt der TF: Bei der Herstellung und Beanspruchung des öffentlichen Raums für die TF-spezifischen Aktivitäten der Stadterkundung müssen die Bedürfnisse von anderen Stadt-Nutzern berücksichtigt werden. Die Orientierung im Raum erfolgt durch die Benennung des Standorts (Z. 5): Der Orientierungshandlung wird eine Äußerung beigefügt, in der das Erklärungsobjekt als Aufmerksamkeitsfokus etabliert wird (Identifizierung des Anschauungsobjekts). Die gemeinsam durchgeführte Aufgabe des Identifizierens durch Zeigen/Sehen und die Einführung der referentiellen Domäne „Friedrichstrasse“ ist die Voraussetzung für die daran anschließende Handlung des Erklärens/Verstehens, die durch den kataphorischen Kausalkonnektor deshalb weil (Z. 6) eingeleitet wird. Bei der Erklärungshandlung ist die Formulierungsebene besonders relevant: welche sprachliche Formulierungen wählt die SF aus, um den Prozess der Wissensvermittlung über das Objekt „Friedrichstrasse“ zu gestalten? Hier greift die SF mit einer gewissen Systematik auf wiederkehrende verbale und nonverbale Mittel zurück: a. Wiederholung (Z. 6); b. Paraphrase (deiktisches Pronomen und damit verbundene Zeigegeste: „diese straße“, Z. 6; Synonym, mit Fokusakzent: „PLANstraße“, Z. 7) mit dem Ziel, weitere Informationen zum Objekt zu liefern; c. Reformulierung und Erweiterung des thematischen Fokus

(„symmetrisches Bild“, Z. 8-9). Letztere wird mit einer Anleitung an die Gruppe zum detaillierten Anschauen des Objekts („wenn sie... hochgucken“, Z. 8) interpoliert, die zeigt, dass Erklärungen in dieser Gattung immer „raumbasiert“ sind (Kesselheim, 2010), d. h. sie werden durch eine ständige Rückkopplung an die räumlich-visuelle Dimension durchgeführt, die das verbal Erklärte dabei ergänzt und das Verstehen absichern soll. Durch die Detailanalyse der Formulierungsebene zeigt sich, dass bestimmte Prozeduren wie die Formulierung durch Paraphrase sehr eng mit der interpersonellen Koordinationsebene, v. a. der Ebene der Verständnissicherung korrelieren. Bei Prozessen des interkulturellen Wissenstransfers in der internationalen Stadtführung sind diese Ebenen sehr eng mit sprachlichem Können und landeskundlichem Hintergrundwissen verwoben. Der Sprach- bzw. Kenntnisstand der Gruppe wird oft indirekt angesprochen, indem z. B. wie in Ausschnitt (1) auf Wiederholung und Paraphrasen als Mittel der Referenzherstellung und dabei zum Zweck der indirekten Verständniskontrolle zurückgegriffen wird⁶. Verfahren der Thematisierung der Wissensvoraussetzungen der Gruppe, d. h. der als voraussetzbar angenommenen Sprach- und Sachkenntnisse (Adressatenzuschnitt) sind daher besonders relevant, um Verständnisprobleme zu antizipieren bzw. zu vermeiden und die Stadtführung als „Prozess der interaktiven Bedeutungskonstitution“ (Schmitt, 2010, S. 52) zu gestalten.

2.3 Aktives Management auf den einzelnen Ebenen

Die Rekonstruktion des Handlungsschemas der Stadtführung sowie die Fokussierung auf Merkmale der Formulierungsebene ist der erste Schritt für die Bewusstmachung der gattungsspezifischen Interaktionsmerkmale. In einem zweiten Schritt rücken die in 3. genannten Managementebenen ins

6 Direkte und indirekte Techniken der Verstehenskontrolle sind bereits von der interkulturellen Fremdsprachen-didaktik angesprochen worden (Müller-Jacquier, 1986). Eine Adaptation dieser Techniken für die Analyse von impliziter und expliziter Verständniskontrolle in berufsbezogenen interkulturellen Interaktionssituationen bieten u. a. Costa und Müller-Jacquier (2009).

Blickfeld, die damit verbundenen Problempotentiale und die Kompetenzen, die es zu entwickeln gilt.

2.3.1 Handlungsmanagement

Die wichtigsten Handlungsschritte, die die Handlungsroutine einer TF kennzeichnen, wurden oben dargestellt und müssen in einem Training bewusst gemacht werden. Besondere Aufmerksamkeit sollte den Strukturierungshandlungen geschenkt werden, die typischerweise in der Eröffnungsphase der Stadtführung und am Anfang sowie am Ende einer jeden stationären Phase anfallen. Dies sei anhand eines Ausschnitts aus einer Stadtführung in Bayreuth dargelegt, an der eine deutschsprachige Führerin und eine internationale Gruppe beteiligt sind.⁷

Ausschnitt (2)

SF: Stadtführerin, Gr: Gruppe

```

01 SF: .hh (.) ich heiße sie herzlich willkommen
02     in BAYreuth?
03     .h ich denk Einige sind schon LÄNger hier,
04     Andere sind nur eine KURze zeit hier,
05     .hh ICH bin:- (.) martina schulz=BÖHler,=8
06     =ich werd sie jetzt die: ((winkt einem
07     Passanten)) NÄCHSte stunde (--) gUte
08     stunde: durch BAYreuth führn,=
09     =ich werd verSUCHn ihnen bisschen was über
10     die:-
11 SF: .hh STADT zu erzÄ:hln==
12 Gr: =ich hoffe es bleibt auch was HÄNgen?
13 SF: es wird ja AUFGe<<lachend>nommen.> he he
14     [<<lachend> nicht wahr,>]
15     [((lachen))      ]
16     (-) ja gUt BAYreuth.=

```

7 Das Transkript wurde Kesselheim (2010) entnommen.

8 Namen wurden anonymisiert.

16 =was ist die ERste assoziation die man HAT
17 zu der stadt,
18 (-)
19 MEIStens,
20 (--)
21 richard WAGner.
22 (.)
23 KLAR.
24 (-)
25 <<acc> dass bAyreuth NICHT nur richard
WAGner bedeutet,
nicht nur die fEstspiele bedeutet,
das werd ich ihnen> (-) jetzt eben (.)
ZEIgn und erZÄHln?
(.)
und dazu gEhn wir (-) n bisschen WEIter.

Die SF als primäre Sprecherin und „Regisseurin“ führt eine Reihe von sprachlichen Aktivitäten aus, die die Handlungsstruktur der Stadtführung fokussieren: die Begrüßung (Z. 1); die Feststellung verschiedener „Fremdheitsgrade“ bei den Teilnehmenden, die für die Wahl geeigneter, auf die jeweiligen Zielgruppe zugeschnittenen Strategien bei Erklärungs- und Beschreibungshandlungen ausschlaggebend ist (Z. 2-3); die Selbstzuschreibung der Aufgabe des Führens und der Wissensvermittlung (Z. 5-7); die Benennung der Aufgaben, die zum Zweck der Wissensvermittlung interaktiv zu bearbeiten sind (Z. 23-25). Für die Entwicklung der Teilkompetenz des Handlungsmanagements ist von Bedeutung, dass die Eröffnungsphasen bei unterschiedlichen SF miteinander verglichen und die Vor- bzw. Nachteile der unterschiedlichen Individualstile wie auch Handlungsalternativen herausgearbeitet werden können.

2.3.2 Themenmanagement – interkulturell

Um Strategien des Themenmanagements in interkulturellen Kommunikationssituationen wie der TF zu reflektieren, werden die Trainingsteilnehmenden mit verschiedenen Ausschnitten konfrontiert, die die Einführung eines neuen Themas/eines sehenswerten Objekts darstellen oder die Strategie der Bündelung verschiedener thematischer Stränge veranschaulichen. Auch die Strategien der Perspektivierung von kulturspezifischen Themen/Objekten spielen bei der TF eine zentrale Rolle. Wie problematisch die Organisation dieser Ebene in der interkulturellen und interlingualen Stadtführung sein kann, wird anhand des folgenden Ausschnitts aus Schmitt (2010) gezeigt, in dem ein polnischer Exkursionsleiter (SF) eine Gruppe deutscher Studierenden führt.

Ausschnitt (3)

SF: Stadtführer, IN: deutsche Touristin, DE: deutscher Tourist

01 SF: <<f>i"ch habe jedoch etwas ganz anderes
 02 vor als sie wahrscheinlich bisher erlebt
 03 haben hier in Polen;>
 04 (---) Ich WIlL IHnen nämlich(---) ich
 05 werde zumindest
 06 versuchen (-) ihnen das sogenannte ewig
 07 IN: polnische (-) zu
 08 SF: zeigen (-)
 09 [etwas was eine]
 10 [((lacht verhalten))]
 11 IN: quintessenz des polnischen der polnischen
 12 DE: slawischen seele
 13 SF: sein
 14 [kann; äh deswegen werde ich]
 15 [((lacht verhalten))]
 16 ach du liebes bisschen
 (-) viel weniger daten (---) ähm daten:
 nennen(-) äh viel weniger (---) informa-
 tionen geben (-) <<nachdrücklich> ich

werde sie sehen lassen> (---) und diese drei stellen diese ortschaften die wir heute besuchen (-) sind (-) solche examples (-) sind sind BEIspiele (-) die Anregungen für sie schaffen sollen;

Interessant an diesem Datenausschnitt ist, dass hier eine Interaktionsdynamik erkennbar wird, die sonst in der stark monologisch angelegten Gattung „Stadtführung“ wenig beobachtbar ist. Die Teilnehmenden reagieren auf eine für sie problematische Äußerung des SF mit Lachen (Z. 7, 11) und einem kritischen Kommentar (Z. 12). Auf den Formulierungen „das sogenannte ewig polnische“ und „quintessenz der polnischen slawischen seele“, die das Thema der Führung aus der Sicht des SF darstellen, liegt der Schwerpunkt der Interaktion. Der SF ist sich jedoch nicht bewusst, dass diese Wörter unterschiedliche kulturelle Konnotationen aufweisen und von den deutschen Teilnehmenden mit anderen interpretativen Rahmen versehen werden. Um über die potentielle Problematizität dieser Äußerung aus deutscher Sicht zu reflektieren, suggeriert Schmitt (2010, S. 57), die Wörter *polnisch*, *slawisch* und *Polen* mit den Wörtern *deutsch*, *germanisch* und *Deutschland* zu ersetzen: *Ich will Ihnen das sogenannte ewig Deutsche zeigen, das was eine Quintessenz des Deutschen, der deutsch-germanischen Seele sein kann.* Aus deutscher Perspektive ist das eine Ausdrucksweise, die heute eine eindeutige politische Konnotation hat und deshalb von Deutschen nicht mehr verwendet werden kann. Andererseits ist für Polen der Begriff *polnische Seele* vorwiegend mit positiven, identitätsstiftenden Konnotationen beladen. Das Beispiel zeigt, dass die unhinterfragte Reproduktion von kulturspezifischen Denkmustern in der Fremdsprache große Missverständnispotentiale in sich birgt.

Zur Entwicklung der Teilkompetenz des kultursensitiven Themenmanagements bietet sich bei der Übungsphase an, Alternativen im Sinne einer multiperspektivischen Darstellung dieses Themas zu entwerfen sowie Listen von problematischen Gesprächsthemen im interkulturellen Vergleich und den damit verbundenen Risiken zusammenzustellen.

2.3.3 Sprach- und Störungsmanagement

Um die besonderen Problemen der berufsbezogenen Interaktion in der Fremdsprache zu thematisieren, sollen Verfahren der sprachlichen Perspektivierung sowie der Aushandlung von Bedeutung in der Fremdsprache veranschaulicht werden. Hier geht es um Sprach- und Störungsmanagement in der Stadtführung mit nichtmuttersprachlichen SF. Bei der Beobachtung der kommunikativen Leistungen von nichtmuttersprachlichen SF fällt auf, dass ihre langen Redebeiträge oft durch unflexible und restringierte Repertoires charakterisiert sind. Dazu ein Ausschnitt aus einem Transkript einer Stadtführung durch Turin:

Ausschnitt (4)

SF= Stadtführerin

01 SF: ok, das ist die fassa:de von palazzo
 02 madama
 03 die: szenografische FRONTfassade von
 04 filippo juvarra
 05 zwischen den jahren siebzehnhundertacht-
 06 zehn
 07 siebzehnhunderteinundzwanzig aufgebaut
 08 ursprünglich sollte filippo juvarra (--)
 09 VIER fassaden AUFbauen, aber nur dIEse
 10 wurde ausgeführt
 11 da: die auftraggeberin der renovierung
 12 das heißt die zweite königliche DAME (.)
 13 die zweite
 14 reGEntin für ihren Sohn, für den zukünftigen
 15 könig
 16 viktor amadeus der zweite von savoy,
 17 STA:RB
 18 also SIE starb, und !IHR! sohn, der
 19 mittlerweile KÖNIG geworden wa:r kein
 20 interesse an der renovierung des palastes
 21 hatte

22 und der arme (ober)architekt filippo
23 juvarra konnte nur diese fassade zu ende
23 bringen
und der rest wurde zugelassen und er hatte
eine neue baustelle (.) äh sollte eine
neue baustelle beginnen (.)
das heißt die baustelle der basilica von
superga nördlich von turin auf de:r spitze
der (.) des höchsten turin(er) hügels (--)
und, aber auch wenn wir die vier fassaden
nicht sehen können (.)
diese fassade REICHT für uns äh=mh um (.)
die KUnst von filippo juvarra zu= äh sehen
und zu bewundern.

Die Orientierung an schriftsprachlichen Formulierungsstandards führt zu dem Ergebnis, dass bei nichtmuttersprachlichen Führungen die Aufeinanderfolge von schriftsprachlichen Textbausteinen wenig Raum für Aktivitäten der interaktiven Wissensvermittlung lässt. Auch kann beobachtet werden, dass bei Nichtmuttersprachlern die die Prozessualität des Sprechens betreffenden Strategien wenig präsent sind.

Die oben angesprochene Tendenz zur Verwendung von distanzsprachlichen Modulen (hier z. B. Verschachtelung durch den parenthetischen Einschub im Nebensatz, Z. 6-8) steht oft in Konflikt mit typischen Merkmalen der verbalen Interaktion wie der Prozesshaftigkeit des Gesprochenen und seiner Flüchtigkeit in der zeitlichen Dimension. Nach der Beobachtung dieser Dysfunktionalitäten können Lernende alternative Formulierungsstrategien vorschlagen und einüben. So wird die Kompetenz entwickelt, Zwischenergebnisse im Gesprächsprozess zu strukturieren und zu sichern.

Eine weitere Dimension der berufsbezogenen verbalen Interaktion in der Fremdsprache bilden die zahlreichen Reparaturhandlungen im Formulierungsprozess. Das *Reparandum* ist im Ausschnitt (4) auf verschiedenen sprachlichen Ebenen angesiedelt: auf der morphologischen Ebene bei der Reparatur der Genus- und Kasusmarkierung (Z. 18); auf der syntaktischen

Ebene bei der Restrukturierung nach Abbruch und Pause (Z. 15-16); auf der lexikalischen Ebene bei der Verwendung von Zwillingsformen mit steigendem Spezifizierungsgrad (sehen, bewundern, Z. 21), die Spuren von Wortfindungsprozessen abbilden (vgl. dazu Costa, 2009). Diese extensiven Aktivitäten der Selbstreparatur bzw. Korrektur zeigen, dass die nichtmutter-sprachliche SF sich durch „frei platzierbare“ Handlungen wie Monitoring intensiv an der Ebene des Sprach- und Störungsmanagements orientiert.

Folgende Kompetenzen, die es zu entwickeln gilt, können hier unterschieden werden: Herausfiltern von Reparaturstrategien aus den Daten und Analyse ihrer Folgen auf die Progressivität des Gesprächs; Erkennen und Erproben von Wortsuchprozessen; Reflexion über das Verhältnis zwischen Reparatur-handlungen und professioneller Identität der fremdsprachlichen Hauptsprecherin.

3. Ausblick

Ausgehend von der Reflexion über Kernkompetenzen im Handlungsfeld Tourismus wurde in diesem Beitrag versucht, einen konkreten Vorschlag für die Entwicklung der (interkulturellen) Gesprächskompetenz in der Stadtführung als prototypischer mündlicher Gattung der touristischen Kommunikation zu skizzieren. Um der Komplexität dieser Gattung gerecht zu werden zeigen sich empiriebasierte Schulungskonzepte vielversprechend, weil sie mindestens zwei Vorteile mit sich bringen: 1. auf der Ebene der didaktischen Aufbereitung erlauben sie die praxisnahe Darstellung von Handlungsschritten sowie die Vermittlung von Teilkompetenzen durch die Beobachtung und Sammlung von *best practices*; 2. auf der Ebene der Profilierung von Studiengängen ermöglichen sie die Verzahnung zwischen Praxis/Didaktik und Forschung, die immer noch ein zentrales Anliegen von Universitäten darstellen sollte. Außerdem ist dieses so wie ähnliche, in der angewandten Gesprächsforschung konzipierte Trainingsmodelle leicht auf weitere Praxisfelder übertragbar, in denen Deutsch als berufsbezogene Fremdsprache zur Geltung kommt.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.). (2013). *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Ammon, U. (1991). *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Berkenbusch, G. (2009). Konversationsanalyse als methodischer Zugang zum interkulturellen Lernen. Bericht über ein extracurriculares Projekt zum forschenden Lernen. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 10. Zugriff am 28.02.2014 über <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1233/2680>
- Bopst, H.-J. (2009). Germanistische Arbeit an touristischen Texten. In E. W. B. Hess-Lüttich, P. Colliander & E. Reuter (Hrsg.), *Wie kann man vom ‚Deutschen‘ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik* (S. 377–396). Frankfurt a. M.: Lang.
- Brünner, G. (2000). *Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen*. Tübingen: Niemeyer.
- Calvi, M. V. (2004). El lenguaje del turismo en las paginas web de Los parados. In A. van Hooft Comajuncosas (Hrsg.), *Textos y Discursos de Especialidad* (S. 61–70). Amsterdam: Rodopi.
- Cinato, L. (2007). Tradurre in internet: l'esempio delle pubblicità turistiche on-line nel confronto italiano-tedesco. *Studi e ricerche. Quaderni del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università di Torino*, 2, 85–114.
- Costa, M. (2009). Wie sagt man? Wortsuchprozesse in berufsbezogenen Kommunikationssituationen mit Deutsch als Fremdsprache. In G. U. Bauer (Hrsg.), *SichtWechsel. Festschrift für Bernd Müller-Jacquier zu seinem 60. Geburtstag* (S. 323–335). München: iudicium.
- Costa, M. (2013). Deutsch als Fremdsprache im Bereich Tourismus. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 10, S. 394–402). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Costa, M. & Müller-Jacquier, B. (2009). Erklären und Fremdverstehen am Beispiel des internationalen Städtetourismus. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 177–192). Paderborn: Schoeningh.

- Costa, M. & Müller-Jacquier, B. (Hrsg.). (2010). *Deutschland als fremde Kultur. Vermittlungsverfahren in Touristenführungen*. München: iudicium.
- Dann, G. (1996). *The language of tourism: A sociolinguistic perspective*. Wallingford: Cab International.
- Efing, C. & Janich, N. (2007). Kommunikative Kompetenz im Beruf. Eine Einführung ins Themenheft. *Der Deutschunterricht*, 59(1), 2–9.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2010). Orientierung im Kulturraum. Reise-führertexte und Audio-Guides. In M. Costa & B. Müller-Jacquier (Hrsg.), *Deutschland als fremde Kultur. Vermittlungsverfahren in Touristenführungen* (S. 163–188). München: iudicium.
- Fiehler, R. (1999). Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung. Methoden und Anwendungsbereiche: Bd. 2* (S. 18–35). Wiesbaden: Opladen.
- Fredsted, E. (1999). Kommunikation in Touristinformationen. Eine Analyse von Gesprächen. In M. Becker-Mrotzek & C. Doppler (Hrsg.), *Medium Sprache im Beruf. Eine Aufgabe für die Linguistik* (S. 199–223). Tübingen: Narr.
- Kesselheim, W. (2010). „Zeigen, erzählen und dazu gehen“. Die Stadtführung als raumbasierte kommunikative Gattung. In M. Costa & B. Müller-Jacquier (Hrsg.), *Deutschland als fremde Kultur. Vermittlungsverfahren in Touristenführungen* (S. 244–271). München: iudicium.
- Lombardi, A. (2006). Tourismuswerbung im Vergleich. Das Erwerben von Sprach-, Kultur- und Marketing-Know-how durch die stilsemiotische Analyse von Paralleltexten. In M. Foschi Albert, M. Hepp & E. Neuland (Hrsg.), *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation* (S. 292–298). München: iudicium.
- Maci, S. (2007). Virtual Touring. The Web-Language of Tourism. *Linguistica e filologia*, 25, 41–65. Zugriff am 27.03.2014 über <http://aisberg.unibg.it/handle/10446/102>
- Müller, B.-D. (1986). Interkulturelle Verstehensstrategien. Vergleich und Empathie. In G. Neuner (Hrsg.), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht* (S. 33–84). München: iudicium.

- Nigro, M. G. (2005). The language of tourism as LSP? A Corpus-based Study of the Discourse of Guidebooks. In H. Picht (Eds.), *Modern Approaches to Terminological Theories and Applications* (pp. 187–198). Frankfurt a. M.: Lang.
- Ramm, W. (2000). Vom Text zum Hypertext. Reiseführer im World-Wide-Web. In A. Gil (Hrsg.). *Modelle der Translation. Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermodellierung* (S. 217–239). Frankfurt a. M.: Lang.
- Reuter, E. (2010). Fachsprache der Wirtschaft und des Tourismus. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 458–467). Berlin: de Gruyter.
- Reuter, E. (2011). DaF im Tourismus, Tourismus im DaF-Unterricht. Bestandsaufnahme und Zukunftsvisionen. In E. Reuter (Hrsg.), *Themenheft Deutsch als Fremdsprache im Tourismus, German as a foreign language, 3/2011*, 3–32. Zugriff am 27.03.2014 über http://www.gfl-journal.de/Issue_3_2011.php
- Schmitt, R. (2010/1997). „Ich werde Sie sehen lassen“ oder: Über Möglichkeiten und Grenzen interaktiver Kulturvermittlung. In R. Schmitt & G. Stickel (Hrsg.), *Polen und Deutsche im Gespräch* (S. 26-71). Tübingen: Narr. Wiederabgedruckt in M. Costa & B. Müller-Jacquier (Hrsg.), *Deutschland als fremde Kultur. Vermittlungsverfahren in Touristenführungen* (S. 50–95). München: iudicium.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 152–83.
- Spiegel, C. (2009). Transkripte als Arbeitsinstrument. Von der Arbeitsgrundlage zur Anschauungshilfe. In K. Birkner & A. Stukenbrock (Hrsg.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung* (S. 7–15). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. Zugriff am 27.02.2014 über www.verlag-gesprächsforschung.de
- Stukenbrock, A. & Birkner, K. (2010). Multimodale Ressourcen für Stadtführungen. In M. Costa & B. Müller-Jacquier (Hrsg.), *Deutschland als fremde Kultur. Vermittlungsverfahren in Touristenführungen* (S. 214–243). München: iudicium.

- UNWTO World Tourism Organization (Hrsg.). (2009). *World Tourism Barometer*
 1. Zugriff am 27.03.2014 über <http://mkt.unwto.org/en/barometer>
- Weidemann, A. (2005). Tourismus. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 613–626). Stuttgart: Metzler.

Anhang: Transkriptionskonventionen

(gekürzt aus Selting et al., 2009)

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	schneller, unmittelbarer Anschluss
=	neuer Turns
(.)	Mikropause
(-)	kurze Pause von ca. 0.25
(2.0)	geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1
und=äh	Sek. Dauer
:, ::,	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:::	Dehnung, Längung, je nach Dauer
äh,öh	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte
akZENT	Pausen“
ak!ZENT!	einsilbige Signale
?	Primär- bzw. Hauptakzent
,	extra starker Akzent
-	hoch steigende Intonation
;	mittel steigende Intonation
.	gleichbleibende Intonation
	mittel fallende Intonation
	tief fallende Intonation

Welt-, Text- und Grammatikwissen beim Lesen fremdsprachlicher Texte

Marina Foschi Albert – Università di Pisa

Abstract

Der Beitrag stellt ein Lernkonzept für DaF-Studierende vor, das Welt-, Text- und Grammatikwissen kombiniert, um Textverstehen beim Lesen fremdsprachlicher Texte didaktisch zu fördern. Dabei spielen Visualisierungen von grammatischen Strukturen eine ganz besondere Rolle zur Abgrenzung von wichtigen und weniger wichtigen Informationen im Prozess der Sinnentnahme.

Nach vielen Jahren der Vernachlässigung erscheint heute Leseverstehen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts als eine wichtige Teilkompetenz. Lange Zeit stand Lesen für den traditionellen grammatik- und übersetzungsorientierten Ansatz im Mittelpunkt, denn es wurde viel gelesen, allerdings nur um grammatische und lexikalische Phänomene darzustellen sowie um geschriebene Texte übersetzen zu können (Lutjeharms, 2010, S. 976). Die aktive Kompetenz der Sinnentnahme beim Lesen – das „Leseverstehen“ (vgl. dazu Foschi & Hepp, 2009, S. 5 f.) – wurde dabei überwiegend verkannt. In der Zeit der „direkten Methode“ verlor Schriftlichkeit insgesamt an Bedeutung. Erst seit der „kommunikativen“ und vor allem durch die „kognitive“ Wende ist dem Lesen im Fremdsprachenunterricht gebührendes Interesse verliehen worden. Heute wird Lesen als keineswegs passive Kompetenz betrachtet, vielmehr als Prozess der Informationsverarbeitung und Hypothesenbildung angesehen (Lutjeharms, 2010, S. 980). So erscheint gegenwärtig Lesekompetenz aus mehreren Gründen wichtig zu sein, nicht zuletzt, um die beruflichen Chancen von Studenten, die Deutsch als Dritt- oder Viertfremdsprache bzw. als studienbegleitende Fremdsprachenausbildung erlernen, zu erhöhen. Aus binnendidaktischer Perspektive sollte Lese-

kompetenz – wie insgesamt alle schriftlichen Kompetenzen (dazu u. a. Krumm & Portmann-Tselikas, 2009, S. 11; Sitta, 2009, S. 14) – viel stärker gefördert werden, zumal sie zur Verstärkung allgemeiner Sprachkompetenzen führt, wie aus dem Prinzip des „Zusammenspielens der Fertigkeiten“ entnommen werden kann (Rösler, 2012, S. 128).¹ Thema dieses Beitrags ist, wie und auf welche Weise Lesekompetenz im DaF-Unterricht positiv gesteuert werden kann. Nach einem kurzen Blick auf zentrale Faktoren, die – unabhängig von den unterschiedlichen „Verstehensstilen“ der Lernenden (vgl. dazu Rösler, 2012, S. 133) – für die Vermittlung und Entwicklung von Leseverstehenskompetenzen als relevant angesehen werden (sprachliche Kompetenzen; Textauswahl; Lesetechniken) (§ 1), soll durch Textbeispiele sowie Beispiele von Lesetechniken und grammatischen Lehrinhalten ein Lernkonzept für DaF-Lerner vorgestellt werden, das Welt- (§ 2), Text- (§ 3) und Grammatikwissen (§ 4) kombiniert, um Leseverstehen vor allem bei Anfangslernern der deutschen Sprache didaktisch zu fördern.² Dabei spielt Grammatikwissen eine ganz besondere Rolle zur Abgrenzung relevanter Informationen im Prozess der Sinnentnahme.

1. Zur Förderung des Leseverstehens

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik scheinen für die Vermittlung und Entwicklung von Leseverstehenskompetenzen vor allem drei miteinander wirkende Faktoren relevant zu sein: sprachliche Kompetenzen; Textauswahl und Lesetechniken. Es erscheint nämlich als sinnvoll, Lernenden einer neuen Fremdsprache eine gezielte, fortschreitend „schwierigere“ Textauswahl zu

1 Da in Alltagssituationen sprachliche Fertigkeiten nicht getrennt angesetzt werden, sondern immer zusammenspielend vorkommen, sollen sie nach Rösler (2012, S. 128) auch im Fremdsprachenunterricht nicht isoliert geübt werden. Andererseits wird das isolierte Üben der Lesefertigkeit, wie Rösler (a. a. O.) erkennt, besondere Kompetenzen verstärken: Beispielsweise sei die Teilkompetenz „Inferieren“, die man durch Lesen üben kann, für alle rezeptiven Kompetenzen wichtig. Mit anderen Worten gilt das Prinzip des Zusammenspielens der Fertigkeiten sowohl bei der Sprachproduktion als auch beim Spracherwerb.

2 Das Lernkonzept (ausführlich dargestellt in Blühdorn & Foschi, 2012, 2014) bezieht sich auf DaF-Studierenden, kann jedoch auch auf andere Lernergruppen bezogen werden.

vermitteln, die ihrem jeweiligen Kompetenzen-Niveau entspricht, sowie ihnen adäquate Lesestrategien zu geben, die das Leseverstehen erleichtern. Die drei genannten Faktoren sollen in den folgenden Abschnitten einzeln behandelt werden, um dabei einige kontroversfähige Punkte herauszukristallisieren.

1.1 Sprachliche Kompetenzen

Aus der Beschreibung der Referenzniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) in Bezug auf das Leseverstehen (Tab. 1) kann man entnehmen, dass Leseverstehenskompetenzen progressiv entwickelt werden können – bis zur muttersprachähnlichen C2-Kompetenz, die Zugang zu „praktisch jeder Art von geschriebenen Texten“ garantiert.

Verstehen Lesen

A1	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.
A2	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
B1	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
B2	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
C1	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.

C2	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
----	---

Tab. 1 – Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in Bezug auf das Lesen. Quelle: www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm

Wie von Tschirner mit Recht kritisch beobachtet (2013, S. 47), wird im GER die Skalierung der Lesekompetenz anhand von Kriterien definiert, die vorwiegend textsortengebunden sind und in keiner klaren Beziehung zu den grammatischen Kompetenzen der Leser stehen. So wird z. B. nirgendwo verdeutlicht, welche grammatischen Kompetenzen dazu veranlassen, dass ein Leser mit C1-Sprachniveau „lange, komplexe“ Texte sowie Fachartikel verstehen kann³. Wie Tschirner unterstreicht (2013, S. 37 f.), wird weder im GER noch in „Profile deutsch“ (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2002, 2005) auf die Progression grammatischer Strukturen für den Spracherwerb konkreten Bezug genommen. Problematisch dabei sind jedoch nicht nur die fehlenden Hinweise auf Art und Inhalt des jeweiligen grammatischen Wissens, das dazu befähigt, etwa „längere technische Anleitungen“ zu verstehen. Selbst die Auffassung von Textverstehen hat im GER keine theoretische Fundierung. Zum „mühelosen“ Verstehen eines Textes reicht es beispielsweise nicht immer aus, auf muttersprachähnlichem Niveau die Sprache zu beherrschen, in der er verfasst ist. Es gibt vielmehr Texte, die selbst für native Sprecher unverständlich sein können, sogar wenn sie aus einfachen Wörtern und Sätzen bestehen. Beispiele dieser Art stellen

3 Das unproblematische Umgehen mit der Definition grammatischer Kompetenz und grammatischer Progression im tonangebenden GER führt dazu, wie Tschirner beobachtet, dass die meisten Curricula, Lehrwerke und Testmaterialien der letzten 15 Jahre auf einer theoretisch-methodischen Grundlage verankert sind, die inzwischen nicht nur veraltet, sondern insgesamt sogar bedenklich ist. Z. B. wird im GER grammatische Kompetenz aus satzgrammatischer Perspektive, u. a. als die Fähigkeit „wohlgeformte“ Sätze zu produzieren, beschrieben, ihre Entwicklung mit unklarem Bezug auf die „Beherrschung“ der Grammatik, auf „Korrektheit“ sowie auf Häufigkeit und Art der Fehler, schließlich durch unpräzise Hinweise auf die „Komplexität“ der grammatischen Strukturen definiert (Tschirner, 2013, S. 36).

die folgenden, aus einem „Frauen-Forum“ im Internet entnommenen Texte (1) und (2) dar:

1. Diskussion – Gestern um 19:31

Karen Bierwirth, wie sieht es aus? Wasser wieder da?

Gestern um 20:16

2. Brigitte D.

Gleichfalls. Jetzt auf's Sofa. Mein Käsekuchen ist übrigens gut angekommen, und leider konnte ich kein Stück für Dich retten.

Offensichtlich knüpfen die zwei Textverfasserinnen (Karen Bierwirth; Brigitte D.) an Ereignisse an, die weiteren Teilnehmerinnen des Forums bekannt sind. Nur wer Vorwissen über bestimmte Informationen hat, kann die neuen diesbezüglichen Informationen einordnen, z. B. der Hinweis auf das Wasser im ersten Diskussionseintrag oder auf Brigittes Kuchen im zweiten. Wie das Beispiel zeigt, können auch muttersprachliche Sprachkompetenzen unzulänglich sein, um einen Text zu verstehen. In der Interpretation aller Texte spielen Weltwissen und Inferenzen eine zentrale Rolle. Das Verstehen eines Textes resultiert aus dem Zusammenspiel von lexikalisch-grammatischer Dekodierung mit Hypothesen und Schlussfolgerungen, die sich auf den Kontext und auf das vorhandene Erfahrungswissen stützen (dazu u. a. Reitbauer, 2000, S. 21).

1.2 Textauswahl

In der didaktischen Förderung des Leseverstehens hat die Textauswahl immer eine wichtige Rolle gespielt. Eine längst bekannte Lehrstrategie besteht u. a. darin, Texte anzubieten, die einen jeweils progressiven Schwierigkeitsgrad aufweisen. Bei der Auswahl der Texte versucht man heute nicht nur lernerexterne (grammatische und textuelle Progression) sondern auch lernerbezogene Kriterien (Motivation, Interesse) zu betrachten (vgl. Neuland & Peschel, 2013, S. 181 ff.). Dies geschieht vor allem dadurch, dass authentische Texte verwendet werden. Immer wieder diskutiert wird diesbezüglich die Frage, was „bei den Anfängern passiert“ (Rösler, 2012,

S. 39). Strittig ist, ob diese durch Texte unterstützt werden können, die auf ihr Sprachniveau und die jeweiligen Lernziele zugeschnitten sind (d. h. konstruierte Texte bzw. teilweise adaptierte authentische Texte). Wird dem Authentizitätsprinzip gefolgt, dann stellt sich die Frage, ob in ausreichender Zahl authentische Texte gefunden werden können, die Lerner im Anfängerstadium sprachlich fördern, ohne sie zu überfordern, und gleichzeitig so beschaffen sind, dass sie das Interesse der Lernenden wecken können (Rösler a.a.O.). Diese scheinbar unlösbare Frage soll hier nicht weiter diskutiert werden. An ihrer Stelle wird das konkrete Beispiel einer Textauswahl eingebracht, die einen ersichtlich progressiven Charakter zeigt. Beispiele (3)-(5) geben eine Reihe von Lektüren wieder, die aus jeweils dem ersten, einem mittleren und schließlich aus dem letzten Kapitel eines italienischen DaF-Lehrwerks aus den siebziger Jahren entnommen wurden (Bornmann & Mauser, 1976):

3. Was ist das?

Das ist das Buch. Das ist der Bleistift. Das ist die Feder. Das ist das Heft. Das ist die Tafel. Das ist der Tisch. Das ist der Stuhl. Das ist die Bank. Das ist das Fenster. Das ist die Wand. Das ist das Bild. Das ist der Kopf. Das ist das Auge. Das ist der Mund. Das ist das Ohr. Das ist die Hand. Das ist der Fuß. (Bornmann & Mauser, 1976, S. 17).

4. Erntezeit

Es war Erntezeit. Auf dem Felde arbeiteten die Bauern. Mit Hilfe von großen Maschinen mähten sie das Getreide. Die Maschinen machten auch die Garben. Die Bauern hatten die Garben nur noch zu kleinen Strohmännern zusammengestellt. Die Sonne war heiß. Das Getreide trocknete schnell und die Bauern konnte es bald in die Scheune führen. Im Garten waren die Äpfel und die Birnen reif. Die Äste der Bäume waren schwer vom Gewicht der Früchte und neigten sich zur Erde. Die Knechte pflückten die Äpfel und die Birnen von den Bäumen und die Kinder sammelten sie auf dem Boden. Früh am Morgen brachten die Bauern das Obst in die Stadt, um es auf dem Markt zu verkaufen. (Bornmann & Mauser, 1976, S. 157).

5. Eine Fahrt ums Leben

Einer der größten deutschen Autorennfahrer, Hans Stuck, erzählt von einer seiner tollsten Fahrten. Ich wollte zum Rennen nach Cuneo in Italien. Mein Mechaniker und ich fuhren in unserem Privatwagen die Strecke Montreux-St. Moritz, um nach Martigny zu gelangen. In der Nähe von St. Moritz kam uns eine Reihe Soldaten entgegen.

„Großer Bergrutsch – die Strecke auf Tage gesperrt. Sie müssen, um nach Italien zu kommen, einen Umweg von zweihundert Kilometern machen“. In Ollon müssen wir wegen eines Häufchens Menschen halten, die mitten auf der Straße stehen: Fuchteln, Schreien, Händeringen. Wir fragen nach dem Grund. Eine junge Frau wendet sich weinend an mich: „Ich muss in sechs Stunden in Turin sein. Mein Kind ist schwer krank. Ich habe in Montreux das Serum bekommen, das es in Turin nicht gibt – das Mittel muß bis spätestens 12 Uhr Mitternacht in den Händen des Arztes sein, sonst ist es zu spät. Der Zug schafft es nicht. Ein Flugzeug ist hier nicht verfügbar [...]“ (Bornmann & Mauser, 1976, S. 339–340. Von dem aus insgesamt 580 Wörtern bestehenden Beispieltext wurden hier nur die ersten 164 wiedergegeben).

Als Bewertungskriterien für den textuellen Schwierigkeitsgrad wurden bei dieser Textauswahl ersichtlich nur lernerexterne Faktoren (vgl. dazu Lutjerharm, 2010, S. 980) betrachtet, etwa Textlänge, Komplexität der grammatischen und (mit gewissen Einschränkungen) der lexikalischen Strukturen. Eine interessante Rolle spielt die Texttypologie. Text (3) ist nicht leicht zu klassifizieren: Er zeigt eine gewisse strukturelle Ähnlichkeit mit Texten des europäischen Symbolismus (s. Tab. 2), entspricht aber schlicht einem für Lern- und Unterrichtszwecke konstruierten Text aus einer Zeit, als sich die Fremdsprachendidaktik, wie Rösler sagt (2012, S. 38), „um die Echtheit von Texten bzw. um die Annäherung an die Echtheit von Texten“ nicht viele Gedanken machte.

Das ist das Buch. Das ist der Bleistift.	Es ist ein Stoppelfeld, in das ein schwarzer Regen fällt.	Il y a un vaisseau qui a emporté ma bien-aimée. Il y a dans le ciel six saucisses et la nuit venant on dirait desasticots dont naîtraient les étoiles.
Das ist die Feder. Das ist das Heft. ...	Es ist ein brauner Baum, der einsam dasteht. Es ist ein Zischelwind, der leere Hütten umkreist. Wie traurig dieser Abend. ...	Il y a un sous-marin ennemi qui en voulait à mon amour. Il y a mille petits sapins brisés par les éclats d'obus autour de moi. ...
Bornmann & Mauser, 1976, S. 17.	Georg Trakl, „De profundis“ I, 1-4.	Guillaume Apollinaire, „Il y a“ I, 1-4.

Tab. 2 – Vergleichbare Textstrukturen

Text (4) ist als Beschreibung aus texttypologischer Sicht leicht zu erkennen. Er scheint ebenfalls einem Lehrtext zu entsprechen, dessen Hauptziel darin besteht, einen bestimmten Grammatikstoff (hier: das Präteritum) zu präsentieren. Evident ist es sich um einen Text, der kaum Bezug auf Erfahrungswerte bzw. vermutliche berufliche Interessen seiner Leser hat. Text (5), eine erzählerische Passage mit zahlreichen Dialogeinheiten, wurde aus dem „Tagebuch eines Rennfahrers“ von Hans Stuck (1967) entnommen. Als Text, der außerhalb des Lehrkontextes produziert wurde, ist er also der einzige „authentische“ von den dreien. Ein Ansatz zum Leseverstehen, der u. a. zu dieser Textauswahl führte, gilt in vieler Hinsicht als überholt. Mit Recht neigt man heute dazu, nur authentische, lernermotivierende Texte auszuwählen, dabei sogar Sprachkorpora (Drumbl, 2011, S. 79 ff.). Die Suche nach lernermotivierenden Beispielen, wie auch diejenige nach authentischen Vorlagen für Anfänger, kann sich allerdings als nicht einfach erweisen. Fest steht, dass an sich jeder Text als Übungsbasis für das Leseverstehen dienen kann. In vielen Weltregionen – wie die Ergebnisse einer nicht repräsentativen Befragung im Jahr 2011 zeigen (Grein, 2013, S. 8 f.) – wird noch heute durch die überholte Grammatik-Übersetzungs-Methode Deutsch gelernt –

was letztendlich auch zu guten Ergebnissen führen kann. Ohne jegliche Selbstmotivation kann dagegen kein Fremdsprachenlernen erfolgen.

1.3 Vermittlung von Lesestrategien

Ein oft beschrittener Weg um die Leseaufgabe für Lerner leichter zu machen besteht darin, sie in mehrere Schritte aufzugliedern. Unterschiedliche Lesesequenzen zielen darauf ab, von einem bestimmten Text „etwas“ – und zugleich progressiv „immer mehr“ – zu verstehen. Ein Beispielmodell dieser Art wird in Tab. 3 gezeigt (nach Rupp, 2010, S. 117).

Sequenzphasen	Lesetechnik	Operationen
Basis	Skimmen	Textüberfliegen, Hauptfunktion erkennen.
Erweiterung	Scannen	explizite Informationen zu bestimmten Kohärenzebenen identifizieren und darstellen.
Elaboration	Spotting	implizite Informationen entdecken, sprachliche und visuelle Vorstellungsbilder entwickeln.

Tab. 3 – Leseverfahren nach Rupp (2010, S. 117)

Didaktisch empfohlene Lesestrategien bestehen oft im Wesentlichen darin, einzelne Texte mehrmals zu lesen, was zweifelsohne nützlich sein kann. Nach allgemeingültiger Erfahrung können bei jeder erneuten Lektüre eines Textes – sei es in der Muttersprache sei es in einer Fremdsprache – neue Informationsgehalte wahrgenommen werden, die bei der ersten Lektüre des Textes entgangen waren. Wenn es sich aber um längere und verflochtenere Texte handelt, reicht normalerweise die wiederholte Lektüre eines Textes bei unzureichenden Grammatikkenntnissen dennoch nicht aus, ein befriedigendes Textverstehen zu gewinnen. Zusätzliche Strategien müssen vielmehr verwendet werden, die teilweise vor und nach dem Lesen zu realisieren sind. Die DaF-Didaktik lehnt sich dabei an Techniken an, die auch im DaM-Bereich bekannt sind: durch Beachtung des Titels thematisches Vorwissen aktivieren, unbekannte Wörter sowie weitere Textschwierigkeiten unterstreichen, wichtige Informationen zusammenfassen usw. (vgl. Neuland &

Peschel, 2013, S. 186 ff.; Rösler, 2012, S. 133). Für DaF-Lerner sind jedoch auch andere Strategien von Nutzen, die sie dazu befähigen, grammatische Textstrukturen progressiv zu erkennen, die typisch für die deutsche Sprache und die je nach Texttypologie für das Leseverstehen mehr oder weniger von Belang sind.

2. Ein Lehr- und Lernkonzept für das Leseverstehen

Wenn man als Lehrpersonal der Textsortenprogression des GER genau folgt, werden sehr viele DaF-Lernende, die Deutsch als Dritt- oder Viertfremdsprache lernen (die dabei überwiegend Sprachkompetenzen auf Niveau A2-B1 erreichen), nur dazu befähigt, gebräuchliche Alltags- oder Berufssachtexte sowie private Briefe zu verstehen, in denen von „Ereignissen, Gefühlen und Wünschen“ berichtet wird. Um zu vermeiden, dass nur diese sehr begrenzte Lesekompetenz erreicht wird, sollten DaF-Lerner in jeder Phase ihrer Sprachentwicklung mit der authentischen Komplexität der schriftlichen Textwelt konfrontiert werden.

Selbstverständlich kann ein fremdsprachlicher Text für jemanden, der ihn zu verstehen versucht, zunächst beunruhigend und entmutigend wirken, besonders wenn er in Blocksatz, ohne optische Gliederung und Illustrationen, eine ganze Seite bedeckt, „lang und schwierig“ ist. Das Zögern vor dem fremden Text kann durch eine gute didaktische Ausrüstung überwunden werden. Aufgabe der DaF-Didaktiker ist es, Lesestrategien zu suggerieren, die bei jedem Text und jeder Lesekompetenz ermöglichen, eine gewisse Wissensart zu aktivieren, um Textverstehen zu bewirken. Das Leseverstehen wird bereits einfacher, wenn man die Aufmerksamkeit von vornherein auf Verständliches richtet, das in fast jedem Text irgendwo gefunden werden kann. Solche „Inseln der Verständlichkeit“ sollte man zum Ausgangspunkt nehmen und von ihnen aus den Verstehensprozess in Gang setzen, der zweifelsohne einen beträchtlichen Bestand von grammatischem Wissen voraussetzt. Dieser kann je nach Lernziel und -stil unterschiedlich umfangreich sein. Um Lesekompetenzen gezielt und effizient zu vermitteln, müssen

grammatische Textstrukturen nach einer bestimmten Progression vermittelt werden. Zu den Lesestrategien gehört in diesem Sinne Visualisierung nicht nur, um abstraktes Grammatikwissen zu vermitteln (Rösler, 2012, S. 181). Die Technik der Visualisierung dient vor allem dazu, grammatische Strukturen im Text hervorzuheben, die für das progressive Verstehen relevant sind. Vor allem junge Lerner sollten Texte lesen können bis sie das Gefühl haben, genug verstanden zu haben. Obwohl nur adäquates Grammatikwissen ermöglicht, aus einem beliebigen Text all diejenigen Informationen zu entnehmen, die wichtig sind, können für Anfangslerner Weltwissen und Text-(sorten-)wissen eine wichtige Rolle spielen, indem sie als Vorentlastung für das Verstehen von komplexeren Texten dienen. Wenn ein gewisser Text den DaF-Leser brennend interessiert, wird er sich bemühen, die grammatische Analyse zu vertiefen. Auf die drei „Hebel“ zum Textverstehen wird in den folgenden Abschnitten einzeln eingegangen.

2.1 Der erste Textverstehenshebel: Weltwissen

Wir fassen hier Weltwissen im breitesten Sinn auf, indem wir feststellen, dass etwa Situations- und Kontextwissen das Textverstehen erleichtern. Durch den bewussten Bezug auf Situationen können bestimmte Typologien von Texten schon vorsprachlich gut interpretiert werden. Ein Beispiel dafür stellt der Text in Abb. 1 dar.



Abb. 1 – Aus: Carl Barks Geschichte Mickey Mouse and the Riddle of the red Hat („Rätsel um einen roten Hut“), 1945. Quelle: http://www.frostrubin.com/now/now_5/now5cob.htm

Mickey-Mouse-Comics haben in der Regel die Funktion, Leser zu unterhalten, was auch durch das Zusammenspiel von Bild und Text erzielt wird. Wenn man das Bild genau betrachtet, kann leicht erraten werden, warum das Gesicht Minnies eine irritierte Miene zeigt, während die Comicfigur Mickey Mouse als lachend dargestellt wird. Sein Lachen versteht man schon aus dem unmittelbaren Bildkontext, vor allem aber, wenn die Situation, für die die anthropomorphen Mäuse stehen, soziokulturell eingebettet wird, z. B. mit Bezug auf die Frauenmode der Mitte der 40er Jahre im Westen, hier beispielhaft abgebildet (Abb. 2). Um elegant auszusehen, scheinen dabei schicke kleine Hüte unabdingbare Kostüm-Accessoires zu sein:



Abb. 2 – Mode der Vierziger Jahre. Quelle: <http://www.1940s-fashions.co.uk/1947fashions.htm>

Zum Weltwissen gehört auch intuitives Wissen über Textsorten. Textsorten sind konventionelle Muster, die bestimmte Handlungsabsichten mit bestimmten Struktureigenschaften und Sprachmitteln verknüpfen (vgl. Adamzik, 1995, S. 29; über Textsorten aus didaktischer Sicht Fandrych & Thurmair, 2011, S. 350 ff.). Viele Textsorten sind in unterschiedlichen Sprachgemeinschaften ähnlich konventionalisiert. Die Zuordnung eines gegebenen Textes zu einer Textsorte kann einen wichtigen Beitrag zum Textverstehen leisten, weil die intuitive Erfassung der Textsorte die Erwartung textsortentypischer Sprachmittel anregt: Man denke z. B. an die Listen von Nominalgruppen mit Maßangaben und an die Verbformen im Konjunktiv I oder Infinitivsätze in deutschsprachigen Kochrezepten. Die

Bewusstseinslenkung auf die äußere Struktur des angebotenen Textes bewegt das Leseverstehen dadurch, dass Mutmaßungen über die informative Textfunktion hergestellt werden. Didaktisch gut geeignete Beispiele dafür sind u. a. Zeitungsartikel. Ein konkretes Beispiel dafür, wie Studierende auf diese Leseverstehensstrategie reagieren, stellt das Test-Ergebnis einer Anfangslernerin der deutschen Sprache in ihrer zweiten DaF-Unterrichtswoche dar (Beispiel aus Foschi, i. D.). Das Leseverstehen der Studentin wurde durch die Aufgabe überprüft, eine kurze inhaltliche Zusammenfassung der Textvorlage (Abb. 3) auf Italienisch zu verfassen.

http://www.focus.de/kultur/musik/aid_20084/john-lennon-der-unbequeme-beatle_aid_559714.html
John Lennon
Der unbequeme Beatle
Foto: J. K. 2010 - FOCUS und FOCUS Online, Foto: J. K. 2010 - FOCUS



John Lennon war nicht nur ein kritischer Kopf und jähzorniger Rebell, sondern auch eines der ersten Popidole, die ihre Berühmtheit offen für politische Ziele einsetzten. Am 9. Oktober hätte er seinen 70. Geburtstag gefeiert. Den 4. Dezember wird sich Sir Paul McCartney dick im Kalender angestrichen haben. An diesem Tag wird der frühere Beatle vom renommierten Kennedy Center für sein Lebenswerk geehrt. Die Auszeichnung für einen der laut Laudatio „einflussreichsten und erfolgreichsten Songwriter und Musiker aller Zeiten“ wird im Rahmen eines Dinners mit US-Außenministerin Hillary Clinton überreicht. Für den 5. Dezember sind in Washington eine große Gala im Opernhaus sowie ein Empfang von Präsident Barack Obama im Weißen Haus geplant.

Die Frage, wie viel John Lennon in dieser Auszeichnung steckt, ist knapp 30 Jahre nach seinem Tod natürlich hypothetisch, aber berechtigt, schließlich gründeten die beiden kongenialen Songwriter aus Liverpool 1960 eine wenn nicht die erfolgreichste Band aller Zeiten, komponierten Lennon und McCartney (zumindest in der frühen Beatles-Phase) gemeinsam einen Großteil der Hits. Doch hätte es Lennon, der provokative und intellektuelle Kopf der Beatles, überhaupt so weit gebracht, wie der eher biedere und oft anbietende McCartney?

Abb. 3 – Textvorlage für die didaktische Übung. Quelle: www.focus.de/kultur/musik/tid-20084/john-lennon-der-unbequeme-beatle_aid_559714.html

Die Zusammenfassung lautet:

6. Nel testo che ho letto, mi sembra di aver capito che John Lennon, leader dei Beatles insieme a Paul McCartney, a 30 anni dalla scomparsa, è ancora ricordato nel mondo con ricorrenze varie. Forse il motivo è il carattere ribelle del cantante, che cercava di trasmettere nelle sue canzoni anche politica e filosofia. [Dt. Übersetzung: Soweit ich den Text, den ich

gelesen habe, verstanden habe, geht es dabei um John Lennon, den Leiter der Beatles-Band zusammen mit Paul McCartney. 30 Jahre nach seinem Tod wird er weiterhin weltweit erinnert und gefeiert, wahrscheinlich auf Grund seiner rebellischen Natur. Durch seine Lieder versuchte J. Lennon auch seine politische und philosophische Weltanschauung zu vermitteln.]

Die Informationen, die Text (6) enthält, betreffen fast alle die wichtigsten Themen, die in einer journalistischen Nachricht als Antwort auf die „W-Fragen“ erwartet werden, wie Tab 4 darstellt.

Wer?	John Lennon
------	-------------

Was?	John Lennon wird weiterhin erinnert und gefeiert
------	--

Wo?	Weltweit
-----	----------

Wann?	30 Jahre nach seinem Tod
-------	--------------------------

Warum?	wahrscheinlich auf Grund seiner rebellischen Natur
--------	--

Tab. 4 – Wiedergabe des thematischen Kerns der Pressenachricht

Diese Informationen können als eine gute Basis für ein analytischeres Leseverstehensverfahren dienen.

2.2 Der zweite Textverstehenshebel: Textwissen

Lernen einer Fremdsprache muss bewusst gemacht werden, was Texte sind und wie sie funktionieren. Um einen Text gründlich zu verstehen reicht es aber nicht, den einzelnen Wörtern, aus denen der Text besteht, einen Sinn zuzuschreiben. Um deutlich zu machen, dass die Bedeutung eines Textes nicht der Summe der Bedeutungen der Einzelwörter entspricht, kann es nützlich sein, im Unterricht eine Sammlung von Wörtern und Ausdrücken zu erstellen, deren Bedeutung den Lernern gut verständlich erscheint, wie etwa die folgende Aufreihung von Wörtern:

7. Das Buch der Student gehen schlafen die Mutter der Vater essen trinken
ja danke auf Wiedersehen kommen die Lehrerin das Kind der Bruder die
Stadt die Universität bitte der Freund sprechen das Haus ich du sie er
schön alt groß Apfel Zug machen wir nein mit Paul

Wenn diese Wortsammlung laut vorgelesen wird, als ob es sich um einen Text handle, können die Lerner schnell beobachten, dass kein Gesamtsinn ausgemacht werden kann. Was hier fehlt, ist exakt die Bedeutung, die über die Summe der Wortbedeutungen hinausgeht und die erforderlich ist, um aus einer Sammlung von Wörtern einen sinnvollen Text zu machen. Um Texte befriedigend zu verstehen, muss aus Buchstaben und Wörtern eine mentale Repräsentation der Welt entstehen (vgl. dazu Roche, 2013, S. 148 ff.). Um den Verstehensprozess zu aktivieren, müssen DaF-Lerner in die Lage versetzt werden: a) Textwörter als Textelemente, d. h. netzwerkartig, zu identifizieren und sie kognitiv zu verarbeiten; b) gewählte sprachliche Mittel auf Kohäsionsebene und in ihrer referentiellen Funktion zu erkennen.

2.3 Der dritte Textverstehenshebel: Grammatikwissen

Die Leistung der grammatischen Strukturen zur Herstellung der Textkohärenz kann an Hand des folgenden Textbeispiels aus Christian Morgensterns *Galgenlieder* (1905), gezeigt werden:

8. Gruselett
Der Flügelflagel gaustert
Durchs Wiruwaruwolz,
die rote Fingur plaustert,
und grausig gutzt der Golz.

Quelle: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/christian-morgenstern-gedichte-325/36>

Text (8) besteht aus meistens erfundenen Wörtern, die aus diesem Grund nur durch ihre Form „verstanden“ werden können. Der Sinn des gesamten Textes kann teilweise aus dem pragmatischen Kontext entnommen werden. Der Textverfasser, Christian Morgenstern, ist nämlich für seine bewusst sinnlose Dichtung bekannt. Die explizit verbalen Informationen, die der Text

vermittelt, entstehen fast alle aus den syntagmatischen Beziehungen zwischen den im Text enthaltenen Wörtern, die man aus genau diesem Grund als Wörter der deutschen Sprache erkennt, obwohl die meisten von ihnen keine konventionelle, lexikalisierte Bedeutung haben. Der syntaktischen Struktur des Texts, die aus drei nebengeordneten Sätzen besteht, kann entnommen werden, dass es um drei Handlungen geht: 1. das Gaustern des Flügelflagels; 2. das Plaustern der roten Figur; 3. das Gutzen des Golzes. Die Handlungen sind durch Verbformen im Präsens kodiert. Es kann deshalb angenommen werden, dass sie gleichzeitig erfolgen. In einer Erzählung wäre es allerdings naheliegender, dass sie nacheinander erfolgen – auch dieser Text kann so verstanden werden. Jede Handlung hat ein Agens, jeweils durch das Subjekt des Satzes ausgedrückt. Die entsprechenden Referenten sind zwei männliche Wesen (der Flügelflagel, der Golz) und ein weibliches (die rote Figur). Zwei davon haben jeweils ein Attribut, aus denen entnommen werden kann, dass ein männliches Wesen (der Flagel) mit Flügeln versehen ist, während das weibliche (die Figur) eine bestimmte Färbung hat (rot). Eine Übung dieser Art kann Lerner dazu anregen, den grammatischen Strukturen, die sie formal erkennen, Sinn zu entnehmen. Natürlich reagieren viele Lerner auf solche Übungen eher gelangweilt. Gründliches Textverstehen benötigt aber eine gründliche Einsicht in die grammatischen Textstrukturen. Welche grammatische Progression zur Förderung des Leseverstehens relevant ist und welche Strukturen während des gesteuerten Lesens hervorzuheben sind, stellen Fragen dar, mit denen sich die Didaktikforschung viel mehr beschäftigen müsste. Für das Leseverstehen scheinen die folgenden Strukturen als Grammatikwissen besonders relevant zu sein: 1. die Verbklammern und die informativen Leerstellen, die sie eröffnen; 2. die Satzglieder, die die Informationen kodieren, durch die vom Verb eröffnete Leerstellen gefüllt werden; 3. die Referenten, auf die der Text verweist und das Netz der jeweiligen Beziehungen zwischen ihnen, z. B. ihre Anordnung in Raum und Zeit. Da das Sprachsystem in „vorbegrifflichen Mechanismen“ wie bildlichen Schemata und visuellen Wahrnehmungen (Scheller, 2008, S. 59) verankert ist, erweist sich als dienliche Unterrichtspraxis, gezielte Textstrukturen konkret zu unterstreichen und damit zu visualisieren. In den folgenden Absätzen (1.-3.) soll

paradigmatisch gezeigt werden, wie grammatische Strukturen dieser drei Arten im Text zum Zweck der Leseförderung visualisiert werden können.

Zu 1 (Verbklammern): Abb. 4 zeigt den schriftlichen Text einer Studentin, die als „Nullanfängerin“ der deutschen Sprache Wissen über die Klammerstruktur der deutschen Sprache erworben hat und die jeweiligen Positionen der linken und der rechten Klammer in deutschen Texten unterstreichen kann.

Erdmännchen mögen es pünktlich



Schimpansen (tun) es, Meeressäuger auch, Menschen sowieso, (Sie zeichnen) Kulturtechniken von Generation zu Generation weiter, (Doch Traditionen dieser Art sind) offenbar noch weiter verbreitet, (Jetzt haben) Forscher ein ähnliches Phänomen in Namibias Kalahari gefunden - bei den Erdmännchen.

Das Erdmännchen (fragt) seinen Namen, weil es sich, um einen guten Überblick über seine Umgebung zu gewinnen, auf die Hinterbeine stellt und dabei ein bisschen wirkt, wie ein kleiner Mensch. (Auch auf sozialer Ebene gibt) es aber eine überraschende Gemeinsamkeit zwischen uns und den possierlichen Nager: (In)

Das Traditionsbewusstsein der Felltier (ist) extrem stark ausgeprägt, (Innerhalb) eines Familienverbandes (sind) die Zeiten für bestimmte Tagesabläufe genau festgelegt (und werden) sogar von einer Generation in die nächste weitergereicht.

Erdhörchen (leben) in Kolonien zusammen, (innerhalb) derer sie sich Behausung und anfallende Arbeiten teilen. (So fungieren) einige als Wächter (und warnen) ihre Artgenossen mit Belllauten vor drohender Gefahr. (Anderer sind) für die Nahrungssuche verantwortlich. (Bevor) der Tag so richtig anfängt, (verbringen) Erdmännchen gern ein sonniges Stündchen vor ihrer Behausung, (spielen) oder pflegen sich, (Kurz) nach Sonnenuntergang (kehren) sie wieder in den Bau zurück.

(aus <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/0,1518,705155,00.html>)

Abb. 4 – Textvorlage zur Übung der Erkennung der Verbklammern. Quelle: www.spiegel.de/wissenschaft/natur/traditionalisten-erdmaennchen-moegen-es-puentklich-a-705155.html

Die Unterstreichung der Verbklammern im Text ermöglicht ihr, das fast vollständige Handlungsgerüst des Textes zu identifizieren, das aus den konjugierten Verformen der Hauptsätze besteht, wie Tab. 5 zeigt.

tun	...	∅
reichen	...	weiter
sind	...	verbreitet
haben	...	gefunden
trägt	...	∅
gibt (es)	...	∅
ist	...	ausgeprägt
sind	...	festgelegt
werden	...	weitergereicht
leben	...	zusammen
fungieren	...	∅
warnen	...	∅
sind	...	∅
verbringen	...	∅
spielen	...	∅
pflegen sich	...	∅
kehren	...	zurück

Tab. 5 – Das syntaktisch-semantische Textgerüst (Textvorlage Abb. 4)

Zu 2 (obligatorische Ergänzungen): Zum grammatischen Grundwissen, das für das Leseverstehen wichtig ist, gehört zudem die Erkenntnis, dass das Verb Fragen in Bezug auf Informationszellen eröffnet, die der jeweilige Satz

enthalten muss, um grundlegend sinnvoll zu wirken. Hier ein Beispiel dafür, mit Bezug auf die Verbform „tun“.

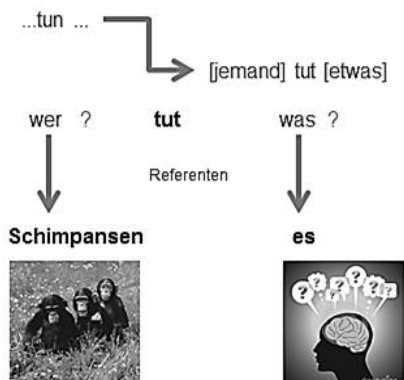


Abb. 5 – Valenzgebundene Satzglieder

Die Verbform „tun“ vermittelt die Vorstellung, dass „jemand“ „etwas“ tut. Die im Text enthaltenen Antworten auf die entsprechenden Fragen („wer tut was?“) werden durch die Nominalgruppe „Schimpansen“ bzw. das Pronomen „es“ kodiert. Nur die Bedeutung der Nominalgruppe ist anschaulich. Das Pronomen „es“ gibt Gelegenheit zum nächsten Punkt zu übergehen, denn am Beispiel von Pronomen lässt sich die kontextabhängige Eigenschaft von Sprachausdrücken besonders gut erkennen, die wir mit Vater (2005) „Referenz“ nennen.

Zu 3 (Textreferenten): Um ihre Leseverstehenskompetenzen zu fördern, müssen DaF-Lerner dazu angeleitet werden, die Referenz der sprachlichen Ausdrücke zu erkennen. In jedem schriftlichen Text (bspw. 7) gibt der Schreiber referentielle Anweisungen über die Beschaffenheit der Gegenstände, denen der Leser folgen muss, um sich diese Gegenstände vorstellen zu können:

7. Ein Hund bellt. Der Hund gehört meiner Kusine Paula. Er heißt Oscar.

Referenten sind also die Gegenstände, von denen im Text die Rede ist (Personen, andere Lebewesen, Dinge, Zustände, Handlungen, Thesen, Argumente usw.). Auf diese Gegenstände nimmt der Sprecher/Autor durch bestimmte Sprachmittel Bezug. Im Text (7) wird etwa auf ein Lebewesen referiert, das als „ein Hund“ beschrieben wird; ein Ereignis, das mit dem Verb „bellen“ beschrieben wird. Das Lebewesen ist als Agens daran beteiligt. Referenten des zweiten Satzes sind erneut das Lebewesen, das nun als „der Hund“ bezeichnet wird, eine Person (identifiziert als „meine Kusine Paula“), der Sprecher (durch das Pronomen „mein“), eine Beziehung zwischen den zwei genannten Referenten, die durch das Verb „gehören“ beschrieben wird. Abb. 6 und 7 stellen ikonographisch dar, wie sich die Textreferenten von Satz zu Satz verändern, indem sie in Beziehung zueinander gesetzt werden.

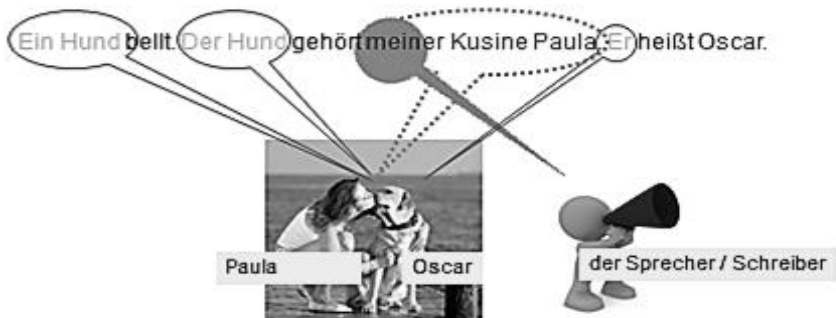


Abb. 6 – Textreferenten

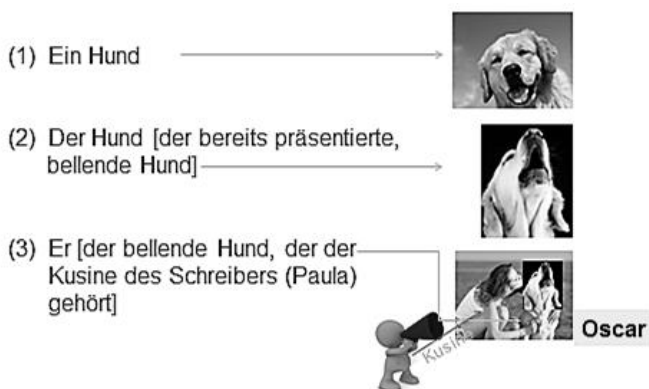


Abb. 7 – Veränderung der Referenten im Text

Zu beobachten ist die Tatsache, dass im dritten Satz durch das Pronomen „er“ auf den bereits eingeführten bellenden Hund verwiesen wird, von dem der Leser weiß, dass er der Kusine des Schreibers „gehört“. Die neue Information, die über ihn vermittelt wird, betrifft seinen Namen (Oscar). Kontextunabhängig vermittelt das Pronomen „er“ eine sehr vage Information, die sich nur auf seine grammatische Form (maskulin, Singular, Nominativ) bezieht. Nur im Kontext wird seine Referenz und die durch das Pronomen ausgedrückte Information deutlich.

Textverstehen erfolgt, wenn DaF-Lerner in der Lage sind, syntagmatische Relationen im Text zu erkennen, sich zu den sprachlichen Ausdrücken geeignete Referenten vorzustellen, die jeweils unterschiedlichen Kohärenzebenen wahrzunehmen: Raum-, Zeit-, Kausalkohärenz. Nicht für jeden Text ist es allerdings notwendig, jede Ebene der Textkohärenz zu rekonstruieren. Je nach Textsorte kann eine bestimmte strukturelle Ebene als privilegierter Zugang zum Text gewählt werden. Etwa bei einem deskriptiven Text – wie bei demjenigen, der unter 8 abgebildet wurde – kann es sich lohnen, die Aufmerksamkeit der Lerner auf die räumliche Kohärenz zu lenken. Deskriptive Texte beschreiben die räumlichen Anordnungen von Gegenständen.

Lübeck

Dieser Artikel behandelt die Stadt Lübeck. Für weitere Bedeutungen siehe

unter Lübeck (Begriffsklärung)



Die Hansestadt Lübeck^[d] (niederdeutsch: *Lübek*, *Lübeek*, dänisch: *Lybæk*; Adjektiv: *lübsch*, *lübisch*, seit spätestens dem 19. Jahrhundert auch *lübeckisch*) ist eine kreisfreie Stadt im Norden Deutschlands und im Südosten Schleswig-Holsteins an der Ostsee (Lübecker Bucht). Sie hat nach der Landeshauptstadt Kiel die meisten Einwohner und ist eines der vier Oberzentren des Landes. Flächenmäßig ist sie die größte Stadt in Schleswig-Holstein. Die mittelalterliche Lübecker Altstadt ist Teil des UNESCO-Welterbes.

Die nächstgelegenen großen Städte sind Hamburg etwa 85 Kilometer südwestlich, Kiel etwa 78 Kilometer nordwestlich und Schwerin etwa 68 Kilometer südöstlich. Lübeck gehört seit April 2012 der Europäischen Metropolregion Hamburg an. Lübeck wird auch „Stadt der Sieben Türme“ und „Tor zum Norden“ genannt.



Blick auf die Innenstadt (Altstadt) aus Norden in Richtung Süd-Südwest im

Morgenlicht; rechts oben die Trave. Luftaufnahme 2008.

Zu erkennen sind im Uhrzeigersinn links der Bildmitte die Türme von: St. Aegidien (li.o.), Dom (Doppeltürme am oberen Bildrand), rechts der Bildmitte: St. Petri (Turm vor Grünzone), Holstentor (kl.

Doppeltürme westl./re. der Petrikirche), St. Marien (größte Doppeltürme zwischen St. Petri und Holstentor).

St. Jakobi (nördl./unterhalb der Marienkirche), im Norden das Burgtor mit sonnenglänzendem Dach (am unteren Bildrand rechts), Kanal-Hafen (li. u.) mit direktem Anschluss (li. außerhalb des Bildes) an den Elbe-Lübeck-Kanal (li. ob. im Bogen bis Mitte ob. Bildrand).

Wappen	Deutschlandkarte
Koordinaten: 53° 52′ N, 10° 41′ O﻿(Karte)	
Basisdaten	
Bundesland:	Schleswig-Holstein
Höhe:	13 m n. NN
Fläche:	214,1 km²
Einwohner:	210.577 <i>(31. Dec. 2011)</i> ^[d]
Bevölkerungsdichte:	983 Einwohner je km²
Postleitzahlen:	23501–23570
Vorwahl:	0451, 04502 Lübeck-Travemünde und 04508 Kransford
Kfz-Kennzeichen:	HL
Gemeinschlossel:	01 0 03 000
Stadtgliederung:	10 Stadtteile mit 35Stadtbezirken
Adresse der Stadtverwaltung:	Elvins Straße 62 23532 Lübeck
Webpräsenz:	www.luebeck.de
Bürgermeister:	Bernd Sann (SPD)
Lage der Stadt Lübeck in Schleswig-Holstein	

Abb. 8 Beispiel für einen deskriptiven Text. Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/L%C3%BCbeck>

Die Situierung (Wikipedia) und die Überschrift des Textes lassen diesen Text als Exemplar dieser Textart leicht erkennen. Um seine räumliche Kohärenz zu rekonstruieren, werden zuerst einmal die Raumangaben unterstrichen, was hier mit Bezug auf eine einzige Textstelle gezeigt wird (Abb. 9).

Blick auf die Innenstadt (Altstadt) aus Norden in Richtung Süd-Südwest im Morgenlicht; rechts oben die Trave. Zu erkennen sind im Uhrzeigersinn links der Bildmitte die Türme von: St. Aegidien (li.o.), Dom (Doppeltürme am oberen Bildrand), rechts der Bildmitte: St. Petri (Turm vor Grünzone), Holstentor (kl. Doppeltürme westl./re. der Petrikirche), St. Marien (größte Doppeltürme zwischen St. Petri und Holstentor), St. Jakobi (nördl./unterhalb der Marienkirche), im Norden das Burgtor mit sonnenglänzendem Dach (am unteren Bildrand rechts), Kanal-Hafen (li. u.) mit direktem Anschluss (li. außerhalb des Bildes) an den Elbe-Lübeck-Kanal (li. ob. im Bogen bis Mitte ob. Bildrand).

Abb. 9 – Unterstreichung sprachlicher Ausdrücke, die die Raumkohärenz herstellen

Die räumliche Textkohärenz kann gut bildlich veranschaulicht werden. Die folgende Bildsequenz (Abb. 10) zeigt exemplarisch-kursorisch, wie durch die Raumangaben Textreferenten (gelb) lokalisiert werden und welche Raumrelationen (rot) zwischen ihnen bestehen.

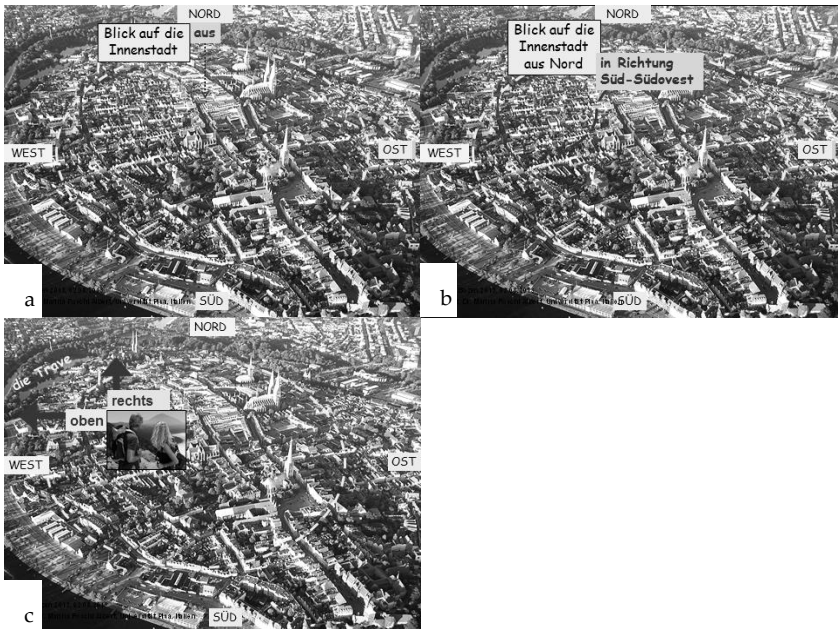


Abb. 10 – (a–c) Bildliche Veranschaulichung der räumlichen Textkohärenz. Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/L%C3%BCbeck#/media/File:Lubeck_panorama.JPG

3. Fazit und Ausblick

Um es thesenartig zusammenzufassen:

1. DaF-Lerner können/sollen in jeder Phase ihrer Sprachentwicklung mit der Komplexität der schriftlichen Textwelt konfrontiert werden.
2. Es ist Aufgabe der DaF-Didaktiker, Lesestrategien zu suggerieren, die bei jedem Text und jeder Lesekompetenz ermöglichen, eine bestimmte Wissensart zu aktivieren, um Textverstehen zu bewirken.
3. Das Verstehen wird einfacher, wenn man die Aufmerksamkeit von vornherein auf Verständliches richtet, das in fast jedem Text irgendwo gefunden werden kann. Solche „Inseln der Verständlichkeit“ sollte man

zum Ausgangspunkt nehmen und von ihnen aus – gestützt durch die „drei Hebel“ – den Verstehensprozess in Gang setzen.

4. Weltwissen und Text(sorten)wissen können auch für Anfangslerner als Vorspann zum Verstehen von Texten – auch von komplexeren Texten – äußerst wirksam sein.
5. Text- und Grammatikwissen ermöglichen es, einem beliebigen Text all diejenigen Informationen zu entnehmen, die für den Leser wichtig sind.
6. Um Lesekompetenzen gezielt und effizient zu vermitteln, muss genauer verstanden werden, welche grammatische Textstrukturen für das Leseverstehen besonders relevant, durch welche Progression sie zu vermitteln sind.

Literaturverzeichnis

- Blühdorn, H. & Foschi Albert, M. (2012). *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung*. Pisa: University Press.
- Blühdorn, H. & Foschi Albert, M. (2014). *Leggere e comprendere il tedesco. Manuale per studenti e docenti in formazione*. Pisa: University Press.
- Drumbl, H. (2011). Sprachdidaktik und Korpora. In A. Abel & R. Zanin (Hrsg.), *Korpora in Lehre und Forschung* (S. 55–100). Bozen: University Press.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Foschi Albert, M. & Hepp, M. (2009). Zum Lesen sind Texte nötig! Zur Einleitung. In M. Foschi Albert & M. Hepp (Hrsg.), *Texte – Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik* (S. 7–12). Pisa: Jacques e i suoi quaderni.
- Foschi Albert, M. (i. D.). Texte in fremder Sprache durch transkulturelles Wissen „verstehen“. In K. Ehlich & M. Foschi Albert (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache als transkultureller Erfahrungsraum. Zur Konzeptentwicklung eines Faches*.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2002). *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Niveau A1-B2*. Berlin: Langenscheidt.

- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag L. (2005). *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Grein, M. (2013). Lernbiografie als Einflussgröße für Lernmethoden. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode heute. *Deutsch als Zielsprache*, 1, 5–13.
- Krumm, H.-J. & Portmann-Tzelikas, P. R. (2009). Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. 13/2009 (S. 11–12). Innsbruck: Studienverlag.
- Lutjerharms, M. (2010). Vermittlung der Lesefertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 976–982). Berlin: de Gruyter.
- Morgenstern, C. (1905). *Galgenlieder*. Berlin: Bruno Cassirer. Zugriff über: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/christian-morgenstern-gedichte-325/36>
- Neuland, E. & Peschel, C. (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rupp, G. (2010). Textseitige Einflussfaktoren auf die Leseleistung. In N. Hinrichs & A. Limburg (Hrsg.), *Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Ressource*. Für W. Boettcher zum 65. Geburtstag (S. 111–128). Tübingen: Stauffenburg.
- Scheller, J. (2008). Grammatik, Kognition und Imagination. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13(2), 8.
- Schmidt, C. (2010). Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 858–866). Berlin: de Gruyter.
- Sitta, H. (2009). Plädoyer für mehr Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In M. Foschi Albert & M. Hepp (Hrsg.), *Texte – Lesen. Ansichten aus der*

polnischen und italienischen DaF-Didaktik (S. 9–29). Pisa: Jacques e i suoi quaderni.

Stuck, H. (1967). *Tagebuch eines Rennfahrers*. München: Moderne Verlag.

Tschirner, E. (2013). Grammatisches Wissen und Grammatikprogression: Textlinguistische Grundlagen. In C. Fandrych, A. R. Galván Torres, W. Heidermann, U. Pless, & E. Tschirner (Hrsg.), *Text, Diskurs und Translation im Wandel. Transformationen in der lateinamerikanischen Germanistik* (S. 35–59). Tübingen: Stauffenburg.

Vater, H. (2005). *Referenz-Linguistik*. München: Fink.

Überlegungen zu einer textsortenbezogenen Grammatik

Maria Thurmair – Universität Regensburg

Abstract

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie im Rahmen der Sprachvermittlung sprachliches Können und sprachbezogenes Wissen angemessen und ergiebig thematisiert werden können. Im Fokus stehen dabei Überlegungen, die zentral Textsorten und ihre verschiedenen Charakteristika mit einbeziehen; ausgehend davon soll für eine textsortenbezogene Grammatik plädiert werden – nicht nur für den Sprachunterricht

1. Grammatik verstehen

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist die Beschreibung und Vermittlung von grammatischem Wissen und das Erzeugen von Verständnis für Grammatik und zwar grundsätzlich sowohl im Bereich der Fremdsprachvermittlung als auch im Rahmen der Hochschuldidaktik für Studierende der Germanistik und/oder des Deutschen als Fremdsprache und genauso auch im Rahmen einer Muttersprachdidaktik. Grammatik verstehen heißt konkret, die Funktion, die Möglichkeiten und die Grenzen von grammatischen Strukturen verstehen zu lernen, und mit diesen entsprechend umgehen zu können, eine register- und funktionsadäquate Auswahl grammatischer Strukturen treffen und beurteilen zu können; zu wissen, wie bestimmte Strukturen im Kontext wirken (vgl. dazu auch Thurmair, 2011). Dabei bietet sicherlich der tatsächliche Sprachgebrauch, der sogenannte „Sprachrealismus“, den besten Zugang: Nicht nur kann sich an authentischem und realistischem Sprachmaterial vielleicht ein tieferes Verständnis

für den Gebrauch, die Auswahl und das Funktionieren grammatischer Strukturen entwickeln; auch andere Aspekte, problematische Akzeptabilität etwa oder unscharfe Kategoriengrenzen etc. können daran begründet reflektiert werden. Und nicht zuletzt ist die Grammatikarbeit mit geschickt ausgewähltem authentischem Material motivierender. Als Verfahrensweise für diese Art der Grammatikarbeit eignen sich – wie im Folgenden exemplarisch gezeigt werden soll – Textsorten als Basis besonders gut.

2. Textsorten

2.1 Textsortenbestimmung

Unter Textsorten wird im Allgemeinen (vgl. Adamzik, 2004; Brinker, 2005; Fandyrch & Thurmair, 2011) eine Klasse von Texten verstanden, die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind. Textsorten sind musterhafte Ausprägungen zur Lösung wiederkehrender kommunikativer Aufgaben. Textsorten und die ihnen zugrunde liegenden „Textmuster“ haben sich in den verschiedenen Sprachgemeinschaften historisch entwickelt, um spezifische kommunikative Aufgaben in der sozialen Handlungspraxis zu bewältigen. Für Produktion und Rezeption von Textsorten gelten bestimmte kommunikative und sprachliche Regeln, die den Sprechern geläufig, wenn auch nicht immer bewusst sind. Die (rezeptive und/oder produktive) Kenntnis von Textsorten bzw. der mehr oder weniger stark vorgeprägten Muster gehört zum Alltagswissen, stellt ein wesentliches Element für kommunikativ erfolgreiches sprachliches Handeln dar und ist ein wichtiger Baustein im Erwerb einer umfassenden Sprachkompetenz – für Muttersprachler wie für Fremdsprachler. Sprecher haben also eine (wenn auch unterschiedlich umfangreiche) produktive wie rezeptive Textsortenkompetenz, auf die man bei der Grammatikarbeit aufbauen kann; im Fremdsprachunterricht muss allerdings auch die kulturelle Geprägtheit berücksichtigt werden.

Die einzelnen Textsorten weisen konkret typische Merkmale auf, welche textsortenkonstitutiv (ihr Auftreten ist also obligatorisch) oder textsortenspezifisch sein können. Textsorten unterscheiden sich erheblich in den

Möglichkeiten zur Variation etwa hinsichtlich der Textstruktur und/oder der konkreten sprachlichen Ausgestaltung: es lassen sich stark standardisierte Textsorten wie Zeugnis, Wetterbericht, Haftbefehl und offenere wie Dankschreiben, Geburtsanzeige oder Tagebuch unterscheiden. Außerdem unterliegen die einzelnen Textsorten natürlich auch Veränderungen – in vielen Bereichen lassen sich derzeit vielfältige Variationen konstatieren: das liegt vor allem an der Ausdehnung der schriftbasierten Kommunikation durch die neuen Medien.

2.2 Beschreibungsdimensionen

In der Text(sorten)linguistik herrscht mittlerweile Einigkeit darüber, dass eine Textsortenanalyse verschiedene Beschreibungsdimensionen kombinieren muss, dazu gehört:

1. die Kommunikationssituation, als relativ komplexe Dimension, die situativ und kontextuell relevante Merkmale berücksichtigt; innerhalb der Kommunikationssituation sind zu unterscheiden: die Welt, in der Texte angesiedelt sind bzw. werden (etwa Standardwelt, Welt der Phantasie oder Welt der Wissenschaft; nach Adamzik (2004, S. 61 ff.)); der Kommunikationsbereich (wie etwa Verwaltung, Medizin, Wissenschaft); der mediale Aspekt (mündlich, schriftlich); – der Textproduzent und -rezipient (wer produziert den Text für wen und/oder wer rezipiert den Text); Raum und Zeit (raumzeitliche Kopräsenz, Gültigkeitsdauer/ „Verfallsdatum“, Ort der Produktion/Rezeption etc.) sowie die die kultur-räumliche Gebundenheit.
2. die Textfunktion; hier gehe ich mit Fandrych von einem Modell aus, nach dem sich die Funktionen in drei großen Textgruppen mit einigen Unterdifferenzierungen fassen lassen, nämlich erstens wissensbezogene Texte, zweitens handlungsbeeinflussende und handlungspräformierende Texte und drittens eine oft vernachlässigte Gruppe, nämlich die der expressiv-sozialen, sinnsuchenden Texte (s. genauer Fandrych & Thurmair, 2011, S. 29 ff.).
3. die Ebene der sprachlichen Merkmale, die einmal die thematisch-strukturelle Ebene umfasst, auf der das Thema (bzw. der Inhalt) eines Textes bestimmt wird, darüber hinaus auch die je spezifische Textstruk-

tur in makro- wie mikrostruktureller Hinsicht. Zum anderen ist hier die grammatisch-stilistische Ebene anzusetzen, die schließlich die konkrete sprachliche Ausgestaltung von Textsorten, die syntaktischen Muster, die lexikalische Gestaltung und anderes betrifft. Auf dieser Ebene zeigt sich die Musterhaftigkeit von Textsorten am besten.

Eine textsortenbezogene Grammatik kann bei den Kennzeichen der dritten Ebene ansetzen, und der Vorteil liegt darin, dass Phänomene der dritten Ebene, also sprachliche und grammatische Phänomene, funktional erklärt werden können, indem Aspekte der ersten und zweiten Ebene, also Parameter der Kommunikationssituation und die Textfunktion strukturiert und systematisch herangezogen werden.

Textsorten in ihrer Musterhaftigkeit schaffen einen kommunikativen Rahmen, innerhalb dessen grammatische Strukturen ihre je spezifische Wirkung entfalten. Auf diese Weise können grammatische und auch lexikalische Phänomene in ihrer Funktionalität und der Typik ihres Auftretens, in ihrer ganzen Bandbreite umfassend beschrieben und erklärt werden. Textsortenarbeit, möglichst basierend auf größeren Korpora des Deutschen, zeigt erst, welches typische Verwendungsweisen und funktionale Nischen von bestimmten sprachlichen Mitteln sind. Sie öffnet auch den Blick für sprachliche Variation und damit für einen gewissen Sprachrealismus. Solch ein Sprachrealismus ist ein dringendes Desiderat, wie gerade auch von der Auslandsgermanistik immer wieder gefordert.

In einer textsortenbezogenen Grammatik sollten die jeweiligen Textsorten aber nicht nur als Steinbruch für das Präsentieren und Erklären grammatischer Phänomene eingesetzt werden: Sie können – gerade durch den möglichen Verweis auf den kommunikativen Rahmen – ein fundierteres Verständnis für grammatische Strukturen schaffen. Dafür sind zunächst grundsätzlich alle Textsorten und alle grammatischen Phänomene geeignet. Bestimmte Textsorten sind aber der natürliche Vorkommensort für bestimmte sprachliche Strukturen. Wie spezifisch dieses Verhältnis ist, hängt natürlich vom grammatischen Thema ab: Modalverben etwa lassen sich in viel mehr Textsorten finden als z. B. das Zustandspassiv. Andere Phänomene werden überhaupt erst sichtbar beim Verweis auf bestimmte

Textsorten: Ein wohlbekanntes Beispiel dafür ist etwa die starke Adjektivdeklination, die – im Sprachvermittlungskontext – meist in der Textsorte Anzeige präsentiert wird (vgl. (1)). Man kann aber auch eine andere Textsorte dafür heranziehen, etwa das Drehbuch (wie Beispiel (2)) oder den Wetterbericht (wie Beispiel (3)):

(1) Junges, fröhliches Paar mit kleinem Kind sucht einsamen, rüstigen Ersatzopa mit eigenem Auto.

(2) Totale: Schöner Herbsttag. Belebte städtische Straße. Romantische Häuser. Eilige Passanten.

Halbtotale: Kleines Café. Sonnige Terrasse.

Nah: Junge, rothaarige Frau an kleinem Eck Tisch.

(3) Schwacher bis mäßiger Wind aus West bis Südwest, im Norden teilweise frisch, an der Nordsee auch stark mit stürmischen Böen. Im Südosten Bayerns heute Nacht leichter Frost (...). Am Mittwoch im Süden teils zähe Nebelfelder, teils freundliche Abschnitte, im Norden hartnäckiger Regen. Donnerstag und Freitag überall freundliches Hochdruckwetter.

Natürlich sollte, wenn möglich, die textsortenbezogene Grammatikarbeit spezifisch an die Adressaten angepasst werden und je nach Textsorte stärker rezeptionsdidaktisch oder produktionsdidaktisch ausgeweitet werden. Voraussetzung für einen solchen Ansatz ist eine entsprechend fundierte Beschreibung einer breiten Palette vielfältiger Textsorten. Hier gibt es noch deutlichen Forschungsbedarf – gerade auch im Hinblick auf stärker korpuslinguistische Untersuchungen. Ein erster Schritt ist vielleicht die empirisch-induktive Untersuchung, die ich mit Christian Fandrych zusammen vorgelegt habe (Fandrych & Thurmair, 2011).

3. Textsortenbezogene Grammatik an einem Beispiel: Attribution

Im Folgenden soll an einem grammatischen Phänomen, nämlich der Attribution, die textsortenbezogene Grammatikarbeit exemplarisch vorgeführt werden und gezeigt werden, wie ein besseres Verständnis dieser verschiedenen Strukturen bei Einbettung in Textsorten erzielt werden kann. Die Kennzeichen der einzelnen Textsorten können allerdings hier jeweils nur ganz kurz skizziert werden.

Attribution ganz generell ist eine syntaktische Funktion, durch die Nomina näher bestimmt werden können, sie werden dadurch spezifisch modifiziert. Attribution kann mit kategorial sehr unterschiedlichen Mitteln geschehen, es gibt also eine Reihe formaler Möglichkeiten, als das sind: Adjektive (z. B. *die roten Tomaten*); Partizipien (z. B. *die gewaschenen Paprika*, auch erweitert: *die unter fließendem Wasser sorgfältig gewaschenen Paprika*); Nominalphrasen im Genitiv (z. B.: *die Weine Italiens*); Präpositionalphrasen (z. B.: *das Essen im Restaurant*); Relativsätze, Infinitive und Konjunktionalsätze. Die einzelnen Attributstypen können auch kombiniert auftreten. Die formal verschiedenen Attributstypen unterscheiden sich auch funktional, indem sie typischerweise ganz unterschiedliche „nähere Bestimmungen“ bzw. Spezifikationen liefern, also eine typische Semantik aufweisen (s. genauer Fabricius-Hansen, 2010 und weitere dort angegebene Literatur).

Grundsätzlich gilt das Deutsche als eine Sprache, die relativ viele, auch komplexe, „verschachtelte“ Attribute zulässt. Dabei gibt es bestimmte Textsorten, in denen Attribute typisch und damit auch hochfrequent sind, wobei aber auch – textsortenspezifisch – gezeigt werden kann, welche unterschiedlichen, je spezifischen Funktionen die Attribute übernehmen können. Weniger überraschend sind Attribute in fachlich orientierten Textsorten; im Folgenden soll der Fokus deshalb auf nicht unbedingt fachsprachlichen, durchaus auch alltagssprachlich relevanten Textsorten liegen. Die im folgenden analysierten Belege stammen zunächst aus verwandten Textsorten, die alle (auch) konstatierend-assertierend Wissen bereitstellen (also in die erste Textfunktionsgruppe gehören), nämlich Reiseführer, Opernführer und Audioguide.

Reiseführer sind komplexe „Großtexte“, die aus bestimmten Subtexten bestehen, welche funktional, thematisch und von der Art der Wissensvermittlung deutliche Unterschiede aufweisen: Orientierungstexte (die der ersten globalen Übersicht dienen und oft auch werbende Funktion haben), Ratgebertexte (die bei der Reisedurchführung Hilfestellung geben), Besichtigungstexte (daraus stammen die unten angeführten Belege (4) bis (7)) und Hintergrundtexte, die wissensbereitstellenden Charakter haben. Diese unterschiedlichen Subtexte dienen gemeinsam dazu, potentielle Reisende unter verschiedenen touristisch relevanten Gesichtspunkten über ein Reiseziel zu informieren und zu instruieren. Der Audioguide wiederum gehört in die Klasse der Kunstführer, dessen Funktion es ist, konstatierend-assertierend Wissen bereitzustellen, das sich auf bestimmte kulturell als relevant gesetzte Objekte, etwa Bilder in einem Museum wie in den Belegen (13)–(15) bezieht. Aus didaktischer Sicht ist hier zusätzlich interessant, dass es sich um einen Hörtext handelt. Opernführer schließlich gehören wie Audioguides auch in den Kontext der Kunstkommunikation, sie bieten Informationen aus dem Bereich der Oper (bzw. Operette) systematisch geordnet an und wollen – hierin den Audioguides vergleichbar – durch die gezielt ausgewählten Informationen und die Kommunikation über das Kunstwerk die Rezeption von Kunst und die Kommunikation mit dem Kunstwerk erleichtern, steuern und vielleicht verbessern. In diesem Sinne ist die Intention von Kunstführern grundsätzlich auch eine popularisierend-didaktische.

3.1 Textsorte Reiseführer

Mit Beleg (4) liegt ein Ausschnitt aus einem Reiseführer vor, der eine große Menge von Attributen unterschiedlicher Formen enthält (hier kursiv markiert).

(4) Lübtheen trägt den Beinamen ‚Lindenstadt‘, da die *acht sternförmig in den Marktplatz einmündenden Straßen* größtenteils mit diesen Bäumen bepflanzt sind. Linden muß es in dem *1363 erstmals urkundlich genannten Städtchen* schon zu *slawischer Zeit* gegeben haben, denn der Ortsname entstand aus dem *slawischen ‚Lipten‘, in dem sich das Wort Lipa (Linde) verbirgt*. Im 18. und 19. Jhdt. war Lübtheen eine *bedeutende Poststation auf der Strecke Berlin – Hamburg*. *Ein- und zweigeschossige Fachwerkhäuser* sind typisch für das Städtchen, aber auch zahlreiche *verputzte Bauten im klassizistischen Stil*, als deren schönster das *1824 als Wohnhaus errichtete Postamt am Kirchenplatz* gilt. [...] Beeindruckend wirkt vor allem die *geschlossene Fachwerkbebauung*. Die *schönsten Häuser*, meist *zweigeschossige Giebel- und Traufenbauten*, stehen am Markt [...]. *Prachtvolle Freitreppen mit schmiedeeisernen Gittern* und *reich geschmückte Haustüren* sind zu bewundern. (Dumont, Mecklenburg-Vorpommern, S. 104 f.)

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass diese Attribute unterschiedliche Funktionen übernehmen: im zweiten Teil dienen sie vor allem der wertenden Beschreibung und dies geschieht vornehmlich mit evaluativen Adjektiven oder Partizipien (*beeindruckend, schön, prachtvoll, reich geschmückt*) – hier handelt es sich um appositive (nicht-restriktive) Attribute (vgl. dazu Eisenberg, 1999, S. 232). Darüber hinaus werden die Attribute in diesem Textausschnitt aber auch genutzt, um Wissen bereitzustellen – was hier formal vor allem auch mit Partizipalattributen geschieht. Diese beiden Funktionen, die wertende und die wissensbereitstellende, die sich hier schon an den unterschiedlichen Attributen festmachen lassen, passen gut zu der spezifischen Textsortenfunktion des Reiseführers. Er muss informativ sein, zum anderen sollte er orientierend (möglichst positiv wertend) über das entsprechende Gebiet handeln. Damit enthält bereits dieser kurze Ausschnitt die oben für die Reiseführer allgemein beschriebenen Textfunktionen ineinander verwoben und deutlich zu Tage tretend an Hand der Attribute. Die informative, wissensbereitstellende Funktion wird hier formal v. a. durch Partizipialattribute (wie oben *1363 erstmals urkundlich genannten, 1824 als Wohnhaus errichtete*) oder in (5)–(7) zum Ausdruck gebracht.

(5) Auf dem Nordfriedhof mit seiner Kapelle (samt Auferstehungsrelief um 1515) erinnert im Schnittpunkt zweier Alleen am Mittelrondell das Zutphen-Denkmal von 1830 an den 1524 in Heide als ‚Ketzer‘ ermordeten lutherischen Märtyrer und Reformator Heinrich von Zutphen. (Dumont, Schleswig-Holstein, S. 304)

(6) Die mit der Fertigstellung des Hauptchors um 1315/20 entstandene Kleinskulptur ist ein weiterer Baustein in der langen Reihe von Darstellungen des Kirchenpatrons im Regensburger Dom. (Schöller, Regensburg ganz nah, S. 28)

(7) Der zur Sonne blickende Hundeführer an der Südfassade ist das letzte Glied einer im Osten beginnenden Reihe von Skulpturen, die jeweils einen Strebepfeiler besetzen. (Schöller, Regensburg ganz nah, S. 25)

Partizipialattribute sind ein Spezifikum der deutschen Sprache; sie scheinen funktional den Adjektivattributen zu ähneln, und werden deshalb oft mit diesen zusammengefasst (vgl. etwa Duden-Grammatik, 2005, S. 840 ff.). Allerdings haben die Attribute mit den verschiedenen Partizipien (I, II und Modalpartizip) doch eine recht eigene funktionale Spezifik und sollten deshalb von Adjektivattributen getrennt betrachtet werden, denn sie bieten ihrerseits aufgrund der (mehr oder weniger noch deutlichen) verbalen Herkunft des Partizips im allgemeinen ganz andere Möglichkeiten der Erweiterungen (und führen dann zu der typischen hohen Komplexität der Nominalgruppe im Deutschen, die z. B. Weinrich als Nominalklammer bezeichnet).

Bei Partizipialattributen mit Partizip II, das in den allermeisten Fällen Abgeschlossenheit signalisiert, dienen die Attribute dazu, komplexe, oft satzwertige Informationen beiläufig in eine Attributskette einzubetten, wobei die komplexen Informationen z. B. Vorgeschichten, Entstehungsgeschichten oder bestimmte Szenarien im Hinblick auf das mit dem Bezugsnomen bezeichnete Referenz-Objekt beinhalten. Damit sind solche Attribute besonders funktional und auch häufig in sogenannten wissensbereitstellenden, oft auch im weiteren Sinne didaktisch orientierten Textsorten, wie eben dem Reiseführer (s. die Beispiele (5) und (6)). Hier werden die komplexen Partizipialattribute eingesetzt, um beiläufig, sozusagen nebenbei, die komplexen Vorgeschichten als besondere Merkmale des beschriebenen

nominalen Konzepts des Bezugsnomens verfügbar zu machen; sie stellen eingebettete Mini-Exkurse dar (vgl. dazu auch Fandrych, 2011). In (7) wird mit dem komplexen Partizip-I-Attribut je eine dynamisierte Szene versprachlicht.

Neben der Funktion, komplexe Vorgeschichten einzubetten (typisch für Reiseführer, aber auch für Opernführer), ist eine weitere wichtige Funktion erweiterter Partizipialattribute die Einbettung komplexerer Merkmale, die der intensiven Charakterisierung, manchmal auch der räumlichen oder anderweitigen Einordnung der Bezugsnomina dienen. In dieser Funktion kennen wir sie natürlich aus fach- und wissenschaftssprachlichen Texten, aber sie treten oft auch in andern Textsorten auf und sind auch in literarischen Texten häufig, wie Beleg (8) zeigt:

(8) Christian zog die *feucht gewordenen, an den wollenen Innenseiten mit Eiskügelchen bedeckten* Fäustlinge aus und rieb die *vor Kälte fast taub gewordenen* Finger rasch gegeneinander, hauchte sie an – der Atem verging als Nebelstreif vor dem *finster liegenden, in den Fels gehauenen* Buchensteig, der hinauf zu Arbogasts Instituten führte. (Tellkamp, Der Turm, zit. nach Fabricius-Hansen, 2010)

In allen Fällen dieser Partizipalattribute finden sich also mehr oder weniger komplexe Szenarien, die attributiv eingebettet und damit beiläufig verbalisiert werden. Dazu passt, dass sie in vornehmlich in wissensbezogenen Textsorten auftreten, die komplexe Wissensbestandteile beiläufig einführen wollen oder sonst dichte Beschreibungen liefern wollen. In der Regel sind dies übrigens Textsorten der konstitutiven Schriftlichkeit.

3.2 Textsorte Opernführer

Auch in der Textsorte Opernführer finden sich viele verschiedene Attribute mit unterschiedlichen Funktionen: So treten gehäuft Partizipialattribute auf, die hier ebenfalls der Einbettung komplexer Vorgeschichten (und Geschichten) dienen; dies ist hier deshalb besonders funktional, da Opernführer als ganz wesentlichen Bestandteil immer eine Inhaltsangabe enthalten, die die oftmals recht komplexen Handlungsverläufe komprimiert wiedergeben muss; vgl. z. B.:

(9) Durch eine *gemeinsam mit der Gräfin eingefädelte* Intrige versuchen Susanne und Figaro den Grafen um das *von ihm offiziell abgeschaffte, aber heimlich praktizierte* „Recht der ersten Nacht“ bei Susanna zu bringen. (Reclams Opernführer, S. 105)

Eine andere Form, komplexe Szenarien zu verbalisieren, kann mithilfe attributiver satzförmiger Konstruktionen, vor allem Relativsätzen (aber auch Infinitivkonstruktionen) geschehen. Deshalb treten diese auch in den Opernführern, insbesondere bei den Inhaltsangaben, bevorzugt auf; vgl.:

(10) Figaro schwört, die Pläne des Grafen zu durchkreuzen. Der wiederum wird in seinem Vorhaben, *Figaros Hochzeit platzen zu lassen*, von seiner Beschließerin Marcellina unterstützt, *die ihrerseits Ansprüche auf Figaro geltend macht*, da dieser ihr vor langer Zeit gegen Gewährung eines Darlehens die Ehe versprochen hatte. (Csampai & Holland, Opernführer, S. 217)

(11) Im festlichen Maskengedränge des Opernballs tauchen bald alle beteiligten Gestalten auf: Beaubuisson am Arm der Chansonette Féodora, dann Henri, *der in Hortense seinen rosa Domino gefunden hat*, und Georges, *der in Angèle die adelige Briefschreiberin zu erkennen glaubt*, endlich auch Paul, *der am Platz des Stelldicheins Marguërite begegnet*. Angèle und Marguërite, *die vereinbarungsgemäß ihre Männer getauscht haben*, um sie zu beobachten, geben vor dem Eintritt in die bestellten Séparées dem Ober Weisung, *bei dreimaligem Klingeln ihre Begleiter herauszubitten* (...). Beaubuisson, *den seine fesche Begleiterin bald im Stich läßt*, schreibt seiner Frau einen Brief, *daß er die Nacht bei einem kranken Freunde wachen wolle* ... (Reclams Operettenführer, S. 122)

Textsortentypisch sind in den Opernführern auch die vielen Appositionen, die neben den Attributen insbesondere dazu dienen, kurz und knapp die komplexen Beziehungsgeflechte zu charakterisieren.

(12) Marcellina, *die ältliche Haushälterin des Dr. Bartolo*, [...] zu der niedlichen Barbarina, *der Tochter des Gärtners Antonio und Susannas Base*, ... (Kloiber, Handbuch der Oper, S. 459)

3.3 Textsorte Audioguide

Die Textsorte Audioguide (s. dazu genauer Fandrych & Thurmair (im Druck)) ist ebenfalls im Bereich der Kunstkommunikation anzusiedeln und hat die Funktion, die Rezeption eines Kunstwerkes (hier: Bilder in einem Museum) durch bereitgestelltes Wissen und orientierende Führung bei der Bildbetrachtung simultan zu unterstützen und zu optimieren. Auch die Texte der Audioguides enthalten viele, kategorial unterschiedliche Attribute mit wiederum anderer funktionaler Spezifik. Zum einen werden attributive Adjektive eingesetzt, die als evaluative Adjektive der Wertung dienen, was sich entweder auf die mit dem Kunstwerk dargestellte Szene beziehen kann (wie in (13)) oder auf den Status als Kunstwerk (wie in (14)).

(13) Ein heißer Wind rauscht durch das Schilf, schwüle Mittagshitze lastet über dem Gebüsch. Im feuchten Grund hat sich eine bocksbeinige Gestalt verkrochen, schwermütige Töne auf ihrer Flöte übers Land sendend. Es ist Pan, der Gott der Hirten. (Arnold Böcklin, „Pan im Schilf“)

(14) Allein wie das Blut im Grunde in den Adern gezeigt wird, das ist eine ganz *wunderbar durchpulste, lebendige* Körperlichkeit, das ist wirklich eine *große* Meisterschaft. (Peter Paul Rubens, „Rubens und Isabella Brant in der Geißblattlaube“)

(15) Was sehen Sie denn? Ja, die Kinder *hier vorne* sind ganz vertieft; die beiden rechts spielen im Sand, ganz unter der Obhut ihrer Mutter *mit grünem Sonnenschirm*. Das Kind *in rotem Kleid* lässt sich etwas zu trinken geben, wohligh schließt es dabei die Augen. Beobachtet der Mann *links neben dem Baum* die kleine Szene? Auf jeden Fall ist er, anders als das *trinkende* Mädchen und seine Betreuerin, wohlhabend, so wie überhaupt in diesem Münchner Biergarten ganz unterschiedliche soziale Schichten vertreten sind. (Max Liebermann, „Münchner Biergarten“)

In Beleg (15) wiederum findet sich eine weitere generelle Funktion der Attribute: die kategorial recht unterschiedlichen Attribute dienen hier dazu, ihre Bezugsausdrücke zu modifizieren und somit gleichzeitig die mit den entsprechenden Nomina bezeichneten Referenzobjekte (Personen, Objekte etc.) zu spezifizieren und genauer zu charakterisieren. Damit sind Attribute

ein wichtiges syntaktisches Mittel der in den Audioguides zentralen Bildschreibung, weil sie helfen können, die fokussierten Objekte auf dem Bild zu identifizieren (*das trinkende Mädchen* ist von anderen abgebildeten zu unterscheiden, genauso wie *das Kind in rotem Kleid*). Es handelt sich also häufig um restriktive Attribute, erklärbar aus der Funktion dieser Textsorte. Auch die spezifischen Attribute – formal auffallender als Adverbphrasen – *hier vorne* und *links neben dem Baum* sind mit den Charakteristika der Textsorte, der Notwendigkeit der räumlichen Fixierung des Blicks, zu erklären.

3.4 Textsorte: Trivialroman

Ein letztes Beispiel mit zahlreichen Attributen aus einer ganz anderen Textsorte sei mit folgendem Beleg (16) angeführt:

(16) In diesem Augenblick erschien der *glühend rote* Sonnenball am Horizont. Alberto ging zum Fenster und öffnete es weit. Die *frische, kräftige* Morgenluft drang in das Halbdunkel der *kleinen niedrigen* Stube. Die *ersten goldenen* Strahlen der *heraufsteigenden Sonne* glitzerten in den *vom Regen nassen* Kelchen der Blumen. [...] Kurz darauf brachte Frau Hartwig ein Tablett mit *knusprigen* Mohnbrötchen, *feinstem* Aufschnitt, *selbstgemachter* Erdbeermarmelade und einer *großen* Kanne *duftenden Kaffees* für Sophia und Alberto ins Zimmer. (Clausen, Der Fremde auf Schloß Weidenfels, S. 55)

Auch hier finden sich auffallend viele Attribute, insbesondere Adjektivattribute: sie treten innerhalb der narrativen Textsorte Trivialroman in beschreibenden Textpassagen auf. Die Adjektive sind hier vor allem deskriptive Adjektive, aber auch evaluative sind zu finden, die Attribute sind im Allgemeinen appositiv (nicht-restriktiv) und dienen der (häufig wertenden) Beschreibung. Übrigens gelten Adjektive als Charakteristikum des Trivialromans und werden – gerade in dieser Textsorte – seit langem stilistisch äußerst kritisch gesehen. Auch diese stilistischen Wertungen von Attributionen lassen sich textsortenspezifisch begründen (s. dazu genauer Thurmair, 2007).

Alle angeführten Beispiele aus den unterschiedlichsten Textsorten (die natürlich vielfach ergänzt werden können) zeigen ein gehäuftes Vorkommen von Attributen: Die formalen Möglichkeiten der Attribution sind also in allen diesen Textbeispielen authentisch zu erarbeiten. Auch kann man erkennen, dass alle Formen eine globale Funktion haben, die aber weiter – je nach Textsorte – unterschiedlich spezifiziert werden muss; es lassen sich also textsortenspezifische Funktionen der Attribution nachvollziehbar erkennen.

4. Generelle Überlegungen zu einer textsortenbezogenen Grammatik

4.1 Methodische Aspekte

Eine textsortenbezogene Grammatik, wie sie im Vorangegangenen am Beispiel der Attribution umrissen wurde, kann sowohl stärker formorientiert als auch funktionsorientiert vorgehen.

So ließen sich z. B. folgende klassische grammatische Themen anhand von Textsorten funktional adäquat erklären:

Das Passiv, das üblicherweise an fachlichen Textsorten, etwa Vorgangsbeschreibungen, aber auch Lexikonartikeln behandelt wird, lässt sich aber auch funktional recht einleuchtend z. B. an Leserbriefen oder Diskussionsforen erklären, wo passivische Strukturen (und andere „passivähnliche“, unpersonliche Konstruktionen) dazu eingesetzt werden, um eigene Erfahrungen und Erlebnisse zu verallgemeinern und so ihre argumentative Kraft zu erhöhen, oder das Passiv eingesetzt wird, um Gegenpositionen zu formulieren, die dann gleichsam als Folie für die eigene Meinung dienen. Auch in bewertenden Textsorten treten die verschiedenen Passivformen textsortenfunktional auf. Der Grund dafür ist oft textstruktureller Natur: das „Bewertungsobjekt“ (sei es ein Text, wie in literarischen Rezensionen oder wissenschaftlichen Gutachten oder ein Kunstereignis bzw. eine Dienstleistung) steht textstrukturell im Mittelpunkt; um dieses einzuordnen und zu bewerten eignet sich dann das Passiv besonders gut. In Bewertungstexten spielt insbesondere auch das Zustandspassiv eine zentrale Rolle.

Ein anderes klassisches grammatisches Thema, das sich textsortenbezogen funktional gut erklären lässt, ist die Tempusverwendung: Den Unterschied zwischen Präteritum und Perfekt kann man z. B. gut erklären an Beratungstexten oder medialen Kurznachrichten, Futur an Texten wie Horoskop, Verträgen, aber auch Kondolenzbriefen.

Eine textsortenbezogene Grammatik kann aber auch stärker funktional vorgehen: man kann z. B. die funktionale Kategorie „Instruktionen“, ihre Funktion und die Möglichkeiten der Form z. B. anhand von Bedienungsanleitungen, Beratungstexten, Ordnungen, Horoskop gut erklärend analysieren. Genauso lässt sich ein Thema wie „raumbezogene Orientierung“ am Beispiel von Reiseführern oder Audioguides erarbeiten.

Für eine umfassende textsortenbezogene Grammatik stellt sich methodisch schließlich noch generell die Frage, wie man zu den Textsorten und den jeweiligen sprachlichen Strukturen findet bzw. umgekehrt wie man die für eine bestimmte grammatische Struktur typischen Textsorten findet. M. E. kann man hier nur empirisch-induktiv vorgehen; notwendig ist also eine möglichst breite Palette von Textsortenanalysen. In Fandrych und Thurmair (2011) wurde versucht, ausgewählte Textsorten auch im Hinblick auf ihre sprachlichen Strukturen zu analysieren und dabei wurden nach Möglichkeit Textsorten aus dem ganzen Funktionsspektrum ausgewählt, aus möglichst unterschiedlichen Kommunikationsbereichen, medial unterschiedlich usw. Dabei haben wir eine Vielzahl grammatischer Strukturen textsortenspezifisch herausgearbeitet; aber es müssten noch mehr Textsortenanalysen vorliegen, um für eine textsortenbezogene Grammatik wirklich alle möglichen grammatischen Formen und/oder Funktionen beschreiben zu können. Dieser empirisch-induktive Weg über die diversen Textsorten kann natürlich punktuell ergänzt werden, indem man ausgehend von einem bestimmten Phänomen authentische Belege zusammenstellt und so möglicherweise zu typischen Textsorten kommt. So hat z. B. die korpusbasierte Suche nach authentischen Modalpartizipien (*ein leicht zu lesender Text, eine auf Knopfdruck zu öffnende Klappe, eine zu beantwortende Frage* etc.) zu verschiedenen Textsorten geführt, die alle den Texten mit dominant handlungsbeeinflussender oder handlungspräformierender Funktion (also der 2. Gruppe) zuzuordnen sind (s. dazu genauer Thurmair, 2013). In diesem Fall kommt

man auf methodisch umgekehrtem Wege zu einer textsortenbezogenen Beschreibung eines grammatischen Phänomens.

4.2 Didaktische Aspekte: Plädoyer für eine textsortenbezogene Grammatikarbeit

Eine textsortenbezogene Grammatik kann sprachliche Mittel wirklich in Funktion zeigen; sie kann die Beschreibungsdimensionen der Textsorten heranziehen, um die Verwendung verschiedener sprachlicher Mittel zu erklären. Textsorten stellen das „natürliche Biotop“ von Sprache dar, weil sich viele sprachliche Mittel in ihrer Verwendungsspezifik und ihrer Leistung nur in solchen „natürlichen“ Vorkommensweisen funktional adäquat erklären lassen. Kommunikativer Sprachunterricht soll Sprache in Funktion zeigen und grammatische Strukturen insbesondere im Hinblick auf ihre kommunikative Funktion vermitteln. Hier können textsortenorientierte Ansätze großes Potenzial entfalten. Da die sprachliche Ausgestaltung von konkreten Textsorten überwiegend aus ihren kommunikationssituativen und funktionalen Charakteristika heraus erklärt werden kann und – umgekehrt betrachtet – die Auswahl bestimmter sprachlicher Möglichkeiten (etwa grammatischer Strukturen) den spezifischen Zwecken und Charakteristika der Textsorte geschuldet sind, eignen sich Textsorten auf ausgezeichnete Weise dazu, sprachliche Mittel in Funktion für den Lerner sichtbar zu machen und zu vermitteln. Hier liegt der Ansatzpunkt einer pädagogischen (Text-)Grammatik für wirklich kommunikative Spracharbeit, denn die meisten der üblicherweise eher kontextuell losgelöst behandelten grammatischen Themen lassen sich textsortenspezifisch und damit funktional und situativ eingebettet adäquat im Unterricht bearbeiten. Eine textsortenbezogene Grammatik arbeitet mit authentischem Material, öffnet damit auch den Blick für sprachliche Variation und somit für einen gewissen Sprachrealismus. Textsortenbezogene Arbeit kann für differenziertes Fertigkeitstraining genutzt werden. Konkret ließen sich ja auf der Basis all der Beobachtungen, die im Vorangegangenen geschildert wurden, Übungen entwerfen, die rezeptives und produktives Textsortenverständnis trainieren. Schließlich haben Textsorten eine kulturelle Dimension, d. h. Textsorten und ihre kulturellen -unterschiede (und -ähnlichkeiten) können ein gewinnbringender

Ausgangspunkt für eine Landeskunde sein, die besonders für kulturelle Aspekte sensibilisieren will, die sich textuell manifestieren (vgl. dazu genauer Fandrych & Thurmair, 2011, S. 350 ff.).

Literaturverzeichnis

- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
- Adamzik, K. (2009). Textsorten und ihre Beschreibung. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 145–175). Tübingen: Narr.
- Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (6. Aufl.). Berlin: ESV.
- Clausen, B. (o.J.). *Der Fremde auf Schloß Weidenfels*. Hamburg: Kelter-Verlag.
- Csampa, A. & Holland, D. (1989). *Opernführer*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Duden (2005). *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Bib.Inst.
- Eisenberg, P. (1999). *Grundriß der deutschen Grammatik: Bd. 2. Der Satz*. Stuttgart: Metzler.
- Fabricius-Hansen, C. (2010). Adjektiv-/Partizipalattribute im diskursbezogenen Kontrast (Deutsch – Englisch/Norwegisch). *Deutsche Sprache*, 38(2), 175–192.
- Fandrych, C. (2011). ... die auf Sockeln stehenden Monumentalfiguren: Verschachtelung und Entschachtelung im DaF-Unterricht. In B. Schmenk & N. Würffel (Hrsg.), *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Festschrift für Dietmar Rösler* (S. 49–58). Tübingen: Narr.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (im Druck). Audioguides: Die Inszenierung von Kunst im Hörtext. In H. Hausendorf & M. Müller (Hrsg.), *Sprache in der Kunstkommunikation*.
- Fath, R. (2002). *Reclams Opernführer*. 37. erw. Aufl.. Stuttgart: Reclam.
- Kloiber, R., Konold, W. & Maschka, R. (2004). *Handbuch der Oper*. München und Kassel: Bärenreiter.

- Rumler, A. (2011). *DuMont Reiseführer Schleswig-Holstein*. 4. akt. Aufl. Ostfildern: DuMont Reiseverlag.
- Schöller, B. (2011). *Regensburg ganz nah*. Regensburg: Pustet.
- Thurmair, M. (2007). Ihre katzengrünen Augen blickten auf das mit edlem Buchenholz getäfelte Parkett. Zur Textsortenspezifität von Attributen. In J. Buscha & R. Freudenberg-Findeisen (Hrsg.), *Feldergrammatik in der Diskussion. Funktionaler Grammatikansatz in Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung* (S. 165–183). Frankfurt a. M.: Lang.
- Thurmair, M. (2011). Grammatik verstehen lernen – mithilfe von Textsorten. In K. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Grammatik verstehen lernen – Zugänge zur Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (S. 411–431). Berlin: de Gruyter.
- Thurmair, M. (2013). Von schwer zu schließenden Lücken und erweiterten Kompetenzen. Attribute mit Partizip und Modalpartizip. In K. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel* (S. 329–352). Berlin: de Gruyter.
- Wurlitzer, B. (1996). *DuMont Reiseführer Mecklenburg-Vorpommern*. Köln: DuMont Buchverlag.

Medial vermittelte authentische Kommunikation: Zum Einfluss der Vermittlungssituation auf die Lernpotentiale

Stephan Schlickau – Universität Hildesheim

Abstract

Moderne Sprach- und Kulturvermittlung zielt grundsätzlich darauf ab, sprachliche Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache herzustellen. Nicht zuletzt deshalb wird seit Jahrzehnten die Forderung nach Nutzung authentischer Materialien erhoben. Was in der Schriftlichkeit vergleichsweise wenige Probleme bereitete, konnte auch in der Mündlichkeit beizeiten durch den Einsatz neuerer Technologien vergleichsweise einfach umgesetzt werden, wobei z. B. Audiokassetten eine Beschränkung auf unidirektionale Kommunikation mit zahlreichen Textcharakteristika bedeuteten. Erst die sog. Neuen Medien gestatten es nun, sprachlichen Austausch mit Angehörigen der Zielkultur in die Fremdsprachenvermittlung zu integrieren, und zwar mündlich wie schriftlich, bidirektional und auch relativ spontansprachlich. Doch nicht jede Konstellation schafft gleiche Lernpotentiale im Hinblick auf die fremdsprachliche Handlungskompetenz. Am Beispiel der sprachlichen Bearbeitung von Meinungen bzw. Einstellungen, was einen Kernzweck alltäglichen sprachlichen Handelns darstellt, geht dieser Beitrag der Frage nach, welche Rahmungen, Inhalte und Voraussetzungen zu welchen Lernpotentialen führen.

1. Die oft eigentümliche Authentizität vermittlungs- integrierter interkultureller Kommunikation

Das grundsätzliche Potential, das sich für die Sprach- und Kulturvermittlung aus dem Einsatz Neuer Medien ergibt, wurde schon früh erkannt. Oft waren es Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, deren Interesse besonders auf die interkulturelle Dimension des fremdsprachlichen Han-

delns gerichtet ist, die mit guten Gründen für die vermittlungintegrierte Nutzung Neuer Medien eintraten. Im Hinblick auf diese interkulturelle Dimension können sowohl Muttersprachler als auch Sprachlernende von der Praxis authentischer Kommunikation profitieren, insbesondere wenn diese Praxis durch systematische Reflexion ergänzt wird (Schlickau, 2009, Kap. IV/2). Allerdings führte das Wissen um interkulturell bedingte Risiken und Konfliktpotentiale dazu, dass zahlreiche Wissenschaftler hierdurch weder die Fremdsprachenvermittlung im engeren Sinn noch die (medial vermittelte) interkulturelle Begegnungssituation beeinträchtigt sehen wollten. So fordert beispielsweise Roche (2001, S. 90) den Verzicht auf emotional stark besetzte Themen. In der Praxis tendiert die konkrete vermittlungintegrierte interkulturelle Kommunikation – besonders bei interkulturell sensibilisierten Personen – sogar dahin, dass die Beteiligten oft eine weitestgehende Reduktion von Konfliktrisiken als eigentliches Kommunikationsziel begreifen, was in der kommunikativen Alltagspraxis aber weniger Selbstzweck als Mittel zur Zielerreichung ist. Die Tendenz, Konfliktvermeidung als eigentliches Kommunikationsziel zu sehen, stellte sich jedenfalls bei Studierenden aus dem Studiengang *Internationales Informationsmanagement – Sprachwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation* der Universität Hildesheim ein und ist aus Transkripten deutlich rekonstruierbar. In der Kommunikation mit Studierenden der Miami University in Oxford/Ohio kommt es zu Sequenzen wie der folgenden:

Transkript 1: Obst und Gemüse in Deutschland

Siglen:

O_x: Mitglieder der Gruppe aus Oxford

O_g: Aktivitäten mehrerer Mitglieder der Gruppe aus Oxford

H_x: Mitglieder der Gruppe aus Hildesheim

H_g: Aktivitäten mehrerer Mitglieder der Gruppe aus Hildesheim

H ₁	Und <u>was</u> gibt es noch für Stereotypen über Deutsche . so?	
H _g		((lachen))
O _g		((lachen))
O ₁		Äh: . Bier

O ₁	und Bretzeln.	
O ₂	Ja.	Ja:, einfach es gibt kein Obst oder Gemüse: . in Deutsch-,
O _g		((lachen))
H _g		((lachen))

2

O ₂	land, nur Fleisch und Käse und so weiter. Deshalb habe ich ein Problem besor-
----------------	---

3

O _g		((lachen))
O ₂	gen das.	Ja.
H ₁	[₁ Es gibt kein Obst und kein Gemüse? ₁]	
H _g		((Deutliches Lachen, Getuschel))

4

[₁ flüsternd ₁]

O ₂	Äh / was für Musik spielen die Diskotheken und so weiter, die Stereotyp ist ein
----------------	---

5

O _s	bisschen altmodisch für die electronic music (...)
----------------	--

6

Obwohl das von amerikanischer Seite geäußerte Stereotyp hinsichtlich des Obstes und Gemüses den Hildesheimer Studierenden unbekannt und vor allem völlig unverständlich war (Fl. 4), erfolgt hierzu keinerlei (kritische) Nachfrage. Das Getuschel innerhalb der Hildesheimer Gruppe belegt zwar durchaus ein Interesse an diesem Thema – allerdings kein so großes, dass dieses innerhalb der institutionell gerahmten (oder: nahezu verordneten) Kommunikation weiter verfolgt würde, zumal um den Preis einer kritischen Rückfrage. In ähnlicher Weise führen Lachen und Getuschel aber auch zu keiner Nachfrage aus den USA. Tatsächlich begründeten einzelne Studierende dies mündlich so, dass Höflichkeit und Konfliktfreiheit ja Kommunikationsziele seien.

Damit erfassen sie ziemlich genau den Charakter vermittlungsintegrierter interkultureller Kommunikation. Nach traditionellen Diskussionen der „Künstlichkeit der Vermittlung“ schienen neue Medien die Vermittlung endlich um Authentizität zu bereichern. Aber diese beschränkt sich allzu oft

auf das, wofür sie authentisch ist – nämlich vermittlungsintegrierte Kommunikation, mit der die Lernenden mangels eines wirklichen Interesses kaum eigene Handlungsziele verfolgen. Allzu oft verbleiben – fremdsprachendidaktisch gesprochen – Hörverstehensaufgaben und die Produktion halbwegs zum Verstandenen passender Redemittel. Von zweckgerichteter Nutzung einer Sprache, also dem, wofür Sprache ein Werkzeug ist, und damit fremdsprachlichem Handeln bleibt dies ein großes Stück entfernt. Für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Meinungen und Einstellungen besteht schlicht keine Notwendigkeit.

2. Aus realen Kommunikationszielen erwachsende sprachliche Bearbeitungen von Einstellungen

Im Folgenden soll entfaltet werden, wie unterschiedlich die Anforderungen im Fall fremdsprachlichen Handelns sind, wenn tatsächliche Handlungsziele verfolgt werden. Hierzu werde ich zunächst zwei weitere Beispiele aus vermittlungsintegrierter Kommunikation diskutieren, in denen die Ergründung und Diskussion von Einstellungen tatsächlich Kommunikationsziele darstellten. Solche Beispiele wirklichen sprachlichen Handelns finden sich in meinem Korpus vergleichsweise selten und erfordern – gerade aufgrund vorhandener Einstellungsdiskrepanzen – spezifische sprachliche Mittel, die im Fall konfliktvermeidenden Smalltalks völlig irrelevant, für eine fremdsprachliche Handlungskompetenz jedoch dringend notwendig sind. Im Anschluss geht es um ein nicht-vermittlungsintegriertes Beispiel aus einer mehrsprachig geführten Gruppendiskussion. Ziel ist es zu zeigen, welche sprachlichen Mittel im Falle wirklicher Kommunikationsziele notwendig sind. Hieran schließen sich kurze Überlegungen dazu an, wie in der Sprach- und Kulturvermittlung entsprechende Situationen geschaffen werden können, in denen es zentral um die sprachliche Bearbeitung von Einstellungen geht.

Transkript 2: Leben in den USA? (Schlickau 2009, S. 337 ff.)

Siglen:

O_x: Mitglieder einer Studierendengruppe aus Oxford (USA)

O_g: Aktivitäten mehrerer Mitglieder der Gruppe aus Oxford

M_x: Mitglieder einer Studierendengruppe aus München

M_g: Aktivitäten mehrerer Mitglieder der Gruppe aus München

O ₁	Kann jemand von Euch / äh / vorstellen, in den USA . / äh / wohnen oder leben?	1
O ₁		
M ₁	((4 sec.)) Für eine gewisse Zeit schon.	
M ₂	Ich glaub, Du muss näher ans	2
M ₁	Für eine gewisse Zeit schon, aber nicht für immer.	
M ₂	Micro.	
O ₂	((2 sec)) Warum? Frag	3
O ₂	(noch) einmal!	
O ₃	Warum?	
O ₄	Warum?	
M ₃	((2 sec)) Warum?	
M ₄	Man darf nicht rauchen.	4
M _G	((lachen))	
M ₁	Es gibt <u>viele</u>	
M ₂	Das stimmt nicht. ((2 sec))	
O ₂	[₁ Man darf nicht rauchen (). ₁]	5
[₁ flüsternd ₁]		
M ₁	Gründe dafür.	
O ₂	Könnt ihr uns näher sagen, warum das / warum ihr euch das	6
O ₂	nicht vorstellen könnt, länger in Amerika zu leben . oder zu studieren? Wir	
M ₂	doch	7
O ₂	möchten genau wissen warum.	
M ₁	Das war jetzt / das hatte <u>ich</u> jetzt gesagt, das ist	8

M ₁	nicht <u>allgemein</u> so.	
M ₄	Wir können uns das <u>schon</u> vorstellen, es hängt halt / äh / von	9
M ₄	jedem individuell ab, aber natürlich Amerika, das Land der Träume, American	10
M ₄	Dream	das kann man sich <u>normal</u> schon vorstellen, also <u>ich</u> könnt es
M _G	((lachen))	
O _G	((lachen))	11
M ₄	mir vorstellen.	
M ₅	Ich glaub, es kommt immer drauf an, für wie lange . man . in den	12
M ₅	USA leben soll. Also ich persönlich könnte mir vielleicht so . fünf, sechs Jahre	13
M ₅	lang vorstellen, aber auch nicht . unbedingt / unbedingt länger. . . Weil, ich lebe	14
M ₅	gern hier u:nd . ich möchte immer / äh / mit einem Bein/ äh / hier in dem Land	15
M ₅	stehen oder in Europa stehen und vielleicht mit nem anderen Bein in den USA.	16
M ₅	Aber für immer in den USA zu leben, . ich weiß nicht, dazu / äh / reizt es mich,	17
M ₅	ehrlich gesagt, nicht. ((2 sec))	
M ₆	Und / äh / könnte ich /	
O ₂	Ich hätte noch eine / ich hätte noch eine Frage. <u>Ist</u>	18
O ₂	das Studium . in Amerika für deutsche Studenten / ist es etwas Erstrebenswertes	19
O ₂	oder nicht? Ein Semester hier zu verbringen oder ein Jahr zu verbringen an einer	20
O ₂	amerikanischen Universität?	
M ₇	Oh ja /	
M ₈	Ja, wenn / wenn man das Geld hat, das man	21
M ₈	ausgeben muss (), gespart haben muss vorher /	
M ₅	Es ist teuer / ähm / es kostet	22
M ₅	sicher sehr viel, aber . . ist natürlich auch eine Sache des Prestiges. Also bei uns	23

M ⁵	ist / äh / vor allem später, wenn man sich irgendwo bewerben will bei einer Firma	24
M ⁵	nach dem Studium, ist es natürlich / äh / von großem Vorteil, ist es immer ein	25
M ⁵	Vorteil, wenn man mal ein Semester in den USA studiert hat. Es ist auch eine Prestigesache.	26

Das obige Beispiel ist im Detail in Schlickau (2009, S. 339 ff.) diskutiert. Hier geht es lediglich darum, die Kommunikation auf sprachliche Mittel zur Einstellungsbearbeitung und damit auch Manifestationen wirklicher (und insofern mentaler) Handlungsziele zu diskutieren sowie die hierzu notwendigen sprachlichen Mittel aufzuzeigen.

Die ursprünglich von US-Seite gestellte Frage stellt die Studierenden der deutschen Universität im Grunde vor die Frage, ob sie lieber in den USA oder in Deutschland leben würden. Nur in dieser Alternative ist ja ein (dauerhaftes) „Wohnen oder Leben in den USA“ denkbar. Hier entscheiden sich die Studierenden interessanterweise eben nicht für ein konfliktpotential-minimierendes Ja, sondern antworten – vermutlich ehrlich und insofern entsprechend tatsächlicher Handlungsziele – im Wesentlichen ablehnend. Das Resultat und der Preis dieses wirklichen Zielen folgenden Handelns sind mehrfache und unmittelbare Einforderungen von Rechtfertigungshandlungen (Flächen 3, 4), die z. T. (ungeschickt) scherzend, z. T. ausweichend-verallgemeinernd ausfallen (Fl. 5, 9–10). Tatsächliche Betroffenheit und damit authentische Handlungsziele fordern nochmals eine Begründung ein („genau wissen, warum“, Fl. 6–8), wobei gleichzeitig und kaum merklich die Reichweite der Ausgangsfrage (von „wohnen oder leben“ hin zu „länger in Amerika zu leben oder zu studieren“) gesenkt wird.

Der folgende Verlauf ist vor dem Hintergrund der spezifischen Gruppenkonstellation zu sehen, für eine solche aber wohl durchaus nicht untypisch.

Der Sprecher der als „Gruppenmeinung“ interpretierten Antwort übernimmt auf Nachfrage zunächst die alleinige Verantwortung für seine offensichtlich nicht präferierte Äußerung (Fl. 8/9). Dies eröffnet einer anderen Teilnehmerin die Chance, zumindest vage eine Gegenposition zu beziehen, in die sie zunächst die gesamte Gruppe („wir“, Fl. 9) einbezieht, dann aber eine Differenzierung nach jedem einzelnen (Fl. 10) vornimmt,

worauf anschließend „man“ (Fl. 10) und schließlich wieder „ich“ (10) folgen. Im Prinzip senkt sie also den von US-Seite aufgebauten Rechtfertigungszwang dadurch, dass sie die ursprüngliche Aussage in eine positive, aber eher unverbindliche Richtung („schon vorstellen“, „hängt aber ab“, „kann man sich normal schon vorstellen“, „ich könnt es mir vorstellen“) modifiziert.

Der ursprüngliche Sprecher greift anschließend den ersten, aber offensichtlich weniger beachteten Teil seiner Äußerung wieder auf, indem er nochmals die Dauer („für wie lange“) als Maßstab einer Entscheidung thematisiert, wobei das Modalverb „sollen“ seiner Äußerung eine doch distanzierte Komponente verleiht. Zudem schwankt auch er in seinem personalen Bezug zwischen „man“ und „ich“. Der zumindest denkbare Zeitrahmen wird mit fünf bis sechs Jahren angegeben (Fl. 13), der Redebeitrag aber mit der Aussage, „für immer“ reize ihn diese Option nicht (16/17), beendet.

Interessanterweise folgt auf die bedingt positive, wenn auch wenig euphorisch vorgetragene Antwort eine weitere Frage, die diesmal rein auf das Studium bezogen ist und deren zeitlicher Rahmen deutlich unter den fünf bis sechs Jahren bleibt. Dem Fragesteller geht es also offensichtlich darum, um den Preis abnehmend konsequenzenreicher Fragen schließlich doch noch eine möglichst wenig relativierte positive Antwort zu erhalten („erstrebenswert“). Dieses Ziel erreicht er jedoch weiterhin nicht, denn bereits die erste Reaktion enthält im Anschluss an das einleitende „ja“ schon wieder Bedingungen im Hinblick auf finanzielle Voraussetzungen, die nicht zuletzt durch das Modalverb „müssen“ (Fl. 21 u. 22) durchaus Kritik an hohen amerikanischen Studienbeiträgen erkennen lassen. Die zweite Äußerung nimmt diesen Aspekt auf, setzt diesem aber – markiert adversativ („aber“) – durchaus einen Vorteil entgegen, nämlich das Prestige eines solchen Studienaufenthalts. Erstrebenswert im Sinne der ursprünglichen Fragestellung ist er somit (nur) deshalb, weil ihn Dritte (potentielle Arbeitgeber) wertschätzen.

Zusammenfassend bleibt Folgendes festzuhalten:

1. Ausgangspunkt ist eine im engen Sinn interkulturelle Fragestellung, hinter der sich nichts weniger verbirgt als die Frage nach der Präferenz für eines der betroffenen Länder.
2. Kommunikationssituation und -gegenstand hätten es durchaus gestattet, eine sprachlich einfache und strukturell durchaus passende Antwort zu geben. Orientiert sich die Kommunikation jedoch an tatsächlichen (mental) Einstellungen, die dazu noch differenziert und unter den Kommunikationsteilnehmern nicht gleichartig sein mögen, resultieren komplexe Kommunikationsstrukturen wie im obigen Beispiel.
3. Von der Integration des Sprechens in umfassende Handlungszusammenhänge einschließlich des Interesses eines Sprechers, seine tatsächlichen Einstellung(en) (interkulturell) angemessen zu vermitteln, hängt es ab, ob er die linguistisch einfache und komplikationsarme Lösung realisieren kann. In vielen nicht-vermittlungsintegrierten Zusammenhängen – also realen Alltagssituationen – wird dies allerdings nicht möglich sein, wenn der Sprecher nicht unliebsame Folgen tragen möchte (Handlungsobligationen, vertragliche Verpflichtungen etc.).
4. Dieser Alternativen müssen sich Lehrende bewusst sein – ebenso wie der sich jeweils daraus ergebenden sehr unterschiedlichen sprachlichen Anforderung und Lernpotentiale. Insofern könnte es angeraten sein, durchaus auch einmal gezielt Inhalte zum Vermittlungs- bzw. Kommunikationsgegenstand zu machen, hinsichtlich derer man bei unterschiedlichen Meinungen wirkliche Überzeugungsabsichten im Rahmen von Einigungsprozessen unterstellen kann.

Ein weiteres Beispiel illustriert die sprachliche Komplexität der Verhandlung von Einstellungen weiter und zeigt, dass derartiges im Rahmen vermittlungsintegrierter Kommunikation durchaus möglich ist, sofern wirkliche Handlungsziele verfolgt werden.

Transkript 3: Deutsche Kriegsbeteiligung?

Sigle:

O₁: Mitglied einer Studierendengruppe aus Oxford (USA)

- O₁ ((5 sec)) Also, ich glaub, ähm / also ich stimm Dir zu, wenn du sagst, dass _____ 1
- O₁ Amerika öfters /äh / sich das Recht nimmt, / ähm . / also vielleicht / ähm / _____ 2
- O₁ unilateral zu / äh / vorzustoßen und / äh / dass / dass / äh / der Hauptteil der _____ 3
- O₁ Amerikaner wissen, dass wir /ähm / halt eine Weltmacht sind. Und / ähm / _____ 4
- O₁ öfters / öfters sind die Europäer nicht sehr froh über diese Haltung. Aber ich _____ 5
- O₁ glaub / ähm / was den Krieg in Irak angeht, ist es sehr wichtig, jetz momentan _____ 6
- O₁ zu handeln, weil / ähm / wir einfach durch die Geschichte von dem Konflikt _____ 7
- O₁ sehen, dass / dass Saddam Hussein eine / also Spiele mit der / mit der Welt _____ 8
- O₁ spielt. Also er / er hat / ähm / Waffen versteckt, und ich glaube nicht, dass / _____ 9
- O₁ ähm / dass wir ohne der Hilfe von / von / äh / Leuten in Irak und / und / ähm / _____ 10
- O₁ andere Mittel / ich glaube nicht, dass wir ohne diese Hilfe / ähm / an die _____ 11
- O₁ Wahrheit kommen. Also ich glaub nicht, dass Saddam am achten Dezember _____ 12
- O₁ sagen wird, okay, hier ist meine Liste von all den Waffen, die wir haben, und _____ 13
- O₁ ihr könnt sie alle nehmen, und ich trete ab und / ähm / ja ich glaub einfach _____ 14
- O₁ nicht, dass das realistisch ist. Ich versteh ja die europäische Haltung, dass es _____ 15
- O₁ nicht gut ist, einen Krieg anzufangen, aber / äh / es gibt einfach / man muss _____ 16

O₁ hier realistisch sein, also ich sehe kein Ende zu dem Problem, wenn wir nicht

17

O₁ irgendwas / äh / Aktives machen.

18

Die kommunikative Vorgeschichte zu vorstehendem Transkript ist in Schlickau (2009, S. 353 ff.) bereits eingehend diskutiert worden. Jedenfalls ist die Frage eines Kriegs bzw. einer Kriegsbeteiligung Deutschlands im Jahr 2002 eine ausreichend ernste und hinreichend kontroverse, um Studierende zu einem länger andauernden Meinungs austausch zu veranlassen, der eben nicht durch oberflächliche Zustimmungen bei ausbleibenden Problematisierungen zu einem raschen Themenwechsel führt.

Die Ausgangslage besteht darin, dass eine Mehrheit der amerikanischen Studierenden eine Kriegsbeteiligung des Bündnispartners Deutschland einfordert, während die dortigen Studierenden in großer Mehrheit gegen einen Krieg sind. Von deutscher Seite aus war das deutsche Nein zum Krieg zuvor in einen umfassenden Zusammenhang zusätzlicher Begründungen wie amerikanischer Sonderrollen auf verschiedenen Gebieten bis hin zur „absoluten Vormachtstellung“ der USA gerückt worden.

Im größeren Detail soll an dieser Stelle nun die Entgegnung der amerikanischen Studentin betrachtet werden, die das Deutsche auf hohem Niveau als Zweitsprache erworben hat. Hierbei ist insbesondere interessant, wie sie eher amerikanische und eher deutsche sprachliche Verfahren der Argumentation in Einigungsprozessen gleichermaßen einsetzt. Interessant ist insofern schon der Beginn ihrer Äußerung, in dem sie anscheinend zunächst direkt einen eigenen Gedanken formulieren („Also ich glaub, ähm/“) – ganz ähnlich, wie es zuvor eine deutsche Studentin tat. Sie bricht hier aber ab und entscheidet sich für eine tendenziell eher im Amerikanischen übliche deutliche Bekundung einer gewissen Akzeptanz von Argumenten der Vorrednerin („stimm Dir zu“), wobei die scheinbar zitierenden Bestandteile das zuvor Gesagte leicht abmildern („das Recht nehmen, vielleicht unilateral vorzustoßen“, zu „wissen“, „eine Weltmacht zu sein“, „Europäer nicht sehr froh“).

Im eigentlichen Aufbau des Gegenarguments wird weitgehend eine Gleichsetzung von Krieg (Fl. 6) mit momentanem Handlungsgebot (Fl. 6/7) bzw. „irgendwas Aktivem“ (Fl. 18) vorgenommen. Mit „Leuten im Irak und andere Mittel“ (10/11) ist wohl – zurückhaltend – eine Invasion bezeichnet. Insofern erscheint der – meist so nicht bezeichnete – Krieg als einzige Alternative zum bloßen Abwarten bis zum 8. Dezember (Fl. 12/13). Das Wissen um die Geschichte des Konflikts, die als Argument herangezogen ist, wird als geteilt unterstellt („wir ... sehen“, Fl. 7/8), wobei dem hier potentiell Hörerinkludierenden „wir“ Saddam Hussein und dessen Spiele mit der gesamten Welt (und damit auch uns) vor Auge geführt werden (Fl. 8/9).

Die Ziele „Wahrheit“ (Fl. 12) sowie „Entwaffnung und Rücktritt“ (Fl. 13/14) sind als unstrittig und damit als geteilt präsupponiert. In der Schlussfolgerung ab Fl. 15 sind dann die beiden Standpunkte zum Umgang mit der Situation gegeneinander derart abgewogen, dass der europäischen Antikriegshaltung die Alternative „irgendwas Aktives“ (was aber wohl ausschließlich Krieg meint) gegenübergestellt wird. Zu Letzterem sieht die Sprecherin keine Alternative, wenn „man“ realistisch sei.

Besonders sei hier der Blick zunächst auf die Darstellung eines Aspekts der eigenen Wahrnehmung der europäischen Position gelenkt: „Ich versteh ja die europäische Haltung ...“ (Fl. 15). Oben war gesagt worden, dass die Sprecherin neben tendenziell amerikanischen sprachlichen Verfahren der Auseinandersetzung mit anderen Standpunkten auch eher deutsche einsetzt. Dies äußert sich in dem unscheinbaren „ja“, das traditionell als Modalpartikel bezeichnet wird. Es setzt sich mit tatsächlichen oder angenommenen Hörerstandpunkten auseinander, und das in sehr diffuser und kontextabhängiger Weise. Hoffmann (2008) trägt ganz unterschiedliche Funktionen von *ja* zusammen, die in der Forschung identifiziert wurden. Dazu zählt – wie oben – ein Beispiel, in dem *ja* in einem Zusammenhang steht, „(...) in dem eine Einigkeit unterstellt wird, die nicht besteht und sich nicht bewährt (...)“ (S. 6). In seiner *ja* als operative Prozedur bestimmenden Analyse identifiziert Hoffmann als übergreifende Funktion (bzw. Bedeutung), „(...) dass *ja* interaktiv einen Wissensstatus retourniert, räsoniert, transferiert, der als Gewissheit hinsichtlich *p* – eines propositionalen Gehalts im weiten Sinne – angesichts faktischer oder virtueller Fraglichkeit zu kennzeichnen ist“

(S. 22). Hierbei bezieht sich die „(...) Äußerung mit ja (...) auf die Konstellation (...)“, ist „(...) wissenswert auf der Folie der laufenden Verständigung (...)“ und besitzt „(...) spezifisches diskursives bzw. textuelles Gewicht, das sie auch zur Begründung (...) geeignet macht“ (S. 17).

Im vorliegenden Fall folgt nun auf die Äußerung mit *ja* eine adversative Konstruktion („aber man muss hier realistisch sein“, Fl. 16/17). Insgesamt klingt diese Abfolge völlig idiomatisch und hätte so zweifellos von einem Muttersprachler stammen können. Kurz und in Anlehnung an Hoffmann sei auf die spezifische Funktion des *ja* in diesem ausgesprochen komplexen Argumentationszusammenhang eingegangen: Aus dem vorausgegangenen Diskurs ist die Position „der Europäer“ hinlänglich bekannt und insofern auf die Konstellation bezogen und wissenswert. Das *ja* setzt sich interaktiv also mit der bekannten Position der Europäer, aber auch der – für den Hörer bisher ungewissen – Einsicht der Amerikanerin in diese Position auseinander. Es tritt zum positiven „verstehen“ (Fl. 15) hinzu und scheint sich mit im Hinblick auf die Kommunikationspartner unterstelltem oder befürchtetem Nicht-Verstehen auseinanderzusetzen. Bisherigen Zweifeln, die die Sprecherin wahrgenommen hat und die sie mittels *ja* thematisiert, setzt sie damit zunächst ein Ende. Dennoch wird dieser insbesondere auch für die Sprecherin (allerdings nur grundsätzlich) einsichtigen Position unmittelbar folgend eine Gegenposition gegenübergestellt, nämlich eine realistische. Wohl nicht zufällig geht dem ein Konzeptwechsel in Fl. 16 voraus, wodurch Realismus als Maßstab zuerst verankert wird, um vor diesem Hintergrund doch für den – wenn auch umschriebenen – Krieg einzutreten. Verstehen und Widerspruch fallen insofern in dieser Argumentation zusammen. Und die Widersprüchlichkeit dieses Verfahrens wird dadurch aufgelöst, dass der eine eingenommene Standpunkt einem gleichzeitig eingeforderten Realismus folgt, während dem ebenfalls wertgeschätzten anderen Standpunkt eine andere, hier nicht näher bezeichnete, aber eben gerade nicht realistische Domäne zukommt.

Die beiden bislang diskutierten Beispiele zeigen deutlich, um wie viel vielschichtiger die sprachliche Wissensverarbeitung ist, wenn wirkliche Handlungszwecke verfolgt werden. Dann nämlich handelt es sich meist nicht mehr um den Austausch „à la adjacency pairs“, die – aufeinander bezogen – sinnvoll erscheinen und durchaus den Anschein einer fortgeschrittenen Lernervariante erwecken mögen. Fremdsprachliche Handlungskompetenz ist so aber noch nicht erreicht. Auf Grundlage der Beispiele ist aber konstatierbar, dass in Videokonferenzen Konstellationen entstehen können, die eine komplexere Art der Sprachverwendung im Sinne des sprachlichen Handelns erfordern und fördern. Voraussetzung dafür scheinen authentische Handlungsabsichten der Lernerinnen und Lerner bzw. Sprecherinnen und Sprecher zu sein, also eine Sache wirklich verstehen zu wollen, jemanden überzeugen zu wollen, Divergenzen zu bearbeiten, ohne sie einfach auszuklammern oder sie zu ignorieren etc. Aber gerade hierzu scheint sich oftmals eine Tendenz auszubilden, hinsichtlich derer zu befürchten ist, dass sie interkulturelle Kompetenz lediglich oberflächlich fördert.

Wollen Lehrende nun aber die Fähigkeit einer wirklichen Auseinandersetzung mit Standpunkten anderer in der Fremdsprache ausbilden, stehen sie vor einer großen Schwierigkeit. Offensichtlich ist es das wirkliche Interesse an einer Sache und damit auch ein emotionales (und damit mentales) Moment, das Sprecherinnen und Sprecher zu solchen sprachlichen Handlungen wie in den Beispielen 2 und 3 bewegt. Bewusst in Kauf nehmen – geschweige denn fördern – wird ein Lehrender eine potentiell konfliktträchtige Situation aber kaum. Insofern bedarf die Themensuche einer sorgfältigen Vorbereitung und die medial vermittelte Kommunikation einer aufmerksamen Begleitung. Weitere Überlegungen hierzu finden sich im Anschluss an das nächste Kapitel.

3. Authentische mehrsprachige Verhandlung von Einstellungen

In einer weiteren Spezifizierung sollen nun die bereits erwähnten operativen Prozeduren angesprochen werden, die im Hinblick auf den Wissens- und Einstellungsabgleich von Sprecherinnen und Sprechern sowie Hörerinnen und Hörern von besonderer Relevanz sind. Oben ist bereits über das *ja* gesprochen worden, das in der betrachteten Funktion traditionell zu den Modalpartikeln gerechnet wird, nach Hoffmann aber eine operative Prozedur vollzieht. Das operative Feld kennzeichnet Ehlich (2007, S. 24) folgendermaßen:

Das Operationsfeld unterscheidet sich von den anderen [Feldern] in charakteristischer Weise, indem es hier um die Verarbeitung, die Prozessierung des sprachlichen Geschehens selbst geht, und zwar nicht im Sinne der interaktionalen Minimalerfordernisse (...), sondern stärker in Blick auf die propositionale Dimension. (...) Operative Prozeduren sind z. B. die Determination und die phorischen Prozeduren. (...) [M]it operativen Prozeduren trägt er [der Sprecher] (...) dazu bei, daß der Hörer etwa die angebotene Information adäquat verarbeiten und ihm bereits verfügbare Informationen mit in die Interaktion einbeziehen kann.

Schwierigkeiten für die Sprach- und Kulturvermittlung im Hinblick auf diese für den Wissensabgleich von Sprecher und Hörer so wichtigen sprachlichen Mittel sind mehrfach begründet.

1. Gerade im Hinblick auf den hier betrachteten Funktionsbereich verwenden verschiedene Sprachen sehr unterschiedliche Mittel (z. B. – traditionell ausgedrückt – Modalpartikeln im Deutschen, Formeln/ gambits oder Verbmodus beispielweise im Englischen bzw. Spanischen). Hier wird deutlich, dass es gerade in der Sprach- und Kulturvermittlung sinnvoll ist, funktionsbasierte Kategorien zu nutzen, wie Hoffmann es auf der Grundlage von Ehlich (1994) u. a. im Hinblick auf das „ja“ vorschlägt, was wiederum die Grundlage für sprachvergleichende Überlegungen in Schlickau (2013) bildet.

2. Selbst in der „Partikelsprache Deutsch“ besitzen die sog. Modalpartikeln nicht selten gleichlautende Gegenstücke, die anderen Wortarten zugeordnet werden („der ist ja vielleicht komisch“ vs. „er kommt heute vielleicht vorbei“).
3. Ein größerer Teil der hier relevanten sprachlichen Mittel weist einen engeren Bezug zur Mündlichkeit als zur Schriftlichkeit auf und blieb daher in der langen Zeit schriftsprachlich geprägter Forschungstradition wenig beachtet.

Welche Probleme diese auf den ersten Blick unauffälligen, aber kommunikativ höchst relevanten sprachlichen Mittel verursachen, sei an einem kleinen Beispiel mehrsprachiger interkultureller Kommunikation gezeigt. Die Kommunikation stammt aus einem europäischen Gremium und wurde simultan gedolmetscht. Die Verdolmetschung, die – wie mündliche Kommunikation – in der Flüchtigkeit und der für Mündlichkeit üblichen Verarbeitungszeit stattfindet, gibt Hinweise auf spezifische Schwierigkeiten, die sich im fremdsprachlichen Handeln u. a. daraus ergeben, dass verschiedene Sprachen für ähnliche Zwecke (hier der Einstellungs- bzw. Wissensverarbeitung) unterschiedliche Strukturen verwenden.

Zum Abschluss einer längeren argumentativen Darstellung sagt ein spanischer Sprecher schlussfolgernd:

Original: Entonces yo creo que sí sería conveniente que nos pusiéramos de acuerdo en un decálogo mínimo de conceptos que (Handlungsplan)

Verdolmetschung: Das sind etwa Dinge, die man vielleicht in einen Katalog einbringen könnte, damit (Handlungsplan)

Übersetzung: Also glaube ich, es wäre ja (schon/doch) sinnvoll, dass wir uns auf einen Mindestkatalog an Ideen einigen, dass (weiterer Handlungsplan)

In den Redewiedergaben sind diejenigen Elemente unterstrichen, die in besonderer Weise nicht referentieller Art sind, es in Realisierung operativer Prozeduren mit der Wissensverarbeitung zu tun haben und offensichtlich zwischen den Sprachen Spanisch und Deutsch zu Problemen führen.

An der Verdolmetschung ins Deutsche fällt der Eindruck größerer Unsicherheit bzw. Vagheit auf, der durch „etwa“, „vielleicht“ und den Modus von „könnte“ entsteht. Das ist in diesem Fall von großer Relevanz, da es sich quasi um ein zusammenfassendes Schlussplädoyer mit der Illokution einer kollektiven Aufforderung handelt, die nicht zuletzt und gerade auch im Hinblick auf ihre Entschlossenheit durch die Vagheits- bzw. Unsicherheitsmarkierungen im Deutschen an illokutiver Kraft einbüßt. Dies geht einher mit einem weitgehenden Verlust des schlussfordernden Charakters, der im spanischen *entonces* liegt.

Was nun die Unsicherheits- bzw. Vagheitsmarkierungen betrifft, so haben diese im spanischen Original durchaus ihre Bezugspunkte, die sich ebenfalls auf Einstellungen des Sprechers zu seinem Wissen bzw. auf dessen Anleitungen, wie dieses Wissen hörerseitig zu bearbeiten ist, beziehen – nur dies in anderer Weise: „Creo“ (ich glaube) bezieht sich semantisch zwar auf ungesichertes Wissen und insofern auf einen Mangel an Gewissheit. Jedoch stützt sich dieser Glaube auf komplexe vorausgegangene Darlegungen und ist insofern begründet und vergleichsweise fest, wobei die Sprecherin ihre Überzeugung deutlicher als sprachstrukturell nötig an sich („yo“) bindet. Die Überzeugung selbst, also der erste Teil des Handlungsplans, drückt mit dem Subjunktiv („pusiéramos“) den Wunsch der Sprecherin nach Realwerdung von etwas noch nicht Realem aus. Das Präteritum erklärt sich aus dem Sinn (Wunsch) sowie dem Modus (Condicional) von „sería“ im übergeordneten Nebensatz. Das „si“ funktioniert wohl wie eine Modalpartikel¹ und bedeutet zusammen mit dem „sería“ etwas wie „(es) wäre ja schon“ bzw.

1 Die Erforschung des Spanischen im Hinblick auf Modalpartikeln ist noch nicht sehr weit fortgeschritten, vgl. auch Ferrer Mora (2000). Möglicherweise liegt dies auch mit an der Beeinflussung der Hispanistik im Wesentlichen durch die Anglistik bzw. Amerikanistik, die wiederum durch die Partikelarmut des Englischen nicht gerade einen Schwerpunkt auf diesem Gebiet setzt.

„wäre ja doch“, wobei die angemessenste Übersetzung durchaus auch mit Muttersprachlern des Spanischen nicht eindeutig zu klären war.

Trotz dieser nicht auszuräumenden Unklarheit bleibt gewiss, dass im spanischen Original ein Wunsch in sehr bestimmter Weise geäußert wird, wobei der Sprecher sich in „sí sería“ mittels Verbmodus und Modalpartikel, also mittels insgesamt operativer Prozeduren, mit angenommenem Wissen und angenommenen Einstellungen der Hörer auseinandersetzt. Er greift damit möglichen Einwänden voraus, deren Existenz er auf der Grundlage der gemeinsamen Kommunikationsgeschichte vermutet. Dies aber tut er – um es nochmals deutlich zu betonen – in einer bestimmten Weise und der dringenden Absicht, das noch nicht Reale real werden zu lassen, während die verbalisierten Ungewissheiten sich lediglich auf den Ausgang des noch ungewissen Einigungsprozess mit den Hörern beziehen.

Dieses komplexe Zusammenwirken eigener Überzeugungen und der Auseinandersetzung mit Unsicherheiten bezüglich der Einstellungen anderer zu einem Handlungsplan führen dazu, dass die Unsicherheiten in der Verdolmetschung in den Bereich der Illokution, also der kollektiven Selbstaufforderung geraten („die man vielleicht einbringen könnte“), die nun aber hierdurch an illokutiver Kraft erheblich einbüßt, wozu weiterhin der Wechsel von „nos“ zu „man“ beiträgt. Als Resultat dürfte die kollektive Selbstaufforderung weniger dringlich auf die Hörer wirken.

Das authentische Verhandlungsbeispiel belegt eindringlich die Relevanz solcher sprachlichen Mittel für das sprachliche Handeln, die nicht allein aus dem Symbolfeld stammen und es nicht im Wesentlichen mit der Bezeichnung von Gegenständen und Sachverhalten zu tun haben. Hierbei handelt es sich beispielsweise um solche sprachlichen Mittel, die für das zweckgerichtete sprachliche Handeln, also die Realisierung kommunikativer Zwecke in einem sozialen Umfeld, von zentraler Bedeutung sind. Indem sich diese sprachlichen Mittel direkt auf das Wissen (aber auch Grade von Ungewissheiten) des Sprechers sowie dessen Annahmen über hörerseitige Wissensvoraussetzungen beziehen, haben sie entscheidenden Anteil an der Aushandlung geteilter Einstellungen zu Sachverhalten in gemeinsamen Handlungsumfeldern. Damit entscheiden diese sprachlichen Mittel, die häufig dem operativen Feld zuzuordnen sind, aber strukturell in verschie-

denen Sprachen oft unterschiedlicher Art sind, wesentlich mit über das Gelingen gemeinsamen Handelns.

4. Konsequenzen für den Einsatz medial vermittelter Kommunikation in Vermittlungszusammenhängen

Medial vermittelte Kommunikation in Vermittlungszusammenhängen setzt nun einen Rahmen, der in den meisten Fällen allenfalls sehr eingeschränkt in einem gemeinsamen Handlungsraum stattfindet. Es geht eben nicht um Vertragsabschlüsse, gemeinsame Einkäufe, nicht einmal um die Auswahl von Musik für eine Party. Die Kommunikation ist insofern meist folgenlos und geschieht um ihrer selbst willen. Gerade deshalb besteht die Kommunikationsmaxime meist darin, folgenlos zu parlieren, und oft wird Konfliktfreiheit zum eigentlichen Kommunikationszweck erhoben. Das gelingt umso mehr, je geringer auch der Einfluss von Emotionen ist; dies belegt das erste Beispiel (Transkript 1). Der Verzicht auf emotionale Themen hat insofern auch eine Kehrseite – wie deren Integration andererseits mit Risiken verbunden ist. Dieser zwei Seiten sollten sich in der Sprach- und Kulturvermittlung tätige Personen bewusst sein und sie im Entscheidungsfeld berücksichtigen.

Eine Alternative für Vermittlungszusammenhänge, die den Einsatz der hier betrachteten sprachlichen Mittel erfordert und damit entsprechende Lernpotentiale schafft, könnte im Einsatz von Planspielen liegen. Im Hinblick auf ein von Grießhaber und Brinkschulte 1998 durchgeführtes Projekt schreibt Brinkschulte (2003, S. 46):

Innerhalb der Aushandlungen, welche Entscheidungen getroffen werden sollen bzw. welche Formulierungen während des kooperativen Schreibprozesses sich durchsetzen sollen, treten authentische Kommunikationssituationen in der Zielsprache auf, die nicht nur die Sprachbewusstheit, sondern auch die Sprachlernbewußtheit fördern, da die Lernenden ihre eingenommenen Standpunkte verteidigen und gegenüber den anderen Mitgliedern rechtfertigen müssen [...].

Verteidigung und Rechtfertigung eingenommener Standpunkte stehen zwar nicht im Fokus des Aufsatzes von Brinkschulte, aber deren kommunikative Notwendigkeiten erscheinen plausibel. In Abwandlung des von Griebhaber und Brinkschulte gewählten Szenarios könnten kommunikationsintensive und medial vermittelte Planspiele einen Rahmen bieten, in denen Gruppen aus Nichtmuttersprachlern und Muttersprachlern zu gemeinsamen Entscheidungen gelangen sollen. Aufzeichnungen der Kommunikation könnten analysiert und mit authentischen Verhandlungen – wie hier geschehen – verglichen werden. Relevant würden dabei die hier fokussierten und für Kommunikation in realen Handlungskontexten so wichtigen sprachlichen Mittel sein, die es mit der Bearbeitung von Sprecher- und Hörerwissen bzw. den jeweiligen tatsächlichen oder vermuteten Einstellungen zu tun haben.

Literaturverzeichnis

- Brinkschulte, M. (2003). „Spaß bei der Arbeit“? Das E-Mail-Projekt: Planspiel in der Fachsprache Wirtschaft und die Funktion neuer Medien während der Gruppenarbeit. In P. Tischer (Hrsg.), *Neue Medien – Neues Lehren – Neues Lernen* (S. 41–56). Bochum: AKS-Verlag.
- Ehlich, K. (1994). Funktionale Etymologie. In G. Brüner & G. Graefen (Hrsg.), *Texte und Diskurse* (S. 68–82). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ehlich, K. (2007). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren. In K. Ehlich (Hrsg.), *Sprache und sprachliches Handeln: Bd. 1. Pragmatik und Sprachtheorie* (S. 9–28). Berlin: de Gruyter.
- Ferrer Mora, H. (2000). Auf der Suche nach spanischen Modalpartikeln: pero und pues als pragmatische Konnektoren. Stand der kontrastiven Partikelforschung Deutsch-Spanisch. *Revista de Filología Alemana*, 8, 253–271.
- Hoffmann, L. (2008). Über ja. *Deutsche Sprache*, 36, 193–219.
- Roche, J. M. (2001). *Interkulturelle Fremdsprachendidaktik – Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Rothe, S. (2013). Miami Videokonferenz: *Wie wird mit Stereotypen über die Kulturen umgegangen?* (Hausarbeit im Rahmen des Studiengangs Internationales Informationsmanagement – Sprachwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation.) Universität Hildesheim.

- Schlickau, S. (2009). *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung: Pragmatik – Didaktik – Interkulturelle Kommunikation* (=Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation, Band 1). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schlickau, S. (2013). Prozeduren in der interkulturellen Kommunikation: Wissensbearbeitung und Wissensabgleich. In D. Kühndel, K. Naglo & E. Rink (Hrsg.), *Sieben Säulen DaF: Aspekte einer Transnationalen Germanistik* (S. 243–252). Heidelberg: Synchron.

„Sprachlabor to Go“ – Lehr- und Lernbedingungen mit Smartphone und Tablet

Wilhelm Grießhaber – Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Abstract

Handys sind heutzutage allgegenwärtig und inzwischen zum wichtigsten Kommunikationsmittel der Jugendlichen geworden. Doch in der Fremdsprachvermittlung an Schulen und Hochschulen spielen sie höchstens eine unbedeutende Nebenrolle. Ähnliches gilt für Tablets, die zunehmend Tischcomputer oder Laptops ablösen. Der Fremdsprachunterricht sollte sich diese Chancen nicht entgehen lassen.

Das fremdsprachdidaktische Potential wird im Folgenden im Zusammenhang mit den kommunikativen Nutzungsmöglichkeiten vorgestellt. Einleitend werden grundlegende Verwendungsweisen von Sprache im Fremdsprachunterricht vorgestellt, das im Titel genannte Sprachlabor wird verortet und der Sprechanteil von Lernenden im Unterricht ermittelt. Dann werden technische Aspekte von Smartphones und Tablets mit Blick auf deren unterrichtliche Nutzung betrachtet. Anschließend werden Untersuchungen zur tatsächlichen Nutzung von Computern in der Fremdsprachvermittlung und didaktische Folgerungen daraus präsentiert. Abschließend werden auf der Basis von technischen Möglichkeiten und Nutzungsbedingungen exemplarisch Nutzungsvorschläge vorgestellt und diskutiert.

1. Kommunikative und technische Gesichtspunkte

Der Sprache kommen in der Fremdsprachvermittlung verschiedene Funktionen zu. Zuallererst ist sie Lernobjekt, das den Lernenden zugänglich gemacht werden muss. Außerhalb des deutschen Sprachraums erfolgt dies durch die Lehrpersonen selbst sowie durch verschiedene Medien, von den klassischen Lehrbüchern über Ton- und Videopräsentationen (s. Jung, 2006). Die grundlegenden Funktionen von Sprache betreffen (a) die Präsentation

des Lernobjekts Sprache, (b) die Verwendung von Sprache im Erwerbsprozess, (c) die Exploration von Sprache durch die Lernenden und (d) das Einüben sprachlicher Mittel, u. a. im Sprachlabor. Technische Medien haben unterschiedliche Handlungspotentiale im Unterricht.

1.1 Funktionen von Sprache im Fremdsprachunterricht

Technische Medien sind vor allem mit dem „pattern-drill“ im Sprachlabor verbunden, in dem Präsentation und Üben zusammengefasst werden, während das Explorieren ausgeklammert wird. Sorgsame Auswahl und Anordnung der Sprachmittel sollen den Lernenden fehlerfreie Äußerungen ermöglichen. Dazu wird das Lernobjekt Sprache in kleine Einheiten zerlegt und den Lernenden zum wiederholten Üben vorgegeben. Das kleinschrittige Konzept mit einfachen richtig/falsch Alternativen lässt sich gut in Algorithmen modellieren und wurde schon sehr früh auf Computer übertragen. Es hat sich jedoch insgesamt als wenig erfolgreich erwiesen. Es ist zu bezweifeln, dass pattern drill auf mobilen Geräten, für die inzwischen zahllose Apps vorliegen, bessere Ergebnisse bringt.

Das Explorieren sprachlicher Mittel durch die Lernenden betrifft einen zentralen Aspekt im Zusammenhang mit sog. konstruktivistischen Lerntheorien (s. u. a. Little, 1997; Wolff, 2002). Der Konstruktivismus sieht das Lernen einer Sprache nicht als passive Übernahme vorgegebener Einheiten, sondern als vom Lernenden selbst aktiv durchgeführte Tätigkeit. Der Lernende fokussiert ein Objekt, erkundet dessen Eigenschaften und probiert Verwendungsmöglichkeiten aus. Diesem Verständnis entsprechen projektorientierte Konzepte autonomen Lernens, in denen die Lernenden eine große Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess bekommen (s. Dam, 1995; Legenhausen, 2006). Gerade in diesem Bereich sind die größten Chancen von Smartphones und Tablets in der Fremdsprachvermittlung zu sehen.

Um das Potential des projektorientierten Unterrichts klarer zu profilieren, werden zunächst Kommunikationsstrukturen im typischen, lehrerzentrierten Fremdsprachunterricht betrachtet. Empirische Studien zum Englischunterricht an deutschen Schulen zeigen, dass Lehrpersonen den Sprechanteil der Lernenden massiv über- und ihren eigenen Anteil gewaltig unterschätzen (DESI, 2006). Die für Englisch gewonnenen Ergebnisse sind auch für DaF

aussagekräftig. Zunächst erscheint der Anteil der Zielsprachenverwendung im einsprachigen Unterricht mit 84 % der Unterrichtszeit recht hoch. Doch die Lehrperson bestreitet mit 50,5 % über die Hälfte der gesamten Kommunikation, während den Lernenden mit 23,5 % nicht einmal ein Viertel der Zeit zur Verfügung steht. Davon sprechen die Lernenden nur in 76,2 % in der Fremdsprache. Bei einer durchschnittlichen Unterrichtszeit von 45 Minuten haben alle Lernenden zusammen nur eine fremdsprachliche Sprechzeit von 8,1 Minuten. Im Mittel benutzt ein Lernender die Fremdsprache ca. 20 Sekunden, d. h. nicht einmal eine halbe Minute pro Unterrichtsstunde.

Vor diesem Hintergrund erscheint ausgedehntes Üben im Sprachlabor nicht mehr ganz so abwegig, da die fremdsprachliche Redezeit deutlich über der im normalen Unterricht liegt. Allerdings sind didaktische Konzepte erforderlich, die den mechanischen Sprachlabor-Drill zugunsten einer freieren, natürlicheren Sprachverwendung überwinden. Smartphones und Tablets können dazu beitragen.

Die entscheidenden Vorteile liegen darin, dass sie als persönliche Instrumente überallhin mitgenommen werden können. Damit ist ein wesentliches Argument des Pädagogen von Hentig (Spiegel, 1994, S. 97) gegen die schulische Nutzung von Computern hinfällig: „Der Computer hält das Kind an seinem Stuhl fest, grenzt seine Lebensregungen auf das Feld zwischen Bildschirm und Taste ein, legt alle Sinne lahm, [...] er macht alles zunichte, was sich die moderne Pädagogik seit Beginn unseres Jahrhunderts ausgedacht hat“. So berechtigt von Hentigs Kritik an den frühen Arrangements gewesen sein mag, mit den neuen portablen Computern ist sie hinfällig. Schon zu seiner Zeit hat er übersehen, dass im Unterricht nicht unbedingt ein Lerner einsam vor dem Bildschirm saß, sondern oft mit einem oder zwei weiteren in Partner- oder Kleingruppenarbeit gemeinsam gearbeitet hat. Gerade diese Nutzung hat sich in der Praxis im Sprachenzentrum der WWU Münster als ausgesprochen produktiv erwiesen.

1.2 Technische Merkmale und Nutzungsmöglichkeiten

Am Beispiel von Tablet-Computern werden nun einige technische Merkmale und damit verbundene Nutzungsmöglichkeiten vorgestellt. Vordergründig betrachtet sind Tablets übergroße Handys, die zum Telefonieren zu

unhandlich sind. Tatsächlich handelt es sich eher um eine Mischung aus einem Multimedia-Buch und einem Computer. Die Kombination der zwei Mediengattungen ermöglicht eine neue individuelle Mediennutzung. Im Unterschied zu einem konventionellen Computer muss man sich nicht erst zum Gerät begeben, das nach dem Einschalten mit dem Starten beschäftigt ist, bis man es endlich nutzen kann. Ein Tablet ist unmittelbar nach dem Einschalten nutzbar, gerade so, wie man ein Buch in die Hand nimmt, aufschlägt und nutzt. Doch im Unterschied zu einem Buch bietet ein Tablet noch viel mehr: Man kann Musik hören und produzieren, Filme betrachten, aufnehmen oder bearbeiten, Emails erledigen oder – eher kurze – Texte erstellen oder mit Kalkulationsprogrammen arbeiten. Ein weiterer Pluspunkt ist die ganztägige, steckdosenfreie Nutzungsdauer. Das sind für die unterrichtliche Nutzung wichtige Grundlagen.

Auf der anderen Seite ist der Bildschirm gerade für eine Person optimal, nicht aber für zwei oder mehr. Dadurch unterscheiden sie sich grundsätzlich von Laptops oder Tischcomputern. Didaktische Nutzungskonzepte, die dies nicht berücksichtigen, gehen an den Einsatzbedingungen vorbei. Smartphones bieten im Prinzip ähnliche Funktionen. Der kleine Bildschirm prädestiniert sie mehr für rezeptive Tätigkeiten, die Audio- und Videoaufnahmemöglichkeiten für produktive Nutzungen. Bei der Verfügbarkeit unterscheiden sich Handys und Tablets. Die meisten Lernenden dürften privat ein Smartphone besitzen und viele bald auch Tablets, die bislang meist von der Bildungseinrichtung zur Verfügung gestellt werden.

Ein wichtiger Aspekt stellen die kommunikativen Strukturen bei der Nutzung von Mobilgeräten dar, die im Folgenden mit konventionellen Methoden verglichen werden. Im konventionellen Unterricht erfolgt die Informationsdistribution vornehmlich durch Lehrwerke und Kopien. Im Unterricht erstellte Tafelanschriften sind verloren, wenn sie nicht zeitaufwendig abgeschrieben werden, eventuell auch mit Fehlern. Interaktional ist bemerkenswert, dass die Lehrperson beim Schreiben an der Tafel der Klasse den Rücken zukehrt.

Bei einem Overheadprojektor kann die Lehrkraft vorbereitete Folien einsetzen und beschriften. Über den Projektor hinweg steht sie mit dem Gesicht zur Klasse und kann mit ihr kommunizieren. Lernende können parallel

Folien beschriften, der ganzen Klasse zeigen und im Plenum darüber sprechen. Schließlich können Folien zur weiteren Nutzung auch kopiert werden. Bei diesem Leistungsspektrum überrascht es nicht, dass Overheadprojektoren bis jetzt einen festen Platz in Fremdsprachkursen haben.

Auch mit Tablets und Handys können Lernende im WLAN und mit geeigneten Programmen, z. B. Airserver, im Unterrichtsdiskurs über einen Beamer von ihrem Platz aus auf der digitalen Tafel schreiben. So eröffnen sich neue Interaktionsmöglichkeiten und schnelle Wechsel der Sozialformen (s. Aufenanger & Schlieszeit, 2013). Schließlich macht sie die Fähigkeit zur Erstellung und Distribution von Daten sehr viel leistungsfähiger als konventionelle Medien.

2. Studien zur Computernutzung

Viele der vor einigen Jahren eingeführten Laptops sind bis heute in Gebrauch: das WLAN befreite die Lernenden von dem festen Platz vor dem Tischcomputer und erlaubte neue flexible Unterrichtskonzepte mit schnell wechselnden Sozialformen und freien Arrangements für Kleingruppenarbeiten. Individuell oder in Partner- oder Kleingruppenarbeit durchgeführte Internetrecherchen dienten z. B. als Basis für Präsentationen im Plenum. Bei Nichtgebrauch wurden sie zugeklappt und lenkten nicht mehr ab. Insgesamt kann die Zeit der aktiven Beschäftigung mit und in der Fremdsprache deutlich erhöht werden.

Andererseits weist das Konzept auch Schwächen auf. An erster Stelle steht die Tatsache, dass Laptops sich nicht gut zur Lektüre längerer Texte eignen. Der Blick auf den Bildschirm ist ungünstig und die wegen des großen Abstands zum Bildschirm passende Schriftgröße würde mit ständigem Hin- und Herscrollen erkaufte. Bei eingeschränkter rezeptiver Nutzung eigneten sie sich gut zur Textproduktion. Schließlich erzwangen kurze Akkulaufzeiten den permanenten Anschluss an die Stromversorgung und schränkten so die flexible Aufstellung wieder ein. Im Rückblick fällt negativ auf, dass die in der Regel von der Lehreinrichtung gestellten Geräte im Unterrichtsraum verblieben. Die Lernenden mussten zum Computer kommen, sie konnten

ihn nicht wie ein Buch einfach überall hin mitnehmen. Dadurch blieb die Kontaktzeit mit der Fremdsprache auf die Unterrichtszeit beschränkt.

Im Gegensatz zu zahlreichen konzeptionellen Beiträgen zur Laptopnutzung im Unterricht ist die Zahl empirischer Analysen sehr überschaubar. Noch geringer sind Untersuchungen zur Fremdsprachvermittlung. Prinzipielle Gründe für diesen Sachverhalt nennt Schulmeister (1996, §12). Da empirische Untersuchungen den rasanten technischen Entwicklungen mit großem Zeitabstand hinterherlaufen, sind Ergebnisse mit einer bestimmten Ausstattung nach dem Prozess von der Konzeption über Durchführung, Datenerhebung und Datenanalyse nicht mehr direkt auf die inzwischen neuen, veränderten technischen und didaktischen Gegebenheiten anwendbar. Außerdem ist die auf eine Einzelfrage zugeschnittene Entwicklung eines Untersuchungsdesigns angesichts des sehr komplexen Bedingungsgefüges, das weit über technische Aspekte hinausgreift, nicht einfach. Mit diesen Vorbehalten werden nun zwei auf interaktionale Aspekte fokussierte Untersuchungen vorgestellt.

Das erste Beispiel zeigt die Austauschstudentinnen Asi und Lin bei der gemeinsamen Erstellung einer Email an eine ausländische Partnerin. Sie tauschen sich über grammatische Formen aus, praktizieren „negotiation of meaning“. Während Asi auf der Tastatur schreibt, betrachten beide den bereits geschriebenen Text auf dem Monitor. Kurz vor dem Ausschnitt (s. Abb. 1) sprechen sie darüber, dass Lin bisher noch keinen rohen Fisch probiert hat. Daraus entwickelt Asi die Idee, dass Lin rohen Fisch probieren würde, wenn die Partnerin ihn schicken würde. Daraufhin beginnt Asi mit der Texteingabe. In Partiturfläche 23 entwickelt sich eine Diskussion über das von Asi ohne Umlaut geschriebene Wort „Stuck“. Lin bemerkt beim Vorlesen die ihrer Ansicht nach falsche Schreibweise. Asi thematisiert in Partiturfläche 25 mit dem Fachbegriff „Umlaut“ die Schreibweise von „Stuck“, während Lin noch bei der umlautlosen Version bleibt, da sie auf die Flexion des Verbs „schicken“ konzentriert ist.

- 23 Asi Aber we/ wenn du uns • eine Stuck • äh • schicken, dann • • wi/
- 24 Asi kann ich probieren.
Lin Genau. Aber ((2s)) wenn • ihr ((1s)) uns ((3s)) ei, ei/ein
- 25 Asi Ja. Das heißt eine, eine Umlaut • Ich denke.
Lin Stuck ei/ eine Stuck((1,5s))

Abb. 1 – eine Stuck

Die gemeinsame Textproduktion erweist sich als komplexer Prozess. Eigene Handlungspläne werden laufend von der Partnerin unterbrochen und müssen modifiziert werden. Dennoch führt die gemeinsame Reflexion am Ende in der Mail zur korrekt umgelauteten Version „Stück“: „Aber wenn ihr uns eine Stück schickt, ...“. Die Studentinnen führen ihr Gespräch in der Zielsprache Deutsch, nur dann und wann verwenden sie englische Begriffe oder englische Ausdrücke zur Kontrastierung mit dem Deutschen. Der Fokus auf die Schrift schärft die Sprachaufmerksamkeit, lenkt den Blick auf sprachliche Formen und erhöht die Sprachbewusstheit. Doch trotz dieser Vorteile meiden Studierende die gemeinsame Textproduktion und bevorzugen die ungestörte individuelle Texterstellung mit anschließender Besprechung der Texte. Der Gewinn der aufwendigen gemeinsamen Produktion wird ihnen nicht bewusst (gemacht).

Die zweite Studie analysiert die Sprache von Lernenden, die Deutsch als Fremdsprache computergestützt im Tandem mit deutschen Muttersprachlern erlernen (Huang, 2010). Studierende an der Kaoshiung-Universität in Taiwan wurden per Zufall in eine Experimental- und eine Kontrollgruppe aufgeteilt. Die Kontrollgruppe erhielt konventionellen Deutschunterricht, der durch Ausspracheübungen im Computerlernstudio und Selbstlernübungen ergänzt wurde. Die Experimentalgruppe hatte statt des konventionellen Unterrichts Chinesisch lernende Tandempartner in Deutschland, mit denen sie computergestützt kommunizierten. Jeweils am Semesterende wurden die Deutschkenntnisse in Texten zu verschiedenen Impulsen ermittelt.

Bei der Lexik deckten die Tandemlernenden breitere Themenspektren ab und reizten den erlernten und bekannten Wortschatz aus. In mündlichen

Äußerungen zeigten sie eine höhere Redeflüssigkeit. Dagegen verwendeten die konventionell unterrichteten Lernenden Wörter, die sie aus dem Lexikon nachgeschlagen hatten und deren Sinn sie mitunter nicht verstanden hatten. Während sich die konventionell unterrichteten Lernenden eher auf die Beschreibung konkreter Gegenstände in einfachen Satzkonstruktionen beschränkten, versprachlichte die Experimentalgruppe eher Themen zu Lebensumständen, Alltagsleben, Familie und Beruf.

Die Grammatikkenntnisse waren in beiden Gruppen auf vergleichbarem Niveau. Die Befürchtung, dass freiere Unterrichtsformen zu geringeren Grammatikkenntnissen führen müsse, hat sich demnach als unbegründet erwiesen. Eine differenziertere Betrachtung ergibt sogar leichte Vorteile der Experimentalgruppe, die bei komplexeren Satzkonstruktionen weniger Fehler pro Text als die Kontrollgruppe hat. Und die Experimentalgruppe produziert zu gleichen Impulsen umfangreichere Äußerungen mit mehr Sätzen und mehr Wörtern pro Satz, mit mehr Konjunktionen zur Verbindung propositionaler Gehalte.

Insgesamt zeigt die Studie, dass der authentische Austausch mit Tandempartnern ein erstaunliches Vermittlungspotential besitzt. Auch wenn Grammatikvermittlung in diesem Kontext schwer planbar ist, sind die Grammatikkenntnisse nach einiger Zeit differenzierter als bei konventionellem Unterricht.

3. Mobile Nutzungskonzepte

Für die mobile Nutzung von Handys und Tablets in der Fremdsprachvermittlung liegen praktisch keine vergleichenden Untersuchungen vor. Die folgenden Ausführungen stützen sich deshalb auf Erfahrungen mit konventionellen und computergestützten Konzeptionen, wobei es sich bei den wirklich neuen mobilen Nutzungsmöglichkeiten um einzelne Beobachtungen und Skizzen handelt. Zunächst werden ausgewählte Nutzungskonzepte vorgestellt, die sich besonders für eine mobile Nutzung eignen: Podcasts, Vokabeltrainer und WebQuests. Anschließend werden Themen, Sozialformen und Arbeitsphasen behandelt.

3.1 Podcasts

Podcasts sind schon seit einiger Zeit ein etabliertes Format, wenn auch in der Fremdsprachvermittlung eher selten genutzt. Einer der wesentlichen Gründe mag darin liegen, dass sie noch nicht mobil, sondern mit Computern in Unterrichtsräumen eingesetzt werden. Bei dieser Nutzung handelt es sich überwiegend um altbekannte Hörverstehensübungen (s. z. B. Bahns, 2006) mit einem neuen Medium, ohne dass die Möglichkeiten der individuellen mobilen Nutzung ausgeschöpft werden. Wie bei den Hörverstehensübungen sind für die Nutzung drei Bereiche zu klären: die Auswahl der Podcasts, die Arbeit mit den Podcasts und die weitere Arbeit im Anschluss an die Rezeption.

Als erste Größe bei der Wahl geeigneter Podcasts sind die Deutschkenntnisse der Lernenden zu berücksichtigen. Dabei ist nach Lexik und Syntax zu differenzieren. Da die meisten Podcasts nicht unter dem Gesichtspunkt der Fremdsprachvermittlung produziert werden, muss die Lehrkraft sich einen Überblick verschaffen. Eine gut sortierte Basis mit vielen Podcasts ist podster. Speziell für Fremdsprachlernende produziert die Klubschule Migros DaF-Angebote unter www.podclub.ch. Die Angebote auf den Niveaus A2 bis B1 werden über eine längere Zeit von einer Person betreut. Sie werden schriftlich konzipiert, aber mit Blick auf mündliche Präsentation. Sie sollen an unvollkommenes Hören heranzuführen und bieten damit viele Anschlussmöglichkeiten zur Einbindung und Weiterführung.

Bei der Arbeit mit Podcasts lassen sich zwei Modi unterscheiden: zum einen die individuelle Arbeit mit einem Podcast und zum anderen die Präsentation und Besprechung von Podcasts und Erfahrungen mit Podcasts im Unterricht. Podcasts drängen sich zur unterrichtsexternen Arbeit mit Hörtexten geradezu auf. Man kann den ganzen Podcast oder Teile wiederholt hören und so verschiedene Arten des Hörverstehens praktizieren. Es wird dabei aber auch deutlich, dass die individuelle Hörarbeit vorbereitet und angeleitet werden muss, damit die Lernenden nicht einfach irgendwelche Hörtexte anhören. Auch das Hören erfordert eine Zielsetzung, eine Hypothese oder Fragestellung zu den Informationen, die aufgenommen und verarbeitet werden. Insbesondere ist es wichtig, die von den Lernenden gemachten

Hörerfahrungen im Unterricht anschließend aufzugreifen und zu bearbeiten. Dabei sollten Inhalte und nicht Grammatik im Zentrum stehen.

Das mehrmalige Hören vor der Besprechung im Unterricht kann den Lernenden mehr Kompetenz in ihrem Lernprozess geben. Bei der Arbeit mit einem Audio-Computerselbstlernprogramm nach der Berlitz-Methode haben die Lehrkräfte beobachtet, dass die Lernenden mit anderen Fragen in den Unterricht kamen als in konventionellen Kursen, und dass sie schneller gelernt haben (Griebhaber, 2003; Stracke-Elbina, 1997). Schließlich können Lernende auch selbst Podcasts produzieren, ins Netz stellen oder mit Partnern tauschen. Zu Zeiten der analogen Audiokassetten wurden mit ungleich höherem technischem Aufwand ähnliche Projekte als Kassettenkorrespondenz realisiert.

3.2 Vokabeln lernen

In den gefühlt ewig zurückliegenden Zeiten der vor-elektronischen Medien war das Vokabelheft das klassische Mittel zum Vokabellernen. Mit ihm wurden Vokabeln aufgelistet und auch unterwegs, außerhalb des Unterrichts genutzt. Damit kann es fast schon als Prototyp des selbstgesteuerten unterrichtsexternen Fremdsprachenlernens dienen. Diese lang praktizierte Aneignungsmethode wurde auch früh auf mobile Geräte übertragen. Für den eigentlich zum Musikabspielen konstruierten iPod entwickelten findige Programmierer bald das Vokabellernprogramm ProVoc, mit dem SchülerInnen Vokabellisten zu ihren Lehrwerken erstellten und mit anderen tauschten. Diese Vokabeltrainer kamen dem „Sprachlabor to Go“ schon relativ nahe, insofern sie im eigentlichen Sinne des Wortes beim Gehen benutzt werden konnten. Die mit dem Sprachlabor verbundene Aussprachekorrektur wurde – nicht zuletzt angesichts der begrenzten Rechenkapazitäten – nicht wirklich genutzt.

Inzwischen gibt es zahlreiche Handy-Vokabeltrainer, mit vorgefertigten Listen und der Möglichkeit zur Erstellung eigener Listen, u. a. Flashcards, Memento (Lite), phase6, Pons to go und etliche mehr. Mit diesen Programmen kann man auch sein ehemals persönliches Vokabelheft mit anderen teilen. Nach Konzepten der Montessori-Pädagogik können die Lernenden selbst Lehr-Lernmaterialien erstellen und nutzen. So können z. B. in

Kleingruppen- oder Partnerarbeit thematisch fokussierte Listen erstellt werden, die anschließend getauscht und gegenseitig erprobt und bewertet werden. Dies sind auch typische Verfahren autonomer Fremdsprachvermittlung (s. Dam, 1995).

Bei den Funktionen trennen sich die Medien: Tablets eignen sich eher für die Produktion von Übungen und weniger für deren mobile Nutzung. Wie mit einem Laptop müsste man sich irgendwo niederlassen und die Übungen stationär absolvieren, während Handys wirklich mobil beim Gehen nutzbar sind. Andererseits erweist sich die Erstellung von Übungen auf einem Handy als recht mühsame Angelegenheit, während die Produktion audiovisueller Inhalte besser funktioniert.

Podcasts und Vokabellernprogramme zeigen, dass mit Mobilgeräten die Beschäftigung mit der Fremdsprache aus dem begrenzten Raum-Zeit-Behälter des Unterrichts gelöst und in die unterrichtsfreie Zeit übertragen werden kann (s. auch Chan, 2011). Die aktive Zeit der Beschäftigung mit dem Lernobjekt Fremdsprache kann so nachhaltig ausgedehnt werden.

3.3 Web Quests

Die gelingende Realisierung projektorientierter Fremdsprachvermittlung hängt weniger von den mobilen Geräten, sondern vor allem von den didaktischen Konzepten mit passenden Sozialformen und Arbeitsphasen ab. Das für den klassischen computerunterstützten Unterricht entwickelte Web Quest (s. Dodge, 1997; Wagner, 2007) bietet eine bewährte Anleitung für projektorientierte Arbeiten. Im Kern handelt es sich bei einem Web Quest um eine strukturierte Internet-Rechercheaufgabe mit anschließender Präsentation. Die in Anlehnung an allgemeine Grundsätze der Abfolge von Unterrichtsphasen (dazu s. Schulmeister, 2006, S. 287 ff.) konzipierten Schritte ermöglichen auch Lehrpersonen, die mit selbständigen Vermittlungsformen wenig vertraut sind, einen Einstieg mit guten Gelingenschancen. Sehr kurze Web Quests lassen sich innerhalb einer Unterrichtseinheit realisieren, längere können drei und mehr Unterrichtseinheiten umfassen. Nach der Mediennutzung sind drei Phasen zu unterscheiden: eine vorbereitende Plenumsphase, der die eigentliche Arbeitsphase folgt, auf die wiederum eine evaluative Plenumsphase zum Abschluss folgt.

Insbesondere die einführende Phase ist beim Einstieg in selbständige Arbeitsformen für den Erfolg zentral und wird deshalb detaillierter dargestellt. Zunächst wird die Aufgabe ähnlich wie bei einer mathematischen Textaufgabe in eine Situation eingebettet, in der eine Entscheidung oder Bewertung ansteht, für die Informationen gesammelt werden. Diese Situierung versetzt die Lernenden in die Lage, sich selbst Handlungsziele zu setzen, um für sich etwas aus dem Internet zu erfahren und nicht einfach nach vorgegebenen (Link-)Listen Fakten zusammenzutragen, ohne dass ihnen eine Bedeutung zukäme. Aus der Situation ergibt sich eine zu erledigende Aufgabe, die das Interesse der Lernenden weckt.

Für den Einstieg werden einige Links zu Informationsquellen mitgeliefert, die einerseits relevante Informationen enthalten sollten, und die dem Sprachniveau der Lernenden entsprechen. Die Linkliste sollte unbedingt zeitnah auf funktionierende, bzw. tote Links überprüft werden, da viele Links schon nach ein bis zwei Jahren nicht mehr existieren. Auch Organisationen ändern immer wieder die Struktur ihres Netzauftritts und damit auch die Links. Für das Gelingen ist schließlich eine klare Beschreibung des Arbeitsprozesses wichtig. Diese Prozessbeschreibung sollte die vorgesehenen Arbeitsschritte in ihrer Reihenfolge angeben. Weiterhin sollten die Form der erhobenen Informationen und deren Auswertung angegeben werden. Und schließlich sollten die Produkte klar beschrieben werden, die von den Lernenden zu erarbeiten und abzuliefern sind. In der Abschlussphase werden die erarbeiteten Produkte, z. B. eine (PowerPoint-)Präsentation oder ein Handout, im Plenum vorgestellt und besprochen. Dabei sollten den Lernenden insbesondere die Ergebnisse des Gelernten verdeutlicht werden. Und schließlich sollte das Ergebnis evaluiert werden, damit die Erfahrungen in weitere Projekte einfließen können.

Diese Punkte decken sich weitgehend mit den Prinzipien einer autonomen Fremdsprachvermittlung (z. B. Dam, 1995). Im autonomen Unterrichtskonzept entfallen die inhaltlichen Inputs mit vorbereiteten Links und Aufgaben. Diese Schritte sind von den Lernenden selbst zu leisten. Um so größere Bedeutung erhält die Evaluation der Arbeitsergebnisse. Vor dem Hintergrund des konventionellen, lehrwerkbasierten Unterrichts mit fester Pro-

gression fehlt beiden Konzepten eine für die Lernenden und Lehrenden sichtbare Entwicklung der Fremdsprachkenntnisse.

3.4 Lernende aktivieren

Nun werden die Sozialformen bei der Arbeit mit Handy und Tablet betrachtet. Der Unterricht ist vornehmlich durch zwei sich abwechselnde Modi geprägt: Arbeiten im Plenum sowie Partner- und Kleingruppenarbeiten. Die Arbeit im Plenum dient vor allem dem Organisieren von Tätigkeiten, dem Präsentieren und Besprechen von Inhalten sowie der Evaluation von Projekten und abgeschlossenen Arbeitsphasen. Die Kleingruppen- und Partnerarbeit dient der gemeinsamen Erarbeitung von Produkten und/oder der Abstimmung von einzeln erstellten Produkten zu einem gemeinsamen Produkt. Da kooperative Arbeitsformen für die Lernenden recht anstrengend sein können, ist dies nicht unbedingt die präferierte Arbeitsform der Lernenden, obwohl sie für das Fremdsprachlernen effektiv ist, wie oben gezeigt wurde. Die individuelle explorative Informationsgewinnung mit Handy und Tablet kann gut außerhalb des Unterrichts durchgeführt werden, so dass sich die Lernenden mehr und intensiver mit fremdsprachlichen Inhalten beschäftigen.

Als Beispiel für eine projektorientierte Arbeit außerhalb des Unterrichtsraums wird eine Art Fotosafari mit dem Handy vorgestellt. Die Lernenden sollen selbst ein „deutsches Wort“ in ihrer (Wohn-)Umgebung aufspüren, fotografieren, die Bedeutung des Wortes ermitteln und ihre Ergebnisse im Plenum vorstellen. Die Idee folgt dem Konzept der autonomen Fremdsprachvermittlung von Dam 1995. Sie bittet die SchülerInnen darum, ein Objekt in den Unterricht mitzubringen, das sie mit der neuen Fremdsprache verbinden, z. B. eine Baseballmütze oder sonst irgendetwas. Im Unterricht berichten sie, welchen Bezug das Objekt für sie mit der Fremdsprache hat. So stellen sie selbst eine persönliche Verbindung mit dem Lernobjekt Fremdsprache her. Der Zugang zum Lernobjekt Fremdsprache wird personalisiert. „Das deutsche Wort“ beschränkt sich bei einem ähnlichen Ansatz auf Bilder, bzw. kurze Videosequenzen, von den Lernenden selbst entdeckt und dokumentiert. Die Lernenden erfahren nebenbei, dass sie das vertraute Kommunikationswerkzeug beim Fremdsprachlernen verwenden können. Im

Unterricht präsentieren sie dann das Bild mit ihrem Wort und geben Informationen dazu, wo sie es gefunden haben, was es für sie bedeutet und was sie dazu wissen. So erfahren sie auch, dass selbst in einer Umgebung, in der deutsche Wörter sonst nicht wahrgenommen werden, Deutsch präsent ist.

Das erste Beispiel stammt aus Taipeh, in dem neben Chinesisch Englisch präsent ist und in einigen Luxustempeln auch Französisch oder Italienisch, aber praktisch kein Deutsch. Doch auch in dieser Umgebung waren 2011 deutsche Wörter zu finden, zum einen als riesengroße Außenwerbung „VW – Das Auto“ zum anderen in einem Computerladen auf einer Handyschutzhülle mit dem Schriftzug „PORSCHE“. Beide Wörter stehen für deutsche Ingenieurskunst und für den guten Ruf deutscher (Luxus-)Autos. So verwundert es nicht, dass man sich mit diesen deutschen Erfolgen schmücken will und sein Handy in eine Porsche-Schutzhülle steckt. Im Wortschatz(-Portal) der Uni Leipzig ist es mit 9.339 Belegen ein relativ häufig verwendetes Wort. Das zweite Beispiel kommt aus Tiflis (Georgien). Im Zentrum der Stadt bietet ein deutscher Bäcker im „Brezel Haus“ deutsche Backwaren an. Das Wort „Brezel“ ist mit 207 Fundstellen im Wortschatz(-Portal) deutlich seltener als Porsche, es ist in den gängigen Wörterbüchern. Backwaren vor allem von Deutschen geschätzt und nachgefragt, erst allmählich weitet sich die Nachfrage aus. Auch bildungssprachlichen Wörtern begegnet man im Ausland, so z. B. „Zeitgeist“ als Name einer Bar in London in der Nähe des Bahnhofs Waterloo.

Da die von den Lernenden mitgebrachten Wörter im Vorhinein nicht bekannt sind, stellen sich einige Fragen, vor allem wenn man an die Vorgaben eines Lehrwerks gewohnt ist. Die Lernenden sollten „ihre“ Wörter in ihr persönliches Wörterbuch, eine Art Portfolio, schreiben. Dann können Lernende und Lehrende den Ausbau verfolgen. Die Lehrkraft kann dann den Ausbau der Wortfelder unterstützen. Nach den Erfahrungen von Huang 2010 mit Äußerungen zu selbstgewählten Wörtern begründen die Lernenden häufig die Wahl des Wortes und geben zusätzliche Informationen zur Benennung und zu persönlichen Bezügen. Die Lehrkraft kann dies mit Internetressourcen systematisch ausbauen.

Das zweite Problem besteht in der Bestimmung und Beeinflussung von grammatischen Erwerbsfortschritten, ohne Lehrwerk mit offener Progression kein einfaches Unternehmen. Lernende machen in der projektorientierten Fremdsprachvermittlung zwar die Erfahrung, interessante Dinge zu tun, vermissen jedoch einen erkennbaren Grammatikzuwachs. In der Lehrperspektive sind die Lerneräußerungen voller Fehler, ohne dass sich eine schnelle Verbesserung einzustellen scheint. Etliche Fremdsprachlehrkräfte sind sogar der Ansicht, dass Lernende in Partner- oder Gruppenarbeit überwiegend Fehler voneinander übernehmen, ohne richtiges zu lernen. Diese Befürchtungen sind nach zahlreichen empirischen Studien im Wesentlichen unbegründet, wenn die Lernenden authentisch miteinander kommunizieren (s. Legenhausen, 1998, 2012). Auch in durchgängig autonom gestalteten Unterrichtskonzepten reduzieren sich die zunächst durchaus hohen Abweichungen im Laufe der Zeit auf durchschnittliche Werte.

Für den Erwerb ist es wesentlich wichtiger, dass die Lernenden überhaupt die Fremdsprache verwenden. Was das „Sprachlabor to Go“ anbetrifft, so ist deutlich geworden, dass es das mobile Sprachlabor – zum Glück – nicht gibt, dass aber Handy und Tablet wichtige Instrumente der Sprachvermittlung sind und dabei helfen, die aktive Lernzeit mit der Fremdsprache zu erhöhen und einen persönlichen Bezug zur Fremdsprache herzustellen.

Literaturverzeichnis

- Aufenanger, S. & Schlieszeit, J. (2013). Tablets im Unterricht nutzen. Möglichkeiten und Trends beim Einsatz von Tablets für das Lehren und Lernen. *Computer + Unterricht*, 89, 6–9.
- Bahns, J. (2006). Hörverstehen – hält die Praxis, was die Theorie verspricht? In U. O. H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 125–132). Frankfurt a. M.: Lang.
- Chan, W. M. (2011). Fremdsprachenlernen mittels Mobiltechnologie: Der Einsatz von Lernpodcasts im universitären DaF-Unterricht. In H. Barowski et al. (Hrsg.), *Deutsch bewegt* (S. 93–105). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Practice*. Dublin: Authentik.

- Das deutsche Podcasting und Podcast Portal*. Zugriff am 15.07.2013 über <http://podster.de>
- DESI-Konsortium (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie in Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Dodge, B. (1997). *Some Thoughts About Web Quests*. Zugriff am 23.03.2014 über http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Grießhaber, W. (2003). Was bleibt? Zu den didaktischen Möglichkeiten der Neuen Medien. In P. Tischer (Hrsg.), *Neue Medien – Neues Lehren – Neues Lernen* (S. 27–40). Bochum: AKS.
- Grießhaber, W. (2006). Supporting learners: Profile analysis as a didactic tool for learner language analysis. In M. Kötter, O. Traxel & S. Gabel (Eds.), *Investigating and Facilitating Language Learning. Papers in Honour of Lienhard Legenhausen* (pp. 103–115). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Huang, C.-S. (2010). *Die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht an taiwanesischen Universitäten*. Münster: WWU Sprachenzentrum.
- Jung, U. O. H. (2006). Medien im Fremdsprachenunterricht. In U. O. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 231–337). Frankfurt a. M.: Lang.
- Kleppin, K. (2006). Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In U. O. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 64–70). Frankfurt a. M.: Lang.
- Klubschule Migros, Sprachen lernen mit Podcasts*. Zugriff am 18.03.2014 über <http://www.podclub.ch>
- Legenhausen, L. (1998). Lernerfehler in Forschung und Unterrichtspraxis. In U. O. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 46–51). Frankfurt a. M.: Lang.
- Legenhausen, L. (2006). Autonomie und Fremdsprachenunterricht. In U. O. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 416–422). Frankfurt a. M.: Lang.
- Legenhausen, L. (2012). Authentic interactions in the language classroom – a necessary and/or sufficient condition? In H. Roll & A. Schilling (Hrsg.), *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik* (S. 189–198). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

- Little, D. (1997). Lernziel: Kontrastive Sprachbewußtheit – Lernerautonomie aus konstruktivistischer Sicht. *Fremdsprachen und Hochschule*, 50, 37–49. *Promethean Planet*. Zugriff am 18.03.2014 über <http://www.prometheanplanet.com/en/>
- Schulmeister, R. (1996). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme*. Bonn: Addison-Wesley.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg.
- Serverprogramm für Mac & Windows Computer, die damit Inhalte von Smartphones und Tablets entgegennehmen können*. Zugriff über <http://www.airserver.com>
- Spiegel (1994, 28. Februar). Revolution des Lernens. Die schöne neue Schule wird Wirklichkeit: Kinder lernen am Computer, programmieren Lernspiele oder kommunizieren über Datennetze mit Gleichaltrigen in Tokio und New York. *Spiegel*, 9(94), 94–116.
- Stracke-Elbina, E. (1997). Aus der Lernerperspektive: Möglichkeiten und Grenzen des Selbstlernens in einem Computerlernstudio. In R. C. McGeoch & U. O. H. Jung (Hrsg.), *Ende oder Wende, Universitärer Fremdsprachenunterricht an der Jahrtausendwende* (S. 183–189). Bochum: AKS-Verlag.
- Wagner, W.-R. (2007). WebQuest. Ein didaktisches Konzept für konstruktives Lernen. *Computer + Unterricht*, 67, 6–9.
- Wortschatz (1998–2013). *Deutscher Wortschatz*. Leipzig: Universität. Zugriff über <http://wortschatz.uni-leipzig.de>
- WDR Kinderkanal, *Kindernachrichten*. Zugriff über <http://www.kiraka.de/spielen-und-hoeren/nachrichten/>
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Lang.