

This is the peer reviewed version of the following article:

Ad Fontes! / Hornung, Antonie. - STAMPA. - 15:(2014), pp. 31-63.

Waxmann

Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

06/05/2026 06:40

(Article begins on next page)

INHALT

VORWORT <i>Konrad Ehlich, Marina Foschi Albert</i>	7
MULTILINGUALITÄT UND MULTIKULTURALITÄT ALS SÄULEN EINER MODERNEN FREMDSPRACHENPÄDAGOGIK <i>Waldemar Pfeiffer</i>	11
AD FONTES! <i>Antonie Hornung</i>	31
TEXTE IN FREMDER SPRACHE DURCH TRANSKULTURELLES WISSEN VERSTEHEN <i>Marina Foschi Albert</i>	71
VOM SCHRÄGEN ZUM GLOBALEN BLICK. LITERARISCHE LEKTÜREN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE <i>Almut Hille</i>	85
GRAMMATISCHE INTERKULTURALITÄT:ASPEKTE AUS THEORIE UND EMPIRIE <i>Csaba Földes</i>	99
WIE EMISCH IST DIE WELT? <i>Konrad Ehlich</i>	121
STANDARDISIERUNG ODER INDIVIDUALISIERTE SPRACHEN- PROFILE: IST DER SPRACHUNTERRICHT AUF DEM WEG VON EINER LERN- ZUR PRÜFUNGSKULTUR? <i>Hans-Jürgen Krumm</i>	133

VORWORT

Das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) als relativ junger Bereich innerhalb der geisteswissenschaftlichen bzw. im engeren Sinn sprach- und literaturbezogenen Disziplinen zeigt in seiner noch kurzen Geschichte eine hohe Sensibilität für methodische wie sachliche Reflexion seiner eigenen Grundlagen. Dies bedeutet eine Chance, aber auch eine Gefahr. Die Gefahr besteht darin, dass modische Trends sich relativ ungebrochen in die Bestimmungen des Faches umsetzen – ungebrochen nämlich durch einen Fundus von Grundüberzeugungen, wie er sich in einer längeren Geschichte herausgebildet hat. Die Chance liegt darin, dass solche Grundüberzeugungen sich nicht als erratische Sedimente innovationshindernd oder Innovation gar ganz in Frage stellend auswirken.

Seit ungefähr zwei Jahrzehnten gehört das Reden von „interkultureller Kommunikation“ und „interkultureller Kompetenz“ zunehmend zu den Themen nicht nur von Fremdsprachendidaktik allgemein, sondern gerade auch von DaF. Sowohl der Spracherwerb wie das kommunikative Handeln in einer den SprecherInnen fremden Sprache werden als Bereiche von Kulturbegegnung erkannt und zum wissenschaftlichen Gegenstand gemacht. Der DaF-Unterricht sieht sich vor dem Ziel, zu interkultureller Kompetenz beizutragen und dadurch interkulturelle Kommunikation zu fördern. Das Fach steht damit in einem größeren Kontext, auf dessen Herausforderungen mittlerweile eine ganze Reihe von Disziplinen zu antworten sucht (vgl. Weidenmann, Straub, Nothnagel 2010). Innerhalb der wandelnden Konstellationen didaktischer Reflexionen und pädagogischer Verfahren, aber nicht nur dort, sondern auch in Bezug auf die grundlegenden Begrifflichkeiten scheint allerdings die Frage, wie interkulturelle Kompetenz analysiert, gelehrt, gelernt und überprüft werden kann, noch keineswegs hinreichend klar beantwortet. Sie ist von einer unverkennbar bleibenden Aktualität.

Beim Weltkongress 2010 der Internationalen Vereinigung der Germanisten IVG wurde in einer seiner Sektionen die Frage aufgenommen und explizit zum Gegenstand einer intensiven Fachdiskussion gemacht. Unter dem Titel *Deutsch als Fremdsprache im Wandel. Von der linguistischen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik* waren Beiträge eingeladen, die aus dem Bereich „Angewandte Linguistik“ kommen. Verschiedene Beiträge wurden in den Proceedings der Tagung publiziert (s. Foschi Albert, Ehlich 2013). Einige, die eher grundsätzliche Facetten der Thematik behandeln, werden einer breiteren Fachöffentlichkeit in diesem Band vorgelegt, der die The-

matik zugleich durch die Gewinnung eines weiteren literaturwissenschaftlich/literaturdidaktischen DaF-Beitrages ergänzt (*Hille*).

Die Konzeptentwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache, von der eingangs die Rede war, ist in schneller Bewegung, und sie ist kontrovers. Programmatisch (*Pfeiffer, Hornung*) ist die Diskussion um die Möglichkeiten einer transkulturell ausgerichteten Fassung des Faches zu klären, aber auch im vor allem methodologischen Detail (*Ehlich*). Die Lektürewesen und Verstehenspraxen gerade von „Texten in fremder Sprache“ im Licht von Transkulturalität und Globalität exemplifizieren Möglichkeiten und Grenzen neuer Sichtweisen im textuellen, insbesondere im literarischen Bereich (*Foschi, Hille*). Interkulturalität im Bereich der Grammatik lässt sich theoretisch wie empirisch illustrieren (*Földes*). Anhand des „-emisch“-Konzeptes kann exemplarisch untersucht werden, vor welchen Herausforderungen die Konzeptentwicklung für DaF im Spannungsfeld anderer Disziplinen und ihrer Kategorisierungen steht. Der DaF-Unterricht selbst ist Teil einer transkulturell virulenten Thematik, wie sich an der Frage seiner Evaluierungspraxis exemplarisch zeigt (*Krumm*).

Der Aufsatz von *Waldemar Pfeiffer* präsentiert Ziele, Inhalte und Methoden eines kultur- und praxisorientierten DaF-Unterrichts, der den Erfordernissen der heutigen mehrsprachigen, multikulturellen Gesellschaften gerecht werden kann. Da heute künftige Fremdsprachenlehrer über verstärkte pädagogische und interkulturelle Kompetenzen verfügen müssen, ist es für die Fremdsprachendidaktik unabdingbar geworden, sich zur *multilingualen und multikulturellen Fremdsprachenpädagogik* zu entwickeln. Zu den Aufgaben der modernen Disziplin gehören die Erforschung effektiver Sprach- und Kulturvermittlung aus einem holistischen, multidisziplinären Blickwinkel sowie eine angewandte Unterrichtspraxis, die auf universitärer Ebene nach einer engeren Verknüpfung mit der schulischen Praxis suchen muss.

Die Frage, ob die kommunikative Fremdsprachendidaktik durch eine interkulturelle Fremdsprachenpädagogik zu ersetzen sei, wird im Beitrag von *Antonie Hornung* hingegen negativ beantwortet. Die frontale Vermittlung von kulturspezifischen Wissensportionen scheint nicht angebracht, weil sie allzu leicht Gefahr läuft, mehr Klischees und Stereotypen zu erzeugen als Verständnis für das Ungewohnte zu wecken. Ausgegangen wird dabei von der These, dass Unterrichten als solches bereits kulturell determiniert ist, weil sich Unterricht im institutionellen und lerngruppenspezifischen Kontext aufgrund der jeweiligen historischen und kulturspezifischen Gegebenheiten und Voraussetzungen entwickelt. In der gegenwärtigen, multiplen Sprachen- und Kulturenlandschaft

Europas und der Welt muss heute das Unterrichten einer fremden Sprache viel stärker als je durch *Berücksichtigung von Differenz*, konkret: der Unterschiede des Geschlechts, der sozialen Herkunft, der Bildungsvoraussetzung, der Hautfarbe u.a. auf die Persönlichkeit und Würde aller achten, die am Lernprozess beteiligt sind, um kulturelle Grenzen erfolgreich überwinden zu können.

Aus didaktischer Sicht und zu didaktischen Zwecken schlägt auch *Marina Foschi Albert* – wie *Antonie Hornung* – vor, das Interkulturalitätsthema nicht „frontal“ zu unterrichten. Der Fokus ihres Beitrags liegt auf dem Verstehen fremdsprachiger Texte, im Besonderen auf dem Leseverstehen von Anfangslernern der deutschen Sprache: Diese Kompetenz und diese Zielgruppe sind von den überwiegend interkulturell orientierten DaF-Unterrichtskonzepten, die den Ausbau der rezeptiv mündlichen und der produktiv schriftlichen Kompetenz bei fortgeschrittenen Lernern privilegieren, ziemlich vernachlässigt worden. Die vertretene These betrifft die wichtige Rolle *transkultureller Deutungsmuster* beim DaF-Leseverstehen, die bei den Lernern durch Bewusstmachung über die Konfiguration von Texten ein Vorverständnis aufbauen, das wesentlich dazu beitragen kann, deren „Angst vor dem Fremden“ zu beseitigen.

Almut Hille fasst Interkulturalität als eine Denk- und Handlungsweise auf, die – Differenzen nicht nivellierend – zur Voraussetzung einer gemeinschaftlichen Orientierung für die gegenwärtige Weltgesellschaft und zugleich zur Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts werden kann. Im Kontext des *globalen* Lernens wird der ästhetischen Erfahrung, vor allem gewonnen in den Lektüren *global* orientierter literarischer Texte, eine ganz besondere Bedeutung zuge-messen.

Der Beitrag von *Csaba Földes* beschäftigt sich mit den Ergebnissen von Interkulturalitätsprozessen im Sinne grammatischer Erscheinungen, die aus der lang andauernden und intensiven, durch Interkulturalität geprägten sprachlichen Wechselwirkung zwischen Minderheiten-Sprachvarietäten entstehen. Der Beitrag hinterfragt, wie sich im gegebenen interkulturellen Resonanzraum der Einfluss des Ungarischen als Modell- bzw. Referenzsprache auf die vernakuläre Varietät Deutsch auf synchroner Ebene in spontanen Redeprodukten manifestiert. Die vorgestellten Belege zur *grammatischen Interkulturalität* führen vor Augen, dass Zweisprachigkeit und bilingualer Sprachgebrauch nicht als Zustand, sondern als Prozess anzusehen sind.

Konrad Ehlich greift eines der Stichwörter aus dem Einladungstext der Sektion auf, nämlich „linguistische Kultureme im DaF-U[nterricht]“ sowie „Idiokultureme der deutschen Sprache“. Das Konzept des Kulturems wird mit Blick auf die initiale Konzeptualisierung der Unterscheidung *-emisch* versus *-etisch*

in der Phonologie kritisch rekonstruiert und auf ihre Leistungsfähigkeit für eine vermittlungsgerechte, sachadäquate Kulturauffassung befragt.

Hans-Jürgen Krumms Beitrag setzt sich kritisch mit den Tendenzen der Standardisierung und Prüfungsorientierung im DaF- und DaZ-Sprachunterricht auseinander und plädiert für Sprachlernangebote, die sich an den Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden orientieren. Im Bereich des Sprachenlehrens und Sprachenlernens werden Standards als Möglichkeit propagiert, das Lernen von einer Inhaltsorientierung zu einer Fähigkeitenorientierung hin zu entwickeln. Die Fähigkeitsorientierung entpuppt sich jedoch in aller Regel als „Outputorientierung“, d.h. eine Orientierung auf das, was im Rahmen einer Prüfung als Fähigkeit nachgewiesen wird. Solche *Standardisierungen*, deren Fokus im engen Zusammenhang mit Beurteilungen und Prüfungen liegt, sind problematische Konzeptveränderungen im Rahmen der Globalisierung.

Konrad Ehlich, Marina Foschi Albert, Berlin und Pisa

Literatur

- Weidemann, Arne, Straub, Jürgen, Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld, transcript.
- Foschi Albert, Marina, Ehlich, Konrad (2013): *Deutsch als Fremdsprache im Wandel*. In Grucza, Franciszek (Hg.): *Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)*, Bd. 19. *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010: Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*: Frankfurt am Main, Berlin, Lang: 13-112.

Multilingualität und Multikulturalität als Säulen einer modernen Fremdsprachenpädagogik

1 Einleitung: einige sprach- und bildungspolitische Aspekte

Die Menschen haben in der Gegenwart immer größere Probleme, sich im gesellschaftlichen Umfeld zu Recht zu finden. Dies betrifft auch ihr natürliches, kulturelles Umfeld. Umso größer sind die Vorbehalte und sogar Ängste, in Interaktionen mit Vertretern anderer Kulturen einzutreten. Die Kontakte sind meistens oberflächlich und auf Distanz, sehr oft via Netz. Wie sagte doch einmal die Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung Annette Schavan „Vernetzte Welten, verlorene Kommunikationskultur“. Vorurteile und Stereotype werden gefestigt. Dieser Zustand hängt in erster Linie mit dem enorm schnellen Zuwachs an unüberschaubarer Fülle von Informationen diverser Art in realer und virtueller Welt, mit Kulturen- und Generationenkonflikten sowie mit wachsenden Ängsten um soziale und materielle Existenz zusammen. Und wenn hier und da auf höchster Ebene zu hören ist, das das Konzept *multi-kulti* versagte, so muss nach den Ursachen dieses Umstands und realen Zielen und Wegen einer multikultureller Koexistenz geforscht werden. Die Welt, ja unsere nächste Umwelt, ist ja multilingual und multikulturell, das kann man nicht ändern und man sollte diesen Umstand als eine Bereicherung der eigenen Kultur ansehen. Konrad Ehlich hat es mit seiner Aussage auf den Punkt gebracht, ich zitiere aus dem Gedächtnis: „Homogene Kommunikationsräume werden eine immer kleinere Rolle spielen und an ihre Stelle werden dann heterogene, bi- und multilinguale treten“.

Vor diesem Hintergrund muss die Erziehung der heranwachsenden Generation neu durchdacht werden. Es kann nicht sein, dass Lehrer von gestern, mit Methoden von heute die Generation von morgen lehren und erziehen. Eine größere Bedeutung erhalten die Fächer, die sich mit der menschlichen Kommunikation, dem Zusammenleben und -wirken befassen und mutig, ehrliche und gerechte zukunftsträgliche Modelle offener multikultureller Gesellschaft prognostizieren und entwickeln. Zu ihnen zählt zweifelsohne die Fremdsprachendidaktik, die ich als Fremdsprachenpädagogik verstehen möchte und hiermit zur

Diskussion stelle. Das Ziel dieses Beitrags ist daher, Charakter und Aufgaben einer neu zu konzipierenden Fremdsprachenpädagogik darzustellen. Das will ich in einer essayistischen, propagierenden Form tun, ohne auf Einzelheiten einzugehen und sich an dieser Stelle auf wissenschaftskritische Diskurse einzulassen zu wollen. Ich stütze mich dabei auf meine eigenen -zigjährigen Kenntnisse und Erfahrungen als Universitätsprofessor, Betreuer und Doktorvater von 30 Doktoranden, Autor wissenschaftlicher Publikationen und Lehrbücher sowie Organisator und aktiver Teilnehmer an fast unzähligen Seminaren, Konferenzen und Kongressen. Dieser Beitrag erhält damit die Form eines Autorenprojekts.

2 Sprachen und Kulturen – Chance für Europa

Europa (oder nur die Europäische Union) wird oft als ein gemeinsames Haus dargestellt. Diese Metapher kann aber schwer überzeugen, wenn man sich etwa ein Hochhaus vorstellt mit -zig verschiedenen Familien, die sich kaum kennen, im Lift schweigen, da sie verschiedene Sprachen sprechen und in der Tiefgarage eifersüchtig kucken, welches Auto der andere fährt. Ich selbst vergleiche Europa mit einem polysymphonischen Orchester, in dem jedes Land sein kulturelles Instrument spielt. Um einen schönen harmonischen Klang zu erzielen, müssen alle ihr Instrument sehr sauber spielen, Ton und Rhythmus einhalten. Alle entscheiden darüber, was sie spielen wollen, proportional werden Werke aus den einzelnen Ländern gespielt, jeder kommt mal an die Reihe, die erste Geige oder Solopartie, zu spielen. Einen Dirigenten (wie im 19. Jahrhundert) gibt es nicht, denn wer ungeübt allzu oft falsche Töne spielt, wird von der Gemeinschaft für eine gewisse Zeit suspendiert. Es gilt aber – zumindest in der Theorie und Propaganda – das solidarische Prinzip: Jeder für alle, alle für jeden.

Europa ist nun multilingual und multikulturell. Nationalistische und kosmopolitische Haltungen sind im Voraus auszuschließen, denn die ersteren sind mit radikalem, schädlichem Ethnozentrismus und die anderen mit Wurzellosigkeit und Abneigung gegen jede nationale Kultur, die eigene eingeschlossen, behaftet. Es gibt Kulturunterschiede und kulturelle Besonderheiten, geographische, politische und sprachliche Grenzen einer jeden Kultur. Ich schreibe diese Worte während der Olympischen Spiele in London. Da sieht man allzu deutlich den Bedarf, das eigene Land mit diversen Symbolen, Farben, Verkleidungen und vor allem mit Fahnen und nationalen Hymnen (nicht den europäischen, obwohl es die gibt) zu würdigen. Das betrifft nicht nur die Olympioniken, sondern auch

das Publikum. Im Sport wird auch der Hang zum Chauvinismus am deutlichsten. Diesem muss man vorbeugen und positive Verhalten propagieren, was übriges auch die Olympischen Spiele mit vielen Akzenten und Verständnis für die Anderen, für das Gemeinsame und Verbindende unter Beweis gestellt haben.

Kultur ist ein Bündel kultureller Zugehörigkeiten. Jeder Mensch ist in eine Kultur hineingeboren, er gehört zu einer Gemeinschaft, die gemeinsame Überzeugungen und Erfahrungen, gemeinsame Werte und Rituale, gemeinsame Traditionen und einen gemeinsamen historischen Hintergrund haben. Selbst das Klima, die Natur und die ganze Umwelt sind anders. Anders sind die Alltagsitten, die Esskultur, Denk- und Verhaltensweisen und vieles mehr. Man kann sich kaum vorstellen, dass alle Europäer genauso denken und handeln. Franzosen bleiben Franzosen, Polen bleiben immer Polen (wie einmal der Altbundeskanzler Helmut Schmidt sagte), und Deutsche? Deutsche sind wieder Deutsche, nachdem sie ihre verhängnisvolle Vergangenheit auf beachtenswerte Weise bewältigt haben. Und es ist gut so, denn unser polysymphonisches Orchester besteht nicht nur aus Geigenspielern, sondern auch aus allen anderen Musikinstrumenten. Zu unseren nationalen Identitäten kommt mit der Zeit die europäische dazu. Bikulturelle Identitäten sind möglich, ja man begegnet denen recht oft. Wohl auch multikulturelle Identitäten kann man nicht ausschließen, obwohl sie dann wahrscheinlich einen unterschiedlichen Rang haben und mit reinem Kosmopolitismus nicht identisch sind.

Eigentlich ist das alles gut bekannt, es gibt Politiker, die – wenn man die Europäische Union erneut aufbauen könnte, mit Kultur, nicht mit Wirtschaft, anfangen würden. Bekannt ist auch, dass Europa mehrsprachig ist, ja es gibt europäische Vereinbarungen und Beschlüsse, die Vielsprachigkeit und Vielkulturalität fordern und fördern. Bereits 1975 hat man in der Schlussakte der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa den folgenden Beschluss gefasst:

[...] das Studium fremder Sprachen und Zivilisationen als wichtiges Mittel zur Erweiterung der Kommunikation zwischen den Völkern für deren besseres Kennenlernen der Kultur eines jeden Landes sowie zur Stärkung der internationalen Zusammenarbeit zu fördern (Schlussakte 1975, 410).

1986 ist der Rat der Europäischen Gemeinschaften zu folgenden Feststellungen bezüglich der Sprachen und Kulturen gekommen:

Der Kenntnis von Fremdsprachen kommt für den Ausbau Europas eine Schlüsselfunktion zu. Die Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft haben sich

deshalb dafür ausgesprochen, die sprachliche Vielfalt zu respektieren, um den kulturellen Reichtum Europas zu erhalten. (Bausch, Christ, Krumm 1995, S. 75).

Auch spätere Vereinbarungen und Beschlüsse der europäischen Instanzen verstärkten diese Position. Nichtsdestotrotz sind nationale, egoistische Interessen, getarnt mit politischen Floskeln, nach wie vor zu überwinden. Solidarität wird kaum praktiziert oder ist sehr stark eingeschränkt. Englische Monolingualität dominiert, die Sprache wird macht- und wirtschaftspolitisch missbraucht. Zwar sind alle Sprachen der Mitgliedsstaaten der EU gleich berechtigt, in der Praxis zählt jedoch das Englische oder eigentlich das Eurospeak („schlechtes Englisch können wir alle gut“). Bequemlichkeit und Zeitgewinnung sind entscheidend. Selbst das Französische bleibt nach und nach auf der Strecke, obwohl sich alle Institutionen der EU auf französisch sprachigem Boden befinden. Versuche internationaler Fremdsprachenverbände diesen Umstand zu ändern oder nur zu mildern, haben bis jetzt keinen spektakulären Umbruch gebracht. Das von manchen Kollegen (s. Finkenstaedt, Schröder 1992) empfohlene Modell einer rezeptiven Mehrsprachigkeit, nach dem jeder seine Muttersprache spricht und andere versteht, kann m.E. nur bedingt seine Rolle erfüllen, da es sich wohl lediglich auf die „grösseren“ Sprachen beschränken würde. Wer lernt schon Finnisch, Tschechisch oder Slowenisch, um beispielhaft nur die sogenannten „kleineren“ Sprachen zu nennen. Da könnte in dieser Situation wohl nur ein starker nachhaltiger Druck einiger Länder, beispielsweise Frankreichs, Deutschlands, Spaniens, Italiens und Polens, dazu beitragen, dass das propagierte europaweite Bildungsmodell 1+2, das das obligatorische Lernen der Muttersprache plus zwei anderer Sprachen voraussetzt, in die Unterrichtspraxis umgesetzt wird. Dies würde nicht nur zur Schaffung von vielen Arbeitsplätzen für Fremdsprachenlehrer, Erzieher, Kulturwissenschaftler, Verlage, Bildungsadministration und in der Tourismusbranche, um die wichtigsten zu nennen, führen, sondern vor allem die zurzeit abgeschwächte europäische Integration festigen. Jede Sprache ist ja aufs Engste mit Kultur verbunden, was wir spätestens von Wilhelm von Humboldt und Wilhelm Wundt wissen, wir wissen aber auch, dass mit dem Wissen, Vorurteile und negative Stereotype verschwinden und positive Attitüden zu anderen Kulturen verstärkt werden. Zum anvisierten Ziel ist wohl aber noch ein langer und stolpriger Weg. Deshalb betrachte ich die sprachliche Kommunikation lediglich als Mittel zum Ziel und das primäre Ziel sehe in dem Zusammenleben der Kulturgemeinschaften in Europa durch Entwicklung und Pflege der Verständigungskompetenz. Diese setzt nicht nur Kenntnis und Akzeptanz anderer Kulturen, sondern sie kann durch Vermittlung von kulturellem Erbe der EU-Länder mittels eigener Muttersprachen erreicht werden. Als wich-

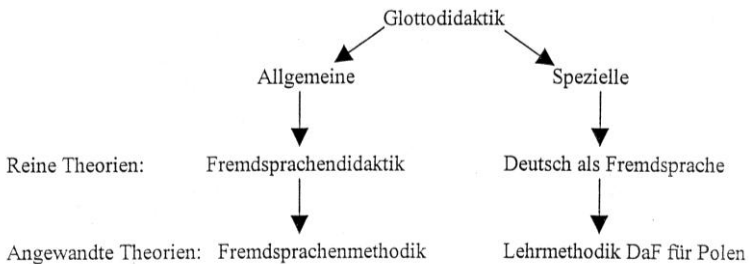
tige Aufgabe der EU Institutionen und Mitgliedsstaaten betrachte ich daher, alle möglichen Maßnahmen zu ergreifen, um Vertrauen, gerechtes Handeln und Solidarität zu pflegen und zu verbreiten. Vor ca. 200 Jahren sagte der größte polnische Dichter, Adam Mickiewicz – im Exil lebend und über das Wieder-aufleben des geteilten Polens träumend und kämpfend – die folgenden Worte:

Die Lage in Europa ist heute so, dass ein Volk unmöglich den Weg des Fortschritts getrennt von den anderen Völkern beschreiten kann, ohne sich selbst und somit die gemeinsame Sache zu gefährden.

Diese Worte haben – leider bis heute – ihre Gültigkeit. Jeder kann aber seinen Beitrag zur Realisierung dieser höchst wichtigen Aufgabe leisten. Uns interessiert deshalb die Frage, was die Fremdsprachendidaktik dazu beitragen kann.

3 Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft

Beginnen wir mit der schematischen Darstellung der allgemeinen und speziellen Fremdsprachendidaktik und -methodik, die in diesem Beitrag synonym auch *Glottodidaktik* genannt wird.



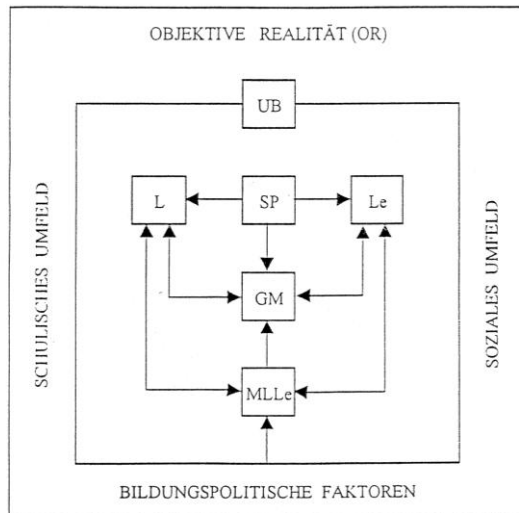
Schema 1: Darstellung der allgemeinen und speziellen Fremdsprachendidaktik und -methodik

Das Schema zeigt deutlich, dass einerseits zwischen reinen und angewandten Theorien und andererseits zwischen allgemeinen und speziellen Didaktiken und Methodiken unterschieden wird. Unter Didaktik verstehe ich eine Wissenschaft, die sich mit allgemeinen Zielen, Inhalten Prinzipien und Methoden eines

Unterrichtsfaches befasst, unter Methodik dagegen ein methodisch-organisatorisches System von Lern- und Lehrprozessen einer Zielgruppe. Ziel dieser praxisorientierten Disziplin, die man Glottodidaktik (Fremdsprachendidaktik) nennt, ist es, spezielle Lehrmethodiken zu entwickeln, etwa Deutsch als Fremdsprache für Polen. Man kann noch mehr spezialisierte Methodiken entwickeln, beispielsweise Deutsch als zweite Fremdsprache für polnische Grundschul Kinder und dergleichen mehr. Im Falle fehlender spezieller Methodiken greift man nach allgemeinen Didaktiken und Methodiken, die Lehrmethoden und -techniken einer beliebigen Sprache an Lerner einer beliebigen Muttersprache vorsehen. Analog dazu werden Materialien entwickelt, die die Adressaten und ihre Spezifik nicht berücksichtigen, etwa „English for Foreigner“ oder „Deutsch für Ausländer“. Dieser Art Materialien werden aus nachvollziehbaren Gründen immer seltener angeboten.

Zwischen den erwähnten Bereichen und Aspekten bestehen enge Beziehungen, deshalb hat die Redewendung „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“ schon ihre Begründung, selbst in der Unterrichtspraxis, die ja unser Forschungsobjekt und Erkenntnisquelle ist. Es wird auch allgemein akzeptiert, dass die Verallgemeinerung der besten Ergebnisse der Unterrichtspraxis eine – unter vielen anderen – durchaus legitime Forschungsmethode ist. Sie ist – wohl gemerkt – eine wissenschaftliche Methode, da es sich ja um Verallgemeinerung von einzelnen Beobachtungen und Erfahrungen handelt.

Diese einführenden Bemerkungen mache ich deshalb, weil sich meines Erachtens in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren eine immer deutlichere, unabhängige Entwicklung der wissenschaftlichen Sprachlehr- und -lernforschung einerseits und der Unterrichtspraxis andererseits beobachten lässt. Und dies fand und findet statt, obwohl der Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse sind. An dieser Stelle möchte ich das von mir entwickelte Modell des Forschungsgegenstands der Fremdsprachendidaktik darstellen, das ich nach der polnischen Tradition *glottodidaktisches Gefüge* nenne.



Schema 2: Das glottodidaktische Gefüge

Erläuterung: L = Lehrer; SP = (Fremd)Sprache; Le = Lerner; GM = glottodidaktische Materialien; MLLe = Methode des Lehrens und Lernens; UB = Unterrichtsbedingungen

Den Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik bilden also fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse. Die primäre Aufgabe der wissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik ist deshalb, die Prozesse des Lernens und Lehrens einer konkreten Sprache an Schüler einer konkreten Nationalität (Muttersprache, L1) zu beobachten, zu analysieren, zu beschreiben und zu erklären. Es handelt sich dabei grundsätzlich um die Realisierung von Erkenntniszielen, was eine universitäre Wissenschaft erst legitimiert. Die primäre Aufgabe der angewandten theoretischen Fremdsprachendidaktik und -methodik ist dagegen, die reinen Theorien in praxisbezogene Modelle und Systeme des Lernens und Lehrens einer konkreten Sprache an Schüler einer konkreten Nationalität umzusetzen. Dies muss noch durch die primäre Aufgabe der Unterrichtspraxis ergänzt werden. Diese ist es, aus den verschiedenen existierenden Modellen (Methodiken) eine auszuwählen, die an eine konkrete Lernergruppe und gegebene Lernumgebung adaptiert wird. Dies ist wichtig, denn jede Schule, jeder Unterricht, jeder Lehrer und jede Lernergruppe sind anders, einzigartig. Deshalb muss auch betont werden, dass die Theorie nicht alle Erwartungen, Forderungen

gen und Probleme der Unterrichtspraxis sofort erkennen und erfüllen kann. Diese muss die Probleme ihrer alltäglichen Arbeit selbst erkennen und lösen können. Nichtsdestotrotz soll eine immer stärkere Integration von Theorie und Praxis angestrebt werden. Hierzu wird ein holistisches, integratives Herangehen in der rein wissenschaftlichen und angewandt wissenschaftlichen Forschung postuliert, ja als unentbehrlich erachtet.

Mit der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft haben sich mehrere Subdisziplinen herausgebildet, die aber in diversen Relationen zueinander stehen. So entsteht eine Einheit in Vielheit, denn jede dieser didaktischen Größen des glottodidaktischen Gefüges bildet Forschungskern einer Subdisziplin der breit verstandenen Glottodidaktik *sensu largo*. Beispielsweise bilden Lehrer den Forschungsgegenstand der Subdisziplin *Lehreraus- und -fortbildung*, stellen Lerner den Gegenstand der – aus unserer Sicht – wichtigen Subdisziplin *Spracherwerb* dar, entsprechen Lehrmaterialien der Subdisziplin *Lehrwerkforschung und -kritik* – und dergleichen mehr. Eine besondere Stellung nimmt in der Forschung und der Unterrichtspraxis die betreffende Fremdsprache, die gleichzeitig deren Gegenstand, Ziel und Mittel ist. Alle Subdisziplinen der Glottodidaktik *sensu largo*, um wieder einmal den in Polen etablierten Begriff zu verwenden, haben nicht nur ihre eigenen, darunter empirisch gestützte Forschungsmethoden, sondern sie schöpfen auch Erkenntnisse von den ihnen nahe stehenden Bezugswissenschaften, insbesondere der Psychologie und allgemeinen Didaktik, diversen sprachwissenschaftlichen Disziplinen, besonders der kontrastiven und angewandten Linguistik u.a.m. Die einzelnen Subdisziplinen haben natürlich keine scharfen Grenzen. Viele wissenschaftliche Arbeiten tragen einerseits sowohl einen rein theoretischen als auch einen angewandten Charakter und andererseits bringen zugleich Ergebnisse aus mehr als einer Subdisziplin. Damit haben wir meistens dann zu tun, wenn Autoren wissenschafts-theoretischer Arbeiten in methodischen Schlussfolgerungen praxisbezogene Empfehlungen erarbeiten.

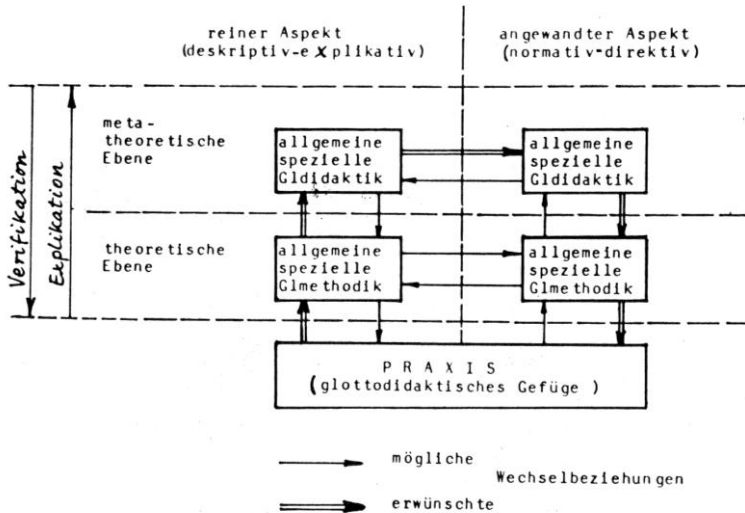
Wenn ich also behaupte, dass in der letzten Zeit die Theorie und Praxis auseinander driften – obwohl die Theorie die Praxis einerseits erläutern und andererseits programmieren soll – so kann man daraus etwa die Schlussfolgerung ziehen, dass für die weitere Entwicklung der Theorie von der Unterrichtspraxis nicht mehr gravierende Impulse kommen. Diese hofft man dann in den für die Fremdsprachendidaktik relevanten Grundlagen-, Nachbar- und Bezugswissenschaften zu finden, um neue Themen und Probleme aufzugreifen. So entstehen Modetrends in der Forschung, wie neulich etwa das Thema *Erinnerungsorte* (s. Badstübner-Kizik 2011a). Das ist natürlich völlig legitim und man kann die Erweiterung des Forschungsfeldes der komplexen Wissenschaft wie die Fremd-

sprachendidaktik es ist, nur loben. Eine andere Sache ist es aber, ob und wie die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Praxis umgesetzt werden können. Die Unterrichtspraxis ihrerseits erhält von der Unterrichtstheorie ebenfalls kaum neue zusammenhängende Unterrichtskonzepte, die ein umfassendes System von Lehrmethoden und -verfahren darstellen würden. Stattdessen wird sie konfrontiert mit neuen Teilergebnissen aus Subdisziplinen der Fremdsprachendidaktik, die man schwer direkt in den Unterrichtsprozess umsetzen kann. Auf dem Holzweg befindet sich daher jeder, der meint, dass praxisorientierte Workshops, in denen neue Lehrmaterialien und -techniken oder theoretische Teilergebnisse – ausreichen würden. Die Praxis beweist aber, dass sich diese Meinung immer mehr verbreitet. Beispielsweise kann man das selbst auf großen internationalen Kongressen der Fremdsprachenlehrerverbände, nicht zuletzt unseres Internationalen Deutschlehrerverbandes, beobachten (mehr dazu in Pfeiffer 2008, 2012).

Fassen wir zusammen: Das glottodidaktische Gefüge ist ein offenes und dynamisches System. Das bedeutet, dass es eine sich verändernde objektive Realität und eine glottodidaktische Realität berücksichtigen muss. Denn der Fremdsprachenunterricht wird beeinflusst von Bildungspolitik, sozialem und schulischem Umfeld.

Die Fremdsprachendidaktik ist eine empirische, nomothetische Wissenschaft. Das bedeutet, dass sie wissenschaftliche Theoreme ermitteln und formulieren kann und soll. Zwar ist sie eine autonome wissenschaftliche Disziplin, jedoch ist ihr interdisziplinärer Charakter nicht zu leugnen. Weiterhin trägt sie einen teleologischen Charakter, was wiederum bedeutet, dass sie nicht nur an rein theoretischen Erkenntnissen interessiert ist, sondern als Fernziel die Implementierung ihrer Erkenntnisse und Theorien in die Unterrichtspraxis anstrebt. Dies ist ein recht schwieriges Unterfangen, denn sowohl die Unterrichtspraxis als auch deren wissenschaftliche Erforschung sind komplexer und komplizierter Natur.

Diese Auffassung möchte ich mit dem folgenden Schema illustrieren, wohl wissend, dass jede graphische Darstellung nur eine approximative Widerspiegelung einer komplizierteren Wirklichkeit ist.



Schema 3: Wechselbeziehungen zwischen dem glottodidaktischen Gefüge und der Fremdsprachendidaktik

4 Von der linguistischen Fremdsprachendidaktik zu interkulturellen Fremdsprachenpädagogik

Der Fremdsprachenunterricht ist eigenartig und unterscheidet sich von anderen Unterrichtsfächern, denn es geht hier – wie wir gesehen haben – in erster Linie nicht so sehr um den Erwerb von Wissen und Kenntnissen, sondern viel mehr um die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dem Wissen und Kenntnissen anderer Kulturen, deren Sitten, alltäglichen Bräuchen, Verhalten und Ritualen kommt aber mit der neuen Auffassung der Fremdsprachendidaktik eine immer größere Bedeutung zu. Daher betrachte ich die Fremdsprachendidaktik nicht als eine linguistische Disziplin, sondern als eine pädagogische. Die Schule ist ein sozialer und pädagogischer Ort. Sie hat neben erzieherischen auch gesellschaftspolitische Aufgaben schlechthin zu erfüllen. Diese kann man kurz als Erwerb einer multikulturellen Kompetenz und Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation und Verständigung definieren. Die menschliche Kommunikation ist nie rein lingual, sie ist stets bi- oder multikul-

turell, wobei zwischen einer intra- und interkulturellen Kommunikation unterschieden werden muss. So sollen auch die fremdsprachlichen Unterrichtsprozesse und deren Ziele sein. Darauf wird später näher eingegangen werden.

Die betreffende Fremdsprache ist das zentrale Element der fremdsprachlichen Unterrichtsprozesse. Aus den oben dargelegten Ausführungen kann aber gefolgert werden, dass die Linguistik allein nicht alle Erkenntnisse aus der Erforschung der komplexen und komplizierten Unterrichtspraxis, die ja lernerbezogen ist, in Form von reinen und angewandten Theorien generieren kann. Hier und da wollen sich aber die Linguisten anmaßen, diese Aufgabe erfüllen zu können, auch wenn sie – *volens nolens* – die Glottodidaktik als eine selbständige Disziplin nicht mehr leugnen können. Man beruft sich dabei auf die in der Tat relevanten Leistungen in der wissenschaftlichen Fundierung dieser erst jungen Wissenschaft in der Vergangenheit. Die zunächst linguistisch fundierte Fremdsprachendidaktik entwickelt sich aber mit der Zeit zu einer interkulturellen Fremdsprachenpädagogik. Wir haben es mit einem Paradigmenwechsel zu tun (s. dazu auch Pfeiffer 2007). Dieser Wechsel stellt uns vor die Notwendigkeit, unseren Forschungs- und Lehrbereich neu zu definieren. Dies betrifft vor allem die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern, die in der schulischen Unterrichtspraxis die zeitadäquaten Aufgaben kompetent und kreativ zu erfüllen imstande sein sollen. Es ist an der Zeit die sogenannten Neuphilologien und die angewandten Linguistiken neu zu orientieren, und zwar auf kulturwissenschaftliche Forschungs- und Ausbildungsbereiche mit stark ausgeprägten gesellschaftspolitischen (pädagogischen) Zielen, um dem Bedarf und den Bedürfnissen nach multilingualen und multikulturellen Kompetenzen der Hochschulabsolventen gerecht zu werden.

5 Richtlinien für zeitangemessene Bildungs- und Sprachenpolitik

Weiter oben habe ich einige Bemerkungen zur notwendigen europaweiten Implementierung des europäischen Sprachmodells 1+2 und umfassenderer Berücksichtigung der Kulturen vor allem der einzelnen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union gemacht. Das zweite kann man sofort in verschiedenen Medien, insbesondere im Fernsehen in den einzelnen Landersprachen tun. Hier und da finden solche Programme bei besonderen Ereignissen statt, aber das reicht bei weitem nicht und erfordert ein spezielles Projekt, das in einem Konzert von europäischen Programmen und Projekten über grundlegende Informationen

über die einzelnen Länder, deren Bevölkerung, Kultur und Geschichte nachhaltig realisiert würde. Das würde uns alle sehr bereichern, Vorurteile mildern, positive Bilder hervorrufen und festigen. Wenn man bedenkt, wie viele Sender und Kanäle es heutzutage gibt, wie viel Sendezeit zur Verfügung steht, so muss man sich schon wundern, dass schwache Unterhaltungsprogramme, brutale Filme meistens aus einer Quelle, Informationen über Katastrophen, Gewalt, Revolten und dergleichen mehr überwiegen. Wir brauchen eine neue Vision über die Zukunft Europas, daher ist die Forderung nach mehr Kultur, Landes- und Leutekunde dringend notwendig.

Aus Erfahrung weiß ich, dass man im gesamten Ostblock die sogenannte „Internationalisierung“ auf dem Wege von Informationen über Land und Leute nachhaltiger gepflegt hat. Von den Propagandazielen, die viele Programme anstrebten, will ich absehen, da es hier vornehmlich darum geht zu behaupten, dass die Menschen damals viel mehr voneinander von ihren Kulturen, Sitten und Bräuchen erfahren konnten, obwohl die Informationskanäle und Zugang zu dem Medium Fernsehen bei weitem nicht so gut und breit wie heute waren.

Mit diesen ganz allgemeinen Bemerkungen möchte ich darauf hinweisen, dass die öffentlichen Medien – neben dem umfassenden Schul- und Bildungswesen, darunter dem Fach Fremdsprachenunterricht – für die Realisierung der genannten Ziele mit verantwortlich sind. Eine besondere Rolle und Verantwortung kommt dabei in diesem Bereich den europäischen und nationalen Bildungssystemen zu. Für die Verbreitung von Landes- und Kulturkenntnissen einzelner Länder darf jedoch nicht nur das Fach Fremdsprache verantwortlich sein. Da muss – was ich bereits erwähnte – eine zweite Fremdsprache hinzukommen und darüber hinaus andere Fächer, beispielsweise Geographie, Geschichte, Gesellschaftskunde und wie sie alle heißen. Auch das sollte in den Richtlinien der europäischen Behörden enthalten sein und konsequent von allen Ländern erfordert werden.

Wenden wir uns nun den besonderen Aufgaben und Zielen der fremdsprachlichen Ausbildung zu. Ich komme davon aus, dass die Grundausbildung zu schätzungsweise 75% einer Lernergeneration 12 Jahre dauert (dauern sollte), und zwar unabhängig davon, ob es sich um allgemein-humanistische, Berufs- oder Fachschulen handelt. Ca. 25% der heranwachsenden Generation erzielt eine akademische Ausbildung. Gegenwärtig ist das sogar wesentlich mehr, denn wegen Mangel an Arbeitsplätzen, aufgehobenem Wehrdienst für junge Männer studieren immer mehr Jugendliche, von denen viele noch ein zweites Studienfach wählen. Innerhalb von 10 Jahren Grundausbildung kann man also schon erwarten, dass die jungen Menschen eine Sprache auf einem recht hohen Niveau (etwa *Kleines Deutsches Sprachdiplom*) und die zweite auf einem zufried-

denstellenden Niveau (etwa *Zertifikatsstufe*) beherrschen. Bei Hochschulabsolventen könnte man dagegen bereits die höchste Stufe der Sprachbeherrschung erwarten, etwa *Großes Deutsches Sprachdiplom*. Auf dieser Stufe soll die interkulturelle Handlungskompetenz beherrscht werden. Ohne auf Einzelheiten eingehen zu wollen, wird lediglich behauptet, dass die Realisierung dieser Ziele gute Organisation, Ausdauer, nachhaltige, konsequente Durchführung der Aufgaben auf den einzelnen Stufen erfordert (vgl. Goethe Institut Inter Nationes et al. 2002). Dass frühkindliche Spracherziehung in Kindergärten, ausländischer Schüleraustausch und andere Formen der Sprach- und Kulturkontakte die Sprachentwicklung fördern, braucht man nicht besonders zu betonen, so offensichtlich sind sie. Das folgende Schema stellt die Stratifikation der sprachlichen Kompetenz dar, wie ich das sehe.

SPRACHLICHE KOMPETENZ	
VI.	translatorische Kompetenz
V.	interkulturelle Handlungskompetenz
IV.	interkulturelle kommunikative Kompetenz
III.	kommunikative Kompetenz
II.	Grundkompetenz
I.	elementare Kompetenz

Schema 4: Die Stratifikation der sprachlichen Kompetenz

Persönlich vertrete ich die Auffassung, dass die Wahl der ersten Fremdsprache frei sein sollte. Die zweite sollte aber obligatorisch English sein – falls sie nicht als erste gewählt wurde – und zwar wegen ihrem gegenwärtigen hohen Kommunikationswert. Den Nachbarsprachen sollte eine besondere Stellung eingeräumt werden. Die gewählten Sprachen sollen konsequent kontinuierlich gelernt werden, regelmäßige Zertifikatsprüfungen sollen stattfinden. Eine besondere Bedeutung kommt der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und Dolmetschern zu. Die Dolmetscherausbildung ist aber ein Thema, das in diesem Beitrag nur kurz erwähnt werden kann.

6 Die Besonderheiten der und Herausforderungen an die moderne Fremdsprachenpädagogik

Ich denke, es ist sinnvoll zu betonen, dass es mir weder darum geht, die Bedeutung der linguistischen Grundlagen für das Fach Fremdsprachendidaktik zu leugnen, noch die Relevanz der Psychodidaktik über zu bewerten. Auch werde ich keine Lanze um die Neubenennung des Faches brechen, obwohl ich mich hier und da des Begriffs Fremdsprachenpädagogik bediene. Es geht mir lediglich darum, den Charakter und die neuen Ziele und Aufgaben unseres Faches in den Vordergrund zu stellen und zur Diskussion darüber anzuregen.

Wenden wir uns also den Besonderheiten der modernen Fremdsprachenpädagogik zu. Ich möchte zunächst einmal ganz pauschal behaupten, dass die allermeisten Fremdsprachenlerner lediglich die weiter oben dargestellte Grund- bzw. kommunikative Kompetenz erreichen. Diese beinhalten vorwiegend linguistische Kompetenzen, darunter die grammatische und die strategische Diskurskompetenz. Sie erwerben also höchstens Fähigkeiten mit Kenntnis grammatischer Regeln, Formen und Bedeutungen entsprechend der jeweiligen kommunikativen Absicht, sprachlich adäquat, aber nicht fehlerfrei, zu handeln. Diese Art Kompetenz kann man m.E. im Falle der zweiten Fremdsprache akzeptieren. Wenn es sich aber um die erste Fremdsprache handelt, so wird die höhere Stufe erwartet, nämlich die interkulturelle kommunikative Kompetenz und im Falle der Hochschulabsolventen sogar die interkulturelle Handlungskompetenz, was bereits weiter oben angedeutet wurde. Diese beiden letztgenannten Kompetenzen beinhalten aber noch zusätzliche erweiterte Fähigkeiten und Kenntnisse. Es handelt sich um Kenntnisse im landes- und kulturkundlichen Bereich sowie weiter entwickelte Fähigkeiten soziolinguistischen Handelns. Das macht die Spezifik der neu zu konzipierenden Fremdsprachendidaktik aus. Die einfachen sprachlichen Fähigkeiten, etwa *small talk* oder Touristendeutsch sind nur auf der Elementar- und Grundstufe denkbar. Aber schon im Anfangsunterricht kann man die sprachlichen Strukturen in Situationen und Themen einbinden, die realen Gegebenheiten entsprechen und so Leute und Kultur des Ziellandes (der Zielländer) berücksichtigen. Das seinerzeit vom IDV-Vorstand konzipierte und mit Unterstützung der Mitgliedsverbände aus deutschsprachigen Ländern entwickelte Projekt DACHL (Deutschland – Österreich – Schweiz – Lichtenstein; zunächst war es nur DACH), das wir alle gut kennen, ist das beste Beispiel. Ein anderes Beispiel das ich vorstellen möchte ist die Lehrmaterialserie für den Anfangsunterricht in polnischen Grundschulen *Ich bin ich und du bist du*, die ich mit zwei Verfasserinnen herausgegeben habe

(Pfeiffer, Drazynska-Deje, Denka 2004-2007). Die Texte, Übungen, visuelles und audiales Material behandeln die Thematik um das Leben einer deutsch-polnischen Familie. Sie leben in Polen, verbringen ein Jahr in Deutschland und im Vordergrund stehen stets deutsch-polnische Beziehungen. Der deutsche Familienvater arbeitet bei VW-Werk in Poznan, seine polnische Frau ist Deutschlehrerin, die Kinder besuchen deutsche Großeltern väterlicherseits und die Schulen während des Aufenthalts der Familie in Deutschland. Alles ist in reale Wirklichkeit eingebettet, Sitten und Bräuche, situationsgebundene Ausdrucks- und Verhaltensweisen, Probleme der Kinder mit ihrer Identität u.a.m. werden in natürlichen, nicht schulischen Umgebungen dargestellt.

Die zwei erwähnten Beispiele stellen die Tendenz dar, die immer stärker und berücksichtigt wird, u.a. auf der 2009 Jena-Weimar IDT trotz gewisser Unzulänglichkeiten, die weiter oben erwähnt wurden.

Ohne in dem Beitrag auf Einzelheiten eingehen zu können, wird lediglich behauptet, dass die Entwicklung dieser landes- und kulturbezogener Kompetenzen mehr Zeit verlangt, damit die vielen Inhalte, Themen und Stoffe behandelt und beherrscht werden können. Die Hinwendung zur stärkeren Behandlung der landeskulturdunklichen Thematik erfordert auch andere Unterrichtsprinzipien und -methodik. Die Grammatik wird nicht in dem Masse als Wissen über die sprachlichen Regeln, sondern viel mehr in sprachlichen Strukturen in Texte eingebettet. Es wird holistisches Herangehen und Methodenreichtum in Leute-, Landes- und Kulturbezogenen Texten bevorzugt.

Aus dem oben Dargestellten folgert, dass man eine besondere Relevanz in der Sprach- und Kulturbeherrschung den künftigen Fremdsprachenlehrern beimessen muss. Sie sind ja für die Organisation, Durchführung und Evaluierung von Unterrichtsprozessen, die insgesamt pädagogische Ziele in der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz anstreben, direkt verantwortlich. Deshalb muss die Aus- und Fortbildung der Fremdsprachenlehrer sehr sorgfältig und zeitangemessen durchdacht und durchgeführt werden. Nach meiner Auffassung sollen sie die folgenden Kompetenzen und Kenntnisse während des Studiums erwerben:

1. die sprachliche
2. die linguistische
3. die methodische
4. die landes- und kulturkundliche
5. die mediale
6. die pädagogische Kompetenz.

Eigentlich braucht man sie nicht eingehender zu erläutern. Will man eine Sprache unterrichten, so muss man sie in Schrift und Rede auf entsprechendem Niveau beherrschen, und zwar mit linguistischen Kenntnissen über Form und Aufbau (Grammatik). Weiterhin muss man Kenntnisse erwerben über die Methodik der Sprachvermittlung und über Land und Leute, ihre Kultur und Verhaltensweisen. Nicht unbedeutend sind Kenntnisse über die didaktisch-methodischen Potentiale der einzelnen (Unterrichts-)Medien sowie die Fähigkeit, diese im Unterricht konkret zu nutzen. Und die pädagogische Kompetenz ist in jedem Falle für jeden Lehrer, auf jeder Stufe unentbehrlich, da die Erziehung der heranwachsenden Generation zu den Aufgaben aller Schulen gehört. Auf höheren Bildungsstufen handelt es sich – was wir schon wissen – um die Erziehung zu einer interkulturellen Kompetenz, die Achtung und Respekt, Toleranz und Akzeptanz der anderen Kultur beinhaltet.

Dieses Thema behandeln recht viele Publikationen. Hingewiesen wird beispielsweise auf das umfassende *Handbuch Fremdsprachenunterricht* herausgegeben von Bausch, Christ und Krumm (2003), an dem über 120 (!) Autoren gearbeitet und das Grundwissen unserer Disziplin dargestellt haben. Man kann sich natürlich fragen, ob eine einzelne Person, ein Lehrer, das immerhin im begrenzten Umfang präsentierte Wissen, beherrschen und in der Unterrichtspraxis verwerten kann. Meines Erachtens ist das schwer oder sogar kaum möglich (s. Pfeiffer 2012). Ob es notwendig ist, ist auch fraglich.

Zu den Kompetenzen eines Fremdsprachenlehrers hat Frau Dr. Kowalonek-Janczarek an unserem Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Studierende im Studiengang Deutsch als Fremdsprache befragt. Sie wollte von den künftigen Deutschlehrern erfahren, welche Kompetenzen ein Fremdsprachenlehrer ihrer Meinung nach beherrschen soll. Die ersten fünf Kompetenzen meiner obigen Darstellung haben sie unter dem Begriff *fachliche Kompetenz* zusammengefasst, davor auch die pädagogische erwähnt und als die wichtigsten drei nannten sie die menschliche, die soziale und die psychologische Kompetenz. Wichtig waren für sie die einzelnen Charaktereigenschaften eines Menschen, die besonders bei Lehrern notwendig sind. Lehrer sollen: verantwortlich, zuverlässig, ehrlich, glaubwürdig, objektiv, erforderlich, freundlich, geduldig, kommunikativ, konsequent, nachsichtig, energisch, kreativ, vertrauenswürdig, offen auf Vorschläge der Lerner und Eltern sein, Lerner motivieren und als Individuen betrachten, Ziel im Leben haben, eine kultivierte Persönlichkeit mit guten Manieren sein. Es sind noch nicht alle Eigenschaften und Charakterzüge, die die befragten Studierenden erwähnt haben. Geben wir zu: Eine solch ideale Lehrerpersönlichkeit findet man wohl kaum, deshalb

betrachten wir es als ein idealtypisches Modell und nehmen es ernst im Streben nach Meisterschaft im Beruf.

Einer der wichtigsten Berufe in jeder Gesellschaft ist zweifelsohne der Lehrerberuf. Lehrer bilden künftige Wissenschaftler und Krankenschwester, Minister und Politiker, Pfarrer und Kraftfahrer, Ärzte, Richter, Staatsanwälte und natürlich auch Lehrer aus. Nicht jeder Lehrer, jede Lehrerin kann berufen sein, aber jeder sollte nach Meisterschaft streben. Auf dem Weg zur Meisterschaft gebe ich Ihnen die folgenden Ratschläge:

- wähle den Lehrerberuf am besten dann, wenn du ihn liebst, d.h. wenn du Kinder, Menschen liebst;
- als Lehrer bist du in erster Linie Pädagoge;
- Lerner stets mit Achtung und Respekt betrachten;
- für Lerner stets Zeit haben, ihnen aufmerksam zuhören und offen sein für ihre fachlichen und menschlichen Probleme;
- Freude am Unterrichten haben und diese mit deinen Schülern teilen;
- lebenslange Fortbildung, Vervollkommnung der fachlichen Lehrwerkstatt gehören zum Beruf;
- menschliche Charakterzüge und Kompetenzen und ein gesundes Selbstwertgefühl entwickeln, nach einer integrierten Persönlichkeit streben.

Auf dem Weg nach Meisterschaft wird man Erfolge und Misserfolge erleben. Darüber muss man stets reflektieren, auch aus Fehlern soll man lernen, vor denen aber keine Angst haben. Neue Theorien sollte man mit Vorsicht genießen, denn oft sind sie nur „alter Wein in neuen Schläuchen“. Bei Beschäftigung mit anderen Sprachen und Kulturen, die Pflege eigener Sprache und Kultur nicht vergessen. Und zuallerletzt: den Schritt verlangsamten, denn Qualität geht vor Quantität, daher *Slow*-Didaktik statt *Fast*-Didaktik.

7 Fazit

Der Fremdsprachenunterricht – wie alles andere auf der Welt – befindet sich im ständigen Wandel. Er muss die sich verändernde Welt berücksichtigen, eine Zukunftsvision vor Augen haben, damit die heranwachsende Generation zum Leben in Frieden und Kohärenz mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen aufwachsen kann. Deshalb gehört zu den Aufgaben der modernen Fremdsprachendidaktik eine effektive Sprach- und Kulturvermittlung zu erforschen

und in der Unterrichtspraxis zu realisieren. Im Beitrag wird die These vertreten, dass für die weitere Entwicklung der Glottodidaktik ein holistisches, integratives Herangehen an die Erforschung des komplexen Sprachlehr- und -lernprozesses am besten in einer Teamarbeit zu sehen ist. Ins Blickfeld müssen daher stets neue Fragestellungen treten und relevante Erkenntnisse und Ergebnisse vieler, nicht nur sprachwissenschaftlicher, Bezugswissenschaften von der Glottodidaktik inkorporiert werden. Wichtig ist darüber hinaus eine engere Verknüpfung zwischen universitärer Forschung und schulischer Praxis. In der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern muss verstärkt die pädagogische und interkulturelle Kompetenz in den Vordergrund gestellt werden. Die bisherige Glottodidaktik erweitert sich damit zur multilingualen und multikulturellen Fremdsprachenpädagogik.

8 Literatur

- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke: UTB.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2011a): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte als Grundlage für interkulturelle Schlüsselkompetenzen?* In Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia, Kowalonek-Janczarek, Monika, Maciejewski Marcin, Sopata, Aldona (Hrsg.): *Aktuelle Probleme der angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren*. Poznan: Universitätsverlag, S. 175–193.
- Badstübner-Kizik, Camilla (Hrsg.) (2011b): *Linguistik anwenden*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Goethe-Institut Inter Nationes et al. (Hrsg.) (2002): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Myczko, Kazimiera, Skowronek, Barbara, Zabrocki, Tadeusz (Hrsg.) (2008): *Perspektiven der Glottodidaktik und Sprachwissenschaft. Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer zum 70. Geburtstag* [auf Polnisch]. Poznan: Uninvestitätsverlag.
- Pfeiffer, Waldemar (2001): *Von der Praxis zur Praxis* [auf Polnisch]. Poznan: Wagros.
- Pfeiffer, Waldemar (2005): *Gedanken zur polnischen und europäischen Sprachenpolitik und Integration*. In Leewen, Eva C. van (Hrsg.): *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums*.

- Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag.* Tübingen: Gunter Narr.
- Pfeiffer, Waldemar (2007): *Zum Paradigmenwechsel und seiner Implikationen in der wissenschaftlichen Glottodidaktik. Ein Diskussionsbeitrag.* In Mikołajczyk, Beata, Kotin, Michail (Hrsg.): *Terra grammatica. Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Jozef Darski zum 65. Geburtstag.* Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 309–318.
- Pfeiffer, Waldemar (2008): *Der Internationale Deutschlehrerverband aus meiner Sicht.* In „IDV-Magazin”. In www.idvnetz.org.de.
- Pfeiffer, Waldemar, Drazynska-Deja, Maria, Denka, Sylwia (2004/ 2008): *Ich bin ich und du bist du.* Poznan: Wydawnictwo Naukowe.
- Pfeiffer, Waldemar (2012): *Wie im Kafkas „Schloss”. Deutschlehrer in den Wirren von Bildungspolitik und Fremdsprachendidaktik.* In Adamczak-Kryzstofowicz, Sylwia, Stork, Antje (Hrsg.): *Multikompetent, multimedial, multikulturell.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Ad Fontes!



Sed in primis ad fontes ipsos properandum, id est grecos & antiquos.

Erasmus Roterodami de ratione studii, ac legendi, interpretandoque auctores libellus aureus officium discipulorum ex Quintiliano ... (Augustae Vindelicorum 1524)

1 Das Rad der Perker¹

Unterrichten, so erweist sich aus bald einmal vierzigjähriger Erfahrung in verschiedenen europäischen Institutionen des Lehrens und Lernens, ist ein Beruf, der nahezu pausenlos der Optimierung bedarf. Zum einen geschieht diese sozusagen von unten durch die Lehrenden, die Lehrstoff, Lehrstil und Lehrmethoden aufgrund theoretischer Fortbildung, eigener Forschung und aus der Erfahrung im Klassenzimmer selbst weiterentwickeln, zum anderen wird sie, angeregt durch Forschungsergebnisse, die ihren Weg in den Mainstream der allgemeinen didaktischen und schulpolitischen Diskussion gefunden haben, von oben diktiert. Die Institutionen, ihrerseits geprägt von den Traditionen ihrer Länder und Regionen, handhaben die Durchsetzung solcher Reformen kulturspezifisch und lassen demgemäß den Lehrenden an den Schulen und an den Universitäten weniger oder mehr Handlungsspielraum und Autonomie.

Auch das Fach Deutsch als Fremdsprache, das aus der Innensicht, nämlich der DaF-Didaktik der deutschsprachigen Länder, als universitäre Disziplin erst auf gerade einmal ein halbes Jahrhundert zurückblicken kann,² hat sich in seiner kurzen Geschichte, beeinflusst durch Kognitivismus und Konstruktivismus, beeinflusst auch durch linguistische und neurobiologische Forschung, entwickelt und gewandelt. Die aus der Englischdidaktik importierte kommunikative Wende (Piepho 1974), die Konsequenzen aus den Erkenntnissen der

¹ *Einige Fakten, um die Perker zu verstehen* (Julio Cortázar, Original 1967, dt. Ausgabe 2004).

² Die akademische Institutionalisierung von DaF begann in der DDR der 60iger Jahre mit der Gründung des Herder-Instituts in Leipzig; Lehrstühle in der BRD, Österreich und der Schweiz folgten nach und nach (vgl. hierzu Eder; Krumm u.a.; für Österreich Boeckmann; für die Schweiz Langner, alle 2010).

Schreibforschung (Portmann 1991; Hornung 2002) sowie die Bemühungen, Lernende im Unterricht zu Lehrenden (Martin, Oebel 2007) und sie zu aktiven und ihren Lernprozess selbst bewertenden Lernenden werden zu lassen (vgl. Europäisches Sprachenportfolio; SOL-Projekte³), haben im institutionellen Fremdsprachenunterricht ihre Spuren hinterlassen. Mit der Einforderung einer „transnationalen Germanistik“ (Ehlich 2007) wurde darüber hinaus die Brücke geschlagen zu den Traditionen der Außenperspektive, die seit Generationen das Studium der deutschen Sprache im Ausland an den Germanistik-Studiengängen des Inlands ausrichtet und neuere und ältere Literatur wie auch die deutsche Sprachgeschichte zum Gegenstand ihrer Studiengänge macht, und, vor allem und wesentlich, es wurde damit das Studium des Deutschen als einer fremden Sprache eingebunden in den Kontext von Multilingualität und Multikulturalität.

Eine neue Welle hat uns erreicht: *Mediation*, mit dem deutschen „Sprachmittlung“ höchst unzutreffend übersetzt, blüht allorten als Thema mit Variationen und markiert den Schritt zur bewusst kulturdifferenzierenden Übertragung von Texten und Diskursen. Text- und Formulierungsmuster der Zielsprache gelten im Zeitalter der Korpuslinguistik für Dolmetschende und Übersetzende als bestimmender denn die wortgetreue, zunächst und vor allem grammatikalisch korrekte Wiedergabe eines Herkunftstexts in der anderen Sprache. An Tagungen und in Tagungsakten werden zahlreiche Projekte und Unterrichtseinheiten mit kulturvergleichender Thematik präsentiert (vgl. z.B. Kaunzner 2008); in den Lehrbüchern und nicht zuletzt in den wie Pilze aus dem Boden schießenden Tests tauchen sie in z.T. klischeehafter Verkürzung wieder auf, was so neu auch wieder nicht ist. Man beachte diesbezüglich beispielsweise die Aufgabe 2 des am 10. Juli 2012 in Italien zentral durchgeführten Zulassungstests für die Ausbildung künftiger Deutschlehrpersonen:

³ SOL = „Selbst organisiertes Lernen“ genauere Informationen zur Realisierung des Projekts an den Mittelschulen (=Gymnasien) des Kantons Zürich: http://www.mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/maturitaetsschulen/unterrichtsthemen/selbst_organisiertes_lernen.html/ [9. August 2012].

**PROVA DI AMMISSIONE AL TIROCINIO FORMATIVO ATTIVO PER LE
CLASSI DI LINGUA STRANIERA NELLE SCUOLE DI I E II GRADO (TEDESCO)**

Anno accademico 2011/2012

1. Was ist ein Jambus?
 - A) Ein Versfuß
 - B) Ein Tanzschritt
 - C) Eine tropische Pflanze
 - D) Ein Musikinstrument

2. Zu den typisch deutschen Gerichten gehören ...
 - A) Bratwurst und Bier
 - B) Fish and Chips
 - C) Nudeln und Wein
 - D) Erdbeeren und Sekt

Wird nun mit alledem ein weiterer Paradigmenwechsel eingeleitet? Wird mit zunehmend geförderter Sensibilisierung für kulturelle Diversität im Fremdsprachenunterricht die linguistische Fremdsprachendidaktik durch eine interkulturelle Fremdsprachenpädagogik ersetzt?

In Zeiten stürmischer Veränderungen drängt sich bisweilen die Redensart vom neu erfundenen Rad ins Bewusstsein und macht darauf aufmerksam, dass gegenüber allzu laut angekündigten Innovationen tiefe Skepsis geboten sei. So äußerte sich beispielsweise Juliane House bereits 1996 höchst kritisch gegenüber der in den neunziger Jahren als innovativ begriffenen Forderung nach expliziter Vermittlung *interkultureller Kompetenz* im Fremdsprachenunterricht: „Der Begriff ‚Interkulturelle Kompetenz‘ hat seinen Vorgänger, die ‚Kommunikative Kompetenz‘, als neues globales Ziel für den DaF-Unterricht fast verdrängt und ist zu einem ebenso sinnentleerten Modewort verkommen.“ (House 1996, S. 1). Aus Erfahrung und breit abgestützter empirischer Forschung gelangt sie zu „der Überzeugung, daß für den FU allgemein und für den DaF-Unterricht im besonderen grundsätzlich ein sprachbezogener Ansatz angemessener ist als ein Ansatz, der sich eher sozialen Zielen verpflichtet fühlt. In jedem Fremdsprachenunterricht haben wir es zuvörderst mit Sprache zu tun, und [...] ein erhöhtes Sprachbewußtsein schließt notwendigerweise ein erhöhtes Kulturbewußtsein mit ein.“ (House 1996, S.12). Houses Beitrag ist nach wie vor lesenswert, verweist er doch, indem er einen weiten, die interkulturelle Komponente einbegreifenden Begriff von kommunikativer Kompetenz einfordert, auch auf die zentrale Bedeutung des Wie von Unterricht jedweder Art.

2 Von der linguistischen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik?

Pädagogik kommt vom griechischen *παιδεία* (*paideia* ‚Erziehung, Bildung‘) bzw. *παῖς* (*pais* ‚Knabe, Kind‘) und griechisch *ἄγειν* (*agein* ‚führen‘). Das Konzept einer interkulturellen Fremdsprachenpädagogik greift, setzt man bei der reinen Wortbedeutung an, weiter als Sprachenunterricht, es zielt auf die Bildung des ganzen Menschen, während die linguistische Fremdsprachendidaktik (von griechisch *διδάσκειν* ‚lehren‘) den Fokus auf den Unterricht, die Lehre von Lerninhalten und die diesen gemäßen Handlungsweisen also, richtet. Man darf wohl davon ausgehen, dass interkulturelle Fremdsprachenpädagogik aus den Lernenden Menschen machen möchte, die sich der Unterschiede der verschiedenen Kulturen, zwischen denen sie sich bewegen, bewusst sind, und dass er sie in die Lage versetzen möchte, in diesen erfolgreich zu kommunizieren und sich ohne schädigende Missverständnisse zu verständigen. Diesem explizit erklärten Ziel ist nichts entgegenzusetzen, die Frage ist lediglich, ob nicht in einem linguistisch zentrierten Fremdsprachenunterricht das gleiche Ziel, jedoch eher implizit, verfolgt wird und ob sich letztlich im Unterricht selbst tatsächlich so viel ändert, wie es die unterschiedlichen Etikettierungen erwarten lassen mögen.

Es sei deshalb erlaubt, auf die Frage nach einem möglichen Paradigmenwechsel in der Konzeption des Faches Deutsch als Fremdsprache mit Erasmus von Rotterdams berühmtem Zitat (vgl. das Motto dieses Beitrags und weiter unten) zu antworten. Drängt sich doch an jeder Kreuzung neben der Unsicherheit über das Wohin der Rückblick auf das Woher ins Bewusstsein. Wie für uns Heutigen geht es auch für Erasmus um die Frage, welcher Unterricht unter gegebenen Bedingungen der gemäße sei, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Und auch Erasmus blickt zunächst einmal weit zurück. Im Kapitel *De ratione instituendi discipulos* seines umfangreichen Werks zur Bildung künftiger Generationen beschäftigt er sich mit einer Art Stoffplan und kommt nach einem kurzen Überblick über die ihm bekannte Literatur quasi folgerichtig zur Forderung: *Sed in primis ad fontes ipsorum operandum, id est graecos & antiquos* (Erasmus von Rotterdam 1524, a. a. O.). In den Anfang allen Lernens setzt er die Lektüre der antiken Schriftsteller, an den Anfang die Philosophen: *Philosophiam optime docebit Plato & Aristot. atq; huius discipulus Theophrastus, tum utrinq; mixtus Plotinus* (Erasmus von Rotterdam 1524, ebenda). Das sind die Autoren, die in den spätmittelalterlichen lateinischen Stadtschulen als „heidnische poetae“ verpönt waren (Schindel 1983, S. 437ff.). Sie werden nun, aus

dem Geist des Humanismus heraus, zu den Vorbildern überhaupt, und sie werden, wie könnte es anders sein, im Original, und das heißt auf Latein und Griechisch, gelesen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das Wie des Erlernens dieser und weiterer Sprachen von den Autoren, die sie beherrschen, kaum je thematisiert wird. Mehrsprachigkeit scheint Selbstverständlichkeit und der Rede nicht wert. Latein sprechen zu können repräsentiert Bildung und grenzt von denen ab, die nur die Sprache des Volkes sprechen. Begibt man sich aber auf Spurensuche im Umfeld der abendländischen Bildungsgeschichte (vgl. hierzu Moeller, Patze, Stackmann 1983), so gewinnt man zunächst den Eindruck, dass Latein im Trivium vorwiegend immersiv erworben wurde, indem man nämlich Lesen und Schreiben auf Lateinisch lernte (Ludwig 1988, 23ff.) und permanent dazu aufgefordert, wenn nicht sogar dazu gezwungen wurde, nur Lateinisch zu sprechen. Diesbezügliche Belege finden sich zahlreich für den ganzen deutschsprachigen Raum. (Vgl. Schindel 1983, S. 433ff. Bezüglich der Schulordnungen für die norddeutschen Stadtschulen des 15. Jahrhunderts). Besonders streng scheint man das Lateinangebot an der Wiener Stephansschule durchgesetzt zu haben:

Item das die schuler vertig werden in der latein zu reden, so sol man in ider locatien haben ainen custos, der anschreib die schüler, die deutsch reden oder sust unzüchtig sein; selbst beim schülerspil auf dem freithof sollen sie sich üben im lateinreden. (Schulordnung der Wiener Stephansschule von 1446, zit. nach: Grubmüller 1983, S. 383).

Überall sollen die Schüler lateinisch sprechen, im formellen Kontext des Unterrichts, aber auch im informellen des Spiels. Dass man dafür auch noch einen Kustos braucht, der die Durchsetzung des Gebots überwacht und die Schüler, die sich gegen das Sprechgebot vergehen, aufschreibt, könnte allerdings auch ein Hinweis darauf sein, dass es nicht so einfach war, das konsequente Lateinsprechen in den Schulen durchzusetzen.

Vieles deutet darauf hin, dass als hauptsächliche Lernmethode in den mittelalterlichen Lateinschulen das Auswendiglernen praktiziert wurde. Das ABC wurde mit den wichtigsten lateinischen Kirchengebeten eingeübt, von den Kindern memorisiert wurden, ohne dass sie von diesen zunächst verstanden worden wären (Schindel 1983, S. 436). Auch die im Mittelalter gebräuchlichen Grammatiken setzen auf Mnemotechnik. Die an den Lateinschulen zunächst häufig verwendete *Ars minor* des Aelius Donatus (um 320 – um 380) ist für die Anfänger bestimmt; sie lehrt die acht Redeteile (Wortarten) in Frage-Antwort-

Form zum Auswendiglernen, während die *Ars maior* sich an fortgeschrittene Lernende richtet und auch noch mit Beispielen klassischer Autoren arbeitet. Der sogenannte *Donat* wurde aber später flächendeckend durch das *Doctrinale puerorum* des Alexander von Villa Dei (13. Jh.) verdrängt, das darauf abzielte, die „heidnischen poetae“ aus dem Schulunterricht zu verbannen. Formenlehre, Syntax, Prosodie und Figurenlehre sind hier in „gut 2500 leoninischen Hexametern“⁴ dargestellt (Schindel 1983, S. 437), wohl, um das Auswendiglernen zu erleichtern. Daneben gab es die Vokabularien, die „das Wortmaterial zum Deklinieren, Konjugieren und den Kompositionübungen“ (Schindel 1983, S. 438) lieferten, sowie die Gesprächsbücher, deren Dialoge zum Auswendiglernen von Sprache und vermutlich auch zum Eintrainieren vorgegebener Denkweisen bestimmt waren. Ein Beispiel:

Es tu scolaris? – Sum

Da exemplum. – Exemplificatio patet in verbis meis.

In quibus verbis? – In latinicis verbis; possum vocari scolaris dummodo disco litteras et etiam profero.

Qualiter es tu scolaris? – sicut deus creavit me

Quomodo es tu scolaris? – Magnus in sensu et parvus in scientia

Quare es tu scolaris? – Quia frequenter vado ad scholas ed disco litteras

Quando es tu scolaris? – Hodie et heri et in omnibus temporibus in quibus disco.
(*Compendiosa materia pro iuvenum informatione satis magistraliter compilata*
von 1495, zit. nach Schindel, 1983, S. 441f.)

Eine weitere häufig praktizierte Methode scheint das Lernen von, heute würde man sagen, Paralleltexten gewesen zu sein. Lateinische Textpassagen wurden durch deutsche Übersetzungen ergänzt, wie z.B. der folgende Auszug aus Schülerregeln, die gegen Ende des 15. Jh.s allerorten üblich waren:

Latinum semper loquere, aptum namque facit,
de hoc sermo quilibet loquendo pronus erit.

Du solt stätz reden latein,

Wenn es ist bequeme den sinnen dein.

Wenn latein reden mit stätigkayt

Wirt ein yetliche red zu sprechen berayt.

(zit. nach Grubmüller, 1983, S. 382)

⁴ Sechshebiger Vers mit Reim „innerhalb der Verszeile zwischen Zäsur und Versende“. In www.phil.uni-passau.de/histhw/TutHiWi/mittellatein/mittellatein5.html [19.08.2012].

Offensichtlich wurde so versucht, das Verständnis des auswendig gelernten lateinischen Teils durch die mitgelesene und mitgelernte deutsche Übertragung zu erreichen.

Wie erfolgreich all diese Methoden waren, ist angesichts der schwierigen Quellenlage kaum zu eruieren. Wer gut und gerne auswendig lernen konnte, machte wohl schnell Fortschritte. Die Tatsache jedoch, dass an einigen Universitäten im 15. Jh. die gleichen lateinischen Lehrmittel wie an den Schulen verwendet wurden (Grubmüller 1983, S. 379), deutet auch darauf hin, dass nicht alle Schüler ihren Schulstoff und also ihr Latein ausreichend beherrschten. Auch vereinzelte Hinweise in den Schulordnungen, dass auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern auch auf Deutsch erklärt werden dürfe (Grubmüller 1983, S. 383), dass im Grammatikunterricht auch Deutsch verwendet wurde (Grubmüller 1983, S. 387) und dass bei der Textauslegung und Texterklärung (*expositio*) „der sin in tüsch“, also in der Volkssprache, zusammengefasst wurde (Grubmüller 1983, S. 384), lassen in den Schulrealitäten ein ähnliches Code-mixing und Code-switching vermuten, wie man es auch heute im in der Fremdsprache erteilten Sachfachunterricht antreffen kann.

Dass Sprache immer kulturell verankert ist, zeigen die oben zitierten Beispiele überdeutlich; sie zeigen aber auch, wie sehr Sprachunterricht sich im Dienst kultureller Pädagogik einschränken, um nicht zu sagen, missbrauchen lässt. An den mittelalterlichen Lateinschulen werden die Jungen im Sinne der Kirche auf die christliche Religion geeicht; von den „heidnischen poetae“ werden sie deshalb ferngehalten. Das Latein, das sie lernen sollen, ist das der Kirche und nicht das der antiken Autoren. Und es genügt offensichtlich für ihre Aufgaben im Gottesdienst, dass sie die Gebete herunterplappern, ohne viel zu verstehen. Anders ist nicht zu erklären, dass sich in den Gesprächsbüchern auch verballhornende Schreibungen wie beispielsweise „personationis“ anstelle von „pars orationis“ erhalten haben, woraus Schindel folgert: „[...] wahrscheinlich ist es mechanisch auswendig gelernt worden.“ (Schindel 1983, S. 441).

Dies alles ändert sich gewaltig unter dem Einfluss der Humanisten, die für die Schulreformen zu Beginn des 16. Jh.s verantwortlich zeichnen. Die im 15. Jh. noch überall gebräuchlichen Lehrbücher, wie das *Doctrinale* des Alexander de Villa-Dei (vgl. oben und Grubmüller 1983, S. 387) werden nun als Küchenlatein gebrandmarkt und durch weitaus anspruchsvollere und weltoffenerere Materialien, wie beispielsweise die *Colloquia* des Erasmus ersetzt (Schindel 1983, S. 449). Mit der Besinnung auf die klassischen Autoren, auf die Fontes, zu deren Lektüre Erasmus ausdrücklich auffordert, wird ein enormer kultureller Wandel eingeleitet, der auch die Ziele des Sprachunterrichts grundlegend be-

einflusst. Die Schüler sollen nun nicht mehr lediglich „Latin reden, sonder ock vernünftig und verständlich“ (Hamburger Schulordnung von 1529, zit. nach Schindel 1983, S. 449). Der Weg in die europäische Aufklärung wird gebahnt.

3 Der „Buckel“ am Rad

Wie gefährdet Sprachunterricht sein kann, wenn er von herrschenden Doktrinen geleitet und seine Inhalte vorbestimmt werden, hat der obige Exkurs in die Praxis der spätmittelalterlichen Lateinschulen gezeigt. Wie sehr ein Aufbruch zu neuen Ufern u.U. der Rückbesinnung auf die Ursprünge bedarf, haben uns die Humanisten vorexerziert. Es braucht also nicht das Rad immer wieder neu erfunden zu werden; die Frage aber, wie es vielleicht noch verbessert werden kann, muss gestellt werden dürfen. Ein kleiner Ausflug in einen amüsanten und lehreichen Text der Weltliteratur sei deshalb gestattet:

Auch sie haben das Rad erfunden, und im ganzen Gebiet von Perk fahren knarrend ihre robusten Wagen. Ihr Rad jedoch unterscheidet sich von dem unseren darin, daß sein Rund nicht vollkommen ist: an irgendeiner Stelle ist ein kleiner Buckel geblieben, eine leichte Beule, die sich von der Kreislinie entfernt, um sogleich wieder zu ihr zurückzukehren, als ob nichts gewesen wäre, und es wäre auch wirklich nicht schlimm, stände das Rad still, aber im ganzen Gebiet von Perk rollen die Räder, fahren knarrend die Wagen, und Sie haben sich gerade auf ein bequemes Roßhaarkissen gesetzt, der Wagen fährt an, legt dröhnend, aber sanft einen Meter fünf oder einen Meter zweiundzwanzig zurück, und plötzlich machen Sie ihren ersten Hopser, fallen auf den Sitz zurück, machen Ihren zweiten Hopser, fallen auf den Sitz zurück, und Welch ein Glück für Sie, wenn der Stellmacher daran gedacht hat, die vier Räder so aufeinander abzustimmen, daß die Buckel den Boden zur gleichen Zeit berühren, denn zu hopsen wird dann nachgerade angenehm sein, etwa so wie das Reiten auf einem trabenden Kamel, wobei man alle paar Sekunden leicht in die Höhe geht; aber es gibt auch gedankenlose Stellmacher in Perk, [...]. Sinnlos, vom Wagen zu steigen und ihnen zu sagen, daß das Rad bei uns zulande, usw.; sie werden Sie mitleidig ansehen und höflich bedauern, daß die Räder bei uns zulande, usw. Man wird den Wagen erneut besteigen müssen, denn man kann diese Zivilisation unmöglich verstehen, wenn man sich weigert, hopsend zu fahren, auf dem Roßhaarkissen oder über ihm, bei gleichzeitigen oder aufeinanderfolgenden Buckeln, erst einer und dann drei, zwei und zwei, drei und dann einer, oder vier hintereinander und danach ein ganz sanftes, ganz ruhiges Stückchen Weg, was kaum so lange währt, sich wohl zu fühlen auf seinem Roßhaarkissen, auch einmal die Landschaft zu be-

trachten, und bums! ein Hopper, zwei Hopper, Kissen, Hopper, Zurückplumpsen, Zurückplumpsen, während das Kissen hochhopst und man sich auf halber Höhe trifft (das Schlimmste) [...]. Das könnte übrigens die Erklärung dafür sein, warum in Perk die Wahrnehmung der Dinge so konvulsivisch ist. In einem Baum, was wir **einen Baum** nennen, sehen sie wenigstens drei Bäume, den Kissen-Baum, den Hopper-Baum und den Plumpser-Baum, und sie haben wirklich recht, wenn sie drei Bäume sehen und sie voneinander unterscheiden, denn der Kissen-Baum besteht aus einem Stamm und einer Krone wie bei uns zulande, der Hopper-Baum ist vor allem Krone und der Plumpser-Baum vor allem Stamm, doch zu diesen drei Bäumen kommen noch viele andere hinzu, wenn der Stellmacher gedankenlos ist und die Buckel, wie ich schon sagte, usw. Dann kann es in dieser völligen Arrhythmie von Hoppers und Plumpsern Bauhaum geben und ebenso Bauhahahahumm und unzählige andere Varianten. Es erübrigt sich zu sagen, dass dieses typographische Beispiel eine rein nominale Metapher ist, dazu geeignet, die Konvulsion der Bilder zu veranschaulichen und damit ihre Auswirkung auf die Nomenklatur, die Definitionen und letztlich auf die Geschichte und die Kultur der Perker, wovon wir eines Tages sprechen werden, wenn die Buckel es uns er bums! lau bums! benben. (Cortázar 2004, 309-311; Hervorhebung durch den Autor).

Cortázars feinsinnig ironische Parabel verweist auf die Selbstverständlichkeit kultureller Unterschiede und den von den Angehörigen einer Kultur erhobenen Anspruch darauf. Aus der Binnenperspektive ist das selbst erfundene Rad noch immer das Beste, auch wenn das Andere gar nicht so sehen wollen. Denn es erlaubt eine Vielfalt besonderer Erfahrungen, die den außen stehen Bleibenden verwehrt bleibt. Die unterschiedliche Erfahrungswelt fördert kulturelle und mit ihr sprachliche Diversität. Spielerisch bildhaft wird hier die Relativität von Sprache vorgeführt, aber explizit wird eine nicht zu ignorierende Erkenntnis verkündet: [...] *man kann diese Zivilisation unmöglich verstehen, wenn man sich weigert, hopsend zu fahren, [...]*. In der surrealen Verkehrung einer vertrauten Redewendung (span. *reinventar la rueda*; www.linguee.com) manifestiert sich eine provokant zwiespältige Forderung: Nicht das verbuckelte Rad ist auszubeulen, sondern die Menschen haben sich auf die Gegebenheiten, die sich aus dem scheinbaren Makel des Rades ergeben, einzulassen. Erfahrungen muss man machen. Wenn man sie nicht macht, bleibt einem der Blick verstellt auf die Anderen und auf das Andere. D.h. der Weg zum Verständnis der Andersartigkeit der fremden Sprache und Kultur verläuft über die Teilhabe an der anders erlebten und wahrgenommenen Wirklichkeit. Aber so ganz eindeutig lässt der Erzähler die ganze Angelegenheit doch nicht, denn er schließt mit einer augenzwinkernden Relativierung seiner Geschichte vom Rad der Perker:

„[...] wovon wir eines Tages sprechen werden, wenn die Buckel es uns erbums! lau bums! benben.“ Zwar fördert der Buckel im Rad Erkenntnis zutage, aber er bedingt auch Verzögerung und sogar Verhinderung. Wohin also „die Konvulsion der Bilder“ führen mag, wie sie sich „auf die Nomenklatur, die Definitionen und letztlich auf die Geschichte und die Kultur der Perker“ auswirken könnte, darf, soll, muss sich die Leserin oder der Leser selbst denken, auch ohne in einer Kutsche mit gebuckelten Rädern gefahren zu sein.

Dennoch: Das Spiel mit der Redewendung, ihre ironische Pervertierung, rückt die Herausforderungen ins Licht, denen sich ein (fremd)sprachlicher Unterricht zu stellen hat, wenn er Einsicht in kulturelle Diversität ermöglichen und Menschen heranbilden möchte, die in verschiedenen Kulturen und Sprachen erfolgreich zu kommunizieren imstande sind. Denn es geht in der Tat um die Frage, wie im gelenkten Unterricht im institutionellen Kontext Erfahrung ermöglicht werden kann, die kulturelles Verständnis und damit auch die Neugier für das sprachlich Andere, das Neue, das eben Nicht-Übersetzbare entstehen und wachsen lässt.

3.1 Erfahrungen machen

Jeder gute Unterricht erfindet sich in der konkreten Situation des kommunikativen Handelns im Klassenzimmer in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der daran Teilhabenden immer wieder neu. Was er hingegen nicht ohne weiteres neu erfinden kann, ist sein Gegenstand. Das bedeutet für den Deutschunterricht, dass sein primärer Gegenstand die deutsche Sprache und die in ihr realisierten Texte und Diskurse sind. Sie werden im Unterricht zum Medium der interkulturellen Begegnung der Lernenden mit der neu zu ergründenden Welt. Das gilt nicht nur für fremdsprachige, sondern auch für muttersprachige Lernende, denn die Lektüre von deutschsprachigen Texten früherer Zeiten und anderer Regionen stellt die Ersteren bisweilen vor ähnlich große Herausforderungen wie fremdsprachige LeserInnen deutscher Texte. Dürfen aber die Lernenden sich selbst als autonome Subjekte mit eigenen Erfahrungen, zu denen bei den Kindern der Wirtschaftsnomaden oft und früh schon Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität gehören, einbringen, so sind sie durchaus imstande, aus der Beobachtung der Differenz Erkenntnis zu ziehen und Wissen zu erwerben, und es gibt keinen Grund, ihnen sogenanntes Kulturspezifisches in Häppchenform beizubringen oder gar abzuprüfen.

3.1.1 Institution, Lerngruppe und lernendes Individuum

Noch einmal: Unterrichten als solches ist bereits kulturell determiniert. Institutionen und die in ihnen Handelnden sind – bewusst und/oder unbewusst – Traditionen verpflichtet. Die Entwicklung eines bestimmten institutionellen Habitus und damit dessen, was kollektiv als richtiges und erfolgreiches Vorgehen angesehen wird, hat meist eine lange Vorgeschichte. Das gilt generell für Schulen jeder Art und Stufe; es gilt auch für Universitäten, obwohl diese aufgrund ihrer größeren internationalen Ausrichtung häufiger auch Lehrende und Forschende unterschiedlicher kultureller Herkunft beherbergen, als dies in den staatlichen Schulen zumindest bis vor nicht allzu langer Zeit noch der Fall war. Das gilt im Detail für die Frage, wer welche Lehrmaterialien auswählt oder vorbereitet und wer welchen Lernstoff vorschreibt. Es gilt für die Lernmaterialien und für die Entscheidung, ob in der Muttersprache der Lernenden oder in der zu lernenden Sprache unterrichtet wird. Die kulturinstitutionellen Prägungen sind stark, und es ist schwer vorstellbar, dass man, wenn man in einer Institution arbeitet, wirklich wertneutral überkulturell arbeiten kann. Die Interessen im Feld (Bourdieu 1982) spielen im *hidden curriculum* immer mit.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass zentralistische Systeme den Lehrenden weniger Spielraum lassen, als dies in basisdemokratisch konzipierten Institutionen möglich ist. Wer sich als Lehrperson an Bildungszielen und Rahmenlehrplänen zu orientieren hat (vgl. Gymnasien in der Schweiz, je nach kantonaler Regelung freier oder gelenkter), wird den eigenen Unterricht freier, selbständiger, kreativer gestalten können als die Lehrperson, die detailliert den Lehrplan und die Grob- und Feinziele des jeweiligen Unterrichts und häufig auch noch das Lehrbuch vorgelesen bekommt. Binnenzentrierter Unterricht beispielsweise ist nicht möglich, wenn zum festgesetzten Zeitpunkt das festgesetzte Kapitel des festgelegten Buches bearbeitet werden muss, oder wenn der *Backwash*-Effekt von Standardtests den Unterrichtstakt bestimmt. Aber wer es gewohnt ist gegängelt zu werden, wird auch in einem System, das ihr oder ihm Gestaltungsfreiraum lässt, die Führung suchen und sich mangels anderer Führung an die Gängelung durch die Lehrbücher halten. Und wer vom freieren System ins zentralistische wechselt, wird sich schwertun mit den Regeln und immer wieder anecken.

Lernen hat eine individuelle, eine soziale und eine kulturelle Dimension. Es ereignet sich im Individuum aufgrund (neuro)biologischer Voraussetzungen durch Imitation, Interaktion und durch Instruktion (Tomasello 2002) und ist ein lebenslanger Prozess, zu dem auch das Verlernen und das Vergessen gehören

(Vester 1978). Aus Tradition und vermutlich der Einfachheit und Praktikabilität halber, vor allem aber wohl ökonomischer Raison folgend, fassen Institutionen Lernende, die über bestimmte Voraussetzungen wie beispielsweise das Alter oder ein gegebenes Könnensniveau gemeinsam verfügen, zu Lerngruppen, Klassen, Kursen usw. zusammen. Gruppen jedweder Art aber entwickeln ihre eigene Dynamik, die bestimmten Individuen förderlich, anderen hingegen eher hemmend sein kann. Schulklassen sind dafür ein gutes Beispiel. Je nach Zufall ihrer Zusammensetzung, je nach Einstellung der Leitfiguren entsteht ein für die jeweiligen Individuen unterschiedlich lernproduktives Umfeld. Es ist deshalb falsch, die Lehrperson in jedem Fall und immer für wenig erfolgreiches Lernen Einzelner verantwortlich zu machen. Die Klasse hat eine enorme Macht, sie formiert sich im Laufe der Jahre, sie formt ihre Mitglieder, und sie erlaubt eben nicht immer jedem und jeder Einzelnen den Zugang zu dem für sie oder ihn idealen Lernweg (vgl. Nardi 2006). Dieser Aspekt institutioneller Ausbildungsprozesse wird im Unterricht und bei der Beurteilung von Lernleistungen Einzelner vielfach völlig ignoriert; umso mehr, wenn standardisierte, vergleichende Tests die soziale Norm beim Prüfen (vgl. Sacher, Rademacher 2009) in den Vordergrund rücken, womit den einzelnen Lernenden, ihren Lernvoraussetzungen und ihren Leistungen kaum Genüge getan werden kann.

3.1.2 *Push-* und/oder *Pulldidaktik* und das Bewusstsein der Differenz

Es ist eine alte Weisheit, dass das Eintauchen in eine fremde Kultur deren Verständnis wie auch den Spracherwerb markant fördern kann. Zu dieser Weisheit gehört aber auch das Wissen, dass bei Fehlen der entsprechenden Motivation trotz Sprach- und Kulturkontakt weder kulturelles Verständnis noch Sprachkenntnisse erworben werden. Sprachkulturelle Ghettobildungen in den verschiedensten Regionen dieser Welt sind ein gutes Beispiel dafür. Auch heute noch kann man beispielsweise in Zürich in eine italienischsprachige Familie hinein geboren werden, dort aufwachsen und ein Leben lang weder Schweizerdeutsch noch Hochdeutsch lernen. Die über alles und jeden hereinbrechende Lingua franca Englisch trägt überdies dazu bei, dass viele Menschen sich fragen, weshalb sie überhaupt noch eine andere Sprache lernen sollten.

Dennoch gibt es gesellschaftliche Gruppen, Gesellschaften und Staaten, für die Mehrsprachigkeit eine Existenzbedingung sine qua non darstellt, und die dementsprechend einen Unterricht von und in verschiedenen Sprachen, der für kulturelle Differenzen jedweder Art sensibilisiert, gegen alle bildungspolitische Sparwut fordern und fördern (vgl. hierzu in Europa z.B. die Schweiz). Für sol-

che Gesellschaften ist ein erfolgreicher Sprachenunterricht essentiell. Immer~~si-~~**on** und intrinsische Motivation⁵ sind seine tragenden Eckpfeiler. Um beides zu gewährleisten, bedarf es einer geschickten Kombination von *Push-* und *Pulldidaktik*. Ich habe die beiden Begriffe aus der Managementtheorie (*Push-* und *Pull-Strategie*, vgl. Kotler u.a. 2010) übernommen, da sie mir geeignet scheinen, einen für die Sprachendidaktik fundamentalen Unterschied zu beschreiben.

3.1.2.1 *Pushdidaktik*

Vielfach praktizieren wir in den Schulen Europas einen Fremdsprachenunterricht, der von einheimischen Lehrpersonen erteilt wird, die die Sprache, die sie unterrichten, als fremde Sprache gelernt, im besten Falle auch an der Universität hinreichend studiert und – wo dies üblich und Bedingung ihrer Tätigkeit ist – eine pädagogisch-didaktische Ausbildung abgeschlossen haben. Oft, aber nicht immer – ein längerer Auslandsaufenthalt ist in vielen Ländern Europas unverständlicherweise keineswegs Bedingung für Fremdsprachenunterricht – haben sie auch die Erfahrung der anderen Kultur, ihres Alltags und ihrer didaktischen Traditionen. Zu dieser Gruppe zählen auch die einheimischen UniversitätsprofessorInnen, die sich auf wissenschaftlichem Niveau mit der Sprachwissenschaft und der Literatur der fremden Sprache und Kultur auseinandersetzen und diese Bereiche auch lehren. Sie alle sind *Push*-didaktikerInnen, denn sie haben mit den meisten ihrer Lernenden die Muttersprache gemein, bewegen sich also in der gleichen Lernrichtung, d.h. von der Muttersprache zur Fremdsprache – sie sind lediglich ein Stück weiter –, und sie schieben ihre Lernenden mehr oder weniger behutsam in diese andere, ihnen bereits vertrautere Welt der fremden Sprache und Kultur. Aus Tradition tendieren sie in vielen Fällen dazu, die Fremdsprache und die akademischen Fragestellungen in ihrer Muttersprache, die auch die der Lernenden – oder deren Zweitsprache – ist, zu unterrichten, weil es scheinbar einfacher ist, oder weil sie die Angst vor dem Fehler und **der** eigenen Ausspracheunzulänglichkeiten blockiert. Für die Lernenden können sie aber höchst motivierend wirken, wenn diese sie als Vorbilder dafür, dass man es schaffen kann, wahrnehmen. Dies vor allem dann, wenn sie sich souverän in dieser fremden Sprache in Wort und Schrift bewegen können.

⁵ Unter „**in**trinsische Motivation“ wird hier in Anlehnung an Walter Edelmann als „von innen kommende Motivation“ (Edelmann o. J.), als ein vom Interesse an der zu lernenden Sache selbst gesteuerter Wille zum Lernen verstanden.

3.1.2.2 *Pulldidaktik*

Von *Pull*-didaktik hingegen ist dann zu sprechen, wenn die Lehrperson ihre eigene Muttersprache unterrichtet, die sie im besten Fall an einer Universität studiert und durch eine pädagogisch-didaktische Spezialisierung ergänzt hat⁶. Sie zieht die Lernenden zu sich herüber, in ihre eigene Sprach- und Kulturwelt. *Pull*-didaktikerInnen gebrauchen in der Regel die zu lehrende Sprache auch im Unterricht. Sie vermitteln diese in und durch ihren Gebrauch und fördern dadurch inzidentielles und implizites Sprachenlernen (Tomasello 2002; 2005). Ihre genuine Aussprache und ihre echte Prosodie können hierzu wesentlich beitragen, wenn sie nicht gerade in aprosodischen *teacher's talk* verfallen oder glauben, in der Muttersprache der Lernenden lehren zu müssen. Darüber hinaus repräsentieren sie kulturelle Authentizität und konfrontieren die Lernenden durch ihr Verhalten – via *hidden curriculum* – in und außerhalb des Unterrichts mit den kommunikativen / kulturellen Traditionen ihrer Herkunftsländer. Durch sie und ihr lehrendes Handeln greifen auch ihre heimischen didaktischen Traditionen in ihre Gastgeberländer über. Ihre Wirkung ist für die Lernenden ambivalent. Einerseits können sie sich zielsprachlich und zielkulturell geborgen fühlen, andererseits können diese muttersprachigen Lehrpersonen Erwartungshorizonte aufbauen, denen gegenüber Lernende Ängste entwickeln, weil sie durch die Komplexität der Anforderungen zumindest in der Anfangsphase verstört werden und, vor allem, wenn sie zu den ängstlicheren Individuen zählen, glauben, die Erwartungen nicht erfüllen zu können.

FremdsprachenassistentIn an den Schulen und LektorIn an den Universitäten sind die in Europa seit langem institutionalisierten Rollen für diese Form der Sprachendidaktik. Wo sie in den vergangenen 20 Jahren nicht weggespart wurden, tragen diese Lehrenden immer noch wesentlich zur Entwicklung und Optimierung der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen von Lernenden und Studierenden bei. Ergänzt werden diese *Pull*-didaktikerInnen heute vielfach durch den in der Fremdsprache erteilten Sachfachunterricht, der ebenfalls das Ziel verfolgt, Lernende und Studierende in die Welt der fremden Sprache eintauchen zu lassen⁷. Und im Gefolge der verstärkten Zusammenar-

⁶ Dass die vielfach verbreitete Überzeugung, es genüge, eine Sprache als Muttersprache zu sprechen, um diese auch zu unterrichten, dort, wo sie realisiert wird, viel Wildwuchs und manches Problem kreiert, sei hier nebenbei bemerkt.

⁷ Wie sehr und warum es wünschbar ist, dass auch dieser sogenannte Immersions- oder, zu Neudeutsch, CLIL-Unterricht von muttersprachigen Fachlehrpersonen

beit der europäischen Universitäten und der zunehmenden Mobilität finden sich an manchen Höheren Lehranstalten des Tertiärbereichs selbst auf den Lehrstühlen für das Studium einer fremden Sprache zunehmend auch ProfessorInnen, die die von ihnen gelehrt Sprache als Muttersprache sprechen.

Aus dem Gesagten scheint klar hervorzugehen, dass nur eine kluge, paritätische Kombination beider Sprachlehrformen den Lernenden ein genügend umfassendes Angebot gewährleistet, diejenigen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen zu machen, die sie später dazu befähigen, in der Zielkultur sprachlich korrekt und kommunikativ erfolgreich zu handeln. Während die *Push*-didaktikerInnen beschreiben und erklären können, was in der anderen Kultur denn vielleicht so anders ist, konfrontieren die *Pull*-didaktikerInnen die Lernenden mit der Erfahrung der Fremdheit, einer Erfahrung, die sie, wie wir von Kristeva (1988/1990) gelernt haben, zunächst auf das Fremde in ihnen selbst verweist, was allein ihnen die Grundlage dafür liefert, das Eigene im Abgleich mit dem Fremden aus einer geänderten Perspektive neu zu betrachten und so zu multikulturellen Persönlichkeiten heranzureifen.

3.2 Unterrichtsliches Handeln

Sprachliche und kommunikative Erfahrungen können Lernende vor allem dann machen, wenn sie im Unterricht selbst aktiv sein dürfen. Auch Zuhören ist sprachliches Handeln und damit Aktion, aber reines Zuhören übersteigt oft die Aufmerksamkeitskapazität der Lernenden. Bereits die Unterrichtsforschung der 80iger Jahre verweist in diesem Zusammenhang auf ein wichtiges Problem:

Ca. 60 % aller Wörter im Unterricht werden vom Lehrer gesprochen, d.h. der Lehrer redet etwa 50mal so viel, wie dies dem einzelnen Schüler möglich ist. Jedem Schüler bleiben also lediglich 1-2 % des gesamten Sprechausmaßes im Unterricht. Oder: Im Schnitt kann ein Schüler alle 3 Tage an den Lehrer eine Frage richten, während ein Lehrer in diesem Zeitraum die Klasse, d.h. jedes Klassenmitglied mit ungefähr 800 Fragen konfrontiert. (Winkel 1988, 70).

Im fremdsprachlichen Klassenzimmer sind die Voraussetzungen zwar anders als im muttersprachlichen Fachunterricht, aber das von Winkel angesprochene Grundübel des lehrpersonenzentrierten Frontalunterrichts besteht auch hier. In

erteilt würde, sollte aus dem hier vorgetragenen Gedankenzusammenhang klar geworden sein.

Klassen mit zwanzig oder mehr SchülerInnen und in größeren Lerngruppen dominiert die asymmetrische Gesprächssituation den Unterricht sowohl auf der A-Stufe (AnfängerInnen und fortgeschrittene AnfängerInnen), wenn sprachliches Handeln vor allem auf bestimmte Übungen konzentriert wird, als auch auf der Stufe der Fortgeschrittenen (B1 und höher), die sich ihre Fragen oder Sätze in Gedanken zusammenklauben, ehe sie sie auszusprechen wagen bzw. können, weil eine Klassenkameradin oder die Lehrperson bereits weitergegangen ist. Eine weitere, für das Erlernen einer Fremdsprache vielfach wohl zu sehr unterschätzte Komponente kommt hinzu: In einer fremden Sprache zu sprechen bedarf in besonderer Weise auch der Übung der Artikulationswerkzeuge, was einfach nicht erfolgt, wenn die Lernenden sich lediglich hörend und schriftlich, d.h. lesend und vielleicht noch schreibend, mit der zu erlernenden Fremdsprache auseinandersetzen. (Zur Bedeutung der Motorik bei der Sprachrezeption und -produktion vgl. die Forschungen von Friedemann Pulvermüller 2010).

3.2.1 Unterricht als Ort der gemeinsamen Wissensproduktion

Die Konzeption von Unterricht als einem Ort gemeinsamer Wissensproduktion (Hornung 2005) stellt die traditionelle Vorstellung von der Lehrperson, die alles bzw. vieles weiß und dieses ihr Wissen in didaktisch gut verpackter Form an Lernende weiter gibt und am Ende einer Lehrinheit jeweils abprüft, in Frage und auf den Kopf. Selbstverständlich ist auch im Klassenzimmer, das zum Lernlabor umfunktioniert wird, davon auszugehen, dass die Lehrperson ihr Fach beherrscht und weiß, mit welchen Lernmethoden man sich das fachliche Wissen am besten aneignen kann; selbstverständlich trägt auch diese Lehrperson, wenn nötig, Wissen vor und erklärt, wo Bedarf dafür besteht, aber sie organisiert den Unterricht grundsätzlich anders. Sie kaut nicht Stunde für Stunde Wissenspäckchen vor und lässt diese nachkauen, sondern sie organisiert und ermöglicht aktive Lernprozesse. Sie stellt die Materialien bereit, sie formuliert die Ziele, sie zeigt mögliche Lernwege auf, vor allem aber lässt sie die Schülerinnen und Schüler selbst im Klassenzimmer allein, zu zweit, in Gruppen und im Plenum⁸ sprachlich und fachlich handeln. Im Fokus der Lernenden steht in einem solchen Unterricht nicht in erster Linie die Lehrperson, sondern eben der Lerngegenstand.

⁸ Zur Strukturierung von Unterricht durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen vgl. Winkel (1987)

3.2.1.1 Text und Diskurs als Gegenstand

Wiewohl immer wieder in Frage gestellt, stellt doch die Beschäftigung mit authentischen Lese- und Hörtexten der zu erlernenden Sprache und die Organisation echter Diskurse in dieser Sprache eine zentrale Lerngröße dar, an der ein Unterricht, der auf Erfolg zielt, einfach nicht vorbei gehen kann. Es ist die Sprache in ihren Gebrauchsformen, an denen Lernende sich in die fremde Sprache hineinzuhören und hineinzulesen, aber auch hineinzusprechen (Hornung, ~~im Druck~~) und hineinzuschreiben (z.B. durch Formen imitierendes Schreiben, vgl. Hornung 1997) üben müssen, um in entsprechender zeitlicher Verzögerung mit eigenständiger Sprachproduktion beginnen zu können (vgl. hierzu Hornung 2011). Den einfacheren Beispielen der Anfangsstufen folgen Schritt für Schritt komplexere Texte, die bezüglich ihrer Makroebene, Mesoebene und Mikroebene untersucht werden müssen, damit mit dem Textverständnis auch kulturelles Verständnis entstehen kann. Deshalb ist die Analyse von Textgestalt und Textstruktur, von Aufbau und Gedankenentwicklung im ganzen Text und innerhalb der einzelnen Abschnitte mindestens ebenso wichtig wie die von der Sprachendidaktik häufig präferierte, auf sprachliche Details konzentrierte Beschäftigung mit den Fragen der Morphosyntax oder der Lexik und Semantik, der Kollokationen und der Phraseologismen. Versteht man unter Komplexität „die Eigenschaft von Systemen, die durch die Anzahl der Elemente des Systems und der zwischen den Elementen bestehenden Relationen bestimmt wird“ (Klaus, Buhr 1975, S. 642), so wird klar, dass komplexe Texte, „je größer die Zahl der [in ihnen vorhandenen] Elemente und der zwischen ihnen bestehenden Relationen ist“ (Klaus, Buhr ebenda), eine umso ganzheitlichere Bewältigung benötigen, bei der sich der Zugang vom Überblick zum Detail anbietet und nicht der umgekehrte Weg, da man als Fremdsprachenlernende/r sonst vor lauter Bäumen oft den Wald nicht mehr wahrnimmt. Studierende allerdings sehnen sich häufig nach den Details, weil sie Angst haben, dem Ganzen nicht gewachsen zu sein, und verpassen so in der Tat den Weg zu einem befriedigenden Lernergebnis. Dieser Problematik begegnet man in Übersetzungskursen auch bei der Arbeit mit einfacherem Textmaterial. Es ist eine komplexe und didaktisch anspruchsvolle Problematik, die im folgenden Abschnitt genauer erläutert werden soll.

3.2.1.2 Die Interkulturalität der Textarbeit

Übersetzen zu lehren erscheint einem bisweilen als eine Sisyphusarbeit, gerade weil Studierende ihre eigene Vorstellung davon mitbringen, wie zu übersetzen sei. In meinen Kursen heißt das in der Anfangsphase, dass sie, kaum haben sie einen Text in der Hand, ohne ihn ganz gelesen zu haben, Satz für Satz übersetzen, so wörtlich, wie es ihnen ihre jeweiligen Sprachkompetenzen nur erlauben, und dass sie sofort zum zweisprachigen Wörterbuch greifen, um Wörter, deren Bedeutung ihnen unbekannt ist, nachzuschlagen und in ihre Übersetzung zu übernehmen. Die bequeme Möglichkeit, unbekannte Wörter über diverse Internetquellen noch schneller als mit dem zweisprachigen Wörterbuch in die Muttersprache zu übersetzen, hat diese unproduktive Gewohnheit eher verstärkt als gebremst. Was dabei herauskommt, sei am folgenden Beispiel aus meinem Kurs *Mediazione e Traduzione* des zweiten Jahrs des Masterstudiengangs *Lingue per la comunicazione nell'impresa e nelle organizzazioni internazionali* an der Universität Modena e Reggio Emilia illustriert:

Schon vom Wochenende wurde Berlin von Touristen angegriffen, die die Resten der Mauer suchten. Ehrlich eine schwierige Arbeit, denn sind die Blöcke jetzt doch sehr wenig. „Vielleicht musste man mehrere Blöcke lassen“ sagte Wowerit während der Präsentation der neuen East Side Gallery, das längerer Mauerstück. Das steht noch 1,3 km lang mit riesige bunte Graffiti seit kurz restaurierte. „Damals waren doch die Gefühle anders: die Berliner waren ganz froh über den Mauerfall und sie wollten ihn abreißen“.

Wohlgemerkt, die Studierenden haben vor ihrer Aufnahme in den Studiengang einen Einstufungstest abgelegt und Niveau B2/C1 nach den Regeln der Kunst des europäischen Referenzrahmens nachgewiesen. Sie studieren im zweiten Jahr des Masterstudienganges. Und doch entsteht in den meisten Köpfen und auf dem Papier beim oben beschriebenen translatorischen Vorgehen zunächst ein „italienischer Text mit deutschen Wörtern“.

Aus der Sicht fremdsprachiger Lernender ist ein solches Urteil der Professorin zunächst allerdings nicht verständlich. Sie haben sich redlich bemüht, all ihr Können einzusetzen, und doch wird ihr Produkt als ungenügend bezeichnet. Was sie nun von der muttersprachlichen Lehrperson vor allem wissen wollen, ist, ob ihr Text grammatikalisch richtig ist. Aber wie kann ein derartiges Konglomerat aus sprachlichen Versatzstücken überhaupt auf grammatikalische Richtigkeit überprüft werden? Was sich anbietet, ist die Markierung aller Ver-

satzstücke, die im Deutschen an sich möglich sind, die aber in der hier vorliegenden syntaktischen Verknüpfung unverständlich werden.

1) Schon vom Wochenende | wurde | Berlin von Touristen | angegriffen, die die Reste~~n~~ der Mauer suchten. 2) Ehrlich eine schwierige Arbeit, denn sind die Blöcke jetzt doch sehr wenig. 3) “Vielleicht musste man mehrere Blöcke lassen” sagte Wowereit während der Präsentation der neuen East Side Gallery, das längerer Mauerstück. 4) Das steht noch 1,3 km lang mit riesige bunte Graffiti seit kurz restaurierte. 5) “Damals waren doch die Gefühle anders: die Berliner waren ganz froh über den Mauerfall und sie wollten ~~ihn~~ abreißen”.

Zwar wird es, wenn die „richtigen“ Passagen markiert sind, – zumindest aus pulldidaktischer Sicht – ein wenig leichter, den studentischen Erwartungen zu entsprechen, der didaktische Erfolg bleibt aber zu bezweifeln, wenn man den Lernenden den Gefallen tut, sie auf all ihre „Fehler“ aufmerksam zu machen. z.B.:

- Satz 1): Der Plural von *Rest* lautet *Reste* (SchweizerInnen verwenden aber auch *die Resten*).
- Satz 2): Das konjugierte Verb, hier *sind*, müsste im Hauptsatz auf Position zwei stehen; *denn* fungiert als koordinierende Konjunktion und also nicht als Satzeinleitung. Die ganze Konstruktion ist aber schief, weil im Deutschen *ci sono* mit *es gibt* zu übersetzen wäre.
- Satz 3): Das Modalverb *musste* müsste im Konjunktiv stehen. *Lassen* allein gibt wenig Sinn; es müsste *stehen lassen* heißen. Die Apposition steht im gleichen Fall wie das Nomen, zu dem sie gehört, also: *des längeren Mauerstücks*. Damit wird aber der Satz keineswegs verständlicher.
- Satz 4): Die Präposition *mit* wäre mit Dativ zu verwenden, also *mit riesigen bunten Graffiti*; die wörtliche Übertragung des italienischen Partizipialsatzes müsste durch einen Relativsatz ersetzt werden, der etwa lauten könnte: *die seit kurzem restauriert sind* bzw. *vor kurzem restauriert wurden*.
- Satz 5): Das Pronomen *ihn* bezieht sich richtig auf den Mauerfall, aber was man abreißen wollte, war *die Mauer*.

Man könnte mit derartigen auf die sprachliche Korrektheit fokussierten Korrekturen noch mehr in die Details gehen und würde, das erscheint hier evident und mir sehr wichtig, Studierende, die so übersetzen bzw. auf Deutsch schreiben, noch mehr entmutigen. *Eine kleine Übung und so viele Fehler – das lerne ich nie!* – wäre die verständliche Reaktion auf eine derartige Korrektur. Und doch sind Studierende manchmal schwer davon zu überzeugen, dass ihre mut-

tersprachliche Projektion in die Fremdsprache in dieser kein Verständnis, sondern vor allem Befremdung erzeugt. Dass sie verstehen, welche *Parasitismen* (Hernandez, Li, MacWhinney 2005) sie produzieren, wenn sie die sprachlichen und textuellen Strukturen einer Sprache wörtlich in die andere transferieren, gelingt in der Regel häufig erst dann, wenn sie die Erfahrung machen, dass ihr genau gleiches Vorgehen beim Übersetzen aus der Fremd- in die Muttersprache sie dazu verführt, auch in dieser Fehler zu machen, und zwar Fehler, die sie niemals machen würden, wenn sie nicht übersetzen, sondern ihre eigenen Gedanken formulieren würden. Die kulturspezifische Relevanz von Textualität beim Übersetzen, und zwar sowohl bezüglich der Makro- und der Meso- als auch der Mikroebene von Texten begreifen sie meist aber erst dann, wenn sie selbst erkennen, dass sie, wenn sie eigenständig in der Fremdsprache Texte produzieren, sicherer und wesentlich verständlicher schreiben als beim Übersetzen.

Das Beispiel rückt ein höchst interessantes Phänomen ins Licht, dem man auch in einer vergleichbaren mündlichen Situation begegnet: Aussprache und Prosodie sind beim Vorlesen von fremdsprachigen Texten sehr oft wesentlich schlechter als frei formulierte Beiträge in einem Gespräch oder auch in einem Vortrag. Exemplarisch dafür seien hier Vorträge an internationalen Tagungen genannt, die, in der Muttersprache der Vortragenden konzipiert und ausformuliert, anschließend von diesen oder auch von Muttersprachlern ins Englische übertragen wurden und dann in dieser vorgelesen werden. Wer der Muttersprache der Vorlesenden nicht mächtig ist, hat oft Mühe, überhaupt irgendetwas zu verstehen, Mythos *Lingua franca* hin oder her. Ganz anders, wenn frei, selbst etwas fehlerhaft, formuliert wird.

Was beiden Situationen der fremdsprachlichen Sprachproduktion – übersetzen und vorlesen – zumindest auf den ersten Blick gemein ist, ist die Bindung an einen Text, an ein gegebenes Ganzes, das eine bestimmte Komplexität der Sprachproduktionskompetenz voraussetzt, vor der Fremdsprachige im Moment der Sprachproduktion offensichtlich unbewusst zurückschrecken. Die Fixierung auf das durch eine andere Kultur und deren sprachliche Ausdrucksformen vorgegebene – beim Übersetzen ist es der zielsprachliche schriftliche Text, beim Vorlesen ist es die zielsprachliche Aussprache und Prosodie – scheint zu einer Regression im Besitz der Kompetenzen zu führen, bei der im Mündlichen die muttersprachliche Aussprache und im Schriftlichen die muttersprachliche Syntax dominant werden und einen beträchtlichen Teil der an sich vorhandenen fremdsprachlichen Kompetenzen verdrängen.

In diesem Phänomen wird eine tiefenpsychologische Dimension von Interkulturalität sichtbar, der höchste interdisziplinäre Forschungsaufmerksamkeit zu widmen wäre. Um aber im alltäglichen didaktischen Handeln auf der Ober-

fläche sprachlichen Lernens zu Erfolgen zu gelangen, bieten sich beim Schreiben, insbesondere beim Übersetzen aktuell die Methoden und Materialien der Korpuslinguistik an.

Im vorliegenden Falle wurden die Studierenden aufgefordert, sich ein Korpus mit mindestens drei Vergleichstexten (vgl. Hornung 2008) zusammenzustellen und im Anschluss daran ihre Übersetzung zu überarbeiten. Es ging dabei in erster Linie darum, zu überprüfen, wie die authentischen deutschsprachigen Texte bestimmte Informationen formulieren und diese Formulierungen in die eigene Übersetzung zu integrieren. Das Ergebnis der so erfolgten Überarbeitung der oben zitierten Passage liest sich wie folgt:

Schon seit dem Wochenende sind Tausende von Touristen in Berlin angekommen, um sich auf die Suche nach den letzten Stücken der Mauer zu machen. Eine schwierige Suche, denn die übrig gebliebenen Einzelteile des Bauwerks können an den Fingern abzählt werden. Anlässlich der Ausstellung der Berliner East Side Gallery, die einen 1300 Meter langen Mauerteil mit soeben restaurierten Graffiti zeigt - die größte am Stück erhaltene Mauerfläche - sagte Wowereit: „Vielleicht hätte man größere Stücke lassen sollen, aber damals waren die Gefühle anders: die Berliner waren glücklich wegen des Mauerfalls, und wollten, dass die Mauer verschwindet.“

Mit dieser Überarbeitung ist ein qualitativer Sprung erfolgt, auf den die Studierende, die ihn vollzogen hat, zu Recht stolz sein darf. Nicht nur ist es ihr gelungen, einen auf Deutsch sehr gut verständlichen und flüssigen Text zu produzieren, sondern sie hat auch verstanden, wie sie künftig vorgehen muss, um zielsprachengerechte Übersetzungen zu produzieren. Sie hat den **R**on überschritten, die Fixierung auf muttersprachliches sprachliches Handeln hat sich hinaus gewagt in die schier endlos scheinende Unsicherheit, die das Formulieren in einer fremden Sprache kennzeichnet, eine Unsicherheit, der sie aber die Sicherheit, die sie aus dem selbst zusammengestellten Korpus in der Zielsprache schöpft, entgegen setzen kann.

3.2.1.3 Hören und Sprechen als Akte des **Lernen**

Die alltagsverortete Annahme, dass das Übertragen von Texten aus der Fremdsprache in die Muttersprache einfacher sei als der umgekehrte Weg, wurde spätestens in meinen Prüfungen für den Kursteil *Mediazione* grundlegend widerlegt. Nicht das Formulieren von Verstandenem nämlich verursachte die

eigentlichen Schwierigkeiten, es war vielmehr das Verstehen des Gesprochenen überhaupt, an dem einige meiner Studierenden gescheitert sind.

Begreift man *Mediation* als die spontan erfolgende, freie, auch zusammenfassende, vor allem aber zielsprachengerechte Wiedergabe des in der Ausgangssprache Verstandenen, so rücken die Kompetenzen Hören, Hörverstehen und übertragendes Sprechen in den Fokus der didaktischen Reflexion. Ich nenne es übertragendes Sprechen, weil es kein freies Formulieren darstellt, wie es sowohl beim vortragenden Sprechen als auch beim Sprechen in einer Kommunikationssituation der Fall ist. Vielmehr ist das Sprechen in diesem besonderen Fall eine Art imitierendes Sprechens, bei dem allerdings der Code des Outputs sich vom Code des Inputs unterscheidet. Im Kopf der mediierenden Person findet unter hohem Zeitdruck ein vielschichtiger Translationsprozess statt.

Mediation ereignet sich in einer Sprechsituation der Gleichzeitigkeit, das Gesprochene muss unmittelbar, nachdem es angehört wurde, in die Zielsprache transferiert werden. Wiewohl Mediation der übertragenden Person etwas mehr Gestaltungsspielraum einräumt, als das beim Dolmetschen der Fall sein dürfte, resultieren auch aus dieser Art der Traduktion mündlicher Sprache Anforderungen, die über die rein sprachlichen Kompetenzen weit hinausreichen. Man muss auf jeden Fall in der Lage sein, schnell und treffsicher das Wesentliche zu erkennen. Außerdem braucht man ein gutes, sensibel Laute differenzierendes Gehör und eine hohe Merkfähigkeit. Darüber hinaus verlangt Mediation höchste Aufmerksamkeitskapazität; wer sich nicht voll auf den Prozess des Zuhörens einlassen kann, verpasst leicht Wichtiges und verliert den roten Faden. Und diesen wieder aufzunehmen, fällt in der Schnelle des Geschehens oft sehr schwer. Mit zunehmender Unsicherheit über die eigenen Sprachkompetenzen steigt das Risiko gedanklich abzudriften, was sich in der konkreten Situation des sprachlichen Handelns oft als Angst manifestiert und zusätzlich blockiert.

Offensichtlich wird in den hier skizzierten Anforderungen, mit deren Komplexität die Studierenden sichtlich Schwierigkeiten haben, ein weiteres, psycholinguistisch und sprachendidaktisch hoch interessantes Phänomen sichtbar: Der Zugang zur fremdsprachlichen Mündlichkeit scheint für Fremdsprachenlernende ab dem Moment der Alphabetisierung und mit wachsender Integration in die mutter- bzw. eine zweitsprachliche Schriftkultur zunehmend stärker über die Schrift gesteuert zu werden – je mehr Schulbildung umso schriftfixierter –, d.h. das Verständnis wird auch im Mündlichen an die Vorstellung des Geschriebenen gekoppelt. (Zu den kognitiven Implikationen des Verhältnisses von Sprache und Lesen vgl. Dehaene 2010). Sucht man aber beim Hören das via Schriftlichkeit gelernte Einzelwort, um zu verstehen, was gesagt wurde, so wird eine

Art permanentes rückkoppelndes Monitoring in Gang gesetzt, was in letzter Konsequenz zum Knock out führen muss.

Gesprochene Sprache hat keine Wörter, sie wird als akzentuierte Lautkette wahrgenommen (Vermees 1998), deren Bedeutungszusammenhang mit der Erstsprache erworben wird. Ähnliche Prozesse dürften beim Zweitspracherwerb ablaufen – vermutlich umso analoger und paralleler zum Erstspracherwerb und mit diesem verlinkt, je jünger die in die Zweitsprachenkultur eintauchende Person ist. Auch beim Sachfachunterricht in einer fremden Sprache vertraut man auf derartige implizite bzw. inzidentielle Spracherwerbsprozesse. Für das Hörverstehen, auf das Mediation bauen können muss, genügt jedoch immersiver, d.h. in der Zielsprache erteilter Unterricht allein nicht. Der während der Lektionen erhaltene lexikalische, vor allem aber auch der prosodische Input reichen schlicht nicht aus, um Lernende auf die Fülle an gebündelten Anforderungen unter Zeitdruck vorzubereiten. Jede authentische Sprecherin und jeder authentische Sprecher hat eine eigene Prosodie, die in Kombination mit unbekanntem Formulierungen selbst für weit fortgeschrittene Lernende immer wieder neu eine große Herausforderung darstellt, vor allem auch dann, wenn die Verstehenssignale, die Prosodie und Kontext aussenden, nicht wahrgenommen bzw. Ignoriert werden, weil verzweifelt nach einem bekannten Wort gesucht wird. Wenn in Gedanken nur eine Stelle völlig falsch lexikalisiert wird, verliert sich schnell auch der Faden des Verständnisses.⁹

Vielleicht handelt es sich bei dem auf Wortverständnis fokussierten Hören um ein ähnliches Fehlverhalten wie beim spontanen Wort-für-Wort-Übersetzen. Durch das permanente Anbinden des Verstehens eines aus dem Zusammenhang gerissenen fremdsprachlichen an die Bedeutung eines muttersprachlichen Wortes geht der Überblick verloren; jede Antizipation, die bei fortgeschrittenen Lernenden aufgrund der vorhandenen Sprachkompetenzen in der Fremdsprache eigentlich durchaus möglich wäre, wird unterbunden. Die hörübersetzende Person ist konfrontiert mit einer Reihe von Bedeutungsfragmen-

⁹ Zur Illustration dessen, was ich mit dem Verlust des roten Fadens beim Hören Verstehen meine, sei hier ein kleiner Ausschnitt aus der Transkription eines Hörtexts abgedruckt, die eine meiner Tutorinnen (weit fortgeschrittene Studierende) zur Vorbereitung ihrer Hörverstehensübungen mit den Studierenden des ersten Jahres anfertigte: [...] *In den fünfziger Jahr revolutionierte das DV dinner die erste fertigmahlzeit unsere erst Gewohnheiten.*[...] für: *In den fünfziger Jahren revolutionierte das TV-Dinner, die erste Fertigmahlzeit, unsere Essgewohnheiten.* (aus: *Tiefkühlkost, in 100 Sekunden Wissen*; www.dr2.ch, Podcasts).

ten, deren Zusammenhang sie nicht wirklich erschließen kann und zwar auch deshalb, weil der gesprochene Input erbarmungslos weiter auf sie einprasselt.

3.2.1.4 Hören lernen

Die Konfrontation mit einer Kette von Lauten, die nicht ohne weiteres in diejenigen Wörter zerlegt werden kann, die via Schriftlichkeit als solche bekannt und vertraut sind, provoziert Unsicherheit. Eine der Methoden, die ich ~~entwickelt~~ habe, um Gesamtverstehen beim Hören zu üben und Sicherheit zu erlangen, ist die folgende: Wie viele andere Radiosender auch, bietet das Schweizer Radio DRS2 (www.drs2.ch) auf seiner Homepage eine Fülle von Podcasts zum wiederholten Anhören an. Eine der aus verschiedenen Gründen didaktisch sehr geeigneten Sendereihen ist der nahezu täglich ausgestrahlte kurze Beitrag *100 Sekunden Wissen*. Immer wird ein aktuelles oder ein historisches Thema, eine berühmte Persönlichkeit, ein oft verwendeter Begriff, eine wissenschaftliche Erkenntnis usw. aufgegriffen und in einem Beitrag von eineinhalb bis zwei Minuten vorgestellt. Der Text ist umfangmäßig gut überschaubar; er wird mündlich vorgetragen, ist aber schriftsprachlich konzipiert und meist nicht zu fachsprachlich formuliert. Das sind gute Voraussetzungen, um Studierende langsam an die von ihnen erwartete Leistung heranzuführen.

Um eine Vorstellung von der Aufgabe zu geben, sei hier eines der aus studentischer Sicht schwierigen Beispiele in einfacher Transkription wiedergegeben:

Sprecher:

Heute vor 40 Jahren, am 5. März 1970, trat der Atomwaffensperrvertrag in Kraft. 25 Jahre nach den Atombombenabwürfen von Hiroshima und Nagasaki einigte man sich auf ein internationales Abkommen über die Nichtverbreitung von Kernwaffen, dem mittlerweile 188 Staaten beigetreten sind. Hansjörg Schulz.

Hansjörg Schulz:

Das Gute zuerst: Es hat keinen Atomkrieg gegeben. Immerhin hatte das nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzende Wettrüsten der Welt mehr als 60'000 nukleare Sprengköpfe und die mehrfache Fähigkeit zur Selbstvernichtung beschert. Man rechnete damals mit bis zu 50 Atommächten weltweit. Durch den Atomwaffensperrvertrag blieben es lange Zeit fünf: die USA, die Sowjetunion, China, Frankreich und Großbritannien. Die Lebensfähigkeit dieses einst so bedeutsamen Stücks Papier beruhte auf einem fein ausbalancierten Kompromiss. Für ihren Verzicht auf Kernwaffen erhielten die Unterzeichnerstaaten die Unterstützung der Atommächte bei der zivilen Nutzung der Kernenergie. Doch genau die-

se Regelung erwies sich spätestens seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion als die Achillesferse des Atomwaffensperrvertrages. Zwar war die Fabrikation von Atomwaffen verboten, aber das Betreiben von Atomkraftwerken inklusive der Urananreicherung wurde erlaubt. Mindestens 60 Staaten haben Kernkraftwerke oder Forschungsreaktoren. Die meisten von ihnen verfügen über die wissenschaftliche Infrastruktur, um relativ rasch an die Bombe zu kommen. Und das ist die schlimme Meldung: Diverse Staaten haben dieses Know how längst genutzt. Das Apartheid-System in Südafrika dereinst, Israel, Indien, Pakistan und Nordkorea. Der Iran scheint nicht weit davon entfernt zu sein, und Länder wie Ägypten, Syrien oder Saudi Arabien könnten seinem Beispiel folgen. Der Atomwaffensperrvertrag von 1970 müsste also den Realitäten des 21. Jahrhunderts angepasst werden.

Sprecher:

Sie hörten eine Sendung von Schweizer Radio DRS. Mehr Informationen auf drs2.ch.

3.2.1.5 Vom Hören zum Schreiben zum Sprechen

Der Hörtext wird angehört; nach dem Anhören schreiben die Studierenden auf, was sie verstanden haben. Sie werden also explizit nicht dazu aufgefordert nach Unverstandenen zu fragen. Dieses Verfahren wird zweimal wiederholt. Insgesamt also hören die Studierenden den Text dreimal; jedes Mal ergänzen sie ihre Notizen. Da es sich hier um Übungen zur Mediation handelt, werden sie aufgefordert, sich Verstandenes bereits in der Zielsprache zu notieren. Selbstverständlich können sie sich aber auch auf Deutsch Notizen machen.

Anschließend werden sie aufgefordert, auf der Basis ihrer Notizen (und ihres Weltwissens) eine Zusammenfassung des Gehörten in der Zielsprache aufzuschreiben. Ein Beispiel:

<p>Oggi, 5 Marzo, si celebra il quarantesimo anniversario dell'entrata in vigore del trattato contro la proliferazione delle armi nucleari sottoscritto sinora da 188 Stati. A venticinque anni dalle triste vicende di Hiroshima e Nagasaki si è arrivati alla stipula di un trattato che vietava l'utilizzo della bomba atomica a livello internazionale. Nonostante dalla seconda guerra mondiale ad oggi siano state prodotte ben sessantamila testate nucleari, è stata una fortuna che non si sia verificato un conflitto nucleare a livello mondiale.</p> <p>Prima della stipula dell'accordo si contavano nel</p>	<p>Heute, am 5. März, wird der 40. Jahrestag des Inkrafttretens des Atomwaffensperrvertrags begangen, dem inzwischen 188 Staaten beigetreten sind. 25 Jahre nach den traurigen Ereignissen von Hiroshima und Nagasaki konnte ein Vertrag geschlossen werden, der den Einsatz der Atombombe auf internationaler Ebene verboten hat. Obwohl seit dem Zweiten Weltkrieg bis heute gut 60'000 nukleare Sprengköpfe hergestellt wurden, war es ein großes Glück, dass es weltweit keinen nuklearen Konflikt gegeben hat.</p> <p>Vor dem Abschluss des Atomwaffensperrvertrags</p>
---	--

<p>mondo ben cinquanta potenze atomiche, ora se ne contano soltanto cinque: Unione sovietica, Cina, Stati Uniti, Francia e Gran Bretagna. Grazie ad un compromesso equilibrato tra gli stati firmatari questo significativo trattato è sopravvissuto così a lungo prevedendo l'uso dell'energia nucleare solo per scopi civili. Successivamente alla caduta dell'Unione Sovietica si sono evidenziate le prime falle del sistema.</p>	<p>gab es insgesamt 50 Atommächte, heute sind das nurmehr fünf: Sowjetunion, China, Vereinigte Staaten von Amerika, Frankreich und Großbritannien. Dieser bedeutsame Vertrag, der den Nutzen der Atomenergie auf zivile Zwecke einschränkt, konnte dank einem ausgewogenen Kompromiss zwischen den Unterzeichnerstaaten so lange in Kraft bleiben. Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion wurden einige Risse im System sichtbar.</p>
<p>Zusammenfassung auf Italienisch (nach dreimaligem Hören, ohne Textvorlage)</p>	<p>Rückübersetzung ins Deutsche durch die Verfasserin</p>

Was hat die Studentin verstanden, was war sie in der Lage aufzugreifen und in ihrer Muttersprache zusammenzufassen? Damit ihre Leistung beurteilt werden kann, wird die studentische Version in der folgenden Tabelle dem Transkript gegenübergestellt:

<p>1) Heute vor 40 Jahren, am 5. März 1970, trat der Atomwaffensperrvertrag in Kraft. 2) 25 Jahre nach den Atombombenabwürfen von Hiroshima und Nagasaki einigte man sich auf ein internationales Abkommen über die Nichtverbreitung von Kernwaffen, dem mittlerweile 188 Staaten beigetreten sind. Hansjörg Schulz.</p> <p>3) Das Gute zuerst: Es hat keinen Atomkrieg gegeben. 4) Immerhin hatte das nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzende Wettrüsten der Welt mehr als 60'000 nukleare Sprengköpfe und die mehrfache Fähigkeit zur Selbstvernichtung besichert. 5) Man rechnete damals mit bis zu 50 Atommächten weltweit. 6) Durch den Atomwaffensperrvertrag blieben es lange Zeit fünf: 7) die USA, die Sowjetunion, China, Frankreich und Großbritannien. 8) Die Lebensfähigkeit dieses einst so bedeutsamen Stücks Papier beruhte auf einem fein ausbalancierten Kompromiss. 9) Für ihren Verzicht auf Kern</p>	<p>1) Oggi, 5 Marzo, si celebra il quarantesimo anniversario dell'entrata in vigore del trattato contro la proliferazione delle armi nucleari 2) sottoscritto sinora da 188 Stati. A venticinque anni dalle triste vicende di Hiroshima e Nagasaki si è arrivati alla stipula di un trattato che vietava l'utilizzo della bomba atomica a livello internazionale. 4) Nonostante dalla seconda guerra mondiale ad oggi siano state prodotte ben sessantamila testate nucleari, 3) è stata una fortuna che non si sia verificato un conflitto nucleare a livello mondiale. 5) Prima della stipula dell'accordo si contavano nel mondo ben cinquanta potenze atomiche, ora se ne contano soltanto 6) cinque: Unione sovietica, Cina, Stati Uniti, Francia e Gran Bretagna. Grazie ad 8) un compromesso equilibrato tra gli stati firmatari questo significativo trattato è sopravvissuto così a lungo prevedendo 9) l'uso dell'energia nucleare solo per scopi civili.</p>	<p>1) Heute, am 5. März, wird der 40. Jahrestag des Inkrafttretens des Atomwaffensperrvertrags begangen, 2) dem inzwischen 188 Staaten beigetreten sind. 25 Jahre nach den traurigen Ereignissen von Hiroshima und Nagasaki konnte ein Vertrag geschlossen werden, der den Einsatz der Atombombe auf internationaler Ebene verbietet.</p> <p>4) Obwohl seit dem Zweiten Weltkrieg bis heute gut 60'000 nukleare Sprengköpfe hergestellt wurden, 3) war es ein großes Glück, dass es weltweit keinen nuklearen Konflikt gegeben hat.</p> <p>5) Vor dem Abschluss des Atomwaffensperrvertrags zählte man insgesamt 50 Atommächte, heute sind das nur 6) fünf: Sowjetunion,</p>
--	---	--

<p>waffen erhielten die Unterzeichnerstaaten die Unterstützung der Atommächte bei der zivilen Nutzung der Kernenergie. 10) Doch genau diese Regelung erwies sich spätestens seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion als die Achillesferse des Atomwaffensperrvertrages.</p>	<p>10) Successivamente alla caduta dell'Unione Sovietica si sono evidenziate le prime falle del sistema.</p>	<p>China, Vereinigte Staaten von Amerika, Frankreich und Großbritannien. 8) Dieser bedeutsame Vertrag, 9) deren Nutzen der Atomenergie auf zivile Zwecke einschränkt, 8) konnte dank einem ausbalancierten Kompromiss zwischen den Unterzeichnerstaaten so lange in Kraft bleiben.</p> <p>10) Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion wurden einige Risse im System sichtbar.</p>
<p>146 Wörter 947 Zeichen</p>	<p>145 Wörter 858 Zeichen</p>	<p>[Rückübersetzung ins Deutsche durch die Verfasserin]</p>
<p>11) Zwar war die Fabrikation von Atomwaffen verboten, aber das Betreiben von Atomkraftwerken inklusive der Urananreicherung wurde erlaubt. 12) Mindestens 60 Staaten haben Kernkraftwerke oder Forschungsreaktoren. 13) Die meisten von ihnen verfügen über die wissenschaftliche Infrastruktur, um relativ rasch an die Bombe zu kommen. 14) Und das ist die schlimme Meldung: 15) Diverse Staaten haben dieses Know how längst genutzt. 16) Das Apartheid-System in Südafrika ereinst, Israel, Indien, Pakistan und Nordkorea. 17) Der Iran scheint nicht weit davon entfernt zu sein, und Länder wie Ägypten, Syrien oder Saudi Arabien könnten seinem Beispiel folgen. 18) Der Atomwaffensperrvertrag von 1970 müsste also den Realitäten des 21. Jahrhunderts angepasst werden.</p>		
<p>Insgesamt 246 Wörter 1'583 Zeichen</p>		<p>dunkelgrau unterlegt = Übersetzung hellgrau unterlegt = Umformulierung fett = Hinzufügung falsche hinzugefügte Wissensbestandteile</p>

Der Vergleich macht auf Anhieb deutlich, dass der erste Teil (Aussagen 1–10) ausführlich und in den Formulierungen größtenteils ausgangstextgetreu übernommen wurde, während der zweite Teil (Aussagen 11–18), in dem die aktuel-

len Schwierigkeiten aufgelistet werden, vollkommen fehlt. Die allzu generische Zusammenfassung in 10) mit *le prime falle nel sistema* kann hier nicht darüber hinwegtäuschen, dass wichtige Textbestandteile fehlen. Da das Original dreimal angehört wurde und schriftliche Notizen möglich waren, ist es angesichts des gut ausgeprägten Hörverstehens, worauf der erste Teil der Übertragung hier schließen lässt, eher unwahrscheinlich, dass die Verfasserin vom zweiten Teil gar nichts verstanden hat. Zu vermuten ist eher, dass sie beim Schreiben in einen logischen Verständniskonflikt geraten ist, weil sie an einer einzigen Stelle des ersten Textteils (vgl. 5, *ora se ne contano*) nicht richtig verstanden und übersetzt hat. Wenn sie für „heute“ lediglich fünf Atommächte veranschlagt, kann sie mit den Details über die Realitäten im 21. Jahrhundert einfach nichts mehr anfangen. Hier stand ihr offensichtlich auch kein entsprechendes Weltwissen zu Verfügung bzw. sie konnte es nicht aktivieren, sonst hätte sie nicht die längst untergegangene Sowjetunion zu den aktuellen Atommächten gezählt.

Nach Aussagen der Studierenden der ganzen Gruppe haben die Fachwörter, die einem nicht zwingend sofort in der Muttersprache zur Verfügung stehen, die vielen Zahlen und vor allem die dichte Anzahl an Ländernamen die Konzentrationsfähigkeit erheblich strapaziert.

Was allerdings im oben wiedergegebenen Beispiel ins Italienische transferiert wurde, wurde von der Studentin adäquat in ihre Muttersprache übertragen. Interessant sind dabei vor allem die semantischen „Einitalianisierungen“, wie sie z.B. in 1) *celebrare l'anniversario*, in 5) *prima della stipula del contratto* und in 8) *grazie a* zu finden sind, aber auch die syntaktischen Umstrukturierungen, die in 4) *nonostante* und in 8) *prevedendo* vollzogen werden. Diese Änderungen lassen darauf schließen, dass die Studentin das Gehörte gut verstanden hat und es während des Übertragens selbst bereits kulturspezifisch interpretiert. Sie übersetzt also nicht einfach, sie mediiert.

Der hier vorgestellte Typ Übung bereitet die Studierenden, wie das Beispiel zeigt, langsam auf die Aufgabe der mündlichen Mediation vor. Als weitere Übungsmöglichkeiten bieten sich längere und schwierigere Hörtexte an. Es muss aber auch der Zwischenschritt des Textaufschreibens und Notizenmachens weggelassen werden. Das kann so geschehen, dass die Studierenden das Gesprochene mehrmals anhören, sich zwar noch einige Notizen machen, dann aber frei ihren übertragenen Text sprechen. In einem weiteren Schritt des Übens wird überhaupt nicht mehr notiert, sondern nur mehr spontan übersetzt.

4 Ad Fontes!

Im vorliegenden Beitrag wurden einige divergierende Argumentationslinien verfolgt, um beim Versuch einer Antwort auf die Frage, ob die kommunikative Fremdsprachendidaktik durch eine interkulturelle Fremdsprachenpädagogik zu ersetzen sei, die zahlreichen Facetten zumindest andeutungsweise in Erinnerung zu rufen, die das Unterrichten einer fremden Sprache in der gegenwärtigen, multiplen Sprachen- und Kulturenlandschaft Europas und der Welt charakterisieren. Es darf nicht darum gehen, das Neue allein um des Neuen willen zu suchen, sondern es gilt beständig sich auch auf die Grundlagen zu besinnen, die sich bewährt haben, um nicht Gefahr zu laufen, lediglich alten Wein in neue Schläuche zu gießen.

Rückblick und Ausblick machen vor allem darauf aufmerksam, dass die Frage im Grund falsch gestellt ist. Denn es geht nicht um Alternativen, sondern es geht um Integration. „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen.“ (Goethe, *Faust I, Vorspiel auf dem Theater*), wusste bereits Goethes Schauspielregisseur, und sein Schöpfer wusste es aus eigener Erfahrung als verantwortlicher Leiter des Weimarer Hoftheaters. Unterricht entwickelt sich im institutionellen und lerngruppenspezifischen Kontext aufgrund der jeweiligen Gegebenheiten und Voraussetzungen, wofür die ~~jeweiligen~~ systemimmanenten Regeln mehr oder weniger Spielraum lassen. Unterricht im traditionellen Klassenzimmer oder in den universitären Hörsälen ist zuerst und vor allem vielpolige Interaktion zwischen einer Gruppe von Lernenden und einer oder mehreren Lehrpersonen. Es ist eine Interaktion, die sich des Mediums Sprache, der Texte und Diskurse sowie zahlreicher didaktischer Methoden bedient, die sich aber auch der Bedeutung paraverbaler und non-verbaler Elemente bewusst ist, wenn es darum geht, im gruppendynamischen Prozess, den eine Lerngruppe entfaltet, zu effizienten Lernergebnissen zu gelangen. Frontale Vermittlung von kulturspezifischen Wissensportionen scheint nicht angebracht, sie läuft allzu leicht Gefahr, mehr Klischees und Stereotypen zu erzeugen, als Verständnis für das Ungewohnte, Irritierende, oft auch Unangenehme und Störende zu wecken. Nur wenn trotz aller Differenz, sei diese durch Unterschiede des Geschlechts, der sozialen Herkunft, der Bildungsvoraussetzung, der Hautfarbe u.v.a. m. bedingt, Persönlichkeit und Würde aller am Lernprozess Beteiligten geachtet werden, kann jener Lernprozess in Gang gesetzt werden, der aus Menschen, die ihre Identität im Pass nachlesen, verantwortungsvolle BürgerInnen des Planeten Erde macht.

5 Literatur

- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich*. In Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 72–79.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie de l'échange linguistique*. Paris: Fayard.
- Cortázar, Julio (2004): *Einige Fakten, um die Perker zu verstehen*. In Cortázar, Julio: *Reise um den Tag in 80 Welten. Letzte Runde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 309–311.
- Dehaene, Stanislas (2010²): *Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: Albrecht Knaus Verlag. [*Les Neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacobs 2007].
- Edelmann, Walter (o. J.): *Intrinsische und extrinsische Motivation*. In www.eduhi.at/dl/Motivation.pdf [16. 09. 2012].
- Eder, Ulrike (2010): *Entwicklungen von Deutsch als Fremdsprache vor 1945*. In Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 55–62.
- Ehlich, Konrad (2007): *Transnationale Germanistik*. München: Iudicium.
- Erasmii Roterodami de ratione studii, ac legendi, interpretandoque auctores libellus aureus officium discipulorum ex Quintiliano* (1524). Augusta Vindelicorum. In <http://daten.digitale-sammlungen.de/~db/pdf/1343555930bsb00038659.pdf> [29. 07. 2012]
- Europäisches Sprachenportfolio* (Schweizer Version). In www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2080&ID=3365&Menu=14&Item=

- 1.1.5 [02. 08. 2012].
- Grubmüller, Klaus (1983): *Der Lehrgang des Triviums und die Rolle der Volkssprache im späten Mittelalter*. In Moeller, Bernd, Patze, Hans, Stackmann, Karl (Hrsg.): *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 371–397.
- Hernandez, Arturo, Li, Ping, MacWhinney, Brian (2005): *The emergence of competing modules in bilingualism*. In „Trends in Cognitive Sciences“ 9, 5, S. 220–225.
- Hornung, Antonie (1997): *Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Vermittlungsformen von Schreibprozessen*. In Adamzik, Kirsten, Antos, Gerd, Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 71–99.
- Hornung, Antonie (2002): *Zur eigenen Sprache finden. Modelle einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer [Reedition Berlin, New York: de Gruyter 2010].
- Hornung, Antonie (2005): *Wissenstransfer versus Wissensvermittlung – eine Annäherung an den Begriff am Beispiel sprachlich-/kulturelles Wissen*. In Antos, Gerd, Wichter, Sigurd (Hrsg.): *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Frankfurt a. M. et al.: Lang, S. 391–402.
- Hornung, Antonie (2008): *Vergleichstexte. Was sie sind, und warum sie für den Fremdsprachenunterricht unentbehrlich sind*. In Metry, Alain, Ritz, Toni, Steiner, Edmund (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern: hep Verlag, S. 211–222.
- Hornung, Antonie (2011): *Von der rezeptiven zur produktiven Sprachkompetenz. Reflexionen über einen notwendigen didaktischen Jetlag*. In Knorr, Dagmar, Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 55–66.
- Hornung, Antonie (2012) (~~i. Dr.~~): *Sprechchor im Deutschunterricht. Workshop an der Grazer Tagung 2010*.
- House, Juliane (1996): *Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. In „ZiF“ 1, 3, S. 21ff. [Online-Ausgabe: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm>].
- Kaunzner, Ulrike (Hrsg.) (2008): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Klaus, Georg, Buhr, Manfred (Hrsg.) (1975): *Philosophisches Wörterbuch*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 2 Bde.

- Kotler, Philip, Armstrong, Gary, Wong, Veronica, Saunders, John (2010⁵): *Grundlagen des Marketing*. München: Pearson Studium.
- Kristeva, Julia (1988): *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard. [Deutschsprachige Ausgabe: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp].
- Krumm, Hans-Jürgen, Skibitzki, Bernd, Sorger, Brigitte (2010): *Entwicklungen von Deutsch **al** Fremdsprache nach 1945*. In Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 44–54.
- Langner, Michael (2010): *Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Schweiz*. In Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 80-88.
- Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz: seine Geschichte in Deutschland*. Berlin, NewYork: de Gruyter.
- Martin, Jean-Pol, Oebel, Guido (2007): *Lernen durch Lehren – Paradigmenwechsel in der Didaktik?* In „Deutschunterricht in Japan.“ Zeitschrift des Japanischen Lehrerverbandes 12, S. 4–21.
- Moeller, Bernd, Patze, Hans, Stackmann, Karl (Hrsg.): *Studien zum städtischen Bildungsweeen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nardi, Antonella (2006): *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache: gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Dissertation Zürich. [Elektronische Ausgabe: <http://opac.nebis.ch/ediss/20060110.pdf>].
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Pulvermüller, Friedemann, Fadiga, L. (2010): *Active perception: Sensorimotor circuits as a cortical basis for language*. In „Nature Reviews Neuroscience“ 11, 5, S. 351–360.
- Sacher, Werner (unter Mitarbeit von Rademacher, Stefan) (2009): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarschule*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Schindel, Ulrich (1983): *Die „auctores“ im Unterricht deutscher Stadtschulen*. In Moeller, Bernd, Patze, Hans, Stackmann, Karl (Hrsg.): *Studien zum städ-*

- tischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 430–452.
- Tomasello, Michael (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2005): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition.* Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Vermes, Geneviève (1998): *Schrifterwerb und Minorisierung als psychologisches Problem. Über Schwierigkeiten des Eintritts in die französische Schriftkultur für ethno- und soziolinguistische Minderheiten.* In Gogolin, Ingrid, Graap, Sabine, List, Gudula (Hrsg.): *Über Mehrsprachigkeit.* Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 3-19.
- Vester, Frederic (1978): *Denken, Lernen, Vergessen.* München: dtv.
- Winkel, Rainer (1987): *Die kritisch-kommunikative Didaktik.* In Gudjons, Herbert, Teske, Rita, Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien.* Hamburg: Bergmann und Helbig, 4. Aufl., S. 78–93.
- Winkel, Rainer (1988⁴): *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten.* Bochum: Ferdinand Kamp Verlag.

Texte in fremder Sprache durch transkulturelles Wissen *verstehen*

„Was du mir sagst, das vergesse ich.
Was du mir zeigst, daran erinnere ich mich.
Was du mich tun lässt, das verstehe ich.“
Konfuzius

1 Einleitung

Was menschliches *Verstehen* bedeutet ist eine Frage, die seit den Anfängen der Schriftkultur, beispielweise in den biblischen Schriften und bei Plato, dokumentiert ist und mit Verweis auf einen hermeneutischen Prozess des Deutens der göttlichen Botschaft gelöst wird (vgl. dazu Rehbein, Saalman 2009, S. 10). Der begriffliche Kern des Worts *verstehen* betrifft ursprünglich einen sinnlichen Vorgang, der in einen geistigen übertragen wird. Demgemäß sind auch in der neueren Philosophie mehrere Definitionen erarbeitet worden, bei denen *verstehen* als ein intellektueller Prozess der sprachlichen, schriftlichen, geistigen, künstlichen Verarbeitung der äußeren Welt dargelegt wird (*Deutsches Wörterbuch* 1956, S. 1667). Die herkömmliche Auffassung vom *Verstehen* ist auch in den Bereich der Fremdsprachenlehre tradiert worden. *Verstehen* wird dabei als eine kognitive Tätigkeit betrachtet, die aus der akustischen bzw. optischen Wahrnehmung und Erkennung sprachlicher Zeichen und deren Interpretation besteht. *Hörverstehen* und *Leseverstehen* werden in der Fremdsprachendidaktik als rezeptive Fertigkeiten angesehen, die hermeneutischen Bedingungen unterstehen (Lutjeharms 2001, S. 901).

Ein Bruch mit dieser Tradition erfolgt im fremdsprachendidaktischen Bereich durch die interkulturelle Orientierung der 90er Jahre¹, deren Annahmen

¹ Hu (2010, S. 1392) weist auf die Akzentverschiebung der Interkulturalitätsforschung von der theoretischen Ausleuchtung kultureller Verstehensprozesse im Kontext fremdsprachlichen Lernens und Lehrens der 90er Jahre zum aktuellen Fokus auf die Rekonstruktion und Evaluierung interkultureller Erwerbsprozesse und Kompetenzen hin. Vgl. dazu auch Altmeyer, Koreik (2010, S. 1383) und Koreik, Pietzuch (2010, S. 1448).

über *Fremdverstehen*, *Sich-Verstehen*, *interkulturelles Verstehen* auf einer vorwiegend psychologischen und soziologischen Auffassung von *Verstehen* beruhen. Durch *Fremdverstehen* weist die Interkulturalitätsforschung auf einen Verstehensprozess kognitiver und hermeneutischer Natur hin, dessen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsgegenstand das *Fremde* ist: Sein konstituierendes Element ist ein Einfühlungsvermögen, dessen Adressaten fremde Menschen und Kulturen sind (vgl. Ehlich 2007, S. 164). Beim Fremdverstehen sowie beim Versuch, in der menschlichen interkulturellen Kommunikation gemeinsame Bedeutungen, *Sich-Verstehen* herzustellen, kann das kulturelle Wissen hemmende Funktion ausüben, wenn es Fossilierung auf bestimmten Erwartungen und damit *Missverstehen* bzw. *Nichtverstehen* verursacht (Roche 2001, S. 39). Als Gegenmittel dazu wird eine Art emotionale Intelligenz postuliert, die didaktisch gefördert werden kann: die interkulturelle Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz, die prinzipiell aus der Kenntnis über soziale Konventionen besteht, entwickelt sich auf Grund einer vorurteilsfreien mentalen Einstellung gegenüber Fremdheit und Andersartigkeit; sie begünstigt *interkulturelles Verstehen*, indem sie ermöglicht, die sprachliche Mitteilung und zugleich die soziale Situation und den emotionalen Gehalt derselben zu erfassen. In diesem Sinn kann sich interkulturelles Verstehen auch zwischen Angehörigen derselben Sprachkultur realisieren (Hu 2010, S. 1396). Dass sprachliches Wissen allein nicht genügt, um die Bedeutung sprachlicher Äußerungen zu interpretieren, dass vielmehr außersprachliche Wissensbereiche dazu benötigt werden, um Texte zu verstehen, stellt auch für die Textlinguistik einen lange erkannten Sachverhalt dar. Dafür bezieht die textlinguistische Perspektive Elemente, wie Informationen über die Lebensbedingungen der Gesprächspartner ein, die in psychologischer und sozialer Hinsicht kulturbedingt sind (Adamzik 2010, S. 26).

Es ist Anliegen dieses Beitrags, einige Überlegungen der für die Fremdsprachen- und DaF-Didaktik ausschlaggebenden Frage des Verstehens bzw. Nichtverstehens aus interkultureller und zugleich textlinguistischer Perspektive vorzulegen. Der Fokus liegt dabei auf dem Verstehen fremdsprachiger Texte, im Besonderen aber auf dem Leseverstehen von Anfangslernern der deutschen Sprache. Dieses Thema und diese Zielgruppe sind bisher von überwiegend interkulturell orientierten DaF-Unterrichtskonzepten, die den Ausbau der rezeptiv mündlichen und der produktiv schriftlichen Kompetenz bei fortgeschrittenen Lernern privilegieren, ziemlich vernachlässigt worden. Die hier vertretene These betrifft die wichtige Rolle *transkultureller Deutungsmuster* beim DaF-Leseverstehen, die bei den Lernern ein Text-Vorverständnis aufbauen, das wesentlich dazu beitragen kann, deren „Angst vor dem Fremden“ (Häussermann, Piepho 1996, S. 401) zu beseitigen.

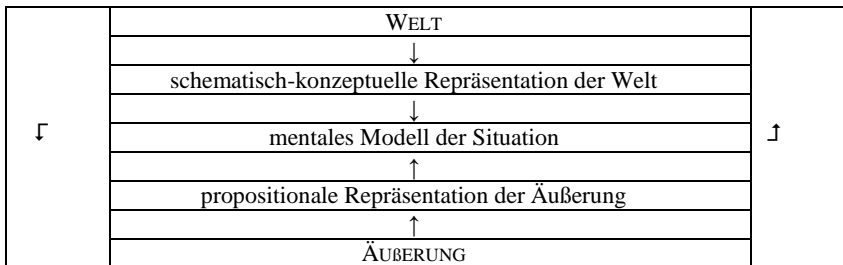
2 Verstehen

Für die frühere kognitive Textlinguistik bedeutet *Verstehen* die Herstellung einer kohärenten Repräsentation eines gegebenen Texts. Nach Rickheit, Strohnert (1993) resultiert Textverstehen aus dem Zusammenspiel von lexikalisch-grammatischer Dekodierung, deren Bedingung sprachliches Wissen ist, mit Hypothesen und Schlussfolgerungen, die sich auf den Kontext und auf bereits vorhandenes Wissen stützen. Texte sind Träger von Informationslücken, die Textrezipienten im Zuge des Verstehensprozesses durch Inferenzen ausfüllen müssen. Für die erfolgreiche Realisierung des Verstehensprozesses sind verschiedene Wissensinhalte hilfreich oder sogar notwendig, die insgesamt als *pragmatisches* bzw. *nichtsprachliches Wissen* bezeichnet werden: Eine vereinfachte graphische Darstellung der zentralen Elemente des Verstehensprozesses zeigt Tab. 1.

VERFAHREN	Dekodieren	Inferieren
KATALYSATOR	sprachliches Wissen	nichtsprachliches Wissen

Tab. 1 Komponenten des Verstehensprozesses nach Rickheit, Strohnert (1993, S. 70)

Aus der Sicht neuerer textlinguistischer Studien (Rickheit, Sichelschmidt, Strohnert 2002) stellt Sprachverstehen einen hochkomplexen kognitiven Prozess dar, der sowohl durch die zu verarbeitende Äußerung als auch durch das verarbeitende Individuum gesteuert wird, wie Tab. 2 (S. 66) schematisch vorlegt. Es ergibt sich daraus, dass sowohl sprachliche Äußerungen als auch unsere Interpretation derselben sowie die Vorstellung dessen, was an neuen Informationen sie vermitteln, von der situativen Einbettung der Kommunikation, von pragmatischem Kontext und von unserem Weltwissen abhängig sind.



Tab. 2 Schema des Sprachverstehens nach Rickheit et al. (2002, S. 112)

Dass Verstehen nicht nur durch die verbale Interaktion, sondern auch durch gesprächsexterne Faktoren geprägt wird (z.B. durch Erwartungen bezüglich der Handlungsrollen der Gesprächspartner), konnte auf empirischer Basis von der neuen Interaktionsforschung bestätigt werden, die sich mit den sprachlich-kommunikativen Verfahren, durch welche sich Verstehen manifestiert, beschäftigt.² Wie ihre Ergebnisse zeigen, richtet sich die Art und Weise des Verstehens bei der zwischenmenschlichen Kommunikation nicht nur nach den zu verstehenden Äußerungen der Gesprächspartner. Verstehensprozesse werden vielmehr auch von außersprachlichen Faktoren beeinflusst und u.a. durch Erwartungen bezüglich der Handlungsrollen der Gesprächspartner gesteuert (Deppermann, Reitemeier 2010, S. 107).³ Die Textlinguistik- und Interaktionsforschung bestätigt damit Intuitionen über die überwiegende, aber unzureichende Rolle der Sprache für die erfolgreiche Kommunikation und beweist zugleich die Bedeutung der Kultur⁴ bei der Wahrnehmung und Auslegung neuer Informationen.

Dass die Konstruktion von Texten und Äußerungen und unsere Beobachtung und Erkennung derselben kulturbedingt sind, wird von der interkulturellen Forschung im Postulat des kulturellen Wissens subsumiert. Demgemäß entspricht kulturelles Wissen dem kognitiven Referenzsystem, das Fremdverstehen bedingt. Es beinhaltet die Teilhabe einer sozialen Gruppe an konzeptuellen Erfahrungen wie z.B. Bewertungen von Tätigkeiten, Kenntnis ritueller Handlungen, Kategorisierungen und Stereotypen, Wissen über Traditionen, Mythen, Legenden, zentrale Ereignisse der gemeinsamen Geschichte, Orts- und Personennamen (vgl. Földes 2007, S. 37). Kulturelles Wissen ermöglicht, neue In-

² Die Ergebnisse sind dem Projekt *Verstehen in der verbalen Interaktion* des Mannheimer Instituts für Deutsche Sprache zu verdanken (Beschreibung des Projekts <http://www.ids-mannheim.de/prag/verstehen/tp5.html>). Es hat sich daraus zudem ergeben, dass Verstehen und Nichtverstehen nicht genau gemessen und richtig evaluiert werden können: Forscher sehen „Verstehenssymptome“ und erschließen daraus, ob in der kommunikativen Interaktion etwas gelungen ist oder nicht (vgl. u.a. Deppermann, Reitemeier 2010).

³ Z.B. im Gespräch zwischen Arzt und Patient erweist sich Verstehen als ein Prozess, der tief in der Organisation von Interaktion und Kommunikation überhaupt verankert ist und mit reziproken interaktiven Handlungen vollzogen wird (Spranz-Fogasy 2010, S. 107).

⁴ Unter *Kultur* wird hier pauschal gemeint: die gemeinsamen Erfahrungen, die vergleichbaren materiellen und ideellen Strukturen einer sozialen Gruppe (Ehlich 2007, S. 155).

formation in schon bestehende kognitive Netze zu integrieren, um sie leichter zu verarbeiten: Damit wird Neues ins Bekannte übersetzt (vgl. Roche 2001, S. 39f.). Kulturelles Wissen kann Fremdverstehen jedoch auch anhalten und fehlschlagen lassen, gar zum Nichtverstehen führen. Näheres darüber wird im folgenden Abschnitt ausgeführt.

3 Nichtverstehen

Nach der interkulturellen Forschung entstehen Missverstehen und Nichtverstehen dadurch, dass der Reduktionsprozess vom Neuen auf Bekanntes auf exzessive Weise erfolgt, so dass Fremdheit und Andersartigkeit übersehen oder sogar nicht erkannt werden können. Ein „interkulturell inkompetentes“ Individuum könnte etwa die Äußerungen seines Gesprächspartners als die aus Lexemen und deren syntagmatischen Verknüpfungen bestehende Eisbergspitze dekodieren, ohne den darunter schwimmenden Kultureisberg zu erfassen.

Die Annahme, dass Nichtverstehen durch gesprächsexterne Faktoren bedingt wird, kann durch Ergebnisse der empirischen Gesprächsforschung untermauert werden, aus denen sich ergibt, dass Verstehenshindernisse und Missverstehen⁵ aus psychologischen und sozialen Gründen entstehen können, z.B. aus gegensätzlichen Interessen und Zielen, unterschiedlichen Wissensbeständen und Erfahrungshintergründen (Deppermann 2010a, S. 9). Ergebnisse dieser Art beweisen darüber hinaus, dass Nichtverstehen nicht notwendig kulturbedingt ist. Verstehensprobleme gehören zur alltäglichen Erfahrung auch derjenigen, die die gleiche Sprache sprechen und sogar dieselbe Kultur teilen. Nichtverstehen im Alltag kann aus sehr unterschiedlichen, sowohl nichtsprachlichen als auch sprachlichen und kulturellen Gründen generiert werden. Die Tatsache, dass Menschen sich durch sprachliche Mittel überhaupt verständigen können, ist eigentlich erstaunlich.

Das Thema der Unzulänglichkeit der Sprache, das Eigene auszudrücken und zu vermitteln, ist in der Literatur oft behandelt worden. Ein Beispiel davon stellt die folgende Stelle aus Canettis Roman *Die Blendung* (1) dar:

- (1) Sie sprach ununterbrochen, weil sie eine Woche lang geschwiegen hatte. In ihrem Rausch verriet sie ihren heimlichen und heimlichsten Gedanken. Sie

⁵ Sowie fachlich spezifische Modi des Verstehens, z.B. im Kontext psychotherapeutischer oder juristischer Deutungsschemata.

zweifelte nicht daran, dass sie alles erreicht hatte, was zu erreichen war, eine handgreifliche Person. Eine Stunde lang sprach sie auf den Menschen vor ihr ein. Sie vergaß, wer er war. Sie vergaß die abergläubische Furcht, mit der sie während der verflorenen Tage an jeder Regung seines Gesichts gehangen hatte. Er war ein Mensch, man konnte ihm alles erzählen, einen solchen brauchte sie jetzt. Sie kramte die kleinste Kleinigkeit aus, die ihr heute begegnet oder durch den Kopf gefahren war. / Er fühlte sich überrumpelt, etwas Ungewöhnliches war geschehen. Eine Woche lang hatte sie sich musterhaft betragen. Daß sie ihn jetzt auf diese grobe Weise störte, hatte, wie man ihr ansah, einen besonderen Grund. Ihre Sprache war wirr, verwegen und glücklich. *Er bemühte sich zu verstehen*; langsam *begriff er*: [...]. (Elias Canetti, *Die Blendung*. Roman, Frankfurt a. M., Fischer, 2010³⁸, S. 143-144. Meine Hervorhebung).

Aus der Fortsetzung der Erzählung, eingeleitet durch die Wörter *begriff er*, kann man deutlich entnehmen, dass die Hauptfigur, Professor Peter Kien, aus der langen, chaotischen Rede seiner Ehefrau Therese nicht im Geringsten begriffen hat, was eigentlich geschehen ist, welche Überlegungen und Pläne sie anstellt. Das (fiktive) Beispiel zeigt, dass unterschiedliche Schemakennnisse und Deutungsmuster, die zu Missverständnissen führen, auch Angehörige derselben Sprachkultur betreffen können: Die zwei genannten Romanfiguren werden nämlich als grundverschiedene Menschen präsentiert. Nichtverstehen kann ansonsten aus Wahrnehmungsproblemen und zugleich aus Faktoren entstehen, die mit Sprache und Kultur ersichtlich nichts zu tun haben, z.B. Interferenzen bei der akustischen bzw. visuellen Analyse, die aus Beschädigungen des Papiers, Schwerhörigkeit usw. entspringen. Nichtverstehen kann außerdem von fehlendem Vorwissen verursacht werden. So können sich beim Lesen eines Textes Interpretationsprobleme auf Grund der Mehrdeutigkeit oder der mangelnden Explizitheit von bestimmten Aussagen herausstellen, wie an Hand des folgenden Beispiels demonstriert wird.

- (2) Super, hatte genau das gleiche Problem und habe hier nach entsprechender Lösung gesucht!

Beispiel (2) stammt aus einem Internet-Forum. Offensichtlich knüpft der Autor dabei an Kommunikationsereignisse an, die zwischen ihm und anderen Forum-Teilnehmern stattgefunden haben. Obwohl der Text aus einfachen Wörtern und aus zwei kurzen Sätzen besteht, wirkt er dem, der die entsprechenden Aussagen nicht kontextualisieren kann, als insgesamt unverständlich.

4 Voranschreitendes Verstehen

Verstehen und Nichtverstehen sind ein begriffliches Gegensatzpaar, sie stellen jedoch keine konkreten Gegensatzpole dar. In der menschlichen Kommunikation schließen sie sich gegenseitig nicht völlig aus. Aus einem gegebenen fremden Text, aus einer beliebigen unbekanntem Situation wird ausnahmslos jeder Rezipient mindestens ein Minimum an Informationen entnehmen können. In der verbalen Interaktion mit Angehörigen einer Fremdsprache sowie beim Lesen eines fremdsprachigen Textes können die mangelnden Kenntnisse der einschlägigen Sprache und Kultur die Erkennung und Interpretation des Sachverhalts mehr oder weniger beeinträchtigen, dabei jedoch die menschliche Wahrnehmung und Auslegen der Realität nicht völlig annullieren. Grundlegende Formen der menschlichen Verständigung werden auch ohne das Vorhandensein einer gemeinsamen Sprache realisiert. Dass Verstehen auch im Laufe der zwischenmenschlichen Kommunikation mit Angehörigen einer fremden Kulturen entstehen kann, sogar ohne jegliche Vorkenntnis bezüglich ihrer Sprache und Kultur, wissen z.B. all diejenigen, die schon einmal in einem Land unterwegs waren, dessen Sprache sie nicht kannten, und in dem es ihnen dennoch gelang, durch spärliche verbale und andersartige kommunikative Mittel von Einheimischen Informationen zu erhalten. Auf der anderen Seite kann keiner ernsthaft für sich beanspruchen, alles korrekt aufgenommen und interpretiert zu haben, was in den Köpfen anderer Individuen und daraus in sprachlicher Form entsteht. Die falsche Interpretation des Gesagten – wie es in der Erzählung Cannettis dargestellt wird – gehört zur menschlichen Alltagserfahrung. Die linguistische Dokumentationsforschung konstatiert, dass das „richtige“ Verstehen der vom Sprecher intendierten Bedeutung aus kommunikativer Sicht nicht völlig relevant ist, weil sich die Frage nach dem „Richtig-“ oder „Falsch-Verstehen“ nicht primär dadurch entscheidet, dass sie sprachlich korrekt verstanden wurde. Entscheidendes Signal vom „richtigen“ Verstehen ist es vielmehr, ob die darauffolgende Handlung den Erwartungen des Sprechers entspricht (Deppermann 2010b, S. 375).

Fazit: Zwischen den Gegensätzen Verstehen und Nichtverstehen kann – gemäß der Betrachtung der neueren empirisch-qualitativen Sozialforschung (Kruse 2009, S. 145) – ein dynamischer Zwischenraum angenommen werden, in dem der Verstehensprozess voranschreitend erfolgt. Die Vorstellung von Verstehen als progressivem, dialektischem Prozess von Induktion und Deduktion kann aus fremdsprachendidaktischer Sicht auf das Textverstehen übertragen werden.

5 Textverstehen und Fremdttextverstehen

Das Verstehen eines schriftlichen Textes benötigt andere Strategien als diejenigen, die zur Verständigung zwischen Menschen gebraucht werden. Auch in diesem Fall reicht es nicht aus, die Sprache zu beherrschen, in der der Text verfasst ist. Textverstehen resultiert aus der Zusammenwirkung von lexikalisch-grammatischer Dekodierung mit Hypothesen und Schlussfolgerungen, die sich auf den Kontext und auf das vorhandene kulturelle Wissen stützen. In der Notwendigkeit, beim Textverstehen Verstehenslücken zu schließen, um eine kohärente Repräsentation eines gegebenen Texts schaffen zu können, befinden sich Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler nicht von vornherein in unterschiedlichen Situationen. Beide müssen eine kohärente Repräsentation eines gegebenen Texts generieren und dabei Verstehen absichern. Beim Textverstehen muss der Rezipient Lücken schließen, weil kein Text vollständig explizit sein kann. Beim Fremdttextverstehen⁶ muss er darüber hinaus kompensieren, weil er nicht alle expliziten Elemente des Textes dekodieren kann. Mutter- wie Nichtmuttersprachler sind dabei auf Inferenzen angewiesen. Der Nicht-Muttersprachler natürlich in viel größerem Ausmaß als der Muttersprachler, weil er den Text nicht vollständig dekodieren wird. Diese entgegengesetzten Situationen werden in Tab. 3 schematisch dargestellt:

TEXTVERSTEHEN	+ Dekodieren	- Inferieren
	sprachliches Wissen	nichtsprachliches Wissen
FREMDTEXTVERSTEHEN	- Dekodieren	+ Inferieren

Tab. 3 Agenten des Text- und Fremdttextverstehens

Tab. 4 zeigt erneut das Schema, dieses Mal mit gezieltem Bezug auf das Referenzsystem kulturelles Wissen, wobei sich zeigt, dass dieses System beides, sprachliches und nichtsprachliches Wissen, umfasst.

TEXTVERSTEHEN	+ Dekodieren	- Inferieren
	kulturelles Wissen	
	sprachliches	nichtsprachliches

⁶ In einer früheren Fassung dieser Arbeit (Foschi 2013) habe ich das Textverstehen, das Interessengegenstand einer kognitiv und zugleich interkulturell orientierten DaF-Didaktik darstellt, synthetisch als *Fremdttextverstehen* bezeichnet.

	Wissen	Wissen
FREMDTEXTVERSTEHEN	- Dekodieren	+ Inferieren

Tab. 4 Agenten des Text- und Fremdttextverstehens: das kulturelle Wissen

Beim Fremdttextverstehen kann kulturelles Wissen den entscheidenden Impuls geben, um den (inferentiellen) Induktion-Deduktion-Verstehensprozess zu aktivieren.

Kulturelles Wissen kann dabei als Promotor von Textverstehen angesehen werden, nicht zuletzt weil kommunikative Handlungen nicht nur kulturelle Differenzen, sondern auch transkulturelle Gemeinsamkeiten aufweisen. Es ist z.B. bekannt, dass grundlegende kommunikative Signale, wie lächeln, die Stirn runzeln, finster blicken, überall auf der Welt gleich sind (Pease 2004, S. 18). Es gibt ansonsten deiktische und ikonische Gesten, die als universal angesehen werden können, z.B. das Zeigen mit dem Finger, die Darstellung der Umrisse von Objekten. Auf der pragmatischen Ebene sind die Grice'schen Kommunikationsmaximen als universal postuliert (vgl. Roche 2013, S. 32), auf systemischer Ebene sind Universalien wie beispielsweise die Unterscheidung zwischen substantivistischer und verbaler Funktion beobachtet worden. Man denke darüber hinaus an die transkulturelle Verbreitung des „Globalenglisch“ und an die Gestaltung „globalisierter“ Textsorten, wie z.B. der internationalen Enzyklopädie *Wikipedia* (vgl. dazu Eroms 2010, S. 302).

Aus DaF-didaktischer Perspektive erscheint es sinnvoll, zu Gunsten der Förderung von Textverstehen, Gemeinsamkeiten zu erkennen und herauszuarbeiten, die die verschiedenen Sprachsysteme und die Textproduktion der verschiedenen Sprachgemeinschaften charakterisieren. Letztendlich geht es auch bei der interkulturellen Kommunikation um die „Erarbeitung von Gemeinsamkeiten“ (Ehlich 2007, S. 153). Beim beginnenden DaF-Leseverstehen können diese vor allem auf textueller Ebene erkannt werden.

6 Transkulturelles Leseverstehen

Die interkulturelle Sprachdidaktik überträgt die Vorstellung, dass im Verstehensprozess kulturelles Wissen eine wahrnehmungslähmende Funktion ausübt, die nur durch interkulturelle Kompetenz beseitigt werden kann, auf das Leseverstehen. Konsequenterweise wird behauptet, dass der Leseverstehensprozess fremdsprachlicher Texte von kulturspezifischen Faktoren beeinträchtigt werden kann, z.B. von Inhaltsschemata, Denkkategorien,

konventionalisiertem Textwissen (Esselborn 2003, S. 291). Damit bleibt seitens der Leseverstehensforschung die positive Rolle unberücksichtigt, die kulturelles Wissen als Verstehenskatalysator beim Fremdtextverstehen spielen kann, vor allem bei Anfangslernern der deutschen Sprache und zur Förderung der Schriftlichkeit⁷.

Obwohl das Verstehen eines schriftlichen Textes andere Strategien benötigt als diejenigen, die zur Verständigung im Laufe der vis-a-vis-Kommunikation gebraucht werden, ist der bewusste Bezug auf Situationen eine hilfreiche Unterstützung für das Verstehen bestimmter Typologien von schriftlichen Texten, z.B. derjenigen, die viel bildliches Material enthalten (vgl. Hepp 2012, S. 113f.). Situationen der menschlichen Interaktion sind kulturgeprägt. Kulturelle Konventionen können allerdings transkulturell sein, so dass die bewusste Aktivierung kultureller Deutungsschemata als Verstehensstrategie verwendet werden kann.

Eine Pilotstudie zum inferentiellen Leseverstehen, die an zwei Gruppen von jeweils 82 und 61 Anfangslernern des Deutschen der Universität Pisa im Oktober 2011 und erneut im Oktober 2012 ausgeführt wurde, konnte zeigen, dass erfolgreiches Verstehen, bedingt durch das Erfassen der kommunikativen Situation, sprachliche Dekodierung in einer ersten Phase des Textverstehens unnötig macht. Bei den zwei durchgeführten Tests (Malloggi 2012; vgl. dazu auch Cosentino 2012) konnte bei einem hohen Prozentsatz (85% bzw. 83%) der Teilnehmenden angenommen werden, dass sie den verbalen Teil des Bezugsbildchens (Abb. 1) ausschließlich durch den Verweis auf die fiktive Situation zu verstehen vermochten. Als Verstehenssymptome wurden die von den Studierenden in der Muttersprache schriftlich produzierten Fragen betrachtet, die eine situationsadäquate Übersetzung der deutschsprachigen Originalfrage darstellten. Input zur Produktion der italienischen Interrogativsätze gab die in der Muttersprache formulierte Test-Frage: „Was kann ein männliches Gehirn ein weibliches Gehirn fragen?“. Vor Ausführung des Tests wurde die Aufmerk-

⁷ Nach Sitta (2009, S. 12) sollte im gegenwärtigen DaF-Unterricht die Perspektive „Nachdenken über Verständigung“ (bzw. Reflexion über Kommunikation) gegenüber der Perspektive „Verständigung/Kommunikation“ stärker in den Vordergrund gerückt werden. Aus rezeptiver Sicht können schriftliche Texte leichter als Gesprächsbeiträge verstanden werden. Sprachliche Komplexität unterscheidet sich nach Guy Deutscher (2010, S. 115) je nach Grad der „Fremdheit“ zwischen den kommunikativen Partnern: Je fremder sie sind, desto grammatisch expliziter und standardisierter, damit leichter zu verstehen, ist die verwendete Sprache.

samkeit der Studierenden u.a. auf die Tatsache gelenkt, dass es sich im Bildchen um ein „männliches“ und ein „weibliches“ Gehirn handelt, eine Annahme, die an den im Originalbild erkennbar unterschiedlichen Farben der Figuren (Hellblau bzw. Rosa) gründet. Es wurde dabei angemerkt, dass die für die italienische Kultur konventionelle Assoziation zwischen den genannten Farben und den zwei biologischen Geschlechtern nicht für jede Kultur gültig sein muss, in diesem Fall aber als transkulturell angesehen werden konnte. Zusammenfassend hat die Pilotstudie zum einen bestätigt, dass Textverstehen aus dem Erfassen der Situation und nicht unbedingt aus dem lexikalisch-grammatischen Dekodieren der Sprache erfolgen kann. Andererseits konnte sie zeigen, dass das Verstehen der kommunikativen Situationen auf assoziativen Verfahren beruht, die kulturbedingt sind und dass die sozialen und psychologischen Konventionen, die die Situationen charakterisieren, transkulturelle Züge aufweisen können.

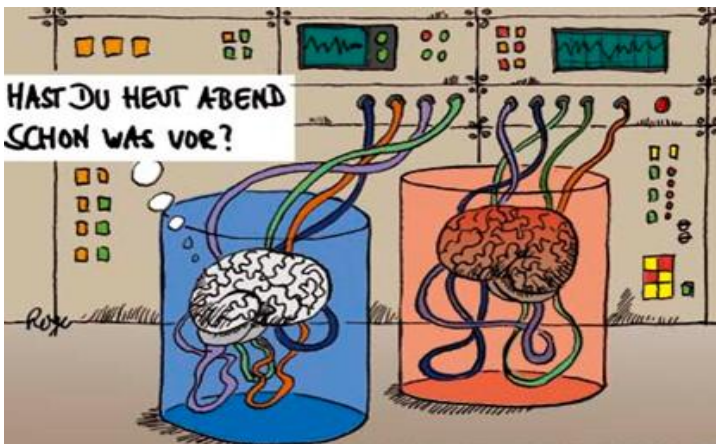


Abb. 1 Das Textbild der Pisaner Pilotstudien (Quelle: www.Karikatur-Cartoon.de)

Nicht selten sind auch Textsorten und ihre ideale Gestaltung (Textmuster) transkulturell geprägt. Die formalen und pragmatischen Merkmale der unterschiedlichen Textsorten (kommunikative Funktionen; situative Bedingungen; äußere Strukturmerkmale; thematische Aspekte; sprachliche Mittel) (Heinemann 2000, S. 512) hängen von historischen und sozialen Bedingungen ab, die je nach Sprachkultur unterschiedlich sein können (Warnke 2001, S. 244).

Kulturen und Sprachkulturen sind allerdings keine klar abgegrenzten, sich überschneidenden Realitäten, was Anlass dazu gibt, das Vorhandensein von Textsorten mit transkulturellen Zügen zu erwarten. Transkulturelle Textsorten sind nicht nur eine Arbeitshypothese. Exemplare dieser Art stellen beispielsweise die drei Versionen in verschiedenen Sprachen desselben Eintrags (dt. *Fahrrad*) aus der in § 5 bereits erwähnten mehrsprachigen Enzyklopädie *Wikipedia* dar (Abb. 2: Deutsch; Abb. 3: Türkisch; Abb. 4: Japanisch, S. 76–78). Wie

Fahrrad

aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie

Ein **Fahrrad**, kurz **Rad**, in der Schweiz **Velo** (von französisch *le vélo*, Kurzform für *vélocipède* ‚Schnellfuß‘; lateinisch *velox* ‚schnell‘ und *pes* ‚Fuß‘), ist ein zumeist zweirädriges (einspuriges) Landfahrzeug, das mit Muskelkraft durch das Treten von Pedalen angetrieben wird. Sonderformen wie Dreiräder für Kinder oder Senioren und wie manche dreirädrige Liegeräder haben drei Räder und sind dreispurig. Fahrradkrischas und Fahrradaxis können sowohl dreirädrig als auch vierrädrig (zweispurig) sein. Bei Lastenfahrrädern gibt es zwei-, drei- und vierrädrige Ausführungen.

Für die Benutzung eines Fahrrades im öffentlichen Straßenverkehr gibt es in jedem Land spezifische gesetzliche Bestimmungen (siehe Radverkehr).

Ein Fahrrad kostete Mitte 2013 in Deutschland durchschnittlich 515 Euro. Im ersten Halbjahr 2013 wurden in Deutschland rund 1,65 Millionen Fahrräder produziert, 2,4 Prozent weniger als im Vorjahreszeitraum.^[1]

Inhaltsverzeichnis

- 1 Name
- 2 Geschichte
 - 2.1 Draisine
 - 2.2 Pedalantrieb
 - 2.3 Hochrad
 - 2.4 Niederrad
 - 2.5 Einsatz im 20. Jahrhundert
- 3 Bedeutung als Verkehrsmittel
 - 3.1 Fahrräder in besonderer Nutzung
- 4 Fahrradtypen
- 5 Konstruktion und Technik
- 6 Entwicklungsgeschichte des Antriebs durch den Fahrer
 - 6.1 Wagenantrieb durch Muskelkraft mitfahrender Personen
 - 6.2 Zweiradprinzip: Das Laufrad von Drais
 - 6.3 Schubstockantrieb
 - 6.4 Tretkurbelantrieb am Vorderrad
 - 6.4.1 Das Michaux-Rad *Vélocipède*
 - 6.4.2 Das Hochrad
 - 6.5 Hinterradantrieb mit Kurbelstangen
 - 6.6 Hinterradantrieb mit Tretkurbeln zwischen den beiden Laufträdern
 - 6.6.1 Kettentrieb zum Hinterrad
 - 6.6.2 Kardanwellentrieb zum Hinterrad
 - 6.6.3 Zahnriementrieb
 - 6.7 Das "Safety"
- 7 Entwicklungsschritte einiger Bauteile des Fahrrads
 - 7.1 Diamantrahmen und Stahlrohr
 - 7.1.1 Rahmen aus nahtlos gezogenem Stahlrohr
 - 7.1.2 Damenrider
 - 7.2 Sattel
 - 7.3 Luftreifen
 - 7.4 Freilauf und Schaltung
 - 7.5 Weitere Entwicklung
- 8 Gesetzliche Bestimmungen
 - 8.1 Deutschland
 - 8.2 Österreich
 - 8.3 Schweiz



Aikes Gebrauchsfahrrad



Bahnrad von Eddy Merckx



Einspuriges Liegerad



Dreirad-Tandem

Abb. 2 Wikipedia-Artikel: deutschsprachige Version (Ausschnitt)

aus den wiedergegebenen Textteilen ersichtlich wird, weisen die drei Wikipedia-Artikel eine sehr ähnliche Struktur auf: Titel, Inhaltverzeichnis, Sprachtext, Abbildungen mit Bildbezeichnung. Die Artikel der mehrsprachigen Enzyklopädie repräsentieren aus diesem Grund nach Eroms (2010, S. 302) „ideale Objekte“ für interkulturelle Stilvergleiche. Sie eignen sich gut auch als Verstehensübung im Anfangslernen der verschiedensten Fremdsprachen. Abgesehen von den jeweiligen sprachlichen Kompetenzen,

Bisiklet

Wikipedi, özgür ansiklopedi

Başlığın diğer anlamları için Bisiklet (anlam ayrımı) sayfasına bakınız.



Bu maddedeki bazı bilgilerin kaynağı belirtilmemiştir. Ayrıntılar için maddenin tartışma sayfasına bakabilirsiniz. Maddeye uygun biçimde kaynaklar ekleyerek Vikipedi'ye katkıda bulunabilirsiniz.

Bisiklet ya da popüler olmayan eski adıyla velespî; motorsuz, iki tekerlekli, pedallı, insan gücü ile ilerleyen bir ulaşım aracı. Ulaşım ve eğlencenin yanı sıra bisiklet sporunda da kullanılır. Yarış bisikleti, dağ bisikleti, şehir bisikleti, tur bisikleti, motorlu bisiklet, BMX, yatay bisiklet (recumbent), çift kişilik bisiklet (tandem) gibi türleri vardır. Vitesli ve vitesiz türleri bulunmaktadır.



Dünyanın en popüler bisikleti, aynı zamanda dünyanın en fazla satılan taşıtı olan Çin yapımı Uçan Güvercin. Halen dünyada yarım milyardan fazla kişi tarafından kullanılmaktadır.^[1]

Konu başlıkları

- 1 Tarihe
 - 1.1 Teker çaplarına göre
 - 1.2 Kullanım amaçları
- 2 Bisiklet donanımı
 - 2.1 Kadro
 - 2.2 Maşa
 - 2.3 Frenler
 - 2.4 Tekerlek
 - 2.5 Vites donanımı
- 3 Kaymakça
- 4 Dış bağlantılar

Tarihçe

Bisikletin icadı konusunda tarihçiler arasında tam bir fikir birliği yoktur ve ileri sürülen tarihler tartışmalıdır. Bisiklet tek bir mucit tarafından icat edilmemiş, tarih içerisindeki pek çok farklı çabanın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.^[2] Leonardo da Vinci'ye ait olduğu ileri sürülen 1492 tarihli bir bisiklet karalamasının 1960'larda *Codex Atlanticus*'a eklenmiş sahte bir çizim olduğu anlaşılmıştır.^[2] 1790'larda icat edilen *vélocifère* veya *céléritère* isimli hızlı araba aracı, bisikletin atalarından biri olarak kabul edilmez.^[2]

Binicisi tarafından imne gücü sağlanan, iki tekerli ve kanatları tartışmalı olmayan ilk taşıt Alman Baron Karl von Drais de Sauerbrun tarafından icat edilmiştir.^[2] Drais 1817 yılında aracı 14 km boyunca kullandı ve 1818 yılında Paris'te sergiledi. Von Drais aracını *Laufmaschine* (koşu makinası) olarak adlandırdı fakat *draisienne* ve *velosipede* isimleri daha popüler hâle geldi.^[2] Koşu makinası tahtadan yapılmıştı ve binici ayakları ile yerden güç alıyordu. Bir denge tahtası binicinin kollarını destekliyordu. Von Drais aracının patentini aklı ancak kısa sürede

Abb. 3 Wikipedia-Artikel: türkische Version (Ausschnitt)

kann jeder, an Hand seines Wissens bezüglich Gestaltung und Funktion der Textsorte Enzyklopädie (bzw. enzyklopädisches Lemma) im Allgemeinen und derjenigen der Wikipedia-Artikel im Besonderen, aus der Betrachtung der drei Texte mindestens verstehen, dass es sich um die Beschreibung des jeweils abgebildeten Gegenstands handelt. Weitere Phasen des Verstehensprozesses können auf dieser transkulturellen Erkenntnisbasis aufbauen. Wenn die betroffenen Sprachsysteme strukturell nicht zu weit auseinander liegen, erweist sich

Bisiklet

Wikipedia, özgür ansiklopedi

Başlığın diğer anlamları için Bisiklet (anlam ayrımı) sayfasına bakınız.



Bu maddedeki bazı bilgilerin kaynağı belirtilmemiştir. Ayrıntılar için maddenin tartışma sayfasına bakabilirsiniz.Maddeye uygun biçimde kaynaklar ekleyerek Wikipedia'ya katkıda bulunabilirsiniz.

Bisiklet ya da popülar olmayan eski adıyla velespîr, motorsuz, iki tekerlekli, pedallı, insan gücü ile ilerleyen bir ulaşım aracı. Ulaşım ve eğlencenin yanı sıra bisiklet sporunda da kullanılır. Yarış bisikleti, dağ bisikleti, şehir bisikleti,tur bisikleti, motorlu bisiklet, BMX, yatay bisiklet (recumbent), çifl kişilik bisiklet (tandem) gibi türleri vardır. Vitesli ve vitesiz türleri bulunmaktadır.



Dünyanın en popüler bisikleti, aynı zamanda dünyanın en fazla satılan taşıtı olan Çin yapımı Uçan Güvercin. Halen dünyada yarım milyardan fazla kişi tarafından kullanılmaktadır.^[1]

Konu başlıkları

- 1 Tarihçe
 - 1.1 Teker çaplarına göre
 - 1.2 Kullanım amaçları
- 2 Bisiklet donanımı
 - 2.1 Kadro
 - 2.2 Maşa
 - 2.3 Frenler
 - 2.4 Tekerlek
 - 2.5 Vites donanımı
- 3 Kaynakça
- 4 Dış bağlantılar

Tarihçe

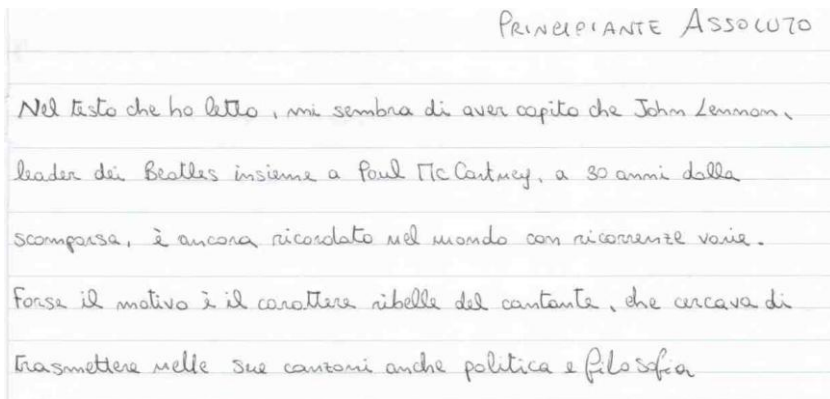
Bisikletin icadı konusunda tarihçiler arasında tam bir fikir birliği yoktur ve ileri sürülen tarihler tartışmalıdır. Bisiklet tek bir mucit tarafından icat edilmemiş, tarih içerisindeki pek çok farklı çabanın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.^[2] Leonardo da Vinci'ye ait olduğu ileri sürülen 1492 tarihli bir bisiklet karalamasının 1960'larda *Codex Atlanticus*'a eklenmiş sahte bir çizim olduğu anlaşılmıştır.^[2] 1790'larda icat edilen *vélocifère* veya *célérifère* isimli hızlı at arabası aracı, bisikletin atalarından biri olarak kabul edilmez.^[2]

Binicisi tarafından itme gücü sağlanan, iki tekerli ve kantarlı tartışmalı olmayan ilk taşıt Alman Baron Karl von Drais de Sauerbrunn tarafından icat edilmiştir.^[2] Drais 1817 yılında aracı 14 km boyunca kullandı ve 1818 yılında Paris'te sergiledi. Von Drais aracını *Laufmaschine* (koşu makinası) olarak adlandırdı fakat *draisienne* ve *velespède* isimleri daha popüler hâle geldi.^[2] Koşu makinası tahtadan yapılmıştı ve binici ayakları ile yerden güç alıyordu. Bir denge tahtası binicinin kollarını destekliyordu. Von Drais aracının patentini aldı ancak kısa sürede

Abb. 4 Wikipedia-Artikel: japanische Version (Ausschnitt)

für beginnende DaF-Lerner pragmatisches Wissen im Allgemeinen sowie Textwissen im Besonderen als hilfreich, um erste Informationen aus schriftlichen Texten entnehmen zu können. Intuitives Wissen darüber, wie verschiedene Texttypologien unterschiedlich gestaltet sind und aussehen, kann Anfangslernern ermöglichen, den Text in eine bestimmte Textsorte einzuordnen und damit Erwartungen in Bezug auf seine Funktionen und seinen informativen Gehalt zu erwecken.

Mehrmalig ausgeführte, auf das Leseverstehen von Anfangslernern gezielte Unterrichtstests zeigen, dass die Bewusstseinslenkung der Studierenden auf die äußerlichen Charakteristiken des angebotenen Texts ein produktives Vorverständnis über den informativen Gehalt desselben hervorruft. Der Verstehensprozess wird u.a. dadurch bewegt, dass Mutmaßungen über die informative Textfunktion hergestellt werden, konsequente Erwartungen gegenüber dem Textthema, ferner, dass die Aufmerksamkeit der Lerner auf das vorhandene ikonographische Material sowie auf erkennbare Wörter (wie Internationalismen udgl.) gelenkt wird (Blühdorn, Foschi 2012, S. 17f.). Ein konkretes Beispiel davon, wie Studierende auf diese Leseverstehensstrategien reagieren, stellt das Test-Ergebnis einer Anfangslernerin der deutschen Sprache in ihrer zweiten DaF-Unterrichtswoche dar (Abb. 5). Im Laufe des Tests wurde das Leseverstehen durch Auflösung der Aufgabe, eine kurze inhaltliche Zusammenfassung der Textvorlage (Abb. 6, S. 80) auf Italienisch zu verfassen, überprüft.



PRINCIPIANTE ASSOLUTO

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.

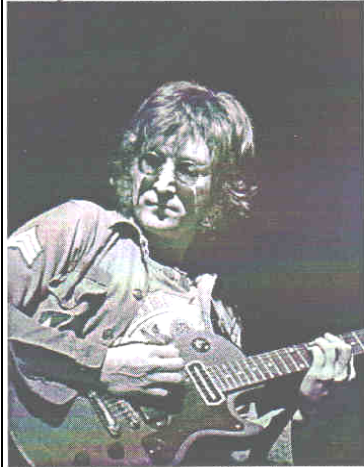
Abb. 5 Beispielhaftes Ergebnis des Leseverstehenstests

http://www.focus.de/kultur/musik/tid-20084/john-lennon-der-unbequeme-beatle_aid_559714.html

John Lennon

Der unbequeme Beatle

Freitag 08.10.2010, 11:05 · von FOCUS-Online-Redakteur Jens Bauszus



AP John Winston Lennon (9 Oktober 1940 bis 8. Dezember 1980)

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 anbiedernde McCartney?

Abb. 6 Textvorlage für den Leseverstehenstest

Die deutsche Übersetzung der italienischen Zusammenfassung lautet:

- (3) 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 noch weltweit bedacht 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 (3) enthält, betreffen fast alle die wichtigsten Themen, die in einer journalistischen Nachricht als Antwort auf die „W-Fragen“ erwartet werden:

- *Wer?* „John Lennon“
- *Was?* „John Lennon wird noch weltweit bedacht und gefeiert“
- *Wann?* „30 Jahre nach seinem Tod“
- *Warum?* „wahrscheinlich auf Grund seiner rebellischen Natur“.

Sie vermögen nicht, den vollständigen Textinhalt einzeln und genau abzudecken, können aber als eine gute Basis für ein analytischeres Leseverstehensverfahren dienen. Als Gegenbeweis dafür gilt, dass diejenigen Studierenden, die bei ähnlichen Tests versuchen, den Text wörtlich ins Italienisch zu übersetzen, sehr bald in Verstehensstocken geraten. Die Rolle, die das kulturelle Textwissen der Studentin bezüglich der Textsorte Pressenachricht beim Verstehen der Textvorlage und bei der konsequenten Produktion ihrer Zusammenfassung derselben spielte, konnte nicht gemessen werden.

7 Ausblick

Die Mechanismen des kognitiven Verstehensprozesses, der im Laufe der menschlichen Kommunikation stattfindet, stellen in ihrer Gesamtheit ein faszinierendes Phänomen dar, das aus linguistischer Sicht noch viel zu wenig geklärt ist. Wir gehen davon aus, dass unser kulturell und sprachlich motiviertes Wissen niemals vollständig sein kann, ferner, dass unsere Wahrnehmung sich auf Deutungsstrategien wie das Typisieren stützt, um die Komplexität der Welt zu erfassen (Roche 2001, S. 39f.). Die textlinguistische Auffassung von Textmuster als der Gesamtheit der sowohl formalen als auch pragmatischen Merk-

male, die typisch für die jeweiligen Textsorten sind (Heinemann 2000, S. 512), ermöglicht, die Erkenntnisfunktion prototypischer Texteingenschaften zum Zweck der Klassifizierung der Textrealität zu erkennen. Damit kann der „verbalen Stereotypie“ (Feilke 1989, S. 137ff.) eine wissensorganisatorische, konstruktive Funktion zugeschrieben werden. Im didaktischen Bereich müssen prototypische Erkenntnisse unbedingt auf bewusste Weise erfolgen, damit sie sich dem Induktion-Deduktion-Verstehensprozess als dienlich erweisen können. Um didaktische Strategien zur Förderung des Leseverstehens im interkulturell orientierten universitären DaF-Unterricht zu entwerfen, wäre es erforderlich, dem Fremdtextverstehen zielgerichtete Untersuchungen zu widmen, um empirisch festzulegen, wie Verstehensprobleme und welche Art derselben aus fremdsprachigen Texten wirklich entstehen, welche didaktische Strategien dagegen nutzen, um bestimmte Wissensbereiche und damit Textverstehen zu aktivieren.

8 Literatur

- Adamzik, Kirsten (2010³): *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen, Basel: Francke.
- Blühdorn, Hardarik, Foschi Albert, Marina (2012): *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung*. Pisa: Pisa University Press.
- Cosentino, Gianluca (2012): *Inferentielle Strategien und grammatische Grundkenntnisse beim Leseverstehen deutschsprachiger Texte – eine empirische Untersuchung zum Messung der Lesekompetenz*. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts im Fach Deutsch als Fremdsprache, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II, Prüfungsausschuss Germanistik / Skandinavistik.
- Deppermann, Arnulf (2010b): *Konklusionen: Interaktives Verstehen im Schnittpunkt von Sequenzialität, Kooperation und sozialer Struktur*. In Deppermann, Reitemeier, S. 363–384.
- Deppermann, Arnulf (2010a): *Zur Einführung: ‚Verstehen in professionellen Handlungsfeldern‘ als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse*. In Deppermann, Reitemeier, S. 7–25.
- Deppermann, Arnulf, Reitemeier, Ulrich, Schmitt, Reinhold, Sprang-Fogasy, Thoma (2010): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen, Narr.

- Deutscher, Guy (2010): *Through the Language Glass. Why the World looks different in other Languages*. New York: Holt.
- Deutsches Wörterbuch* von Jacob und Wilhelm Grimm (1956). Bearbeitet von E. Wülcker, R. Meiszner, M. Leopold, C. Wesle. Leipzig: Hirzel.
- Ehlich, Konrad (2007): *Transnationale Germanistik*. München.
- Eroms, Hans-Werner (2010): *Stil in offenen Thesaurustexten. Vergleichende Betrachtungen zu Texten von Internetenzyklopädiën*. In Foschi Albert, Marina, Hepp, Marianne, Neuland, Eva, Dalmas, Martine (Hrsg.): *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*. München: Iudicium, S. 300–319.
- Esselborn, Karl (2003): *Lesen*. In Wierlacher, Alois, Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkultureller Germanistik*. Stuttgart, Wiemar: Metzler, S. 287–293.
- Feilke, Helmuth (1989): *Funktionen verbaler Stereotype für die alltagssprachliche Wissensorganisation*. In Knobloch, Clemens (Hrsg.): *Kognition und Kommunikation. Beiträge zur Psychologie der Zeichenverwendung*. Nodus: Münster, S. 137–155.
- Földes, Csaba (2007): *Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven*. Wien, Praesens.
- Foschi Albert, Marina (2013). *Interkulturelle Kompetenz beim Fremdtextverstehen*. In Grucza, Franciszek (Hrsg.): *Acten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010: Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*. Bd. 19. [Foschi Albert, Marina, Ehlich, Konrad, *Deutsch als Fremdsprache im Wandel*, S. 13–112]. Frankfurt a. M., Berlin: Lang, S. 31–35.
- Häussermann, Ulrich, Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Heinemann, Wolfgang (2000): *Textsorte – Textmuster – Texttyp*. In Brinker, Klaus, Antos, Gerd, Heinemann, Wolfgang, Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 507–523.
- Hepp, Marianne (2012): *Sprache und Bild im Text am Beispiel moderner Werbeanzeigen. Bausteine zur Entwicklung multimodaler Kompetenz im DaF-Unterricht*. In Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia, Stork, Antje (Hrsg.): *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen der DaF-Lehrerbildung*. Frankfurt a. M., Berlin: Lang, S. 109–119.
- Hu, Adelheid (2010): *Fremdverstehen und kulturelles Lernen*. In Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia

- (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, S. 1391–1402.
- Koreik, Uwe, Pietzuch, Jan Paul (2010): *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte*. In Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, S. 1441–1454.
- Kruse, Jan (2009): *Indexikalität und Fremdverstehen: Problemfelder kommunikativer Verstehensprozesse aus einer empirisch-praktischen Perspektive*. In Rehbein, Saalman, S. 133–149.
- Malloggi, Patrizio (2012): *Leseverstehensstrategien zur Förderung von Lesekompetenz im universitären DaF-Unterricht*. Zulassungsarbeit. Università di Pisa, Scuola di Dottorato in Discipline Umanistiche, Promotionsprogramm in Linguistik der Deutschen Sprache.
- Pease, Allan, Pease Barbara (2004): *The Definite Book of Body Language*. London: Orion.
- Rehbein, Boike, Saalman, Gernot (Hrsg.) (2009): *Verstehen*. Konstanz, UVK. *Einleitung*, S. 7–18.
- Rickheit, Gert, Sichelschmidt, Lorenz, Strohnert, Hans (2002): *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rickheit, Gert, Strohnert, Hans (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen, Basel: Francke.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Schwarz, Monika (1996²): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen, Basel: Francke.
- Sitta, Horst (2009): *Plädoyer für mehr Schriftlichkeit im Fremdsprachunterricht*. In Foschi Albert, Marina, Hepp, Marianne (Hrsg.): *Texte – Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik*. Pisa: JsQ, S. 9–29.
- Warnke, Ingo (2001): *Intrakulturell vs. interkulturell – Zur kulturellen Bedingtheit von Textmustern*. In Fix, Ulla, Habscheid, Stephan, Klein, Josef (Hrsg.): *Zur Kulturspezifität von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, S. 241–254.

Vom schrägen zum globalen Blick. Literarische Lektüren im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Das Konzept der Interkulturalität, dessen kritische Diskussion Titel und Fragestellung dieses Bandes konnotiert, wird im Fach Deutsch als Fremdsprache in jüngerer Zeit verstärkt hinterfragt. Im Kontext eines kultur- und sozialwissenschaftlichen post-kolonialen Globalisierungsdiskurses verliert das ihm zu Grunde liegende essentialistische Verständnis von Kulturen an Überzeugungskraft. Die lange Zeit angenommene, vorrangig auf ethnonationaler Ebene etablierte Dichotomie zwischen eigener und fremder Kultur, jeweils als handlungswirksame Orientierungssysteme aufgefasst, scheint kaum noch haltbar (vgl. auch Altmayer, Koreik 2010, S. 1379–1380). In ihrer umfassenden Studie *Literatur und Fremdheit* (2009) begründet Andrea Leskovec eine Kritik an einem Konzept von Interkulturalität, das Überlegungen zum interkulturellen Lernen im Fach Deutsch als Fremdsprache und einer interkulturellen Germanistik seit den 1980er Jahren zu Grunde liegt, mit dessen Annahmen wie:

- einem reduzierten und instrumentalisierten Fremdeheitsbegriff, der Fremdheit ausschließlich als kulturelle Fremdheit, als Alterität definiert;
- einem Wirklichkeitsverständnis, das die postmoderne Pluralität von Wirklichkeit(en), die zunehmende Heterogenisierung von Gesellschaften, Individualisierungsstrategien sowie Probleme von Wahrnehmungen und Konstruktionen nicht thematisiert;
- einem Vertrauen in hermeneutische Konzepte, die im Grunde auf eine Auflösung des Fremden im Eigenen und damit auf Konsensbildung und Harmonisierung von Gegensätzen hinauslaufen

und

- einem Begriff von Verstehen, dessen Voraussetzung eine bloße Beschreibung fremder kultureller Phänomene sei und in dessen Rahmen das Wissen über andere Kulturen erweitert wird, um Missverständnissen vorzubeugen und so den Kontakt zwischen Kulturen zu erleichtern (vgl. Leskovec, 2009, S. 2f.).

Als dem gegenüber stehend könnte Bernhard Waldenfels' handlungstheoretisches Konzept von Interkulturalität betrachtet werden, das diese mit den Ebenen von Ethik und Politik verknüpft, auf „denen es um die Frage geht, wie wir

im Leben und Handeln miteinander auskommen, [und die, A.H.] sich niemals auf ein bloßes epistemisches oder ästhetisches Verstehen beschränken [lassen]” (Waldenfels, 1997, S. 112). Solchermaßen als Denk- und Handlungsweise aufgefasst kann Interkulturalität zur Voraussetzung einer gemeinschaftlichen Orientierung einer Weltgesellschaft in einer globalen Moderne¹ werden: Sie fordert den Einzelnen auf, aus dem Unbeteiligtsein an gesellschaftlichen und sozialen Prozessen hervorzutreten und sich ganzheitlich in diese einzubringen (vgl. auch Leskovec, 2009, S. 9). Eine solche Lesart von Interkulturalität wird im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bislang kaum rezipiert und spielt in der Formulierung von dessen Lehr- und Lernzielen kaum eine Rolle. Ich möchte sie im Folgenden zu einem globalen Lernen, das ich als Erweiterung des interkulturellen Lernens betrachte,² in Bezug setzen und auf die besondere Bedeutung literarischer Texte im Kontext eines globalen Lernens verweisen. Bernhard Waldenfels’ Konzeptionen des schrägen Blicks und der schrägen Rede, als die Literatur aufgefasst werden kann, bilden erste Anknüpfungspunkte.

Dem schrägen Blick kommt in Waldenfels’ Definition von Interkulturalität die Funktion zu, die Vielschichtigkeit der Welt, die Multiperspektivität ihrer Wahrnehmungsmöglichkeiten, ihre „überschüssigen Möglichkeiten” ästhetisch zu erfassen und gleichzeitig nach dem zu fragen, „was sich nicht nur im Privaten, sondern auch im Öffentlichen zu tun lohnt” (vgl. Waldenfels, 1997, S. 65, 164). Während ein natürlicher Blick, „geleitet von einem kognitiven oder praktischen Interesse, geradewegs auf die Dinge zu[geht]”, erfasst ein schräger Blick die Vielfalt und den Realitätsüberschuss einer Welt, die als „*dieselbe* Welt, in der wir alle leben” (Waldenfels, 1990, S. 213–215; Hervorhebung im Original) betrachtet wird. Die Kunst, die Literatur sind es, die als schräge Blicke die angenommene Realität der Welt vervielfältigen. Die Literatur simuliert in schräger Rede ihre pluralen Perspektiven und geht so weit „über bereits Gesagtes hinaus” (Leskovec 2009, S. 182). Sie bleibt auf die Welt als unsere Erfahrungswelt bezogen, doch sie spielt mit ihrem Referenten, durchspielt unterschiedliche Möglichkeiten und Perspektiven der Wahrnehmung der Welt und eröffnet fiktionale Spielräume des Handelns in ihr (vgl. auch Leskovec 2009, S. 183).

¹ Zur Diskussion des Begriffs vgl. Eisenstadt (2000).

² Auernheimer (1995, S. 16f., 186f.) thematisiert mögliche globale Erweiterungen des Konzepts des interkulturellen Lernens, diskutiert sie jedoch nicht unter diesem Begriff sondern verweist auf eine Pädagogik der dritten Welt, auf eine transkulturelle Pädagogik, auf eine Friedenserziehung und Europaerziehung bzw. auf eine multiperspektivische Allgemeinbildung.

Insofern kann sie einerseits dem Bedürfnis der Lernenden nach Orientierung, Kohärenz und Wissenserweiterung entgegen kommen (vgl. auch Leskovec 2009, S. 66), andererseits aber über dieses Bedürfnis hinaus vielschichtige Denk- und Handlungsoptionen eröffnen. Die erzählte Welt konsequent als *eine* Welt zu betrachten, in der wir alle leben, deren Realität aber in verschiedenen Perspektiven etabliert wird, kennzeichnet den schrägen Blick auch als einen globalen, in dem Vielschichtigkeit, Mehrdeutigkeit und Differenz nicht homogenisiert werden. In Konzeptionen eines (globalen) Lernens, die darauf zielen, Reflexionen von mehrdeutigen Wahrnehmungen zu leisten und gleichzeitig zu ihnen zu befähigen sowie darüber hinaus (welt)gesellschaftliche Zusammenhänge darzustellen und individuelle Handlungsoptionen in ihnen präsent zu halten, kann die schräge Rede Literatur, kann die Fremdsprache Literatur³ eine entscheidende Rolle spielen.

Der Begriff des globalen Lernens bzw. der *global education* erfuhr besonders im angloamerikanischen Raum seit Ende der 1970er Jahre immer weitere Ausprägung – etwa durch Lee Anderson, der in seiner Studie *Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education* (1979) bereits die Entstehung einer *global society* analysierte und elementare Kompetenzen, die zu Voraussetzungen einer *global citizenship* würden, zu umreißen suchte. David Selby entwickelte später ein elaboriertes didaktisches Konzept einer *global education*, in dessen Mittelpunkt ein holistisches Paradigma, das heißt eine ganzheitliche, vernetzte Weltansicht steht (vgl. dazu auch Seitz, 2002, S. 398). Das Schweizer Forum *Schule für eine Welt* legte in Anlehnung an die Arbeiten von Lee Anderson 1985 erstmals einen Katalog von Lernzielen für „eine Welt“ vor und initiierte damit eine Debatte über globales Lernen auch im deutschsprachigen Raum. Heute werden unter dem (Sammel)Begriff des globalen Lernens verschiedene pädagogische und didaktische Entwürfe diskutiert, die in der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedenspädagogik, der interkulturellen Pädagogik, der Umweltbildung, dem ökumenischen Lernen, der Menschenrechtserziehung oder dem von der Agenda 21 ausgehenden weltweiten Bildungsprogramm einer *Education for Sustainable Development* fußen (vgl. Seitz 2002, S. 9). Der Begriff vereint also recht verschiedene Ansätze, die sich kaum auf ein gemeinsames didaktisches, methodisches, sachliches oder normatives Konzept zurückführen lassen; er intendiert aber als kleinsten gemeinsamen Nenner im deutschsprachigen Kontext:

³ Vgl. auch den Titel des Heftes 44 (2011) der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“.

- im Gegenstandsbereich die Vermittlung weltweiter Zusammenhänge sowie
- in methodischer Hinsicht interdisziplinäre, ganzheitliche und multiperspektivische Lernverfahren (vgl. Seitz 2002, S. 10, 378–379).

Klaus Seitz hat mit der Studie *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens* (2002) eine der ersten größeren, erziehungswissenschaftlichen Arbeiten im Kontext eines globalen Lernens vorgelegt. Sie gründet in systemtheoretisch orientierten sozialwissenschaftlichen Analysen der Weltgesellschaft. Als wesentliche Ziele des globalen Lernens bezeichnet Seitz „die Kompetenz, die komplexen Wirkungen des eigenen Handelns mit globalen Erfordernissen in Einklang zu bringen, und das Vermögen, den eigenen Standpunkt und die eigenen Interessen relativieren und damit den eigenen Beurteilungskontext fallweise erweitern zu können“ (Seitz 2002, S. 449–450). Diese Zielsetzungen wären aus einem handlungstheoretischen Konzept von Interkulturalität, das diese mit den Ebenen von Ethik und Politik verknüpft und über ein bloßes Verstehen-Wollen hinaus das Suchen nach gemeinsamen Lebens- und Handlungsmöglichkeiten intendiert, abzuleiten. Globales Lernen kann als eine Erweiterung des interkulturellen Lernens betrachtet werden, in dessen Mittelpunkt Einsichten in das miteinander Verflochten- bzw. Vernetztsein aller Menschen und aller sie umgebenden Dinge bzw. Systeme sowie aus ihnen abgeleitete Handlungsoptionen stehen. Verstanden und konzipiert werden sollte es als Persönlichkeitsbildung im globalen Kontext, die Anerkennung von Pluralität und Kontingenz gehört zu deren Grundlagen (vgl. auch Seitz 2002, S. 440).

Der Fremdsprachenunterricht gilt als potenzieller Ort globalen Lernens so wie sprachliche Fremdheitserfahrungen als unabdingbar für die Herstellung von (kommunikativer) Reflexivität vorausgesetzt werden (vgl. auch Ehlich, 2007, S. 474). Bisherige Überlegungen zum globalen Lernen und Fremdsprachenunterricht gelten im deutschsprachigen Kontext bislang jedoch nahezu ausschließlich dem Englischunterricht. Unter der Prämisse, dass das Englische zunehmend als *lingua franca* im *global village* zu betrachten ist, wird eine *Standard-sprache* auf den Prüfstand gestellt, wird eine *Landeskunde* als „Weltkunde“ entworfen und werden die *New English Literatures* als „Weltliteratur“ zum bevorzugten Gegenstand eines Unterrichts erklärt, dessen Zielsetzung in einer *world literacy* besteht (vgl. Volkmann, 2007). Wenig Berücksichtigung in der fremdsprachendidaktischen Diskussion finden Überlegungen, dass auch eine Kulturwissenschaft der deutschsprachigen Länder kaum noch ohne globale bzw. glokale Perspektiven zu entwickeln ist und auch eine deutschsprachige

Literatur plurale Perspektiven der Wahrnehmung von Welt etablieren und (globale) „Fremdheitserfahrungen“ vermitteln kann.

Wenn wir globales Lernen als Persönlichkeitsbildung betrachten und diese wie Lutz Küster in seiner Studie *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht* (2003) als ein Ziel von Fremdsprachenunterricht voraussetzen, so kann die Arbeit mit der schrägen Rede Literatur, kann die ästhetische Erfahrung Entscheidendes zu ihr beitragen. Auch Werner Wintersteiner (2006) misst einer literarischen (und medialen) Bildung im Kontext des globalen Lernens eine Schlüsselrolle zu. Das von ihm entwickelte Modell einer *Poetik der Verschiedenheit* zielt darauf, Lernende anhand des Imaginären, das „in einer Gesellschaft, die sich von fixen Weltbildern und dominanten großen Erzählungen verabschiedet hat“, eine neue Position erlange, Welterfahrungen gewinnen zu lassen (vgl. Wintersteiner 2006, S. 104–105). Das Imaginäre wird so zum Experimentierraum, in dem unabhängig von nationalen Zuschreibungen verschiedene Wahrnehmungen von Welt differenziert, neue Lebensmodelle und soziale Rollen erprobt und (neue) Identitäten angenommen werden können. Ein Begriff von Literatur und Kultur, der nicht länger dem Nationalen verpflichtet ist, wird bereits mit dem Titel seiner Studie *Poetik der Verschiedenheit* angespielt. In ihm klingt Édouard Glissant *Poétique du Divers* (1995) an, die die Kreolisierung von Kulturen als ihr Eigentümliches und Spezifisches konstituiert. Nach Glissant müssten keineswegs (immer) nationale Identitäten nach europäischem Muster mit Traditionen, Wurzeln und historischen Besonderheiten konstruiert werden (vgl. auch Wintersteiner, 2006, S. 19).

Die Einsicht in die Kreolisierung beziehungsweise Hybridisierung von Kulturen⁴ hat im Zuge eines post-kolonialen Globalisierungsdiskurses in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Definiert man Globalisierung mit Claus Leggewie (2003) als „vielschichtige und zugleich asymmetrische Entgrenzung der Welt“, gekennzeichnet durch den ökonomisch forcierten Bedeutungsverlust nationalstaatlicher Grenzen und nationalstaatlicher Politik sowie das permanente und systematische Zusammenspiel globaler und lokaler Faktoren in einer sich herausbildenden Weltgesellschaft, wird deutlich, dass nationale Kulturen nicht (mehr) unbestritten den Ausgangspunkt und substantiellen Kern politischer Wir-Gruppen oder kollektiver Identitäten bilden, dass sie überhaupt kaum noch als nationale Kulturen beschrieben sondern eher als kulturelle Hybride aufgefasst werden können (vgl. Leggewie, 2003, S. 16). Sie als solche zu beobachten und sie in ihrer Vielschichtigkeit, ihrer Mehrdeutigkeit und Differenz für Lernende beobachtbar zu machen, kann die Literatur leisten. Wenn Kultu-

⁴ Zur Definition beider Konzepte vgl. etwa Wintersteiner (2006, S. 70f.).

ren kaum noch als nationale Kulturen beschrieben sondern eher als kulturelle Hybride aufgefasst werden können, so müssen sie als solche auch zum Gegenstand von Unterrichtsprozessen werden. Unter der Voraussetzung, dass der Arbeit mit Texten auf der Grundlage eines bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs im Fach Deutsch als Fremdsprache eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Altmayer, Koreik, 2010, S. 1380), wäre der Arbeit mit literarischen Texten eine nochmals größere Bedeutung zuzumessen. Sie sind mehrdeutig, sie vervielfältigen als schräge Rede eine angenommene, eindimensionale Realität der Welt. In der Arbeit mit literarischen Texten liegt insofern eine Chance, dem vielfach beklagten Dilemma zu begegnen, dass – entgegen theoretischen Einsichten in den Konstruktcharakter von Nationalkulturen und die Notwendigkeit zu stärkeren Differenzierungen – die Unterrichtspraxis oft (noch) von vereinfachenden kulturkontrastiven Vorstellungen und Deskriptionen geprägt ist (vgl. Altmayer, Koreik, 2010, S. 1380).

Lektüremodelle wie Werner Wintersteiners *Poetik der Verschiedenheit* und Andrea Leskovec' in Auseinandersetzung mit Bernhard Waldenfels und Werner Wintersteiner gewonnene *Poetik des schrägen Blicks*, die sie – so der Untertitel ihrer Studie *Fremdheit und Literatur* – als einen „alternativen hermeneutischen Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft“ bezeichnet,⁵ können Prozesse (inter)kulturellen Lernens, Prozesse globalen Lernens unterstützen. Andrea Leskovec verortet ihr Modell einer „Poetik des schrägen Blicks“ im Kontext einer „gesellschaftswirksamen“ Literaturwissenschaft und -didaktik. Literatur wird in ihm gleichzeitig als ein „gesellschaftlicher Handlungsraum“ und als ein „soziales System vielfacher Fremdheit“ aufgefasst, das die Lernenden mit ihren Wahrnehmungen konfrontieren und diese desautomatisieren (vgl. Leskovec 2009, S. 7f.) und vervielfältigen kann. Lernende sollen zu einem bewussteren Umgang mit Sprache, zu einem kritischen Lesen und Reflektieren angeregt werden (vgl. auch Leskovec 2009, S. 139). Voraussetzungen dafür sind eine aufmerksame Lesehaltung, die Bereitschaft zur Konzentration und eine textnahe Lektüre, die sich auf jene Stellen konzentriert, „die Wahrnehmung und Fühlen stören und zum Anhalten zwingen“ (Leskovec 2009, S. 182). Es sind diese „Stolpersteine“ im Text, die „ein Aussetzen selbstverständlicher Annahmen, ein Abweichen vom Vertrauten“ (Wal-

⁵ Vgl in diesem Zusammenhang auch die Überlegungen von Konrad Ehlich zu einer „alltagspraktischen Hermeneutik“, die darauf zielt, die überwiegende Mehrheit von Bürgerinnen und Bürgern einer Demokratie – und von der Zielvorstellung her alle Bürgerinnen und Bürger der Welt – in die Lage zu versetzen, miteinander diskursiv umzugehen (vgl. Ehlich, 2007, S. 474).

denfels 2006, S. 131) und somit ein Innehalten in der Lektüre forcieren können, das neue Wahrnehmungen und mit ihnen Erweiterungen des eigenen Beurteilungskontextes und Handlungsrahmens ermöglicht. Mehrdeutigkeit, Vielschichtigkeit und Differenz werden so lesbar.⁶

Als Stolpersteine in literarischen Texten gelten:

- Brüche in der erzählten Zeit (anachronisches, szenisches, zeitdehnendes, summarisches, repetitives Erzählen, Ellipsen);
- sich auf einer Metaebene vollziehende „Selbstreflexionen“ literarischer Texte über Fragen der poetischen Sprache, über Genremittel u.a.;
- „Selbstreflexionen“ literarischer Texte über den Konstruktionscharakter von Wahrnehmungen, von Identitäten und Realität;
- Wechsel in der Erzählperspektive;
- (jäh) Unterbrechungen des Erzähldukus

oder

- Andeutungen dessen, was „als Unerzählbares die Erzählung übersteigt“ (vgl. Leskovec 2009, S. 190f.).

Um die Auseinandersetzung mit solchen „Stolpersteinen“ im Rahmen eines globalen Lernens angemessen gestalten zu können, um eine „(oft) oberflächliche Rezeption zu vermeiden, die Literatur in den eigenen subjektiven Erfahrungshorizont einbindet und das Fremde in ihr, die Brüche mit der eigenen vertrauten Ordnung, übergeht“ (Leskovec 2009, S. 147, 194), ist ein vertiefter, analytischer Umgang mit Texten notwendig, der zuerst von den Lehrenden zu leisten ist. Wichtig ist es, Texte nicht nur unter thematischen sondern auch unter formalen, strukturellen Aspekten zu betrachten, ihre „Machart“ zu erkennen und zur Grundlage von Unterrichtsprozessen zu machen.

„Steck dir deine Nation also sonst wohin... Ich brauche einen Anwalt und keine Kulturtheorie.“⁷ – diese Sätze kennzeichnen in dem aktuellen Erfolgsroman *Der Russe ist einer, der Birken liebt* von Olga Grjasnowa (2012) einen Stolperstein. Mit ihnen kündigt Cem – in Frankfurt geboren, bilingual aufgewachsen, homosexuell, an der besten Istanbulen Universität ausgebildet und als Dolmetscher tätig – seine bis dahin von Höflichkeit und Stil geprägten Bemühungen um „Anerkennung“ in Deutschland auf. Die Sätze stehen am Ende des zweiten

⁶ Vgl. auch Dobstadt, Riedner (2011).

⁷ Vgl. Grjasnowa (2012, S. 158).

Teils des Romans und markieren den Moment, in dem die Ich-Erzählerin Mascha und ihre Freunde Cem und Sami wissen, dass ihre „hybriden Identitäten“ – so würde man sie in aktuellem kultur- und sozialwissenschaftlichem Vokabular bezeichnen – in der „Alltagspraxis“ in Deutschland, aber auch in den USA, in Israel, der Türkei und Aserbaidschan kaum lebbar sind. Der Text evoziert das Wissen um diese Diskrepanz in (De-)Konstruktionen von Sexismus, Rassismus, Familienbildern, religiösen oder „ethnischen“ Identitäten, Multikulturalismus, Integrationsmustern und (Sprach-)Macht. Mitunter explizit wie in den Worten von Cem werden wissenschaftliche Argumentationen oder politisch korrekte öffentliche Äußerungen den Erfahrungen junger Leute kontrastiert, die sich überall oder zumindest doch irgendwo auf der Welt zu Hause fühlen möchten, und denen genau dies nicht gelingt. Zumeist viel verschwommener in der Perspektive Maschas, die sich dem Leben in der Gegenwart nach dem Tod ihres Freundes Elias traumatisiert immer mehr verweigert, wird die Fragmentierung von Identitäten ohne den „Fixpunkt“ eines Ortes, einer geliebten Person oder doch einer nationalen, religiösen oder ethnischen Zugehörigkeit als zerstörerisch wahrgenommen. In Deutschland dank großer persönlicher Disziplin von der stigmatisierten Asylbewerberin aus Baku zur erfolgreichen Absolventin eines Doppelstudiums in Übersetzungswissenschaften und ‚Vorzeigemigrantin‘ aufgestiegen, erfährt Mascha – immer wieder mit dem Tod konfrontiert – im langsamen Sterben ihres Lebenswillens und ihres Körpers die destruktive Bedeutung von Des-Orientierung und Verlust. An den Bruchstellen zwischen Identitätskonstruktionen und Ausgrenzung brechen alltägliche Globalisierungserfahrungen der Figuren explizit in Globalisierungsdiskurse ein, stehen Rassismus, Vertreibung und Mord der „Kulturtheorie“ gegenüber.

Mit Migration (Flucht und Vertreibung) thematisiert der Roman eines der konstitutiven Phänomene von Globalisierung. Die „deutsche“ wie die aserbaid-schanische, US-amerikanische oder israelische Kultur werden als hybrid geprägte und kaum in nationalen Mustern zu definierende Kulturen wahrnehmbar. Mehrsprachigkeit wird zur Antwort der Figuren auf ihre (erzwungene) Ortlosigkeit und Ausgrenzung – Übersetzung zum poetologischen Verfahren des Romans. Geht es auf thematischer Ebene in *Der Russe ist einer, der Birken liebt* um

- ethnische Zuschreibungen und deren Konstruktionscharakter,
- permanente Identitätswechsel,
- ethnische Säuberungen im Kaukasus,
- den Nahost-Konflikt,
- die (erinnerte) Natur als Aufenthaltsort des Menschen,

- die Angst „des Westens“ vor Terrorismus,
- die restriktive Einwanderungspolitik der westlichen Länder,
- die Möglichkeiten beruflicher und damit gesellschaftlicher Teilhabe für Einwanderer in Deutschland,
- die „Muslimisierung“ von Einwanderern in Deutschland,
- Antisemitismus und Philosemitismus,
- die „Wende“ in der DDR

und

- geschlechtliche Diskriminierungen,

so ist der Roman poetologisch von den Prinzipien eines permanenten Übersetzens und der Montage geprägt. Übersetzt wird zwischen Sprachen, Medien, Kulturen und Kulturtheorien, zwischen Lebenszeiten, Lebensorten, biografischen Fragmenten, Religionen und sexuellen Orientierungen. Alle sind gleichzeitig präsent und scheinen verfügbar. Sie werden zu Biographien bzw. Identitäten montiert, die sich jedoch als brüchig erweisen. Letztendlich vermag auch das Erzählen die Fragmente nicht miteinander zu verbinden – zu viel nicht Erzähltes steht hinter den Worten, in stets präsenten Bildern nur angedeutet. Mehrsprachigkeit, Übersetzung und Montage sind auch als Verfahren des Romans zu betrachten, eine vielschichtige, mehrdeutige Wirklichkeit poetisch sichtbar zu machen (vgl. auch Wintersteiner 2006, S. 131). Kulturen und Identitäten werden als Hybride, in denen Differenzen jedoch nicht nivelliert oder homogenisiert sind, erkennbar.

Anhand seiner Mehrsprachigkeit wie seiner „Verarbeitung des Globalisierungsdiskurses“ wäre der Roman sicher als Teil einer Neuen Weltliteratur wie von Elke Sturm-Trigonakis in ihrer Studie *Global Playing in der Literatur. Ein Versuch über die Neue Weltliteratur* (2007) konzipiert zu etablieren.⁸ Darauf soll jedoch verzichtet werden. Problematisch an dem Konzept erscheint wie von Sturm-Trigonakis selbst angemerkt die Vernachlässigung der Annahme einer grundsätzlichen Hybridität von Kulturen (vgl. Sturm-Trigonakis, 2007, S. 14). So werden zwar Texte etwa von deutsch-türkischen Autorinnen, in denen die deutsche und die türkische Sprache explizit nebeneinander stehen, einer Neuen Weltliteratur subsumiert, als solche ihrer Marginalisierung als Minoritäten-, Migrations- oder interkulturelle Literatur im Diskurs einer Nationalliteratur entrissen und statt dessen parallel zu Texten beispielsweise von Chicana-Autorinnen in Mexiko gelesen, gleichzeitig werden die räumlichen Bewegungen der Autorinnen zwischen „verschiedenen Kulturen“, werden die Orts-

⁸ Vgl. Sturm-Trigonakis (2007, S. 20, 23, 103).

und die damit verbundenen „Sprach-Wechsel“ zu Voraussetzungen einer Neuen Weltliteratur. Auch Werner Wintersteiner entwirft in seiner *Poetik der Verschiedenheit* anhand soziokultureller Voraussetzungen fünf Gruppen bzw. Konstellationen literarischer Mehrsprachigkeit in:

- einer (post-)kolonialen Literatur,
- einer Literatur ethnischer Minderheiten,
- einer Literatur im Kontext „sozialer“ Migration nach Europa,
- einer Literatur von Autoren im politischen Exil,
- einer Literatur der *global people* (vgl. Wintersteiner, 2006, S. 192–193).

Er verweist jedoch selbst darauf, dass eine transnationale Literatur in dieser Typologie nicht aufgehoben ist.⁹ Tatsächlich kann eine transnationale oder global orientierte Literatur entgrenzte gesellschaftliche Prozesse und die Hybridität von Kulturen – von Claus Leggewie als Merkmale einer Globalisierung umrissen – auch ohne biographisch bedingte Mehrsprachigkeit in ihrer Vielstimmigkeit wahrnehmen, kann sie mit schrägem Blick und in schräger Rede der Literatur poetisch sichtbar machen. Insofern erscheint es – mit dem Blick auf Unterrichtsprozesse – produktiv, einen Roman wie *Der Russe ist einer, der Birken liebt* im Kontext bzw. als Teil eines Globalisierungsdiskurses und damit auch parallel zu Texten wie beispielsweise dem erfolgreichen Roman *Sickster* (2011) von Thomas Melle zu lesen. Berlin wird in dem Roman eines Autors, der laut Klappentext des Bucheinbandes ohne „Sprachwechsel“ aufgewachsen nur von Bonn nach Berlin „migriert“ ist, zum Ort mehrsprachiger Begegnungen der jungen Protagonisten in einem transnational agierenden Wirtschaftsunternehmen und der nächtlichen Clubszene der Stadt sowie darüber hinaus zum Ort eines vielstimmigen (medialen) Widerstands gegen die Macht der Ökonomie. Texte einer recht offen definierten global (und ökologisch) orientierten Literatur¹⁰ erscheinen mit Blick auf ein globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache als geeignete Gegenstände. Ihre Merkmale wären

- eine Vernetzung von Nähe und Ferne, Lokalem und Globalem, von Natur und Kultur, von Ungleichzeitigem und Gleichzeitigem;

⁹ Als Beispiel für eine transnationale Literatur führt Wintersteiner die jüdische Literatur an, die genuin mehrsprachig sei und auf die fast jede der umrissenen Konstellationen zutreffen könnte (vgl. Wintersteiner, 2006, S. 192).

¹⁰ Über das Paradigma der Vernetzung können eine global und eine ökologisch orientierte Literatur miteinander verbunden werden.

- eine Nicht-Linearität von (geschichtlichen) Prozessen;
- eine prozessuale Offenheit der Diskursivierung, poetischen Simulierung und Beobachtung sich kontinuierlich verändernder Zugänge zu einer sich kontinuierlich verändernden Welt;
- ein gesellschaftliches Engagement bzw. eine Verteidigung ästhetischer, ethischer und individueller Werte gegenüber ökonomischem Zweckdenken.¹¹

(Kulturelle) Übersetzungen finden zwischen Nähe und Ferne, Lokalem und Globalem, Ungleichzeitigem und Gleichzeitigem statt. Mehrsprachigkeit ist eines der Verfahren der Diskursivierung, poetischen Simulierung und Beobachtung pluraler Zugänge zu einer sich stets verändernden Welt. Die Offenheit der Texte kann auch die Bereitschaft der Lesenden fördern, „sich auf Offengelassenes einzulassen und die Herausforderung eines unabschließbaren Diskurses“ (Leskovec, 2009, S. 249) über die Welt, in der wir leben und handeln, anzunehmen.

Romane bzw. Auszüge aus Romanen wie *Der Russe ist einer, der Birken liebt* von Olga Grjasnowa und *Sickster* von Thomas Melle werden von (fortgeschrittenen) Lernenden des Deutschen als Fremdsprache in unterschiedlichen individuellen Perspektiven gelesen. Auch globale Lernprozesse können nicht abstrakt und „global“ im Sinne von vereinheitlichend sondern nur lokal, kontextuell und subjektbezogen gedacht werden. Sie müssen die lokalen und individuellen Perspektiven der Lernenden sowie die spezifischen Situationen, in denen Lehren und Lernen stattfinden, berücksichtigen und Globalisierungsprozesse unter den je besonderen Bedingungen, unter denen Lernende sie erfahren, rekonstruieren sowie einer Kulturwissenschaft der deutschsprachigen Länder kontextualisieren.

¹¹ Zu einer ökologisch orientierten Literatur(wissenschaft) vgl. auch Hofer (2007), zu einer „Literatur der Globalisierung“ etwa Schmitz-Emans (2000) und Pontzen (2010).

Literatur

- Altmayer, Claus, Koreik, Uwe (2010): *Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2. Halbband, S. 1378–1391.
- Auernheimer, Georg (1995): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2011): *Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht*. In „Fremdsprache Deutsch“ 44, S. 5–14.
- Ehlich, Konrad (2007): *Postnationale Perspektiven für nationale Sprachen*. In ders.: *Transnationale Germanistik*. München: Iudicium, S. 460–476.
- Eisenstadt, Shmuel Noah (2000): *Die Vielfalt der Moderne*. Wiewerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Glissant, Édouard (2005): *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit*. Heidelberg: Wunderhorn [*Introduction à une poétique du divers*. Paris: Gallimard, 1995].
- Grjasnowa, Olga (2012): *Der Russe ist einer, der Birken liebt*. München: Carl Hanser.
- Hofer, Stefan (2007): *Die Ökologie der Literatur. Eine systemtheoretische Annäherung. Mit einer Studie zu Werken Peter Handkes*. Bielefeld: transcript.
- Küster, Lutz (2003): *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung am Beispiel romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt a. M. et al., Peter Lang.
- Leggewie, Claus (2003): *Die Globalisierung und ihre Gegner*. München: Beck.
- Leskovec, Andrea (2009): *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. Berlin: LIT Verlag.
- Melle, Thomas (2011): *Sickster*. Berlin: Rowohlt.
- Pontzen, Alexandra (2010): *Von Bryant Park zum Potsdamer Platz: Ulrich Peltzer erzählt Globalisierung*. In Amann, Wilhelm, Mein, Georg, Parr, Rolf (Hrsg.): *Globalisierung und Gegenwartsliteratur. Konstellationen – Konzepte – Perspektiven*. Heidelberg: Synchron, S. 223–238.

- Schmitz-Emans, Monika (2000): *Globalisierung im Spiegel literarischer Reaktionen und Prozesse*. In Schmeling, Manfred, Schmitz-Emans, Monika, Walstra, Kerst (Hrsg.): *Literatur im Zeitalter der Globalisierung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 285–315.
- Seitz, Klaus (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Sturm-Trigonakis, Elke (2007): *Global playing in der Literatur. Ein Versuch über die Neue Weltliteratur*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Volkman, Laurenz (2007): *The global village: Von der interkulturellen zur multikulturellen Kompetenz*. In Antor, Heinz (Hrsg.): *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis interkultureller Kompetenz*. Heidelberg, S. 127–157.
- Waldenfels, Bernhard (1990): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt, Celovec: Drava Verlag.

Grammatische Interkulturalität: Aspekte aus Theorie und Empirie

1 Problem- bzw. Erkenntnishorizont und Zielsetzung

1.1 Themenkontext und Untersuchungsgegenstand

Vorliegender Aufsatz beschäftigt sich mit einer Zwei- bzw. Mehrsprachigkeitskultur im Bereich des Deutschen als Minderheitensprache unter den Bedingungen einer lang andauernden und intensiven, durch Interkulturalität geprägten sprachlichen Wechselwirkung, die man mit der Terminologie von Breu (2003a und 2003b) – die er allerdings nicht definiert – „absoluten“ oder „totalen“ Sprachenkontakt¹ nennen könnte. Dies liegt in Situationen von Minderheitensprachvarietäten vor, in denen der überwiegende Teil der Sprecher dieser Varietät bilingual (oft auch noch mit zusätzlichen Varietäten) ist und auch im Alltag auf die dominante Mehrheitssprache angewiesen ist.

Der Beitrag soll phänomenorientiert und problembezogen vorgehen und hinterfragen, wie sich im gegebenen interkulturellen Resonanzraum der Einfluss des Ungarischen als Modell- bzw. Referenzsprache auf die vernakuläre Varietät Deutsch auf synchroner Ebene in spontanen Redeprodukten manifestiert. Der Aufsatz zielt also auf eine Erschließung und Beschreibung von sprachlich-kommunikativen Kontakt- und Interaktionsercheinungen grammatischer Provenienz im Hinblick auf ihre Systemhaftigkeit und Dynamik ab. Dabei können lediglich einige Phänomene exponiert werden, die exemplarisch die kontaktindizierten Sprachwandelprozesse auf dem Gebiet der Grammatik verdeutlichen sollen.

¹ Breu (2003a, S. 372) spricht an einer Stelle in synonymem Sinne von „intimate contact situation“.

1.2 Terminologie, Ziele und Methoden

Die Arbeit geht von „bilingual kommunikativen Handlungspraktiken“ aus (vgl. ausführlicher Földes 2005a, S.63 ff.) und unterscheiden dabei zwei grundsätzliche Manifestationstypen: zum einen den „kommunikativen Synkretismus“ und zum anderen die „sprachliche Hybridität“. *Synkretismus* hat sich – als Bemühung um Harmonisierung unterschiedlicher Systeme (vgl. Berner 1982) – in der Sprachwissenschaft bisher kaum verankert; geläufig ist der Terminus lediglich in einer ganz anderen Bedeutung als ‘formaler Zusammenfall verschiedener, ursprünglich getrennter grammatischer Funktionen’, der primär anhand des Kasussystems verschiedener Sprachen in Bezug auf den der sogenannte Mischkasmus auftritt (vgl. Carstairs-McCarthy 1994). Hinsichtlich der „Hybridisierung“ kann man auf Bachtins kultursemiotisches Konzept (1979, S. 244) zurückgreifen: „Vermischung zweier sozialer Sprachen innerhalb einer einzigen Äußerung“. Gleichwohl besteht bei der Verwendung des in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachdiskursen mittlerweile etablierten „post-strukturalistischen“ Begriffs „Hybridität“ eine Schwierigkeit in der unterschiedlichen Vorstellung hinsichtlich Extension und Abgrenzung von ähnlichen oder benachbarten Konzepten, insbesondere weil der Begriff von unterschiedlichen Wissenschaftskontexten und Argumentationszusammenhängen herrührt und auf verschiedene Objektbereiche referiert. Hinzu kommt, dass das Lexem *hybrid* wie auch alles Vermischte (als „unrein“) im Deutschen vielfach negativ konnotiert ist. In meinem Begriffsapparat bezieht sich *Synkretismus* eher auf die Sprechhandlung, während *Hybridisierung* im Hinblick auf die sprachlichen (sprachsystematischen) Prozesse verwendet wird.

Vor diesem Hintergrund setzt sich der vorliegende Beitrag mit grammatischen Phänomenen an der Schnittstelle zwischen zwei Sprachsystemen auseinander, mit besonderer Berücksichtigung des Konstrukts *Transferenzen*.² Dabei will der Aufsatz ermitteln, wie morphosyntaktische Phänomene in gemischtsprachigen Diskursen unter Bedingungen einer inter- bzw. genauer: transkulturellen Mehrsprachigkeit auftreten, indem ihre Realisationsstrukturen, -typen und -klassen erschlossen sowie ihr Funktionieren hinterfragt werden. Letzten Endes soll anhand der Auseinandersetzung mit einer vitalen und hochkomplexen Kontaktsituation von Sprachen bzw. Varietäten der sprachkommunikative Umgang mit Grammatik aus der Sicht des Kulturphänomens „deutsche Sprache“ im Kräftefeld von typologischer Tradition und sukzessiver Inno-

² Zur verwendeten Sprachenkontakt-Terminologie vgl. Földes (2005a, S. 63 ff.).

vation beschrieben und gleichzeitig der Kontaktprozess modelliert werden. Mithin stellt der vorliegende Beitrag eine „Kultur von Mehrsprachigkeit“ in einer inter- bzw. transkulturellen „Fugen-Position“ vor und greift auf ein größeres kontaktlinguistisches Feldforschungsprojekt zurück (vgl. Földes 2005a).³

Das empirische Datenmaterial stammt aus dem ungarndeutschen Ort Hajosch/Hajós in der nördlichen Batschka, im Komitat Batsch-Kleinkumanien/Bács-Kiskun. Es ist zu betonen, dass der Realitätsbereich „Deutsch als Minderheitensprache“ naturgemäß in einem völlig anders gearteten soziokulturellen Referenzrahmen existiert als die binnendeutsche Standardvarietät, aber auch als die binnendeutschen Dialekte der Gegenwart. Vor allem durchgreifende Transkulturalität und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit sowie eine enge und intensive Kontaktstellung zum Ungarischen (und z.T. zu anderen Minderheitensprachen) sind dabei konfigurationskonstitutiv (siehe ausführlicher Földes 2005a, S. 44 ff.). Bei den Ungarndeutschen haben – auch in Hajosch – die lebensweltliche Mehrsprachigkeit und die Diglossie in den letzten Jahrzehnten in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht einen grundlegenden Transformationsprozess durchlaufen: Sowohl die sprachlichen Formen als auch die Diskursrealisierungen sind gleichzeitig auf der Mikro- und Makroebene durch eine außerordentlich hohe Dynamik gekennzeichnet. Mitunter zeigen sich sogar Ansätze von Fluktuation sowie u.U. eine zunehmende Labilität von Sprach- bzw. Kommunikationsstrukturen. Folglich ist Okkasionalität ein zentrales Merkmal ungarndeutscher Redeweise. Inzwischen findet Ungarisch (als H-Varietät) eigentlich in allen Primär- und Sekundärdomänen häufig, vorwiegend oder ausschließlich Verwendung, während der ungarndeutsche Ortsdialekt seine meisten Funktionen verloren hat und sich (als L-Varietät) auf die Primärdomäne *Familie* zurückgezogen hat, wobei er selbst in diesem „Refugium“ immer häufiger dem Ungarischen weicht.

Die massive kommunikative Expansion des Ungarischen führt allmählich zu neueren Kontakt- bzw. Mischformen/-konfigurationen auf den verschiedenen Ebenen, aber ganz vornehmlich in der Lexik, Phraseologie und Pragmatik. Denn die Frage der Sprachentrennung ergibt sich bei Mitgliedern bi- oder multilingualer Diskursgemeinschaften – zumindest im sogenannten bilingualen Diskurs- bzw. Interaktionsmodus (vgl. Földes 2005a, S.65 ff.) – nicht oder zumindest ganz anders als bei einsprachigen Menschen und Gemeinschaften. Unter identisch mehrsprachigen Personen ist nämlich eine hybride Redeweise

³ Die Ausführungen stützen sich in wesentlichen Teilen auch auf den Beitrag Földes (2005b).

die natürliche und übliche Varietät.⁴ So wird in den verschiedenen Kommunikationszusammenhängen im Wesentlichen auf drei sprachliche Codes und ihre subtilen Übergangs- bzw. Mischformen zurückgegriffen, und zwar auf den jeweiligen ungarndeutschen Ortsdialekt (in Hajosch: Schwäbisch), auf die ungarische Standardsprache und auf die deutsche Standardvarietät. Die Hauptkomponenten des Kontakts bilden also ein (ungarndeutscher) Dialekt und eine exogene – die ungarische – Standardsprache, neben weiteren anderen. Das heißt, die Situation ist durch eine Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit strukturell „unähnlicher“ Sprachen mit „ungleichwertigem“ Status und Prestige geprägt. Dies führt zu einem asymmetrischen Charakter des Sprachenkontaktes. Die Konstellation könnte man in Ermangelung eines etablierten Terminus vielleicht „bilinguale Dialekt-Standard-Diglossie“ nennen. Den vor diesem Hintergrund in der Ingroup-Kommunikation verwendeten Kode bezeichne ich als „Kontaktdeutsch“ im Sinne einer bilingualen, transkultureller Kontaktvarietät (vgl. Földes 2005a, S.29 ff.).

2 Grammatische Zweisamkeit: Ausprägungen der Morphosyntax im interkulturellen Sprachenkontakt

2.1 Zum Forschungs panorama

Zur Problematik der Grammatik in Kontaktvarietäten ist die Literatur durch unterschiedliche Positionen und vor allem durch Forschungslücken geprägt. Eine skurrile und als laienlinguistisch zu qualifizierende Stellungnahme, die wohl keines erläuternden Kommentars bedarf, findet sich etwa im „donauschwäbischen“ Dialektkompendium von Gerescher (o.J., S. 5): „Grammatik – tes is was, wumr trhom netkhat hen, weil mrs net gapraucht hot“ (Standarddeutsch: Grammatik – das ist etwas, was wir daheim nicht hatten, weil wir es nicht gebraucht haben).

Aber auch für die wissenschaftliche Forschungsliteratur stellt diese Thematik anscheinend nach wie vor in wichtigen Punkten (von den Kreolsprachen

⁴ In sozialpsychologischer Hinsicht kommt der hybridisierten Sondervarietät eine nicht unwesentliche Funktion als mögliches Symbol regionaler Loyalität bzw. kultureller Identität zu.

abgesehen; vgl. Winford 2009, S. 304 ff.) eine terra incognita dar.⁵ Müller behauptete in seiner erstmals 1861 erschienenen Schrift, dass „Sprachen in ihrem Vokabular zwar gemischt sein können, aber in ihrer Grammatik nie gemischt werden können“ (1965, S. 79). Diese Ansicht wurde von den nachfolgenden Forschergenerationen nahezu zu einem Dogma erhoben. Noch heute vertreten nicht wenige Linguisten den Standpunkt, dass zwischensprachliche morphosyntaktische Beeinflussungen praktisch nicht möglich seien. So bestreitet beispielsweise Filipović (1986, S. 185) für sogenannte direkte Sprachenkontakte die Möglichkeit einer syntaktischen Transferenz.⁶ Ein einschlägiger Wörterbuchartikel von Ivanov (1990, S. 237) schränkt in einer linguistischen Enzyklopädie die Möglichkeit grammatischer Transferenzen auf die genetisch verwandten Sprachen ein. Es lassen sich aber auch weitere spezielle Beispiele im Hinblick auf die Varietäten deutscher Minderheiten im östlichen Europa und in der GUS zitieren, so etwa der Standpunkt von Barba (1982, S. 181), die bei den Rumäniendeutschen des Banats im morphosyntaktischen Bestand „keine merklichen Spuren“ der Kontaktsprachen Ungarisch und Rumänisch registrieren konnte. Analog meint Stepanova (1983, S. 198f.) anhand ihrer Forschungen an russlanddeutschem Sprachmaterial, die Syntax sei derart stabil, dass sie selbst in Dialekten, die in anderssprachiger Umwelt existieren, keine zwischensprachlichen Beeinflussungen erföhre. Auch Jedig konnte trotz eines „sorgfältige[n] Vergleich[s] der Wortfolge des Satzes im Russischen und des Satzes der niederdeutschen Mundart“ bei Russlanddeutschen keinen Einfluss des Russischen entdecken (Berend, Jedig 1991, S. 182).⁷ Selbst Publikationen, die mit ungarndeutschem Korpus arbeiten, wie Wild (1994, S. 98), konnten einen Einfluss der ungarischen Sprache auf die Stellung der Satzelemente „nicht mit Sicherheit“ nachweisen.

⁵ In den letzten Jahren erscheinen allmählich einige kontaktlinguistische Arbeiten, die den kontaktindizierten grammatischen Wandel reflektieren, z.B. Heine, Kuteva (2005).

⁶ Ferner kann man z.B. auf Bátori (1980, S. 134) verweisen, der die Möglichkeit einer substanziellen morphologischen Beeinflussung bestreitet.

⁷ Damit im Einklang stehend konstatiert Klassen (1994, S. 71) für die von ihm untersuchten Sprachvarietäten der Russlanddeutschen: „Grammatische Einflüsse konnten ebenfalls nicht festgestellt werden“. Ähnliche Befunde sind auch für die Beschreibung anderer Konstellationen charakteristisch, z.B. bei Ziegler (1996, S. 62) für die „Deutschbrasilianer“.

2.2 Eine „Sprachdegustation“

Anhand der von mir ausgewerteten Datengrundlage konnte ich eine Reihe relevanter morphologischer und syntaktischer Kontakterscheinungen und kontaktinduzierter Grammatikalisierungsphänomene belegen, die sich unter *grammatische Interkulturalität* zu subsumieren liessen. Wirklich gegenstandskonform wären sie allerdings nur in einem diachronen Kontext anzugehen.

Beispielsweise findet man in Beleg (1) in einer lexikalisch relativ homogenen – einsprachig deutsch-dialektalen – Nominalphrase ein Phänomen, das als morphologischer Transfer aus dem Ungarischen explizierbar ist:⁸

- (1) *Schit: 's miar ans Gläsliba!*⁹ (Standarddeutsch, im Weiteren „SD“: Schütte [= Gieße] es mir ins Gläslein!)

Eine hybride Morphemstruktur kommt dadurch zustande, dass die Kontraktion aus Präposition (*in*) und Artikel (*das*) zwar noch deutsch ist, wobei eine Hybridisierung durch das ungarische Illativsuffix am Wortende erfolgt. Ein möglicher Grund für diesen Transfer der ungarischen Morphologie dürfte in der sprachökonomischen Leistung des Ungarischen in diesem Bereich liegen, nämlich darin, dass raumbezogene Richtungsangaben im Ungarischen durch die jeweiligen Illativsuffixe rein morphologisch realisiert werden, während man sie im Deutschen etwas aufwändiger durch Präfixe mit den davon abhängenden (und indirekt vom Verb bestimmten) Kasus in den Artikeln und Kernsubstantivendungen der Nominalgruppe – und somit morphosyntaktisch – ausdrückt. Überdies zeigt dieser Beleg eine eigentümliche Dualität. Die grammatischen Relationen kommen doppelt (also in beiden Sprachen) und zudem mit kategorial unterschiedlichen Beziehungsmitteln zum Ausdruck: im Deutschen analytisch und im Ungarischen synthetisch. Eine weitere Auffälligkeit ist dabei die Frage der Vokalharmonie. Durch Nachfragen bei den Informant(inn)en und aufgrund weiterer analoger Beispiele wurde klar, dass in die-

⁸ Zu den Einzelheiten der verwendeten „Grobtranskription“ vgl. Földes (2005a, S. 106 ff.). In der Notation erscheinen die Elemente ungarischer Provenienz bei allen Belegen gemäß der ungarischen Orthographie; typographisch werden sie – zur prägnanteren Kennzeichnung und Hervorhebung – durch **Fettdruck** markiert.

⁹ Die Endung *-ba* ist ein ungarisches Illativsuffix, d.h. ein Ortsbestimmungssuffix des inneren Raumes auf die Frage ‘wohin?’.

sem Beleg im Prinzip auch die helle Variante **-be** – *Gläslibe*¹⁰ (= ins Gläslein) – möglich wäre, ähnlich wie bei den Optionen *Häfiliba* oder *Häfilibe* (= ins Häfilein [Häferlein, Tässchen]). Bei Stämmen mit dunklen Vokalen – wie es der aus nur ausschließlich dunklen Vokalen bestehende Diphthong [ua] im folgenden Beispielwort belegt – ist hingegen nur die Suffixvariante **-ba** zulässig; vgl. z.B. *Kruagba* (= in den Krug). Als aktuellen Trend kann man jedenfalls erkennen, dass die dunkle Variante **-ba** an Terrain gewinnt. In einem allgemeineren Rahmen kann man dazu parallel beobachten, dass auch die neueren deutschen Lehnwörter im Ungarischen gegen die Vokalharmonie verstoßen, z.B. *gründol*. In der Rede in Deutschland lebender Ungarn genauso: *vorfindenol*. So bietet sich die Annahme an, dass diese Reflexion die Fremdartigkeit markieren soll. Wahrscheinlich liegt mit diesem Stamm [+foreign] eine wohl kaum bewusste Qualifizierung vor.

Insgesamt drängt sich die Frage auf, in welchen Fällen doppelte Markierungen grammatischer Beziehungen auftreten. Eine nahe liegende Hypothese wäre, dass sie besonders dann bevorzugt werden, wenn ein entsprechendes Strukturmuster auch in der Basissprache, d.h. dem deutschen Basisdialekt, in irgendeiner Weise vorhanden ist. Das könnte die Transferenz fördern. Beleg-satz (1) hätte ja auch in der Basisvarietät im unilingualen Modus mit *hinein* enden können, etwa: *Schütte* [eigentlich: *Fülle*] *es mir ins Gläslein hinein*. Das ungarische Illativsuffix steht mithin an der Stelle des (allerdings vom Substantiv getrennt zu schreiben den) Lokaladverbs *hinein*. Da es sich gewiss nicht um ein unikausales Phänomen handelt, müsste ein wirklich stichhaltiges heuristisches Erklärungsparadigma wohl zugleich mehrere Argumente von verschiedenen Ebenen heranziehen. Möglicherweise kann man – neben Erklärungen der Sprachökonomie – auch argumentieren, dass derartige grammatische Transferenzen eher an strukturell komplexen und kognitiv schwierigen Stellen auftreten.

Zuweilen ergeben sich hochkomplexe hybride Suffixkonglomerate:

- (2) *Äl:igi hock:id den:a en iahri Stubanákban ànd teand Tévé guck:a.* (SD: Alle hocken drin in ihren Stuben und tun TV gucken.)

¹⁰ Dieses Lexem war früher in den Formen *klázli*, *glászli*, *glazli*, *kalázli* und *kelázli* als deutsches Lehnwort bairisch-österreichischer Provenienz auch im Ungarischen regional recht verbreitet. Die ungarische Version ist vor allem durch Auflösung der anlautenden Konsonantenhäufung und durch Dissimilation entstanden (vgl. Benkő 1993, S. 760 und Kiss 2003, S. 215).

In diesem Beleg wird nicht nur die Ortsbestimmung (die Präposition *en* ‘in’ + das Inessivsuffix *-ban* ‘in’), sondern auch das Possessivverhältnis (Possessivpronomen *iahri* ‘ihre’ + Pluralzeichen des Besitzes *-i*) und der Plural (Possessivpronomen *iahri* ‘ihre’ + Possessivsuffix 3. Pers. Plural *-k*) doppelt gekennzeichnet.

Einige bilingual-transkulturelle Eigentümlichkeiten – z.B. die zusätzliche Suffigierung beim Substantiv in einem Präpositionalgefüge, wie im Beleg (1) – verdienen besondere Beachtung, zumal sie beim Kontakt von zwei flektierenden indogermanischen Sprachen nicht denkbar wären. Beruhen doch bekanntlich die verschiedenartigen Kontakt-, Interaktions- bzw. Konvergenzphänomene – außer auf vielfältigen psycho-, neuro-, sozio- und pragmlinguistischen Faktoren – im Wesentlichen auf den strukturellen (typologischen) Eigenheiten und Möglichkeiten der miteinander in Berührung stehenden Sprachen. Über diese Zusammenhänge fehlen noch eingehendere empirische Untersuchungen hinsichtlich des arealen Kontaktes des Deutschen mit nicht-flektierenden Sprachen. Folglich geht von der Aufdeckung von Kontakten des grundsätzlich flektierenden Deutschen mit dem im Wesentlichen agglutinierenden Ungarischen unter sprachtypologischen Gesichtspunkten herausragende wissenschaftlicher Attraktivität aus.

Zur deutschen Suffigierung lexikalisch-semantischer Transferate aus dem Ungarischen liefert, vom morphologischem Standpunkt aus betrachtet, die Graduierung von Adjektiven aufschlussreiche Fälle. Einen anderen Typ verkörpern graduierte Adjektive des Deutschen, die mit ungarischen Präfixen verknüpft werden, sodass eine „duale Komparation“ entsteht:

- (3) *S legislegarmseligscht Häusli ischt en dr Alta Gas: gstanda.* (SD: Das allerärmste Häuschen ist [= hat] in der Alten Gasse gestanden.)

Andererseits gibt es auch das Gegenteil, wenn sich also eine doppelte Markierung dadurch realisiert, dass bei Elativkonstruktionen graduierte Adjektive ungarischer Herkunft mit der deutschen Vorsilbe *aller-* verbunden werden:

- (4) *S äl:rfontosabb ischt jetz.; das: da....* (SD: Das Allerwichtigste ist jetzt, dass du...).

Die Befundlage zeigt eine sprachlich-strukturelle Vielfalt auch im Hinblick auf die Verbalphrase. So kann man etwa erkennen, dass mitunter deutsche Verben

nach ungarischem Muster konjugiert werden. Aber noch öfter werden aus dem Ungarischen transferierte Verben nach der Bildungsart des Deutschen flektiert:

- (5) *Ear hã karambolozned ànd sie ischt béna wã ara.* (SD: Er hat karamboliert [= hatte einen Unfall] und sie ist [deshalb] gelähmt.)

Die formvollendete Symbiose der beiden kontaktierenden Grammatiken offenbart sich in der engen „Kooperation“ zwischen ihnen. So kann bei – echten wie unechten – reflexiven Konstruktionen das (deklinierte) Reflexivpronomen aus der einen und das (ebenfalls flektierte) Hauptverb aus der anderen Sprache entnommen werden. Dabei wird die analytische und die synthetische Anpassung des ungarischen Verbs im Partizip deutlich:

- (6) *I: ha:n mi: so szégyellnid.* (SD: Ich habe mich so geschämt < ungar. *szégyell*).

Bei einigen Formen der Hybridität in der Wortbildung kann man weitere recht bemerkenswerte interkulturell-interlinguale Erscheinungen entdecken. Diese Hybridisierungen führen eine zwischensprachliche Grammatikalisierung herbei. Beispielsweise zeichnen sich die mit der ungarischen Vorsilbe **akár-** entstandenen kompakten und komprimierten „ungarndeutschen“ Pronominaladverbien durch ungemeine Produktivität, hohe Vitalität und Kreativität aus: Das entsprechende Muster des Ungarischen hat im deutschen Dialekt regelrecht einen Wortbildungsimpetus in Gang gesetzt, d.h. es wirkt paradigmengbildend und führt zu ganzen Wortbildungsreihen (zu dieser Terminologie siehe Fleischer, Barz 2007, S. 69); vgl.:

- (7) *Ak:a:rwear das: kã:n:t, las: 'a re:i!* (SD: „Akárwer“ dass kommt, lass [ihn] rein!, d.h. Wer auch immer kommt, ...)

Die zu Grunde liegenden durch Zusammensetzung konstruierten ungarischen konzessiven Komposita werden vom deutsch-ungarischen bilingualen Sprachträger reetymologisiert, wodurch ihre Motivation klar in Erscheinung tritt: Die Vorsilbe **akár-**, die etymologisch mit der Konjunktion **akár** verwandt ist (< **akar** ‚wollen‘), wird aus der Zusammensetzung isoliert und mit den deutschen Fragepronomina *wohin* und *wie* verknüpft. Es gibt auch weitere Formen wie **ak:a:rwas**, **ak:a:rmo** (< *wo*) etc. Die mit **akár-** gebildeten Zusammensetzungen verankerten sich übrigens schon sehr früh im sprachkommunikativen Repertoire der Ungarndeutschen: Selbst einsprachige Personen, die des Ungarischen

nicht kundig waren, haben sich regelmäßig im unilingualen Gesprächsmodus dieser hybriden Konstruktionen bedient. Diese Pronominaladverbien scheinen übrigens in diversen – wahrscheinlich in allen – ungarndeutschen (bzw. z.T. sogar in sämtlichen „donauschwäbischen“) Gegenden im Karpatenbecken gängig zu sein. So findet man Belege in unterschiedlichen Arbeiten, z.B. bei Knab (1997, S. 193) über die Mundart des Nachbardorfes Nadwar/ Nemesnádudvar. Ebenso in Knechts (1999, S. 354; 2001, S. 74 und 96 f.) oder Szabós (2010, S. 381) Publikationen über sathmarschwäbische Dialekte im heutigen Rumänien.¹¹

In meiner Hajoscher Datenbasis fanden sich neben den genannten Formen auch Konstruktionen wie **ak:a:rwa:s** (**akár** + was), **ak:a:rwear** (**akár** + wer), **ak:a:rmo** (**akár** + wo), **ak:a:rwen:** (**akár** + wann), **ak:a:rwiavl** (**akár** + wie viel), **ak:a:rwa:s fa:r a** (**akár** + was für ein), **ak:a:r vån mo/ak:a:r vån mohear/vån ak:a:rmo** (**akár** + von wo/**akár** + von woher/von + **akár**wo). Einige Beispiele:

- (8) **Ak:a:rwiavl** *Leut das: kån:ed, so ha:ud sie Platz:.* (SD: „Akár wie viel“ Leute dass kommen, so haben sie Platz, d.h. Wie viele Leute auch immer kommen, sie werden einen Platz finden.)
- (9) **Ak:a:rwas får a Weat:r das: kån:t, abr hack:a mes:a ma ga:u.** (SD: „Akárwas für ein“ Wetter kommt, aber hacken müssen wir gehen, d.h. Was für ein Wetter auch immer kommt, ...)

Die Flexionsmöglichkeiten dieser hybriden Pronominaladverbien verdienen ebenfalls eine gesonderte Erwähnung; die traditionellen Formen lauten z.B.

- (10) *mit ak:a:rwe:la Lef:l* (‘mit „akárwelchem“ Löffel’), *vån ak:a:rwe:lr Gabl* (‘von „akárwelcher“ Gabel’) oder *vån ak:a:rwe:li Mandsna:ma* (‘von „akárwelchen“ Männern’).

Indes gibt es heute schon Doppelformen: Im Maskulinum: **ak:a:rwe:la Lef:l/ak:a:r dr we:l Lef:l** (‘akárwelcher Löffel’) bzw. in einem obliquen Kasus mit der Präposition *mit* zunehmend: **ak:a:r mit we:lam Lef:l**. Im Femininum: **ak:a:r die we:l Gabl** (‘akárwelche Gabel’) bzw. als Präpositionalgefüge mit *vån*

¹¹ Hutterer (1993, S. 160) weist nach, dass diese **akár**-Ausdrücke mitunter „auch in mehrheitlich nicht ungarischer Umgebung“ gängig sind. Selbst in Dialektwörterbüchern findet man sie lemmatisiert (z.B. Schwalm 1979, S. 30).

(‘von’) zunehmend: **ak:a:r** *vàn we:lr Gabl*. Im Neutrum: **ak:a:rwe:las Mea s:r** /**ak:a:r** *s we:l Mea s:r* (‘akárwelches Messer’) bzw. in einem obliquen Kasus mit der Präposition *mit* zunehmend: **ak:a:r** *mit we:lam Mea s:r*. Im Plural: **ak:a:rwe:li Mandsna:ma** (‘akárwelche Männer’) bzw. als Präpositionalgefüge mit *vàn* (‘von’) zunehmend: **ak:a:r** *vàn we:li Mandsna:ma*. Auch diese Fälle zeugen von einem hohen Maß an Flexibilität, Dynamik und Prozessualität von sprachlichen Kontaktmechanismen.¹²

Vermutlich kommt es deswegen zur Übernahme der Vorsilbe **akár-** und zu verschiedenen damit gebildeten Komposita, weil die als Muster dienende ungarische Konstruktion sprachlich viel einfacher, ökonomischer und transparenter ist als die analytischen – und recht komplizierten¹³ – Ausdrucksweisen des Deutschen (*w-Fragewort + auch immer + Nebensatz*), sodass durch die Hybridisierung die kognitive Verarbeitung vereinfacht wird. Der Transparenz fällt eine besondere Bedeutung zu, weil sie dem kognitiven Prozess entgegenkommt, was wiederum den zwischensprachlichen Transfer begünstigt. Andererseits gilt auch, dass – wie in der Systemtheorie Luhmanns (2010, S. 48ff. und 236) – jede Komplexitätsreduktion immer zugleich mit einer Komplexitätssteigerung einhergeht.

Das morphematische Konstruktionsspektrum der behandelten Varietät wird auch an den hybriden Demonstrativpronomina **ugyande:a** / **ugyandi:a** / **ugyande:s** (SD: derselbe / dieselbe / dasselbe) und **ugyans:al** (SD etwa: dasselbe dort), mit denen die Identität einer Person oder eines Gegenstandes mit einer / einem zuvor genannten ausgedrückt werden kann, deutlich. Nach ihrer Bildungsart können diese als Lehnverbindungen charakterisiert werden und gehen auf ungar. **ugyanez** und **ugyanaz** zurück. Diese ungarischen Prototypen sind sprachhistorisch aus dem verstärkenden und intensivierenden Adverb **ugyan** und dem Demonstrativpronomen **ez** bzw. **az** durch Zusammenrückung entstanden. Das erste Glied **ugyan** hatte eine verstärkende Funktion und ging aufgrund des häufigen gemeinsamen Auftretens mit manchen Pronomina (z.B. **ez** – dt. ‘dies’) oder Adverbien (z.B. **ott** – dt. ‘dort’) im Sprachusus eine Einheit ein. So entwickelte sich im Laufe der Zeit aus einer ursprünglichen Wortver-

¹² Der im binnendeutschen Standard dieser Konstruktion entsprechende Adverbialsatztyp ist in der Grammatik auch hinsichtlich seines Status umstritten. Er wird z.B. von König, Eisenberg (1984, S. 314 f.) von den Konzessivsätzen getrennt und als „Irrelevanzkonditional“ behandelt.

¹³ Leuschner (2000) hat diesen „Irrelevanzpartikeln in Nebensätzen mit *w-auch/immer*“ hohe Komplexität wie auch eine „(scheinbar) unübersichtliche Formenvielfalt“ (2000, S. 342) attestiert.

bindung ein Kompositum. Die in den Hajoscher Belegen auftretenden Amalgamierungen von ungar. **ugyan** + dt. *der/die/das* und ungar. **ugyan** + dt. *seal*: (ein Demonstrativum aus *selb*, das einen etwas weiter entfernten Bezugspunkt bezeichnet, wie *jener*) entsprechen semantisch etwa dem standarddeutschen Demonstrativum *derselbe/dieselbe/dasselbe* (das seinerseits aus dem bestimmten Artikel und dem alten Pronomen *selb-* zusammengesetzt ist). Es zeigt sich, dass sich in diesen Fällen die „ungarndeutsche“ Wortbildung – unter Einbeziehung deutscher und ungarischer Elemente – auf der Basis von Wortbildungsstrukturen des Ungarischen (und nicht des Deutschen!) vollzieht. Trotzdem finden aber dabei – auf eine spezifische Weise – die Eigenheiten beider Sprachvarietäten größtmögliche Berücksichtigung: Im Ungarischen steht normalerweise **ugyanaz a** (wörtlich: ‘derselbe der’) etc., d.h. dem substantivischen Demonstrativpronomen folgt der bestimmte Artikel. (Hier wird auch ein sprachtypologischer Unterschied deutlich: Im Ungarischen drückt der Artikel nur Bestimmtheit aus, im Deutschen auch das Genus.) In den ungarndeutschen Verwendungsbelegen steht dagegen das hybride Kompositum als Substitut für das Demonstrativpronomen plus den Artikel des Ungarischen gemeinsam, d.h. die ungarndeutsche Version spart sich den Artikel; der Artikel wird nur einmal (im Kompositum) gesetzt. Damit wird – ungeachtet des ungarischen Wortbildungsmodells – den sprachlichen Gesetzmäßigkeiten des Deutschen Genüge getan. Beachtenswert ist auch die Parallelität zwischen den binnendeutschen standardsprachlichen und den kontaktinduzierten ungarndeutschen Formen in einem weiteren Punkt: Bei bestimmten Präpositionen kommt es im Binnendeutschen zur Trennung von Artikel und *selb* (vgl. *derselbe Augenblick*, aber: *im selben Augenblick*) und in den ungarndeutschen Belegen wird **ugyan** von *der / die / das* bzw. *seal*: (= *jener*) gleichfalls getrennt, wie von (11) klar belegt, wobei das zugrunde liegende Modell allerdings eher dem Ungarischen entstammt. Man vgl. ungar. **ugyanabban** > **ugyan** *in jenem/jeder* (von den sprachtypologischen Differenzen einmal abgesehen, denn die ungarische Version ist eine agglutinative Bildung, während die ungarndeutsche mit einem Präpositionalkasus operiert):

- (11) **Ugyan en seal:r Salfe:t den:a.** (SD: „Ugyan“ in *jener* [= in eben *jener*] Serviette drinnen.)

Dabei werden jedoch der ungarischen Modellvorlage zum Trotz wieder einmal auch die Gesetzmäßigkeiten und Gepflogenheiten des Deutschen berücksichtigt. Im Ungarischen wird nämlich das Kasussuffix zweimal verwendet (vgl. **ugyanab b a n a szalvétá b a n**), während im Deutschen die Kasus kennzeich-

nung nur im Zusammenhang mit dem Artikel erscheint (vgl. SD: *in derselben Serviette*). Man sieht also: dass die hybride Bildung *ugyan en sed:r Salfe:tden:a* bis zur Komponente *ugyan* ungarisch geprägt ist, wobei *ugyan* wohl lediglich zum Zwecke des Nachdrucks in den ungarndeutschen Ausdruck transferiert wurde. Ansonsten verläuft alles nach den Gesetzmäßigkeiten des Deutschen, so wird die Kasusrelation im Deutschen nicht zweimal gekennzeichnet. Insgesamt ist also das Bildungsprinzip als logisch und nachvollziehbar anzusehen: Lediglich das Verstärkungselement wird aus dem Ungarischen übernommen; im Anschluss daran gelten klar und ohne ungarische Beeinflussung die im Deutschen üblichen Konstruktionsregulierungen.

Wie bei den Belegen (7) bis (10) mit *akár-* können auch hier Faktoren wie Kompaktheit und Sprachökonomie eine maßgebende Rolle gespielt haben. Somit weichen meine Betrachtungen von der globalen Feststellung von Knipf-Komlósi ab, wonach ein „Streben nach Ökonomie, sowie die Komprimierung mehrerer Informationen in einem Wortkomplex [...] für die außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachraums existierenden Dialekte nicht charakteristisch“ sei (2003, S. 9). Denn zwischen binnendeutsch *derselbe* und ungarndeutsch *ugyander* mag zwar unter dem Blickwinkel der Sprachökonomie und Prägnanz kein essenzieller Unterschied bestehen, im Ungarischen – und unter seinem Einfluss auch in den ungarndeutschen Belegen – vermag ein verstärkendes Adverb *ugyan* auch in Verbindung mit Adverbien ein Kompositum zu bilden, vgl. beispielsweise das Pronominaladverb *ugyanott* (*ott* = ‘dort’). Dies kann im binnendeutschen Standard nur mit der doch umfangreicheren Wortgruppe *am gleichen/an demselben Ort* ausgedrückt werden.

Für Beispiele zur Kombination verschiedener solcher Konstruktionen kann man im Datenkorpus fündig werden. Formen wie *ugyande:s Bild* und *de:s näm:lig Bilt* (beide: ‘dasselbe Bild’) sind im untersuchten Dialekt in gleicher Weise üblich, zudem kommt im Sprechusus auch eine bilingual-transkulturelle Kombination der beiden obigen Ausdrücke vor: *ugyande:s näm:lig Bilt* (‘dasselbe Bild’). Wahrscheinlich wollen die Sprecher mit dieser Dopplung ihrer Aussage ein größeres Gewicht verleihen. Gleichfalls finden sich Belege für maskuline und feminine Formen: *ugyande:a näm:laga Ma*: (‘derselbe Mann’) bzw. *ugyandi:a näm:lig Farb* (‘dieselbe Farbe’).

Zusammengesetzte hybride Adverbien und Konjunktionen sind ebenfalls von kontaktlinguistischem Aufschluss. Beispielsweise vermag das „ungarndeutsche“ Adverb *hátwen*: Eventualität auszudrücken:

(12) *Hátwen: dr Gas ausgádt.* (SD: Wenn aber das Gas ausgeht.)

Dabei ist **hát** eine Konjunktion aus dem Ungarischen. **Hátwen:** gilt als eine Nachbildung des ungarischen Adverbs **hátha** ('wenn aber, vielleicht'); die Komponente **ha** entspricht im Deutschen der Konjunktion *wenn*. Ähnlich nimmt sich das „ungarndeutsche“ Negationswort **dehogyit** aus. **Dehogy** ist ein ungarisches Negationselement, *it* ist die Hajoscher ungarndeutsche Version von deutsch *nicht*. Mit **dehogyitt** liegt also ein Reflex von ungarisch **dehogyinem** (< **dehogy** ['dexodj] = 'ach nein/mitnichten' + **nem** = 'nicht')¹⁴ etwa im Sinne von 'und ob', als positive Antwort auf eine negativ gestellte Frage vor.

Die ungarische subordinierende Konjunktion **hogy** kann ferner im untersuchten Dialektdiskurs u.U. mit deutschen Konjunktionen kombiniert bzw. zusammengefügt werden, z.B. **hogy wen:** ('wenn' < ungar. **hogyha** – als Konjunktion von Konditionalsätzen – wörtlich 'dass wenn'). Die Sprecher nehmen diese Fälle wohl kaum als eine Art zwischensprachliche Reduplikation oder als Pleonasmus wahr, vielmehr folgen sie automatisch dem Konstruktionschema des Ungarischen, in dem die Fusion der zwei Konjunktionen – **hogy** ('dass') bzw. **ha** ('wenn') – als eine echte subordinierende Konjunktion gilt:

- (13) *ánd u:eni ha:ud nâh scha gse:it, hogy wen: ma Bu:einr fendt, mit seal:i sol: ma s Kreuz mach:a.* (SD: Und einige haben dann schon gesagt, dass wenn man Knochen findet, mit jenen [= denen] soll man das Kreuz machen.)

Ein besonderer Reiz liegt für interlinguale bzw. interkulturelle Betrachtungen in den Kontaktphänomenen, bei denen der bilinguale Sprecher manche Lexeme zwischensprachlich uminterpretiert und dabei auch einen Wortartwechsel vornimmt, z.B.:

- (14) *Des Haus ischt ihm it: tetszig gnu:a gse:i.* (SD: Dieses Haus ist ihm nicht „tetszik“ genug gewesen, d.h. dieses Haus hat ihm nicht besonders gefallen.)

Hier ist „**tetszig**“ eigentlich eine ungarische finite Verbform (3. Person Singular) in der Bedeutung '(es) gefällt'. Der zweisprachige Sprecher hat das ungarische Verb **tetszik** – vielleicht wegen seiner Lautgestalt – wie ein deutsches Adjektiv behandelt und das Personensuffix des Verbs des Ungarischen als ein Adjektivsuffix des Deutschen (-ig) empfunden. Somit fand in diesem Beleg

¹⁴ Das ungarische **hogy** kann mit anderen Satzkomponenten (Negations- bzw. Korrelativwörtern) verschmelzen.

eine zwischensprachliche morphologische Transformation von großem Aufschluss statt.

Der absolute Sprachenkontakt macht sich auf rein syntaktischem Gebiet ebenfalls geltend. Die ungarische subordinierende Konjunktion **hogy** (= dass) ist immer häufiger auch in sonst vollständig deutschsprachigen Sätzen anzutreffen. In solchen Fällen herrscht im Nebensatz allerdings nicht die im binnendeutschen Standard normative Endstellung des Finitums, sondern die Zweitstellung, wie in:

- (15) *Mit am Apadick: isch a:u so, **hogy** i:amal isch bes:r, i:amal schle:achtr.* (SD: Mit dem Appetit ist es auch so, dass einmal ist [er] besser, einmal schlechter.)

Hätte in diesem Satz die im Ortsdialekt ebenfalls mögliche deutsche Konjunktion *das*: gestanden, so wäre die Satzgliedstellung wie folgt gewesen: *Mit am Apadick: isch a:u so, das: i:amal bes:r ischt, i:amal schle:achtr.* (SD: Mit dem Appetit ist es auch so, dass [er] einmal besser ist, einmal schlechter.) Diese Beispiele zeigen deutlich, dass in der Zweisprachigkeitssituation syntaktische Konflikte zwischen den interagierenden Sprachsystemen in der Regel vermieden werden. Die relativ hohe Frequenz der Transferenz von Konjunktionen u.dgl. lässt sich wohl in kognitiver Hinsicht so erklären, dass viele logische Relationen (z.B. Verknüpfungen) inhaltlich übereinzelsprachlich und daher beim Sprecher weniger an die Realisierung in einer gegebenen Einzelsprache fixiert sind als etwa die autosemantischen Elemente der Sprache.

Es konnte überdies jedoch beobachtet werden, dass eine für das Ungarische charakteristische Wortstellung häufig in Verbindung mit ungarischen Funktionswörtern auftaucht. Dies ist ein Indikator dafür, dass morphosyntaktische Merkmale meist kontextuell transferiert werden, d.h. dass die ungarischen Lexeme ihre semantischen, morphologischen und syntaktischen Merkmale mitbringen.

Sogar dreisprachige – etwa deutsch-slowakisch-ungarische – Mischungsphänomene grammatischer Provenienz ließen sich in meinem Erfahrungsbereich feststellen (vgl. Földes 2011, S. 18). Beispielsweise setzt sich folgender, in der multiethnischen Ortschaft Iklad bei Budapest erhobener Item aus Strukturelementen dreier Sprachsysteme zusammen:

- (16) *obrajzoluVAT'*

Bei dieser hybriden Infinitivform *obrajzoloVAT*’ wurde dem ungarisch-slowakischen Lexem *rajzoloVAT*’ das dialektal-deutsche Verbalpräfix *ob-* (Standarddeutsch: *ab-*)¹⁵ vorangestellt. Dieses *ob-* ist vermutlich in Anlehnung an das ungarische Präfix *le-* aus *lerajzol* (wörtlich: ‘abzeichnen’) hinzugekommen, weil das entsprechende Lexem des Ungarischen mit diesem Präfix operiert. Als Modell- bzw. Referenzsprache hat hier wohl das Ungarische gegolten.¹⁶

3 Zusammenfassung und Bilanz

(a) Die Untersuchung hat in einem Spagat zwischen zwei Sprachen und Kulturen anhand der Verwendung von grammatischen Formen, Strukturen und Mustern zahlreiche und mannigfaltige Realisierungsklassen und -typen von kommunikativem Synkretismus und insbesondere von sprachlicher Hybridität auf verschiedenen Ebenen erschlossen.¹⁷ Diese morphosyntaktischen Spezifika und Typika gehen in mancher Hinsicht wesentlich über das hinaus, was an anderen Sprachenpaaren unter anderen sprachsoziologischen Konfigurationen beschrieben worden ist oder sie zeigen dazu nur teilweise Parallelen.

(b) Die vorgestellten Belege zur grammatischen Interkulturalität führen vor Augen, dass Zweisprachigkeit und bilingualer Sprachgebrauch nicht als Zustand, sondern als Prozess anzusehen sind.

(c) Dabei sei betont, dass die beschriebene Kontaktvarietät nicht additiv zu explizieren ist, also kein „*Mixtum compositum*“ darstellt, d.h. nicht als bloße Summe von L_1 und L_2 (bzw. L_3 usw.) anzusehen ist, sondern auch weitere,

¹⁵ Andererseits ist auch nicht auszuschließen, dass es sich um ein Präfix slowakischer Herkunft handelt.

¹⁶ Trilinguale grammatische Kontaktphänomene kommen auch in Szabós (2010, S. 305) sathmarschwäbischem Projekt vor.

¹⁷ Da für die Ungarndeutschen ein kontextgebundener bilingual-oszillierender Sprech- bzw. Gesprächsstil charakteristisch ist (vgl. Földes 2005a, S. 264), wäre es wohl vorerst kaum möglich zu modellieren, (soziologisch betrachtet) wer, welche – hybride oder ungemischte – grammatische Form in welchen Situationen sowie zu welchen kommunikativen Zwecken verwendet und durch welche komplexe Gebrauchssystematik sich die beobachteten Transferenzphänomene auszeichnen.

qualitativ neue Möglichkeiten im Sinne einer sprachlichen Transkulturalität offeriert (vgl. Sjölin 1976). Diese ergeben oft, wie etwa Beleg (11), weitgehend neue, „Dritte-Raum-Qualitäten“ (zwischen den Sprachen und Kulturen), die etliche Differenzen und scheinbar Unvereinbares in eine Relation bringen sowie Grenzen zwischen „Innen“ (dem „Eigenen“) und „Außen“ (dem „Fremden“) verschieben bzw. verschwinden lassen, vgl. Babka, Malle (2012), aber auch Földes (2005a, S. 68ff.). So werden die in den Belegen (7) bis (10) präsentierten *ak:a:r*-Konstruktionen von den Sprecher(inne)n in der Regel gar nicht als „fremd“ empfunden.

(d) Es konnte nachgewiesen werden, dass Phänomene der Hybridität selbst in einer totalen Sprachenkontakt-Situation nicht ohne System und Gesetzmäßigkeiten funktionieren, sowohl linguistisch als auch sozial und kulturell. Man muss folglich davon ausgehen, dass Elemente, Strukturen und Modelle des Ungarischen im Sinne einer „geordneten Selektion“ (Hasselmo 1972, S. 261ff.) in die ungarndeutsche Basisvarietät eingebettet wurden und werden bzw. an den Umschaltungsverfahren des Kodes beteiligt sind.¹⁸ Die kontaktinduzierten Systeme und Konstruktionen des ungarndeutschen Basisdialektes haben sich als funktionstüchtig erwiesen und es tauchen im Fahrwasser der Syntax kaum Turbulenzen auf. Die dabei auftretenden Sprachenkontaktpphänomene sind wohl über eine gemeinsame Diagrammatik für beide Sprachen im Kopf der Sprecher zu erklären, aus der die einzelsprachlichen Grammatiken als Sonderfälle abzuleiten sind. Aus sprachökonomischen Gründen strebt das diagrammatische (und ähnlich auch das dialexikalische) System zu möglichst parallelen Regeln für die Einzelsprachen, was durch „semantische Strukturanpassung“ – als Haupteffekt der sprachlichen Beeinflussung durch die Kontaktsprache Ungarisch – erreicht wird, das heißt durch Nachbildung von polysemen Strukturen in der Dominanzsprache.¹⁹ Letztlich ist diese Diagrammatik für die weitgehende Produktivität von verschiedenen Hybridbildungen verantwortlich.

(e) Zur allgegenwärtigen Umgebungs- bzw. Referenzsprache Ungarisch bestehen immer mehr strukturelle Affinitäten. Sie liefert den strukturbildenden Hin-

¹⁸ Damit soll den Aussagen derjenigen Forscher ausdrücklich widersprochen werden, die in solchen Konstellationen eine „regellose“ und „durch nichts motivierte Sprachmischung“ (z.B. Braun 1937, S. 125, Stolt 1964, S. 13) oder etwas völlig unsystematisches sehen, vgl. auch jüngere Publikationen z.B. von Bouterwek (1990, S. 21) und Gloning (1994, S. 17).

¹⁹ Vgl. auch die Befundlage von Breu (2003a und 2003b) an slawischem Material.

tergrund, das ständig präsente Modell, welches das intuitive grammatische Verständnis beim Dialektsprecher steuert. Vielfach laufen Sprachproduktion und kommunikatives Verhalten über Transferstrategien ab. Die morphosyntaktischen Neuerungen (vgl. die *ugyan*-Komposita; siehe Beleg (11) etc.) gehen auf die modellbildende Wirkung des Ungarischen zurück; durch die bilinguale Sprachkreativität der mehrsprachigen Sprecher wird hier die Motivation der ursprünglich ungarischen Komposita transparent. Einbußen an grammatischer Funktionalität sind dabei keine notwendige Folge. Das wird nicht zuletzt daran deutlich, dass nicht ausschließlich rezipierende Transferenzen etc. vorliegen, sondern dass der behandelte ungarndeutsche Dialekt eine nicht zu unterschätzende Eigendynamik und eine Art „Kontaktkreativität“ entfaltet (vgl. Földes 2005a, S. 252ff.), z.B. bei den mit *ak:a:r-* gebildeten hybriden Irrelevanzkonstruktionen; siehe Belege (7), (8) und (9).

(f) Unter dem „Triumvirat“ von Ortsdialekt, Ungarisch und Standarddeutsch sind sogar Aspekte des Wechselgefüges von Sprache, Kultur und Kognition in Erscheinung getreten. Da die Hauptakteure des Kontaktgeschehens (ein deutscher Ortsdialekt und Ungarisch) sowohl genetisch als auch typologisch disparate Sprachen verkörpern, bietet die durchgeführte Analyse (neben kontaktlinguistischen Ergebnissen) auch Aufschlüsse für Aspekte der Sprachtheorie und der Theorie bzw. der Methodologie von Inter- bzw. Transkulturalität. Die Analyse verdeutlicht ferner, dass das besprochene „Kontaktdeutsch“ in vielfacher Hinsicht den „sprachkommunikativen Fingerabdruck“ des Ungarischen als dominante Kontakt- und Prestigesprache aufweist und mit seinen phänotypischen Merkmalen sowie Relationen einen spezifischen Varietätentyp darstellt.

(g) Die Beschäftigung mit dem bilingual-transkulturellen Konstruktionspektrum der behandelten Varietät in bestimmten grammatischen Domänen hat auf das Desiderat weiterer Detailforschungen über Natur, Ausmaß und Folgen evidenter und latenter Kontaktmechanismen aufmerksam gemacht. Wenn nämlich im kulturellen Sog kontaktsprachlicher Muster z.B. ganze Paradigmenfelder transferiert werden, so hat man es gar mit einer Übernahme komplexer kognitiver Muster von einer Diskurs- bzw. Kodegemeinschaft in die andere zu tun, mit denen gleichzeitig die Übertragung bestimmter Sichtweisen und Erklärungsmodelle einhergeht (vgl. Jansen 2002, S. 59; Földes 2005a, S. 205). Hier wird das vielschichtige und hochkomplexe Wechselgefüge von Sprache, Kultur und Interkulturalität besonders deutlich, was eine aktuelle wissenschaftliche Herausforderung ersten Grades darstellt.

4 Literatur

- Babka, Anna, Malle, Julia (Hrsg.) (2012): *Dritte Räume: Homi K. Bhabhas Kulturtheorie. Kritik, Anwendung, Reflexion*. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Bachtin, Michail M. (1979): *Die Ästhetik des Wortes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barba, Katharina (1982): *Deutsche Dialekte in Rumänien. Die südfränkischen Mundarten der Banater deutschen Sprachinsel*. Wiesbaden: Steiner.
- Bátori, István (1980): *Russen und Finnougrier. Kontakt der Völker und Kontakt der Sprachen*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Benkő, Loránd (Hrsg.) (1993): *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen*. Budapest: Akadémiai.
- Berend, Nina, Jedig, Hugo (1991): *Deutsche Mundarten in der Sowjetunion. Geschichte der Forschung und Bibliographie*. Marburg: Elwert.
- Berner, Ulrich (1982): *Untersuchungen zur Verwendung des Synkretismus-Begriffes*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Bouterwek, Friedrich (1990): *Sprachkontakt und Dialektkontakt – zwei ungleiche Brüder?* In Verein der Freunde der im Mittelalter von Österreich aus besiedelten Sprachinseln / Kommission für Mundartkunde und Namenforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): *Mundart und Name im Sprachkontakt. Festschrift für Maria Hornung zum 70. Geburtstag*. Wien: VWGO, S. 17–34.
- Braun, Maximilian (1937): *Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit*. In „Göttingische Gelehrte Anzeigen“ 199, 4, S. 115–130.
- Breu, Walter (2003a): *Bilingualism an linguistic interference in the Slavic-Romance contact area of Molise (Southern Italy)*. In Eckardt, Regina, Heusinger, Klaus von, Schwarze, Christoph (Hrsg.): *Words in Time. Diachronic Semantics from Different Points of View*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, S. 353–373.
- Breu, Walter (2003b): *Der indefinite Artikel in slavischen Mikrosprachen: Grammatikalisierung im totalen Sprachkontakt*. In Kuße, Holger (Hrsg.): *Slavistische Linguistik 2001. Referate des XXVII. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens*, Frankfurt a.M., Friedrichsdorf, 11.–13.09.2001. München: Sagner, S. 27–67.
- Carstairs-McCarthy, A[ndrew] (1994): *Syncretism*. In Asher, R. E., Simpson, J. M. Y. (Hrsg.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Bd. 8, Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon Press, S. 4453–4454.

- Filipović, Rudolf (1986): *Teorija jezika u kontaktu*. Zagreb: Jugoslavenska Akademija Znanosti i Umjetnosti; 59, 1: Razred za Filološke Znanosti.
- Fleischer, Wolfgang, Barz, Irmhild [Unter Mitarbeit von Marianne Schröder] (2007): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 3., durchges. u. erg. Aufl. Tübingen: Niemeyer. (Studienbuch).
- Földes, Csaba (2005a): *Kontaktdeutsch: Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Földes, Csaba (2005b): *Grammatische Zweisamkeit. Morphosyntax im Sprachen- und Kulturenkontakt*. In „Deutsche Sprache“ 33, S. 308–337.
- Földes, Csaba (2011): *Mitteleuropa als Erkenntnis-kategorie und Raum-Modell: ein Arbeitsfeld für die germanistische Kontaktlinguistik*. In Glovacki-Bernardi, Zrinjka (unter Mitwirkung von Franjo Janeš und Aleksandra Šćukanec) (Hrsg.): *Deutsch in Südost- und Mitteleuropa. Kommunikationsparadigmen im Wandel*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, S. 7–25.
- Gerescher, Konrad (o.J., wahrscheinlich 1993): *Mundart-Sprüche aus Bereg/Bački Breg*. Szeged: AK Mundart/Brauchtum, Deutsch-Ungarischer Freundeskreis.
- Gloning, Heike (1994): *Sprachliche Interferenzen im donauschwäbischen Siedlungsraum und ihre Bewertung durch die Sprecher*. In Gehl, Hans, Purdela Sutaru, Maria (Hrsg.): *Interferenzen in den Sprachen und Dialekten Südosteuropas*. Tübingen: Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, S. 17–30.
- Hasselmo, Nils (1972): *Code-Switching as Ordered Selection*. In Firchow Scherabon, Evelyn, Grimstad, Kaaren, Hasselmo, Nils, O’Neil, Wayne A. (Hrsg.): *Studies for Einar Haugen. Presented by Friends and Colleagues*. The Hague, Paris: Mouton, S. 261–280.
- Heine, Bernd, Kuteva, Tania (2005): *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge, New York: Cambridge Univ. Press.
- Hufeisen, Britta (1995): *Englisch bei deutschsprachigen Immigranten in Kanada*. In „Muttersprache“ 105, 3, S. 243–251.
- Hutterer, Claus Jürgen (1993): *Konvergenzen in der Volkskultur der Deutschen im Karpatenbecken. (Am Beispiel der Sprachentwicklung)*. In Bassola, Péter, Hessky, Regina, Tarnóci, László (Hrsg.): *Im Zeichen der ungeteilten Philologie. Festschrift für Professor Dr. sc. Karl Mollay zum 80. Geburtstag*. Budapest: ELTE, S. 147–170.
- Ivanov, V. V. (1990): *Kontakty jazykovye*. In Jarceva, V.N. (Glavn. red.): *Lingvističeskij enciklopedičeskij slovar’*. Moskva: Sovetskaja enciklopedija, S. 237–238.

- Jansen, Silke (2002): *Metaphern im Sprachkontakt – anhand von Beispielen aus dem französischen und spanischen Internetwortschatz*. In „metaphorik.de“ 3, S. 44–74. [In www.metaphorik.de/03/jansen.htm (Zugriff: 07.12.2012)].
- Kallmeyer, Werner, Keim, Inken, Aslan, Sema, Cindark, Ibrahim (2002): *Variationsprofile. Zur Analyse der Variationspraxis bei den „Powergirls“*. In www.ids-mannheim.de/prag/sprachvariation/fgvaria/Variationsprofile.pdf (Zugriff: 07.12.2012).
- Kiss, Jenő (szerk.) (2003): *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris. (Osiris Tankönyvek).
- Klassen, Heinrich (1994): *Zur Sprachsituation in Siedlungsgebieten mit vorwiegend deutscher Bevölkerung in Rußland*. In Wild, Katharina (Hrsg.): *Begegnung in Pécs/Fünfkirchen. Die Sprache der deutschsprachigen Minderheiten in Europa*. Pécs: Univ, S. 63–74.
- Knab, Elisabeth (1997): *Wie die Nadwarer reda (Wie die Nadwarer reden). Mundart der Nadwarer*. In Richter, Georg: *Geliebtes Nadwar. Erinnerungen an die verlorene Heimat H-6345 Nemesnádudvar*. Horb am Neckar: Geiger-Verlag, S. 189–194.
- Knecht, Tamás (1999): *Lexikalische Interferenzen aus dem Rumänischen und Ungarischen in den schwäbischen Dialekten von Beschened und Petrifeld*. In Gehl, Hans, Ciubotă, Viorel (Hrsg.): *Interethnische Beziehungen im rumänisch-ungarisch-ukrainischen Kontaktraum vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Satu Mare: Ed. Muzeului Sătmărean, Tübingen: Institut für donauschwäb. Geschichte und Landeskunde, S. 345–374.
- Knecht, Tamás (2001): *Lexikalische Interferenzen in den sathmarschwäbischen Dialekten der Gemeinden Bescheneed, Petrifeld und Terem*. In Gehl, Hans (Hrsg.): *Dialekt – Lehnwörter – Namen. Sprachliche Studien über die Sathmarer Schwaben*. Tübingen: Institut für donauschwäb. Geschichte und Landeskunde, S. 53–114.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2003): *Die Substantivbildung in der Mundart. Ein Beitrag zur Substantivderivation am Beispiel einer ungarndeutschen Mundart*. Budapest: ELTE.
- König, Ekkehard, Eisenberg, Peter (1984): *Zur Pragmatik von Konzessivsätzen*. In Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Pragmatik in der Grammatik. Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, S. 313–332.
- Leuschner, Torsten (2000): *„... , wo immer es mir begegnet, ... – wo es auch sei“*. Zur Distribution von *‘Irrelevanzpartikeln’* in Nebensätzen mit *w-auch /immer*. In „Deutsche Sprache“ 28, S. 342–356.

- Luhmann, Niklas (2010): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Nachdruck Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Müller, Max (1965): *Lectures on the Science of Language. Delivered at the Royal Institution of Great Britain in April, May & June, 1861*. Fifth Reprint. Delhi: Munshi Ram Manohar Lal.
- Schwalm, Paul (1979): *Wörterbuch des Dialekts der Deutschen in Vaskút / Südungarn. A vaskúti németek tájszólásának szótára*. Herausgegeben von Flach, Paul. Neuenstein: Heim-Verlag.
- Sjölin, B[o] (1976): *Kodewechsel und Transferenz bei diglossischem Bilinguismus. Eine Typik der Voraussetzungen ihrer Entstehung*. In „Studia Neophilologica“ 48, 2, S. 245–268.
- Stepanova, N. N. (1983): *K voprosu o sopostavitel'nom analize valentnykh svoystv glagolov verchnenemeckich govorov Altaja*. In Edig, G. G. (Hrsg.): *Voprosy dialektologii nemeckogo jazyka. Respublikanskij sbornik naučnykh trudov*. Omsk: Ped. Institut, S. 192–199.
- Stolt, Birgit (1964): *Die Sprachmischung in Luthers Tischreden. Studien zum Problem der Zweisprachigkeit*. Uppsala: Almqvist & Wiksells.
- Szabó, Csilla Anna (2010): *Language shift and Code-mixing. Deutsch-ungarisch-rumänischer Sprachkontakt in einer dörflichen Gemeinde in Nordwestrumänien*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Wild, Katharina (1994): *Statistisch-syntaktische Untersuchungen ungarndeutscher Mundarten*. In Schwob, Anton, Fassel, Horst (Hrsg.): *Deutsche Sprache und Literatur in Südosteuropa – Archivierung und Dokumentation. Beiträge der Tübinger Fachtagung vom 25.–27. Juni 1992*. München: Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, S. 94–98.
- Winford, Donald (2009): *An Introduction to Contact Linguistics*. Repr. Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publication.
- Ziegler, Arne (1996): *Deutsche Sprache in Brasilien. Untersuchungen zum Sprachwandel und zum Sprachgebrauch der deutschstämmigen Brasilianer in Rio Grande do Sul*. Essen: Die Blaue Eule.

Wie emisch ist die Welt?

A.

1 Kultureme?

Zu den wichtigen Erkenntnissen im Fach DaF/DaZ gehört die Gewinnung von Einsichten in den Stellenwert von Fremdheit – für die Vermittlung von Sprache, von Literatur, von „Kultur“ im engen wie im weiten Sinn. Das Fach Deutsch als Fremdsprache (ich verwende den Ausdruck als Oberbegriff für DaF im engeren Sinn und DaZ) ist ohne Zweifel ein „Seiteneinsteiger“ in der Welt der Sprachvermittlungsdisziplinen, die sich im Wesentlichen philologisch – und das heißt durch Kanones von Literaturen – bestimmt sehen und ihr scheinbar festes Fundament in schulischen Sprachvermittlungszusammenhängen hatten. Keine dieser Voraussetzungen waren insbesondere in der „Inlands“-Genese des Faches gegeben. (Das ist ein wichtiger Unterschied zu großen Teilen der sogenannten Auslandsgermanistik.) Der Neubeginn, den DaF in der Disziplinwelt, in die es eintrat, bedeutete, ermöglichte immer einmal wieder einen unverstellten Blick, einen Blick, für den das Fremde und die Fremdheit zentral wurden. Dieser Blick wirkte sich aus als *Entfremdung* gegenüber den Selbstverständlichkeiten von Theorie und Praxis der Philologien und der darauf bezogenen Sprachvermittlungen. Er wirkte sich aus in einer *Verfremdung* der aus diesen Theorien und Praxen entlehnten Kategorien und Methoden. Zugleich machte er offen für Begegnungen mit anderen methodologischen wie methodischen Neuansätzen in Disziplinen, die sich in sehr unterschiedlichen Theoriezusammenhängen und als Ergebnis sehr unterschiedlicher Erkenntnisaufräge (bis hin zu imperialistisch-militärischen) mit Kulturen, Sprachen und Kommunikation jenseits der etablierten Disziplinfächer befassten. Dazu gehört die soziale (im Unterschied zur biologistischen) Anthropologie, dazu gehört die Soziologie, dazu gehört die Sozialpsychologie, dazu gehört aber auch die Völker- und die Volkskunde. Schließlich gehört dazu diejenige Linguistik, die den Objektrestriktionen in Bezug auf Sprache sich nicht unterwarf, die die verschiedenen Mainstreams der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert kennzeichnen. Für diese disziplinäre Entwicklung bedeuten die Herausforderungen, vor denen DaF stand und steht, nicht nur einen verfremdenden

Blick, sondern zugleich einen Blick in eine Weite, die nicht zuletzt neue Praxiszugänge erfordert.

Trotz einer Reihe von zum Teil recht grundsätzlichen Entwicklungen – wie denen der interkulturellen Hermeneutik (Krusche, s. Krusche 1993), der interkulturellen Germanistik (Wierlacher, s. Bogner, Wierlacher 2003) und einer programmatischen Sprachlehr-/lernforschung (in den verschiedenen Studiengängen DaF) –, die auf die Herausforderungen je genuine Antworten entwickeln, steht vor dem Fach noch immer die Aufgabe einer systematischen Grundlegung. Diese wird besonders in der gesellschaftlich zunehmend bewusst werdenden Konstellation von Mehrsprachigkeit dringlicher. Für sie ist eine konsistente und analytisch wie methodologisch leistungsfähige Theoriebildung erforderlich, von deren Ergebnissen die Praxis der Sprach-, Literatur- und Kulturvermittlung unmittelbar bestimmt wird und profitieren kann. Diese Herausforderung betrifft zentral eine Sprachtheorie, die in der Lage ist, Sprache in der Vielfältigkeit ihrer kommunikativen Funktionen und Nutzungen so zu bearbeiten, dass der Zusammenhang von Form und Funktion sachangemessen, d.h. sprachangemessen, konzeptualisiert wird. Die folgenden Überlegungen haben das Ziel, eine kritisch-reflexive Analyse eines spezifischen Konzeptualisierungsprozesses vorzutragen, auf den unter anderem in der Ausschreibung zur Sektion 55 der IVG in Warschau 2010 Bezug genommen wird. Dort ist von „Kulturemen“ die Rede, die es zu vermitteln gälte. Dies ist mir Anlass, dem Konzept, das im Terminus „Kulturem“ virulent ist, etwas genauer nachzugehen, damit dem Ausdruck „emisch“ und seinem Gegenpart „etisch“.

2 emisch / etisch

Die beiden Ausdrücke haben den Eingang in den Duden noch nicht gefunden. Die Fachwörterbücher zur Linguistik (vgl. Glück 2010 s.v., Lewandowski 1994 s.v., Bußmann 2008 s.v.) enthalten ihn. Wortbildungsmäßig handelt es sich bei „emisch“ und seinem Oppositionsausdruck „etisch“ um Neologismen, die in der Mitte des vorigen Jahrhunderts von den amerikanischen Linguisten Morris Swadesh und dann Kenneth Lee Pike in seiner *Unified Theory of the Structure of Human Behaviour* (1967) entwickelt wurden. Die Wortbildungen sind eigenartig: Sie sind gleichsam das Gegenbild zu einer Abbrüvatur, die üblicherweise *Anfangselemente* eines oder mehrerer Wörter zu einem neuen Ausdruck verarbeitet. Hier ist es die *Endung* zweier Adjektive, die die neuen Aus-

drücke bilden, Endungen, die durch eine „unhisto[rische] Segmentierung“ (Glück 2010, S. 167) entstehen, indem „phonemic“ bzw. „phonetic“ um das Element „phon-“ gekürzt werden und dadurch ihres Bezugswortteils verlustig gehen. Diese Kürzung, durchaus originell, ermöglicht es, die Merkmale zweier sehr spezifischer Erkenntnisse und Erkenntnisgewinnungen gleichsam unspezifisch zu machen und auf diese Weise als Erkenntnisgewinnungsverfahren vermeintlich zu verallgemeinern, in Wahrheit aber zu hypostasieren.

B.

3 Phonologie

Dies gelingt eigentlich nur auf der Grundlage der im Englischen eingeführten Ausdrücke. Die Zusammenfassung der Phonemtheorie zu einer Subdisziplin „phonemics“, die der „Phonetik“ gegenübergestellt wird, hat in der deutschsprachigen Terminologie keine genaue Entsprechung. Vielmehr hatte Prinz Trubetzkoy in einer grundlegenden Differenzierung und Systematisierung gegenüber der „Phonetik“ ein Konzept von „Phonologie“ etabliert. Was in dieser Theorie als wesentliche Erkenntnisse gegenüber einer noch undifferenzierten „Lautlehre“ oder „Phonetik“ herausgearbeitet wurde, enthielt im Terminus selbst Spuren, Deposita der theoretischen Entwicklung, die diesen Erkenntnissen zugrunde liegt. Die Aussonderung einer Phonetik im engeren Sinn aus der noch diffusen Analyse und Theorie von allem Lautlichen, der dieser Differenzierung vorausliegenden Phonetik des ausgehenden 19. Jahrhunderts, und die ihr gegenüber profilierte Lehre von der inneren Systematik der Sprachlaute als Phonologie brachte eine Grundlegung zum Verständnis dessen zustande, was Laute als Sprachlaute eigentlich sind. An die Stelle des Ausdrucks „Laut“ trat – in einer konsistenten terminologischen Ableitung – als elementare lautliche Grundform das einzelne konkrete Lautelement, das *Phonem*. Die Systematik der Phoneme und die Bestimmung von deren Stellenwert in Bezug auf die Herstellung von Sprachzeichen ist die *Phonologie*. Die *Phonetik* behandelt demgegenüber die physikalischen und physiologischen Strukturen, die für die Nutzung und Herstellung von Lauten als Sprachlauten erforderlich sind.

4 Von der Phonologie zu phonemics

Diese begriffliche Konstruktion erwies sich als analytisch außerordentlich leistungsfähig und erbrachte für die – insbesondere segmentale – Linguistik des Lautlichen eine Basis, die nicht zuletzt komparatistisch von erheblicher Potenz war und – entgegen allen Einebnungsversuchen – weiterhin ist (s. am ausgeführtesten in Prinz Trubetzkoy's Hauptwerk *Grundzüge der Phonologie* 1939). Es blieb dem amerikanischen Strukturalismus vorbehalten, die differenzierte Theoriestructur in scheinbar griffige Oppositionen umzuformen, indem die Phonologie zu einer Phonemik wurde und diese der Phonetik gegenübergestellt wurde. Diese Opposition wurde ähnlich behandelt wie die Scheinopposition Thema–Rhema der Prager Schule: Beides erwies sich als quasi wissenschaftspoetisch attraktiv – und beides war und ist theoretisch eher verunklarend.

5 Replikationen und Analogien

Die Entdeckungsgeschichte des Phonems als einer linguistischen Grundkategorie für den gesamten lautlichen Bereich von Sprache war eine theoretische Erfolgsgeschichte in einer Disziplin, der Sprachwissenschaft, die mit dem Ausgang aus der historisch-vergleichenden Indogermanistik vor dem Erfordernis einer neuen theoretischen Grundlegung stand. Dieses Erfordernis wurde sowohl von Saussure in seiner Theorie der *langue* aufgenommen wie von der jungen, sich von den europäischen Traditionen absetzenden US-amerikanischen Linguistik. Was in der Folgezeit zu beobachten ist, sind mehrere Versuche, diese Erfolgsgeschichte zu replizieren. Diese Prozesse sind nicht nur linguistikgeschichtlich, sie sind auch insgesamt theoriegeschichtlich interessant – sowohl unter methodologischem Gesichtspunkt wie in Bezug auf die Sache der Sprache.

6 Kognitive Strukturen der Phonologie

6.1 System und Funktion

Was kennzeichnet sachlich die Erkenntnisse der Phonologie? Die folgenden Aspekte verdienen es, hier hervorgehoben zu werden: Die Laute, so wurde deutlich, sind nicht durch ihre artikulatorische, phonetische, sinnlich wahrnehmbare äußere Erscheinungsform bereits handlungspraktisch wie theoretisch zu erfassen. Nicht das einzelne Schallereignis macht den Laut aus. Damit der Laut im Verständigungsgeschehen „funktionieren“ kann, bedarf es eines *Wissens* der Aktanten, nämlich des Wissens in Bezug auf das für die sprachliche Kommunikation insgesamt jeweils entwickelte *System*. Der Einzellaute gewinnt seinen Stellenwert für die kommunikativen Zwecke erst und nur durch die Bestimmung dieses Systems. Gleiche äußere Erscheinungsformen des Lautes können jeweils unterschiedliche Systempositionen einnehmen.

6.2. Opposition

Das System selbst ist durch eine Reihe von inneren Systemstrukturen bestimmt, die zusammenfassend als *Oppositionsbeziehungen* charakterisiert werden können.

Die Oppositionalität ist als solche nur als *funktionale Kategorisierung* erfassbar: Der Stellenwert der einzelnen Laute wird durch die *Bedeutungsunterscheidung* sprachlicher Einheiten konstituiert.

6.3. Archiphonem

Das Gesamtsystem kennt zugleich eine Reihe von scheinbar paradoxen Merkmalen, deren wichtigste in der Oppositionslehre näher bestimmt werden. Diese beschränkt sich nicht auf die Einzelopposition, sondern kennt im System als ganzem eine scheinbar derartig paradoxe Struktur zweiter Stufe, nämlich die – exakt bestimmbare und bezeichnbare – *Aufhebung der Opposition*, die sich als *Archiphonem* realisiert. Die Position des Archiphonems kann dabei sowohl eines der beiden Oppositionselemente wie ein drittes Element einnehmen. Das Konzept des Archiphonems verschärft die Distanz gegenüber der hinreichenden Determiniertheit des sensualistisch Wahrnehmbaren. In ihm wird die durch

Systematizität bestimmte Struktur gleichsam verdoppelt. Beides macht die Theorie der Laute zu einer letztlich *hermeneutischen Theorie*, obwohl dies in der Entwicklung der Phonologie – wahrscheinlich mangels eines hinreichenden Kontaktes zu den entsprechenden Theoriebildungen in ihrer Isolation gegenüber den sprachlichen Grundlagen – kaum gesehen wurde.

6.4. Das Allophon

Das Phonologiekonzept in der Trubetzkoy'schen Ausarbeitung bietet also für einen Teilbereich sprachlicher Strukturen eine plausible Form-Funktions-Analyse. Solche Analysen stehen immer in der Gefahr, in der einen oder anderen Richtung isoliert und verselbständigt zu werden. Meist ist der Anlass dafür eine Übergewichtung einer der beiden Seiten. Solche Übergewichtungen sind üblicherweise gut motiviert, bringen aber in der Tendenz die analytischen Grundbestimmungen leicht in Schiefelage bzw. ganz ins Wanken. Innerhalb der Theorie der Phonologie ist ein solcher Prozess der Übergewichtung, und zwar der Funktionalität, meines Erachtens beim Konzept des Allophons zu sehen. Ihm liegt die Beobachtung zugrunde, dass funktionale Äquivalenzen auch dort zu beobachten sind, wo keine Rückbindung mehr an die formale, hier die lautliche Struktur zu konstatieren ist. Die Vereinseitigung von Funktion löst die Bindung an die formale Seite auf. Damit wird zugleich die Rückbindung von Sprache an die Materialität des Lautlichen (deren Grundlagen die Phonetik bearbeitet) gelöst. Das Allophon ist ein Konstrukt, das ein Dilemma in der Anwendung des funktionalen Kriteriums scheinbar bearbeitet – dies freilich um den Preis, dass eine systematischere Herangehensweise an die Dialektik des Verhältnisses von Form und Funktion, die in der Grundkonzeption der Phonologie-Theorie angelegt ist, nicht mehr weiter betrieben wird oder auch nur als Aufgabe erkennbar ist.

C.

7 Analogiestufe I: Morphem

Die traditionelle Sprachwissenschaft hat mit den Einheiten *Laut*, *Silbe*, „*Form*“ (im Sinne der Flexionselemente) und *Wort* Grundelemente ihres Vorverständnisses von Sprache, die eine erste Übertragung der Erfolgsgeschichte der Phonologie auf die größeren Einheiten nahelegt. Diese Nahelegung ermu-

tigte dazu, nun die indoeuropäische *Formenlehre* nach Analogie der Lautlehre aufzukonstruieren. So entstand der Gedanke, eine Reihe von Grundelementen der Formenlehre anzusetzen und diese wiederum nach Entsprechung des Phonems als *Morphem* zu kennzeichnen. Der Terminus Morphologie war bereits gut eingeführt – wenn er sich auch eigentlich anderen Theoriezusammenhängen verdankte. Er hat einen seiner wichtigsten Ursprünge bei Goethe und ist hier als Formenlehre für das Lebendige, besonders die Pflanzenwelt, von Bedeutung – Voraussetzung dafür, dass eine biologistische Wendung der Linguistik, nämlich bei Schleicher, die Übertragung auf Sprachen relativ problemlos durchführen konnte.

Auch die Oppositionslehre schien übertragbar. Der Versuch der Durchführung zeigte freilich bald, dass die genaue Aufkonstruktion einer Morphologie nach Maßgabe der Phonologie so nicht möglich war. Es war auch hier der amerikanische Strukturalismus – bereits bei seinem Ausgangspunkt, nämlich bei Bloomfield –, der diesen Analogisierungsversuch initiierte. Die Durchführung stieß hingegen auf erhebliche Widerstände in der Sache. Diese haben einerseits mit den unterschiedlichen Formstrukturen flektierender, insbesondere hochflektierender Sprachen zu tun, wie sie zu einem Teil in den Paradigmen bereits von der antiken Sprachwissenschaft zusammengefasst oder eher zusammengewungen worden waren. Sie stoßen andererseits in der Wortbildungslehre auf einen traditionell (bis auf einige hochplausible Beispiele) weitgehend unterbearbeiteten Teilbereich sprachlicher Formstrukturen. So erfolgreich der phonologische Grundlegungsprozess war, so problematisch blieb der morphologische.

8 Analogiestufe II: anthropologisch-emisch

Die ins Amerikanische gewendete Phonologiekonzeption Trubetzkoy's erfuhr unter dem Label „Strukturalismus“ ihre nächste, bedeutende Wirkungsphase. Dieses Label fasste recht unterschiedliche Herangehensweisen an sprachliche Phänomene zusammen: Sowohl der rezipierte Saussure wie der US-amerikanische Distributionalismus ließen sich als Strukturalismus fassen. Die jeweils angesetzten Grundelemente und die von ihnen gebildeten Strukturen schlossen sich hingegen zum Teil geradezu aus.

Nichtsdestotrotz war es diese diffuse Überkuppelung, die in der Folgezeit den ebenso diffus rezipierten Konzepten zur nächsten Analogiestufe verhalten,

nämlich in der strukturalistisch gewendeten Anthropologie, wie sie insbesondere Claude Lévi-Strauss (1958/1967) repräsentierte. Die Anwendung des Instrumentariums, das sich in der Phonologie als erfolgreich erwiesen hatte, auf Gruppenstrukturen, insbesondere auf die unterschiedlichen in der Welt vorgefundenen Hochzeits- und Familienstrukturen, schien die Phonologie geradezu zu einer methodologischen und dann diffus auch sachlichen Leitwissenschaft zu prädestinieren.

9 Analogiestufe III: behavioremes

Diese französische Rezeption wurde parallelisiert in der nächsten Analogiestufe, die im Rahmen des Summer Institute of Linguistics durch dessen hervorragendsten Vertreter, Kenneth L. Pike, entwickelt wurde. War in der US-amerikanischen Semiotik bei Peirce wie in den Grundlagenüberlegungen Bloomfields (1933) die Notwendigkeit gesehen worden, das einzelne sprachliche Ereignis aus seiner Isolation zu entbinden und wieder in größere Zusammenhänge – Englisch „context“ – rück-einzubeziehen, so nahm Pike diese Herausforderung unter Nutzung des phonemics-phonetics-Paars auf. Das sprachliche Handeln wurde von ihm als „Verhalten“ (behavior) konzeptualisiert – in Kontinuität zu Bloomfields Grundkonzeption, die in enger Verbindung zu Watsons sensualistischer – und damit antimentalistischer – Psychologie stand. Für dieses sprachliche Verhalten galt es, einen allgemeinen Rahmen zu schaffen. Als solcher wurde in der Analogie zur Phonemik-Phonetik-Distinktion eine weitere Übertragung bis hin zu allgemeinen *behavioremes* entwickelt. In dieser Analogisierung verloren sich immer mehr Merkmale dessen, was in der theoretischen Etablierung der Phonologie zu den unabdingbaren Grundlagen gehörte. Schon die neue Oppositionsstellung Phonetik-Phonemik hatte den Weg betreten, der nun zu einer Gesellschaftstheorie weiter beschritten wurde, die sich keine Rechenschaft mehr über die Frage ablegte, ob eine solche Übertragung in der Sache, in den gesellschaftlichen Strukturen, überhaupt eine Voraussetzung hat.

Besonders der fundamentale Gegensatz zwischen einer emphatisch den Verzicht der Erkenntnis mentaler Strukturen fordernden Linguistik und dem funktionalen Mentalismus der Phonologie wurde in dieser neuen Anwendung weitgehend verdeckt. Zugleich blieb unbeachtet, dass die phonologische Theorie sich auf eine spezifische Struktur in der Vermittlung von sensualistisch zugänglicher und hermeneutisch rekonstruierbarer Kombinatorik bezog. Damit

geriet die zentrale Pointe in der Entdeckung und der wissenschaftlichen Etablierung der Phonologie vollständig aus dem Blick.

D.

10 Gesellschaftsstrukturen

Die verschiedenen Gesellungsformen der Gattung Mensch unterscheiden sich nun aber massiv von dieser spezifischen kommunikativen Aufgabe und ihrer Bearbeitung in der Entwicklung einer Lautsprache. Es ist gerade Komplexität, die diese gesellschaftlichen Strukturen auszeichnet. Es ist dies eine Komplexität, die zwar durchaus danach verlangt, wissenschaftliche Strukturbestimmungen auszuarbeiten, die das, was sich in den gesellschaftlichen Phänomenen realisiert, bestimmen, ja erzeugen. Aber dafür bedarf es einer präzisen Erfassung sowohl der Strukturen wie einer gesellschaftlichen Theoriebildung, die eine derart komplexe Aufgabe zu lösen gestattet.

11 Sprache, Kommunikation und Kultur

Auch die Sprache und ihre Nutzung zu den kommunikativen Zwecken der sie Unterhaltenden und Verwendenden umfasst mehr als die Bearbeitung der Aufgabe, die sinnliche Wahrnehmbarkeit des Lautes für kommunikative Zwecke einzusetzen. Diese Sprache hat mindestens drei fundamentale Dimensionen, die teleologische, die gnoseologische und die kommunitäre (Ehlich 1998/2007). Um Sprache zu erkennen, gilt es, deren Zellformen zu identifizieren. Sie liegen in der sprachlichen Handlung mit ihren sie konstituierenden Akten und in den in sie eingehenden und sie ausmachenden Prozeduren. Welche Organisationsformen einzelne Sprachen bzw. einzelne Gruppen von Sprachen dafür wählen, dies unterscheidet sich zum Teil fundamental. Die einzelne sprachliche Handlung realisiert die gesellschaftlich ausgearbeiteten Formen und Muster.

Sprache ist auch von einer grundlegenden Bedeutung für das, was zusammenfassend, aber gleichfalls diffus, als Kultur bezeichnet wird (vgl. Ehlich 1996/2007). Die eigentliche Aufgabe einer gesellschaftlich orientierten Sprachanalyse besteht gerade darin, die Vermittlungsformen von Sprache und Kultur aufzudecken und zu rekonstruieren. Dafür bedarf es einer Analyse, die den Verlo-

ckungen eines vermeintlichen sprachlichen Universalismus ebenso widersteht wie der Versuchung, aus dem komplexen Zusammenhang von Sprache, Kommunikation und Gesellschaft lediglich Formmerkmale herauszugreifen und zu isolieren, wie es die grammatisch restringierte Linguistik seit dem Beginn ihrer Geschichte tut.

Eine analoghafte Übertragung einer für den lautlichen Bereich fruchtbaren und sachadäquaten Theorie bis hin zur Konzeption von Kultur als einer Ansammlung von *Behavioremen* oder *Kulturemen* dürfte – bei allen Verdiensten der Einzelerfassung von interaktiven Erscheinungen¹ – diesem konzeptionellen Auftrag kaum wirklich gerecht werden können.

12 Aufgaben der Analyse von Kultur und Interkulturalität

In welcher Weise das diffuse Konzept Kultur, soweit es kommunikativer Art ist, zu rekonstruieren ist, erfordert nicht zuletzt präzise Erfassungen des Verhältnisses der propositionalen und der illokutiven Strukturen – jeweils in ihrer teleologischen, ihrer gnoseologischen und ihrer kommunitären Funktionalität. Dies wird von besonderer Bedeutung in Bezug auf ein Konzept von Interkulturalität, das sich gegenüber den verdinglichenden, weithin nationalsprachlich determinierten Kulturkonzepten auf die Faktizität der konzeptionellen und kommunikativen Wanderbewegungen einlässt. Ein Ansatz dazu ist die Annahme eines „kulturellen Apparats“ (Redder, Rehbein 1987). Ob dieser Ansatz hinreichend ist, muss die weitere Analyse zeigen. Die Aufgabe aber ist deutlich. Schritte zu ihrer Lösung werden auch für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen, soweit sie die Sprachvermittlung betreffen, zunehmend wichtiger – und damit für ein Fach wie Deutsch als Fremdsprache, das diese Vermittlung von Sprache, von Literatur, von Kultur in der Perspektive ihrer Fremdheit zum eigentlichen Gegenstand hat und so nicht zuletzt provokativ gegenüber nationalsprachlichen Begrenzungen und Begrenztheiten wirkt.

¹ Vgl. zusammenfassend für den deutschsprachigen Bereich vor allem die verdienstvollen Arbeiten von Els Oksaar (besonders Oksaar 1988).

13 Literatur

- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York: Henry Holt.
- Bogner, Andrea, Alois Wierlacher (2003): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler.
- Bußmann, Hadumod (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchgesehene u. ergänzte Auflage, Stuttgart: Kröner.
- Ehlich, Konrad (1996/2007): *Interkulturelle Kommunikation*. In ders. (2007b): *Transnationale Germanistik*. München: Iudicium, S. 131–149.
- Ehlich, Konrad (1998/2007): *Medium Sprache*. In ders. (2007a): *Sprache und sprachliches Handeln*. Berlin u. New York: de Gruyter, S. 151–165.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Sprache*. 4., aktualisierte u. überarbeitete Auflage, Stuttgart: Metzler.
- Krusche, Dietrich (1993): *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kultur-räumlicher Distanz*. 2. Auflage, München: Iudicium.
- Lévi-Strauss, Claude (1958, dt. 1967): *Strukturelle Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lewandowski, Theodor (1994): *Linguistisches Wörterbuch*. 3 Bde. 6. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB)
- Pike, Kenneth L. (1967): *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour*. The Hague: Mouton.
- Oksaar, Els (1988): *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Redder, Angelika, Rehbein, Jochen (1987): *Zum Begriff der Kultur*. In diess. (Hrsg.): *Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 38, S. 7–21.
- Trubetzkoy, Nikolai S. (1939): *Grundzüge der Phonologie*. Prag: Travaux du Cercle Linguistique de Prague 7.

Standardisierung oder individualisierte Sprachprofile: Ist der Sprachunterricht auf dem Weg von einer Lern- zur Prüfungskultur?*

1 Zusammenfassung

Der folgende Beitrag setzt sich kritisch mit den Tendenzen der Standardisierung und Prüfungsorientierung im Sprachunterricht sowohl des Deutschen als Fremd- als auch des Deutschen als Zweitsprache auseinander. Die Orientierung an (abprüfbaren) Kompetenzen hat zur Folge, dass der Unterricht sich auf Prüfbares konzentriert. Der Beitrag plädiert für Sprachlernangebote, die sich an den Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden orientieren und diesen mit Hilfe von modularen Lernangeboten stärkere Wahlmöglichkeiten eröffnen.

Zwei Argumente werden ins Feld geführt, wenn im Bildungswesen allgemein ebenso wie im Bereich des Sprachenlehrens und Sprachenlernens die Notwendigkeit der Einigung auf Standards begründet wird: Zum einen die internationale Vergleichbarkeit von Lehr- und Lernangeboten sowie den erworbenen Fähigkeiten, letzten Endes also die Objektivierung und Vergleichbarkeit gemessener Lernleistungen; eng damit verbunden ist zum andern die beim Prozess einer Standardisierung notwendige Verständigung über Ziele und Inhalte, wobei Standards als Möglichkeit gesehen werden, das Lernen von einer Inhaltsorientierung („was wird gelehrt“) hin zu einer Fähigkeitenorientierung („was wird gekonnt“) zu entwickeln, wobei diese Fähigkeitsorientierung sich in aller Regel als „Outputorientierung“ entpuppt: Was wird im Rahmen einer Prüfung als Fähigkeit nachgewiesen. Standardisierung steht daher in der Regel in einem engen Zusammenhang mit Beurteilungen und Prüfungen.

Ich will mich im folgenden auf diesen zweiten Aspekt beschränken, nicht zuletzt, weil sich bislang das erste Argument als ein Oberflächenargument mit sehr begrenzter Tragfähigkeit erwiesen hat: Es ist – allen Standardisierungen

* Dieser Text beruht auf Vorträgen und Diskussionen, die ich im Zeitraum 2010 – 2012 in verschiedenen Kontexten, insbesondere im Zusammenhang mit Spracherwerb und Sprachprüfungen für Migrantinnen und Migranten, führen konnte. Vgl. auch Krumm (2011) und Krumm (2013).

zum Trotz – nach wie vor nicht so, dass, um es am Beispiel der am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientierten Prüfungen zu sagen, eine bestandene Sprachprüfung auf dem Referenzniveau B1 in Deutschland und in Spanien, in Marokko oder in Budapest jeweils „gleiche“ sprachliche Fähigkeiten belegen.

Dass es im Zusammenhang mit dem Sprachenlehren und -lernen auch des Testens und Prüfens bedarf und dass für diese Prüfungen einheitliche Standards erforderlich sind, ist für viele Lern- und Lebensbereiche unumgänglich und notwendig – Lernende fragen nach dem Sichtbarmachen und Dokumentieren ihrer sprachlichen Fähigkeiten und Lehrende brauchen Ziele, auf die hin sie ihren Unterricht planen und gestalten, sie brauchen auch Rückmeldungen über den Erfolg ihrer Lernenden; auch der Arbeitsmarkt fragt nach verlässlichen Aussagen über vorhandene Sprachkenntnisse. Aber mit der Konjunktur von Standards und Kompetenzen, mit der zugleich eine Konjunktur des Testens und Prüfens in nahezu allen Sprachlehr- und Sprachlernkontexten eng verbunden ist, ist meines Erachtens aus dem Blick geraten, welche Folgen eine **allzu starke und einseitige** Ausrichtung des Lehrens und Lernens an Standardisierung sowie an Tests und Prüfungen für die Lernenden selbst wie auch für die Lernkultur hat. Standards und Tests lassen sich als notwendig einerseits und als hinderlich andererseits begreifen. Wir gewinnen damit Sicherheit und Klarheit, wir verlieren damit, worauf der folgende Beitrag hinweisen will, Dynamik, Vielfalt und Offenheit. Das gilt generell sowie im besonderen für Lernende in besonders schwierigen Lern- und Lebenssituationen wie z.B. für Migrantinnen und Migranten.

2 Sprachliche Fähigkeiten entwickeln sich nicht linear, sondern ungleichmäßig

„Eine Sprache beherrschen“ – das wird traditionell als undifferenzierte homogene Fähigkeit betrachtet, deshalb werden dafür auch pauschale Noten wie „gut“ oder „sehr gut“ vergeben. Erstaunlicher Weise hat auch die Differenzierung sprachlicher Kompetenzen im Hinblick auf einzelne sprachliche Fertigkeiten nichts geändert – äußerst selten einmal wird zwischen *schriftlich* und *mündlich* differenziert, in der Regel werden sprachliche Fähigkeiten zusammengefasst beschrieben und bewertet, so als würde jemand das Lesen und Schreiben auf der gleichen Stufe beherrschen wie das Sprechen und Hören. Tatsächlich gilt eine solche gleichmäßige Sprachbeherrschung nicht einmal für die Mutter-

sprache: Die Kompetenzgrade und Fähigkeiten, die Korrektheit und die Flüssigkeit sprachlicher Äußerungen sind individuell verschieden und liegen keineswegs in allen Bereichen auf der gleichen Stufe: Manche Menschen besitzen hoch entwickelte mündliche, andere eher hohe Lese- und Schreibkompetenzen – und auch, wenn es vielfach so wirkt, als seien die einmal erreichten sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache stabil und homogen, so ist das eine Täuschung: Je nach Kontext und (wechselnder) Motivation, je nach Sprachkontakt und Sprachgebrauch sind sprachliche Kompetenzen dynamisch und ungleichmäßig. Das gilt in erheblich stärkerem Maße für Zweit- und FremdsprachenlernerInnen. Meine Sprachenbiographien (vgl. Krumm 2001; 2013) belegen die Existenz solch „ungleichmäßiger Profile“ ebenso wie die Erhebungen des Projekts *Multilingual Cities: Wien* (Brizic 2011). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen formuliert diese Erkenntnis wie folgt:

Die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig:

- Lernende werden meist in einer Sprache kompetenter als in den anderen;
- das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z.B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden);

[...] Unausgewogenheiten dieser Art sind völlig normal. [...] Dieses Ungleichgewicht steht auch in Zusammenhang mit der Veränderlichkeit der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz. Während die traditionelle Sichtweise der einsprachigen kommunikativen Kompetenz in der Muttersprache von einer raschen Stabilisierung dieser Kompetenz ausgeht, besitzt eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ein kurzlebigeres Profil und eine veränderliche Konfiguration. Je nach Beruf, familiärem Hintergrund, Reiseerfahrung, Lektüre und Hobbys der betroffenen Person verändert sich ihre linguistische und kulturelle Biographie deutlich. (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* 2001, S. 132-133)

Im Referenzrahmen wird auf Grund dieser Erkenntnis explizit davor gewarnt, die einzelnen Niveaustufen als lineare Messskalen zu benutzen, wie das de facto in den meisten Sprachprüfungen passiert:

Man sollte sich schließlich auch davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala – wie z.B. einen Zollstock – zu interpretieren. [...] Was Aussagen zur durchschnittlichen Lernzeit für das Erreichen eines bestimmten Niveaus mit bestimmten Zielen betrifft, ist größte Vorsicht geboten. (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* 2001, S. 29).

3 „Vom Wiegen allein wird die Sau nicht fett“

Mit der wohl aus Finnland stammenden Redensart „Vom Wiegen allein wird die Sau nicht fett“ wird die Kritik an Unterrichtssystemen auf den Punkt gebracht, in denen Tests und Prüfungen eine entscheidende Rolle spielen und messbare Lernergebnisse im Zentrum stehen. Die starke Fixierung auf zu erreichende Standards und Messverfahren vernachlässigt, so die Befürchtung, die Sorge um die Unterrichtsprozesse und die einzelnen Lernenden, sie verforme vielmehr die Lernprozesse zu einem „teaching to the test“.

Trotz aller Unterschiedlichkeit in ihren Forschungsansätzen sind sich Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik weltweit doch einig, dass Sprachenlernen nur dann erfolgreich ist, wenn es als aktiver, individuell zu konstruierender Prozess gestaltet wird. Die Prüfungskultur aber verharrt trotz dieser Erkenntnisse in einem stark behavioristisch geprägten Lernkonzept. Das beginnt bereits bei der verkürzten Rezeption des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Der Referenzrahmen bietet ja zwei Möglichkeiten an, Sprachkompetenz zu modellieren und zu prüfen, zum einen die Orientierung an den sechs Niveaustufen von A1 bis C2, zum anderen die Orientierung an den einzelnen kommunikativen Aktivitäten, in die der Referenzrahmen die sprachliche Kompetenz aufgliedert.

Die gängigen Sprachprüfungen ebenso wie nahezu alle Standardisierungen im Bereich sprachlicher Lernziele und Kompetenzen greifen in der Regel nur auf die Niveaustufen als strukturierendes Prinzip zurück und nutzen eine Differenzierung nach kommunikativen Aktivitäten und Fertigkeiten nicht. Das Ergebnis sind Prüfungen, die den Nachweis sprachlicher Fähigkeiten jeweils einheitlich nur auf einer bestimmten Niveaustufe, z.B. B1 in allen sprachlichen Handlungsbereichen, fordern: Um die Prüfung zu bestehen, muss man beim Sprechen ebenso wie beim Interagieren, beim Lesen, Schreiben und Hören überall das Niveau B1 erreichen. Aus Sicht der Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik ist das eine unsinnige Festlegung: Zum einen erwerben Menschen Sprache nicht gleichmäßig, sondern je nach Lernvoraussetzungen, Lernerprioritäten, Sprachlernerstyp, Sprachkontakten und ähnlichen Kontextfaktoren ungleichmäßig, zum anderen sind die individuellen Sprachlernbedürfnisse wie auch die Notwendigkeiten der Sprachbeherrschung extrem unterschiedlich.

Um noch einmal auf den Effekt des „Wiegens der Säue“ zurückzukommen: Wer einen Sprachtest besteht, weist damit zunächst nichts anderes nach als die Fähigkeit, Sprachtests zu bestehen und die entsprechende Testkultur zu beherrschen. Und je wichtiger Tests für die Beteiligten sind, um so mehr wird jede

Unterrichtsaktivität danach bewertet, wie gut sie hilft, den Testanforderungen zu genügen. Die zahlreichen Trainingsbücher nach dem Motto „Mit Erfolg zum Zertifikat“ legen davon beredt Zeugnis ab. Kommunikative Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben da ebenso wenig Platz wie die Förderung differenzierter Sprachenprofile je nach sozialen und beruflichen Bedürfnissen. „Die Ausrichtung des Unterrichts auf Fähigkeiten, die in den Tests verlangt werden“, so formuliert das Smit 2008 (S. 384), „hat ungünstige Konsequenzen: Mündliche Sprachfertigkeiten, Problemlösen, Kreativität [...] usw. sind nur schwierig oder nur mit großem Aufwand messbare Kompetenzen und werden in den Tests nicht geprüft. Als Folge finden sie nur wenig Platz im Unterricht.“

Will man die negativen Auswirkungen von Standardisierungen auf das Sprachenlernen, auf die Sprachcurricula und auf die Lernkultur vermeiden und eine lernfördernde Praxis des Prüfens entwickeln, so ist das meines Erachtens nur möglich, wenn globale abschließende Prüfungen auf das absolut notwendige Minimum beschränkt und Standards bestenfalls als Mindeststandards formuliert werden und statt dessen eine formative, also gestaltende, lernprozessbegleitende Evaluationskultur etabliert wird: Damit ist gemeint, dass Standards und Prüfungen als lernbegleitende Rückmeldungen und Orientierungen angelegt werden, dass sie hinreichend differenziert sind und für die Lernenden keine allzu weitreichenden Folgen haben. Ich habe guten Grund zu behaupten, dass eine bestandene Prüfung auf A2 oder B1-Niveau viel weniger über das aussagt, was ein Mensch in einer Sprache wirklich kommunikativ leisten kann, als ein differenziertes, durch ein Portfolio abgesichertes Sprachenprofil. Lernfortschrittstests, Selbstevaluationen, Sprachenportfolios und nach Kommunikationsrollen unterschiedene Profile können für die Lernenden selbst wie auch für die Lehrenden handlungsunterstützende Informationen und Anreize bereitstellen, sie sind in vielen Fällen auch für die Arbeitswelt viel aussagekräftiger – und sie beziehen die Lernenden aktiv in einen für sie transparenten Prozess der Sprachentwicklung wie der Feststellung sprachlicher Kompetenzen ein.

Es geht also nicht darum, hinter die sinnvollen Errungenschaften der Formulierung von Kompetenzen und Standards zurückzufallen, was eine Präzisierung von Lernzielen und erwarteten Lernergebnissen betrifft, und zu einem Input-Verständnis von Lehren zurückzukehren. Standard-Formulierungen, die als abzurufende festgelegte Niveaubeschreibungen auf einheitlichen Niveaustufen festgelegt werden, verkennen jedoch die Natur des Sprachenlernens als eines individuellen, nicht linearen Prozesses und verhindern die Entwicklung differenzierter, auf persönliche und berufliche Schwerpunkte zugeschnittener Curricula und Kurse. Es muss für jede Lerngruppe abgewogen werden, ob die

Vorteile solcher Standardisierungen die Nachteile rechtfertigen. Je existentiell bedeutsamer das Erreichen festgelegter Standards und, wie im Falle der Migranten, das Bestehen der jeweiligen Prüfungen sind, um so mehr degenerieren Sprachkurse notwendig zu einem „teaching to the test“, bei dem sinnvolles Sprachenlernen kaum noch stattfindet.

Es ist aus meiner Sicht **nicht** als Gewinn zu verstehen, wenn unter dem Zeichen der Globalisierung und Standardisierung Sprachunterricht und Sprachprüfungen sich immer weniger an individuell oder beruflich differenzierten Zielsetzungen der Lernenden, an unterschiedlichen Lebenssituationen und Lernkontexten orientieren und wenn auf die bewusste Auseinandersetzung mit Inhalten und kulturellen Wahrnehmungen verzichtet und den Lernenden suggeriert wird, man könne eine Sprache quasi inhaltsfrei, für alle Zwecke und Gelegenheiten lernen; es ist auch nicht als Gewinn zu verstehen, wenn die Herausbildung individueller Sprachkompetenzprofile sowie inhaltlicher Schwerpunkte zu Lasten standardisierter Verfahren aus dem Blick gerät.

Ich will keineswegs hinter die Errungenschaften einer Lernprozess- und Kompetenzorientierung in eine Inhalte absolut setzende Debatte zurückfallen – es stellt sich aber die Frage, wie sich die Inhaltsperspektive in qualifizierter, der Komplexität des Themas „kulturelle Dimensionen und Inhalte im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch“ angemessener Form in die Debatte um das, was im Sprachunterricht gelernt und gekonnt werden soll, hereinholen lässt. Und wie sich das verknüpfen lässt mit den je nach Lerngruppe unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen.

Die Tendenz zu überregionalen Einheits-Sprachprüfungen und Kompetenzbeschreibungen steht in einem merkwürdigen Gegensatz zur ansonsten hochgepriesenen Differenzierung und Diversifizierung: Man kann heute nicht mehr einfach einen *Turnschuh* kaufen, sondern es wird sofort gefragt, ob es ein Turnschuh für den Langlauf oder den Sprint, für *Nordic Walking*, für *Indoor* oder *Outdoor*, für den Sommer oder für den Winter sein soll – eigentlich haben wir längst gelernt, auch Sprachbedürfnisse und Sprachlernziele ähnlich zu differenzieren (vgl. Schwerdtfeger 2001; Neuner, Hufeisen 2003). Die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen mit Lernenden, für die Deutsch die erste Fremdsprache, die zweite oder die dritte ist, die über Deutschland- oder Österreich- oder Schweizerfahrung verfügen oder aber nur vage Vorstellungen von der Existenz dieser Länder haben, Lernende mit Interesse an berufsbezogenem Deutsch und solche, die noch gar nicht recht wissen, weshalb sie eigentlich Deutsch lernen, Lernende einer dritten Fremdsprache und solche ohne nennens-

werte Schulbildung – all dies verstärkt die Notwendigkeit eines individualisierten Unterrichtsangebots mit differenzierten Lernzielen.

Sprachunterricht ist dann besonders motivierend und erfolgreich, wenn er nicht losgelöst von den individuellen, sozialen und ökonomischen Lebenszusammenhängen und Sprachlerninteressen gestaltet wird. Sprachtests und Standards dagegen etablieren eine auf kurzfristig erreichbare Output-Ziele hin orientierte und organisierte Gestaltung der Sprachkurse, die keineswegs immer im Einklang mit persönlichen Zielsetzungen, mit der Brauchbarkeit der überprüften Sprachkenntnisse im jeweiligen Berufsfeld bzw. mit der individuellen, inhaltlich orientierten Lust auf Sprache steht.

Besonders zu bedenken ist die Auswirkung von überregionalen, standardisierten Sprachprüfungen auf die nicht oder nicht leicht operationalisierbaren inhaltlichen, ästhetischen und interkulturellen Dimensionen des Sprachenlernens – mit der Ausrichtung des Unterrichts an standardisierten Sprachprüfungen ist vielfach eine inhaltliche Verarmung verbunden.

4 Modulare Curricula unterstützen die Entwicklung individueller Kompetenzprofile

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen bietet mit seiner Differenzierung nach Domänen, kommunikativen Handlungen und sprachlichen Fertigkeiten, die durch thematisch-inhaltliche Differenzierungen ergänzt werden müssen, eine durchaus sinnvolle Möglichkeit zur Modellierung individueller Sprachkompetenz-Profile, die z.B. so aussehen könnten:

- **Sprechen** über beruflich relevante Themen B2, aber Alltagsinteraktion eventuell nur A2, weil er oder sie hierfür andere Sprachen zur Verfügung hat;
- **Lesen** von Alltagstexten A2, aber Lesen in bestimmten, privat oder beruflich wichtigen Themenfeldern B1 bis B2;
- **Schreiben** A1, weil dies für die persönliche und berufliche Tätigkeit ein weniger zentraler kommunikativer Handlungsbereich ist.

Für andere Lernende könnten lese- und schreiborientierte Aktivitäten ganz anders gewichtet werden.

Der hier angedeutete Ansatz einer individuellen Profilierung ist nicht nur angebracht, weil dabei die Sprachvermittlung an die nichtlineare Entwicklung sprachlicher Kompetenz angepasst werden kann, sondern auch, weil die kommunikativen Bedürfnisse der Menschen je nach persönlicher und/oder beruflicher Situation differieren. Voraussetzung, damit dies umgesetzt werden kann, wäre allerdings eine Analyse der Sprachbedarfe (in bestimmten gesellschaftlichen und beruflichen Kommunikationsräumen) und der (individuellen, lebensweltbezogenen) Sprachbedürfnisse. Erste Differenzierungen könnten sich an unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lerntypen orientieren und betreffen Sprachlernangebote für langsame, durchschnittliche und schnelle Sprachlernende. Wichtig jedoch sind weitergehende Differenzierungen, die die folgenden Domänen umfassen sollten:

1. Themen und Inhalte: Themen wie Bildung und Erziehung, Gesundheitswesen, Familie, gesetzliche Bestimmungen und regionale Spezifika sind zwar für alle Sprachlernenden wichtig, doch unterscheidet sich ihre Relevanz je nach Lernsituation (Zweit-/Fremdsprache), Lernmotivation, Alter etc., so dass hier alters- und zielgruppenspezifische Angebote notwendig sind.
2. Berufsperspektiven: Deutsch wird in vielen Ländern der Welt vor allem deshalb gelernt, weil Menschen damit berufliche Perspektiven verbinden; das gilt für die Menschen, die derzeit (2011/2012) in Spanien oder Griechenland in zunehmendem Maße Deutschkurse besuchen ebenso wie für Migrantinnen und Migranten, die sich dadurch Teilhabe am Wohlstand der Aufnahmegesellschaft erhoffen. Natürlich kann es, außer in Spezialkursen, nicht darum gehen, Deutsch für sehr spezifische Berufe zu vermitteln, aber die Ausklammerung von Beruf und Arbeitswelt aus allgemeinen Curricula, Lehrmaterialien und Sprachprüfungen, die eng mit der überregionalen inhaltsleeren Standardisierung zusammenhängt, ist fatal für Motivation und Nachhaltigkeit des Lernens. Es gilt also zu prüfen, wie weit berufliche Orientierungen mit dem Sprachenlernen verknüpft werden können.
3. Rollen: Mit den zuvor genannten Überlegungen hängt zusammen, dass die Kommunikationsrollen, für die Sprachen gelernt werden, keinesfalls immer systematisch bedacht werden: Es würde Lernenden helfen, wenn sie gezielt auf die Wahrnehmung von für sie wichtigen Kommunikationsrollen vorbe-

reitet werden – das können z.B. solche sein, in denen sie muttersprachliche Fähigkeiten dann auch in der Zweit- oder Fremdsprache nutzen können, oder auch solche, die sie explizit mit der neuen Sprache ausfüllen wollen, berufliche zum Beispiel.

4. Methoden: Methodische Differenzierungen je nach Lernerfahrung und Lerntempo oder auch je nach zuvor gelernten Sprachen sind insbesondere durch die Tertiärsprachenforschung ins Spiel gebracht worden, werden aber noch keineswegs zureichend für die curriculare Planung genutzt.
5. Fertigkeiten und Niveaustufen: Eine stärkere Modularisierung des Sprachkursangebots je nach Fertigkeiten und für diese unterschiedlich angestrebten Niveaustufen ist zu Beginn dieses Absatzes bereits angedeutet worden. Insbesondere bei Mehrsprachigen ist genauer zu prüfen, welche sprachlichen Fähigkeiten im Sinne einer Sprachenteiligkeit in welcher Sprache entwickelt werden sollen – in jedem Fall würden hier Strategien zu entwickeln sein, die die Stärken der Mehrsprachigkeit ins Spiel bringen, also die Fähigkeit zu gezieltem Sprachwechsel oder auch bewusster Sprachmischung.

Schematisch ließe sich ein solches modulares Konzept (am Beispiel eines Curriculum-Modells für Migranten) so darstellen (s. nächste Seite):

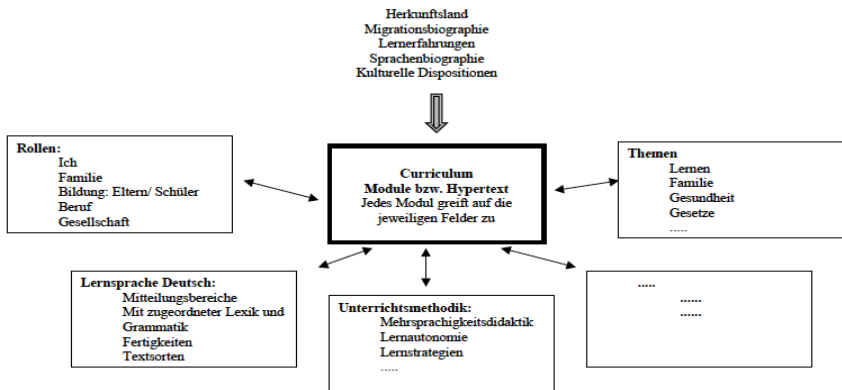


Abb. 1: Modulares Curriculum (Krumm 2007: 177)

Die einzelnen Module orientieren sich an Kommunikations- und Handlungsfeldern sowie an Kommunikationsrollen. Das Kommunikations- und Handlungsfeld Familie z.B. ist für viele MigrantInnen eher durch den Gebrauch einer ihrer Familiensprachen charakterisiert, d.h. nur diejenigen Rollen, Themen und Mitteilungsbereiche müssen auf Deutsch beherrscht werden, die auch in einer anderssprachigen Familienkommunikation auf Deutsch relevant sind: das Vorlesen und Paraphrasieren deutschsprachiger Texte zum Beispiel. Bei MigrantInnen mit Kindern oder mit eigenen Bildungsbedürfnissen ist das Kommunikationsfeld „Familie – Bildungsbereich“ ein besonders wichtiges: Thematisch würden Informationen über das Bildungssystem, die Kommunikation in der Elternrolle mit Kindergarten oder Schule bzw. Themen wie Berufsvorbereitung etc. hierher gehören.

Man kann sich ein solches modulares Curriculum als ein offenes Baukastensystem von mehreren Modulen vorstellen, die in unterschiedlichen Varianten existieren und von denen 5 oder 6 absolviert werden müssen, um den Anforderungen eines Leistungsnachweises zu entsprechen, der in einem solchen Konzept am ehesten durch ein Portfolio dokumentiert wird.

In der Erwachsenenbildung sollten Sprachangebote grundsätzlich auf Bedarfs- und Bedürfniserhebungen basieren, im Hinblick auf Migranten und Migrantinnen käme eine Berücksichtigung der Sprachenbiographie wie auch der beruflichen Perspektiven hinzu. Bei Schülerinnen und Schülern wären zumindest Differenzierungen nach zuvor gemachten Sprach(lern)erfahrungen sinnvoll.

Mehrsprachige Menschen differenzieren sehr genau, welche Sprachen sie für welche Zwecke brauchen; grundsätzlich bedeutet Sprachenlernen für jeden Menschen eine „Investition“ an Zeit und Lernanstrengung, so dass es hilft, Sprachangebote so zu strukturieren, dass Lernende prüfen können, ob die Lernanstrengung ihnen hilft, für sie relevante Kommunikationshandlungen auszuführen. Relativ abstrakte Kompetenzformulierungen oder Niveaustufenbeschreibungen sind in dieser Hinsicht wenig hilfreich.

Kommunikationsräume

	LI (Muttersprache)	<i>Lingua franca</i>	Fremdsprache Deutsch
PERSONAL	Personale Identität	Erweiterung der personalen Identität z.B. durch Reisen, durch Musik u.ä.	Welche Erweiterungen der personalen Identität durch Deutsch ?
	Familiäre Identität		
	Soziale Identität: Lebenswelt Nachbarschaft		Welche Erweiterungen der sozialen Identität durch Deutsch?
FUNKTIONAL	Schule	Englisch	Welche NEUEN Lernmöglichkeiten?
	Behörden- Kommunikation	Internationale Kommunikation	
	Beruf	Beruf national und international	Evtl. national und international
„Welten entdecken“	+	+	?

Abb. 2: Sprachfunktionen in verschiedenen Kommunikationsräumen (Krumm)

Es geht darum zu verdeutlichen, welche neuen Welterfahrungen und welche Kommunikationsräume mit einer neuen Sprache erschlossen werden, das gilt für Fremdsprachenlernende ebenso wie für MigrantInnen – solange eine neue Sprache nicht Zugang und Teilhabe ermöglicht, sondern lediglich dem Bestehen einer Prüfung dient, bleibt Sprachenlernen wenig motivierend und nachhaltig. Bildungsstandards sind Ausdruck eines Output-orientierten Sprachverständnisses: Es kommt nicht darauf an, was der Lernende weiß oder denkt oder fühlt, nicht, ob er oder sie eine positive Einstellung zur neuen Sprache entwickelt oder nicht, sondern es geht nur um das, was er/sie in der Prüfung kann. Aber darum geht es beim Sprachenlernen nur teilweise. Gerade in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen passieren zum Glück weiterreichende Lernprozesse: Man lernt, einander zuzuhören, man lernt, mit Menschen anderer ethnischer Herkunft zu sprechen, man wird mit anderen Wertvorstellungen und „Normalitäten“ konfrontiert. Toleranz und Empathie, auch Fehlertoleranz, eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit, die Überwindung ethnozentrischer Einstellungen, all das passiert in einem Sprachunterricht, der individuelle Zugänge zu Sprachen zulässt.

5 Literatur

- Bausch, Karl-Richard, Burwitz-Melzer, Eva, Königs, Frank G., Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Narr: Tübingen.
- Brizic, Katharina (Projektleitung) (2011): „*Multilingual Cities*“ Wien. Bericht. Österreichische Akademie der Wissenschaften: Wien.
- Ellis, Rod (2001): *The metaphorical constructions of second language learners*. In Breen, Michael (Hrsg.): *Learner Contributions to Language Learning*. London, S. 65–85.
- Halewijn, Elweine, Houben, Annelies, De Niel, Heidi (o. J.): *Education: Tailor-made or one-size-fits-all?* Council of Europe: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TaalunieMigrants_CS_EN.doc
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): *Profiles Instead of Levels: The CEFR and Its (Ab)Uses in the Context of Migration*. In „MLJ“ 91, 4, S. 667–669.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): *Ein Curriculum für die Integrationssprachkurse sollte mehr leisten als die Legitimierung von Prüfungen*. In Esser, Ruth, Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht*. Iudicium: München, S. 170–179.
- Krumm, Hans-Jürgen (2011): *Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – Herausforderungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. In Krumm, Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis*. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 14/2010, Studienverlag: Innsbruck, S. 171–185.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): *Sprachtests oder Sprachenprofile*. Vortrag, Bern.
- Krumm, Hans-Jürgen, Plutzer, Verena (2008): *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*. Council of Europe: „Thematic Studies 5“ [In www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_MainDocs_EN.asp].
- Lengyel, Drorit (2010): *Language Diagnostics in multilingual settings with respect to continuous procedures as accompaniment of individualized learning and teaching*. Council of Europe [In www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_DiagnosticLengyel_EN.pdf].
- Neuner, Gerhard, Hufeisen, Britta, Kursiša, Anta, Marx, Nicole, Koithan, Ute, Erlenwein, Sabine (2003): *Deutsch im Kontext anderer Sprachen: Tertiärsprachendidaktik. Deutsch nach Englisch*. München: Goethe-Institut Inter Nationes.

- Schwerdtfeger, Inge Christine (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Langenscheidt: München.
- Shohamy, Elana (2001): *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Pearson Education: Harlow.
- Smit, Robbert (2008): *Formative Beurteilung im kompetenz- und standard-orientierten Unterricht*. In „Beiträge zur Lehrerbildung“ 26, 3, S. 383–392.
- Studer, Thomas (2010): *Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache*. In Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (Hrsg): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. De Gruyter: Berlin, Bd. 2, S. 1264–1271.
- Van Avermaet, Piet, Gysen, Sara (2008): *Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis*. Council of Europe: „Thematic Studies 4“ [In www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_MainDocs_EN.asp].