



Peyer ■ Studer ■ Thonhauser (Hg.)

IDT 2017

Band 1:

Hauptvorträge

IDT 2017

Band 1:

Hauptvorträge

Herausgegeben von:

Elisabeth Peyer

Thomas Studer

Ingo Thonhauser

ERICH SCHMIDT VERLAG

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
ESV.info/978-3-503-18161-2



Dieses Werk ist lizenziert unter der
Creative-Commons-Attribution-Non-Commercial-NoDerivates 4.0 Lizenz
(BY-NC-ND).
Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung
und keine kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen finden Sie unter
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

IDT 2017
BRÜCKEN GESTALTEN – MIT DEUTSCH VERBINDEN:
Menschen – Lebenswelten – Kulturen
Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und
Deutschlehrer
Fribourg/Freiburg, 31. Juli – 4. August 2017
Im Auftrag des IDV herausgegeben von Elisabeth Peyer, Thomas Studer
und Ingo Thonhauser



Ergeben sich zwischen der Version dieses eBooks
und dem gedruckten Werk Abweichungen,
ist der Inhalt des gedruckten Werkes verbindlich.

Umschlagabbildung © Philippe, Fotolia.com

Gedrucktes Werk: ISBN 978-3-503-18160-5
eBook: ISBN 978-3-503-18161-2

Alle Rechte vorbehalten
© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019
www.ESV.info

Satz: L101, Fürstenwalde

Inhalt

Einleitung	
<i>Ingo Thonhauser, Thomas Studer und Elisabeth Peyer</i>	7
Entwicklungslinien des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – wo stehen wir heute und wo woll(t)en wir hin?	
<i>Claudia Riemer</i>	9
Erntezeit!? Streiflichter auf aktuelle Arbeitsfelder der Fremdsprachendidaktik	
<i>Thomas Studer</i>	20
Stand und Perspektiven linguistischer Plurizentrik und mögliche Konsequenzen für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache	
<i>Regula Schmidlin</i>	35
Zur Übertragbarkeit früherer Sprachlernerfahrungen in den L3-Deutschunterricht	
<i>Ásta Haukås</i>	48
Mehrsprachige Textkompetenz weiterentwickeln: Professionelles und akademisches Schreiben in der L2 Deutsch	
<i>Sabine Dengscherz</i>	59
Kinder- und Jugendliteratur in mehreren Sprachen. Möglichkeiten der Verbindung von literarischer und sprachlicher Bildung im DaZ-Unterricht	
<i>Ulrike Eder</i>	69
Umgang mit Sachtexten im CLIL-Unterricht. Ein Beispiel anhand des Faches Biologie	
<i>Sandra Drumm</i>	80
Der rezeptive Wortschatzbedarf im Deutschen als Fremdsprache	
<i>Erwin Tschirner</i>	98
Grammatik, Kommunikation, Inhalt – Freunde, nicht Gegner	
<i>Dietmar Rösler</i>	112
Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht	
<i>Nicola Würffel</i>	123
Kulturwissenschaftliche Konzepte der Kulturvermittlung – Erinnerungsorte, Symbolische Kompetenz, Diskursive Landeskunde, Linguistic Landscapes	
<i>Simone Schiedermaier</i>	140

Inhalt

Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – ein aussichtsloses Unterfangen? Empirisch fundierte Beurteilungsraster zur Auswertung interkultureller Reflexionen

Jan-Oliver Eberhardt 149

Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende? Einige Antworten im Blick auf die *Textarbeit* im Fremdsprachenunterricht

Ingo Thonhauser 163

Was Lehrende heute können müssen. Herausforderungen für die Lehrer/innen-ausbildung

Ilona Feld-Knapp 175

Aus- und Weiterbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache in Japan. Bestandsaufnahme und Ausblicke

Tatsuya Ohta 186

Nach der kommunikativen Wende – Der DaF-Unterricht an den Westschweizer Schulen

Anton Näf 196

Sprachliche Heterogenität und Schule. Überlegungen zum erfolgreichen Scheitern sprachpädagogischer Innovationen

Raphael Berthele 213

Einleitung

Unter dem Motto „Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden: Menschen – Lebenswelten – Kulturen“ fand 2017 in Fribourg/Freiburg in der Schweiz die XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) statt. Die IDT verfolgt die Ziele, über den aktuellen Stand von Forschung und Entwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu informieren, Begegnungen zwischen Theorie und Praxis Raum zu geben, die Zusammenarbeit zwischen DaF- und DaZ-Akteuren weltweit und innerhalb der deutschsprachigen Länder zu fördern und bildungspolitische Akzente zu setzen. Die drei aus der IDT 2017 hervorgegangenen Tagungsbände – Bd. 1: *Hauptvorträge*, Bd. 2: *Sektionen*, Bd. 3: *Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* – widerspiegeln diese Ziele in vielfältiger Weise und konturieren sie zukunftsgerichtet.

Die Vorträge an der IDT 2017 nahmen die zentralen Themen der Tagung auf und schlugen Brücken zu den Schwerpunktbereichen des vielfältigen Fachprogramms der Tagung. Sie begleiteten und ergänzten auf diese Weise die *zielgruppenspezifischen Arbeitsgruppen*, die *Sektionsarbeit*, die *Podien*, die *didaktischen Werkschauen* und die *Posterausstellung*. Sie wollten inhaltlich der Vielfalt eines Fachs Rechnung tragen, das sich in den gut vier Jahrzehnten seines Bestehens etabliert hat und sich heute durch eine Erweiterung und Ausdifferenzierung der Arbeitsschwerpunkte auszeichnet. Die zunehmende Bedeutung des Bereichs DaZ, die sich nicht zuletzt aus der Forschung zur Sprachlichkeit allen (schulischen) Lernens in den letzten zehn Jahren ergeben hat, stellt hier ein besonderes Spannungsfeld dar. In internationaler Perspektive erweisen sich Konzepte für das Lehren und Lernen des Deutschen als weiterer Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten als immer bedeutsamer. Neuere Entwicklungen sind u. a. im Bereich der Kulturvermittlung bzw. des kulturellen Lernens und hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien auszumachen, aber auch die Perspektiven auf Grammatik und Wortschatz unterliegen einem gewissen Wandel, mitbedingt u. a. durch korpuslinguistische Herangehensweisen und allgemeinere Auffassungen vom Lehren und Lernen. All das und ebenso (das Bewusstsein für) die zunehmende Heterogenität der Zielgruppen und deren Bedürfnisse stellen insbesondere auch eine zeitgemässe Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen vor beträchtliche Herausforderungen.

An der IDT 2017 gab es Einzelvorträge und erstmals Ko-Vorträge. Die Einzelvorträge waren als „Keynote“-Vorträge angelegt und vermittelten den aktuellen Diskussionsstand in zentralen Themenbereichen des Fachs. Bei den Ko-Vorträgen stand jeweils ein übergeordnetes Thema im Mittelpunkt, zu dem

die beiden Vortragenden aus unterschiedlichen oder sich ergänzenden Perspektiven Position bezogen. Der hier vorliegende Bd. 1 der IDT-Tagungsakten versammelt eine Auswahl dieser Vorträge, die in ihrer inhaltlichen Vielfalt die Breite der Diskussion illustrieren. Die ersten beiden Beiträge konturieren das Feld, indem *Claudia Riemer* die Entwicklungslinien des Fachs nachzeichnet und *Thomas Studer* aktuelle Arbeitsfelder im Spiegel von Forschungsüberblicken diskutiert. Darauf folgen zwei Beiträge, die Einblicke in zwei zentrale Bezugswissenschaften des Fachs bieten: *Regula Schmidlin* stellt aus linguistischer Perspektive die Frage nach der Plurizentrik der deutschen Sprache, während *Åsta Haukås* Ergebnisse der empirischen Spracherwerbsforschung im vieldiskutierten Bereich der Sprachendidaktik im Kontext der Mehrsprachigkeit präsentiert. Das Thema der Mehrsprachigkeit zeigt sich auch in den nächsten beiden Beiträgen, die sich auf unterschiedliche Weise Fragen der Textarbeit widmen. Bei *Sabine Dengerscherz* geht es um die Entwicklung mehrsprachiger Textkompetenz im tertiären Bereich, während *Ulrike Eder* am Beispiel der Kinder- und Jugendliteratur zeigt, dass Mehrsprachigkeit auch die Arbeit mit literarischen Texten prägen kann und dabei einen Beitrag zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen leistet. Diese Kompetenzen gehören natürlich zur Textarbeit im Umgang mit Sachtexten, z. B. im CLIL-Unterricht, wie *Sandra Drumm* zeigt. Die Vorträge widmeten sich darüber hinaus konkreten Lehr- und Lerngegenständen, wie die Beiträge zu Wortschatz (*Erwin Tschirner*) und Grammatik (*Dietmar Rösler*) illustrieren, an die sich *Nicola Würffels* Beitrag zum Einsatz digitaler Medien zur Differenzierung im Fremdsprachenunterricht anschliesst. Die kulturelle Dimension des Sprachunterrichts ist ein weiterer Schwerpunkt, zu dem *Simone Schiederemair* aus kulturwissenschaftlicher Perspektive Stellung bezieht, während sich *Jan-Oliver Eberhardt* an die Frage der Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht wagt. Die Ausbildung von Lehrenden steht im Mittelpunkt der drei folgenden Beiträge, indem *Ingo Thonhauser* die Frage nach den Komponenten fachdidaktischer Kompetenz stellt. *Ilona Feld-Knapp* und *Tatsuya Ohta* greifen dies auf und diskutieren die Ausbildungsschwerpunkte im ungarischen (*Feld-Knapp*) und japanischen Kontext (*Ohta*). *Anton Näf* und *Raphael Berthele* werfen abschliessend in ihren Beiträgen einen kritischen und zukunftsorientierten Blick auf die Umsetzung des kommunikativen Ansatzes (*Näf*) und von sprachpädagogischen Innovationen allgemein (*Berthele*). Es wäre spannend und lohnend, diese Diskussionen im Sommer 2021 an der nächsten IDT in Wien fortzusetzen.

Fribourg/Freiburg, im Juni 2018

Ingo Thonhauser, Thomas Studer, Elisabeth Peyer

Entwicklungslinien des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – wo stehen wir heute und wo woll(t)en wir hin?

Claudia Riemer (Universität Bielefeld, Deutschland)

Der Beitrag befasst sich mit den internationalen Entwicklungslinien und Arbeitsbereichen des Hochschulfachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, der internationalen Hochschulgermanistik und akademischen Deutschlehrer/innenbildung, die sich im Zuge von Globalisierung, Migration und technologischer Entwicklung einer Fülle von offenen Forschungsfragen, aber auch dringlichen bildungspolitischen und didaktischen Fragen stellen müssen. Diese betreffen die Weiterentwicklung und Profilierung von Studiengängen und Forschungsschwerpunkten, die das sehr heterogene und sich schnell verändernde Berufs- und Praxisfeld von DaF und DaZ im Blick behalten. Es wird für eine noch stärkere internationale Vernetzung und Zusammenarbeit plädiert – und für die Einheit eines Fachs, das Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache weiter als gemeinsamen Gegenstand betrachtet.

Im Rahmen meines Beitrags werde ich nicht auf die ‚alten‘ Konstituierungsdebatten eingehen, aber aus meiner – selbstverständlich subjektiven – Sicht heraus einige altbekannte Entwicklungslinien fortführen und nach wie vor zentrale Fragen aufgreifen, die meiner Meinung nach für die Zukunft des Fachs wichtig, ja vielleicht sogar entscheidend sind. Vieles davon ist nicht neu (vgl. die Beiträge des Podiums DaF 2015a und 2015b) und problematisiert das Verhältnis von Forschung, akademischer Lehre und Praxisfeld, das für ein immer auch praxisorientiertes Fach wie DaF/DaZ eine besondere Herausforderung darstellt.

Wo stehen wir heute? Allgemeine Tendenzen

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durchläuft in den Regionen der Welt zur gleichen Zeit sehr spezifische, aber auch erstaunlich vergleichbare Entwicklungen. Die Herausforderungen sind groß – aber die personelle und finanzielle Ausstattung des Fachs an den Hochschulen der Länder ist (meistens) klein. In einigen Ländern (wie z.B. China) ist in den letzten Jahren ein fulminanter Ausbau der Hochschulgermanistik und der Deutschlernangebote an den Hochschulen zu beobachten. In anderen Ländern ist der Trend des Deutschlernens besonders an den Schulen rückläufig, was dann auch Auswir-

kungen auf die Hochschulgermanistik hat, z. B. in Form rückläufiger Studierenden- und Absolvent/innenzahlen. Und dem folgt dann oft auch mittelfristig eine Reduktion der Ausstattung der Hochschulfächer. Oft entsteht gleichwohl – oder sogar als Konsequenz des sinkenden Deutschlernangebots an den Schulen – eine steigende Nachfrage nach außerschulischen Deutschlernangeboten in der Erwachsenenbildung und an den Hochschulen. Und in vielen Ländern fehlen spürbar qualifizierte Deutschlehrer/innen und entsprechende akademische Ausbildungsgänge, so dass die Fort- und Weiterbildung von zunehmender Bedeutung ist. Wir wissen und schätzen, dass das Goethe-Institut hier so aktiv ist. Und es ist ein Anlass zur Freude, wie der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) z. B. mit dem Lektor/innenprogramm und dem neuen Projekt „DaF-Studienmodule/Dhoch3“ insbesondere in die Stärkung der akademischen Deutschlehrer/innenausbildung investiert.

Wo stehen wir in der Entwicklung zu einem Forschungsfach?

Zunächst ein ganz kurzer Blick auf die Forschungsentwicklung, die für ein Hochschulfach von herausgehobener Bedeutung ist. Umfang, Qualität und Ertrag der Forschung im Fach DaF/DaZ haben deutliche Fortschritte gemacht. Inzwischen überwiegen bei den Hochschullehrer/innen und Dozent/innen diejenigen, die ihre wissenschaftliche Sozialisation im Fach DaF/DaZ erhalten haben und ihre wesentlichen Qualifikations- und Forschungsarbeiten im Fach geschrieben haben.

Die empirische Wende im Fach ist weitgehend vollzogen. Auch wenn hier sicherlich noch viele Anstrengungen erforderlich sind: Es ist inzwischen weitgehend akzeptiert, dass Nachwuchswissenschaftler/innen nur dann angemessenen empirische Forschungsprojekte durchführen können, wenn die Ausbildung von Forschungskompetenz auch Teil der DaF/DaZ-Studiengänge ist. So sind inzwischen u. a. empirische Forschungsmethoden nahezu durchgängig in den Mastercurricula der Studiengänge in den deutschsprachigen Ländern verankert. Dass Doktorarbeiten (und zunehmend auch Masterarbeiten) empirisch ausgerichtet sind, ist in allen Forschungsgebieten des Fachs (Didaktik, Sprachlehr-/lernforschung, Spracherwerbsforschung, Linguistik, Professionsforschung – und auch in der Kulturwissenschaft/Landeskunde, wo noch mehr Aufbauarbeit notwendig ist) inzwischen ein allgemein akzeptierter Standard.

Forschungsplanung, die über individuelle Profilierungen von Personen bzw. gewisse Profilierungen von Gruppen von Wissenschaftler/innen oder Hochschulstandorten hinausgeht, spielt im Fach DaF/DaZ allerdings noch eine zu geringe Rolle, insbesondere wenn man Forschung auch als internationale Zusammenarbeit versteht. Aber sie ist nötiger denn je – auch angesichts der

immer kompetitiveren Bedingungen der Forschungsförderung, auf die gerade empirische Forschung dringend angewiesen ist. Trotz aller Erfolge, auf die das Fach im Bereich der Sprach- und Kulturarbeit sowie der internationalen Lehr- und Forschungskooperation verweisen kann (z.B. im Rahmen Germanistischer Institutspartnerschaften (GIPs) oder Erasmus+-Programmen – bei letzteren ist nicht notwendigerweise ein deutscher Hochschulstandort einzubinden): Es gilt, substanzielle Verbesserungen zu erreichen, damit das Fach weiter an akademischer Reputation und struktureller Verankerung gewinnt, auf die gerade kleine Fächer an ihren Hochschulen dringend angewiesen sind. Die Nachteile der (geringen) Größe des Fachs vor Ort können nur durch Kooperation – mit anderen Fächern, aber insbesondere mit den Fachkolleg/innen anderer DaF/DaZ- und (internationaler) Germanistik-Standorte – überwunden werden. Hierfür wäre es m.E. von besonderer Bedeutung, dass Fachvertreter/-innen stärker für eine ortsübergreifende und internationale Zusammenarbeit gewonnen werden können, z.B. für die kooperative Betreuung von Nachwuchswissenschaftler/innen über Ländergrenzen hinweg. Es reicht dafür nicht aus, auf individuelle Bereitschaft und punktuelle Kooperationen zu setzen. Wichtige Felder der Zusammenarbeit wären z.B. die fachwissenschaftliche und forschungsmethodologische Qualifizierung von Doktorand/innen im Rahmen gemeinsamer Workshops, Tagungen und Sommerschulen. Könnte man nicht z.B. auch im Rahmen der IDT solche Formate etablieren? Dies würde auch Einzelkämpfer/innen und kleine Gruppen in sich traditionell philologisch verstehenden Germanistiken unterstützen, die sich weniger mit den sprachlichen und literarisch-kulturellen Gegenständen und stärker mit den Prozessen des Lehrens und Lernens des Deutschen befassen. Hiervon würde die Deutschlehrer/innenausbildung insgesamt profitieren.

Wo stehen wir in Bezug auf die Praxisorientierung?

Es ist unbestritten, dass das Hochschulfach DaF/DaZ seine Wurzeln in der Sprachvermittlungspraxis hat. So nannte uns Harald Weinrich (1979) ganz zu Beginn der Implementierung des Fachs in der deutschen Hochschullandschaft ein „Kind der Praxis“. Tätigkeiten in der Sprachvermittlung waren und sind das zentrale Berufsfeld, auf das die vom Fach angebotenen Studiengänge und Aktivitäten in der Fort- und Weiterbildung vorbereiten. Zahlenmäßige Änderungen und inhaltsbezogene Verschiebungen in diesem Praxis- und Berufsfeld haben daher ganz unmittelbare Auswirkungen auf das Fach – bzw. sollten sie haben (vgl. dazu Roggausch 2010). Drei Beispiele dafür möchte ich nennen:

1. Wenn als eine Folge der Globalisierung die Funktionalität des Sprachenlernens, also auch des Deutschlernens, v.a. für das berufliche Fortkom-

men wichtiger geworden ist, werden Sprachangebote nur dann langfristig nachgefragt werden, wenn Lernende ihre instrumentellen Ziele auch auf der Ebene des Fremdsprachenunterrichts verwirklicht sehen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass DaF-Lehrkräfte benötigt werden, die Deutsch für den Beruf qualifiziert und motivierend unterrichten können.

2. Während an vielen Hochschulen in unterschiedlichen Ländern klassische Germanistikabteilungen kleiner werden oder ganz geschlossen werden, wächst dennoch gleichzeitig die Nachfrage nach Deutschangeboten durch Studierende nicht-germanistischer Studiengänge im Rahmen ihres Studiums ganz anderer Fächer und/oder im Kontext transnationaler Studiengänge oder transnationaler Großtanker, wie etwa der „German Jordanian University“ in Amman oder der „Türkisch-Deutschen Universität“ in Istanbul. Diese Nachfrage entsteht teils aus einer Motivation für die Fortsetzung des Fachstudiums in deutschsprachigen Ländern – mitunter als angestrebter erster Schritt einer Auswanderung. Dann werden aber keine klassischen, eher philologisch-kulturvermittelnden, allgemein-wissenschaftssprachlich propädeutischen universitären Deutschkurse, sondern spezifische Fachsprachen vermittelnde Deutschkurse benötigt, für die wiederum spezifisch qualifiziertes Lehrpersonal gebraucht wird (Stichworte: Entwicklung der Fachkompetenz und Fachsprachenvermittlungskompetenz).

3. Erfolgt das Deutschlernen berufsbegleitend und in Formaten, die Präsenzangebote mit Fernlernangeboten verbinden, benötigt man für das Auf- und Umsetzen flexibler Lehr-/Lernformate qualifizierte Lehrende, die technologische Möglichkeiten zielgerichtet nutzen und Lernende auf ihrem stärker selbstgesteuerten Lernweg beratend begleiten können (Stichworte: Medienkompetenz, Sprachlernberatungskompetenz).

Als Zwischenfazit halte ich daher fest: Es gibt v. a. außerhalb der Schulen immer seltener *den* allgemeinen Deutschunterricht, auf den man in der akademischen Deutschlehrer/innenausbildung vorbereiten könnte. Hieraus resultieren für die Studiengänge in den deutschsprachigen Ländern sowie in der Hochschulgermanistik und an den Pädagogischen Hochschulen der nicht-deutschsprachigen Länder erhebliche Herausforderungen, die das Fach strukturell mitunter überfordern. Denn bleiben wir ehrlich: Die jeweils benötigten Spezialist/innen können wir nicht allesamt in einem (oft kurzen, zweijährigen) Studiengang ausbilden. Angesichts des sich schnell wandelnden Praxisfelds wird ein allgemeingültiger Kern im Zentrum stehen bleiben müssen. Wir müssen aber stärker auf die Verzahnung von Aus- und Fortbildung achten und über die auch arbeitsteilige Profilierung der Studiengänge nachdenken. Und damit meine ich sowohl die DaF/DaZ-Studiengänge in den deutschsprachigen Ländern als auch die der Germanistik der nicht-deutschsprachigen Länder, die (auch) der Deutschlehrer/innenausbildung verpflichtet sind bzw. sich noch

stärker mit dieser Aufgabe anfreunden müssen. Dass Berufsorientierung – auch weit über die Deutschlehrer/innenausbildung hinaus – in weiten Regionen der Welt zentral für das Deutschlernen geworden ist, ist nicht mehr wegzudiskutieren.

Wo stehen wir mit unseren Studiengängen, und was ist noch zu tun?

Zunächst möchte ich einen Blick auf die Fachentwicklung DaF/DaZ in den deutschsprachigen Ländern werfen. Und bitte sehen Sie mir nach, dass ich über die Entwicklungslinien in Deutschland besser Bescheid weiß als über die in Österreich und der Schweiz. Im Fach stand zunächst das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache in den nicht-deutschsprachigen Ländern im Vordergrund. Parallel zu den steigenden Zahlen der Einwanderung und der langsamen und bei Weitem nicht abgeschlossenen gesamtgesellschaftlichen Anerkennung, dass z. B. Deutschland ein Einwanderungsland ist, wurde der Bereich *Deutsch als Zweitsprache* zunehmend wichtig. Dies spiegelt auch die immer häufiger anzutreffende erweiterte Fachbezeichnung *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ)* wider. Die Erforschung der Spracherwerbsprozesse, der sprachlichen – aber nicht nur der sprachlichen – Situation von Migrant/innen und ihren Familien sowie die Konzeption und Begleitung von Angeboten zur Sprachförderung – und deren sprachen- und bildungspolitischen Implikationen – sind wichtige und nicht mehr wegzudenkende Arbeitsschwerpunkte des Faches geworden.

Hauptbezugsfelder des Fachs DaF/DaZ waren lange Zeit v. a. der Erwachsenenbereich in der universitären und außerschulischen Sprachvermittlung im Inland sowie das breite Feld der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache an Bildungseinrichtungen, zu denen auch die Schulen im Ausland zählen. Erst in den letzten Jahren erfolgt durch die Integration (zu) kleiner DaZ-Formate in die Lehrer/innenausbildung an deutschen Universitäten eine Beteiligung des Fachs DaF/DaZ in der grundständigen Ausbildung von Lehrer/innen öffentlicher Schulen. In Österreich wird DaZ im Rahmen kleiner Pflicht- oder Wahlpflichtelemente im Rahmen der Deutschlehrer/innenausbildung vermittelt. Was durch diese kleinen Studienelemente in Bezug auf die DaZ-Kompetenzentwicklung der Studierenden tatsächlich geleistet werden kann, ist eine noch offene Forschungsfrage. Ich habe hierfür im Rahmen unterschiedlicher Fachtagungen das Bild eines ‚Durchlauferhitzers‘ bemüht und für die zusätzliche Einstellung grundständig qualifizierter DaZ-Lehrer/innen an den Regelschulen plädiert. Eine solche Forderung scheint mir auch angesichts der in Deutschland zu beobachtenden Entwicklung gerechtfertigt, dass an den Schulen Lehrkräfte in unter ganz unterschiedlichem Label laufenden Sonderklassen

zur Vermittlung von Sprachkenntnissen für geflüchtete schulpflichtige Kinder und Jugendliche eingesetzt werden, die über keinerlei DaF/DaZ-Qualifikation qua Ausbildung verfügen.

Obwohl das Fach seit vielen Jahren darauf dringt, existieren bis heute keine gesicherten und nachhaltigen Qualifikations- und Professionsstrukturen für die Vermittlung von zweitsprachlichen Kompetenzen an Migrant/innen und ihre Kinder bzw. für die Durchführung sprachsensiblen Fachunterrichts an den Primar- und Sekundarschulen (und auch im Elementarbereich). Gleichzeitig arbeiten Lehrkräfte für DaZ in der Regel im Rahmen kurzfristiger, nicht sozialversicherungspflichtiger Honorarverträge unter prekären Arbeitsbedingungen v. a. im außerschulischen Bereich und an Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Appelle und Petitionen haben noch kein spürbares Echo erzeugt.

So haben die letzten Jahre wieder einmal verdeutlicht, dass das Fach stark durch Entwicklungen des Praxisfeldes geprägt ist und viel re-agiert werden muss – z. B. durch die Beteiligung bei der Einrichtung und Durchführung von Studienelementen DaZ oder Weiterbildungsangeboten, durch die Beteiligung am politischen Meinungsbildungsprozess, durch die Beteiligung an transnationalen Hochschulprogrammen. Wir müssen darauf achten, dass dies nicht zu Lasten der Forschungs- und Theorieentwicklung im Fach geschieht. Dies ist für das Fach überhaupt nicht neu: DaF/DaZ wurde eben gerade nicht auf der Basis wissenschaftlicher Entwicklungen eingerichtet, sondern aufgrund spürbar gewordener Bedarfe v. a. hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften für das Praxisfeld von Sprachunterricht und Sprachförderung. Und dieses Praxisfeld ist so schnell im Wandel, dass wissenschaftliche Grundlagen häufig den Charakter einer Nachlieferung erhalten, wobei es oft doch so notwendig wäre, zunächst begründete Grundlagen zu entwickeln und dann entsprechende Sprachlernangebote zu entwickeln.

Wo stehen wir mit unseren Studiengängen in den deutschsprachigen Ländern nach der Bachelor-Master-Reform, und wie könnte es weitergehen?

Ich habe bereits auf Probleme verwiesen, die aus der geringen Größe des Fachs an den Hochschulstandorten erwachsen. In Deutschland sind diese während der Um- und Neustrukturierungsprozesse im Zuge der Bologna-Reform einmal mehr deutlich sichtbar geworden. Während es bis Mitte der 1990er-Jahre noch einige Magisterstudiengänge gab, in denen DaF/DaZ als Haupt- oder Nebenfach ab dem ersten Hochschulseмester studiert werden konnte, gibt es heute nur noch wenige Möglichkeiten, in Deutschland DaF/DaZ

grundständig ab der Bachelorphase zu studieren und in der Masterphase fortzuführen. Ein grundständiges Bachelorstudium DaF/DaZ wird bis heute in Österreich nicht angeboten. Einen Masterstudiengang DaF/DaZ bietet die Universität Wien an, während an der Universität Graz ein berufsbegleitender „Universitätslehrgang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in Form einer einjährigen Zusatzausbildung oder als zweijähriges Masterstudium besteht. In der Schweiz gibt es meines Wissens nur einen Studienstandort, an dem DaF/DaZ im Bachelor- und im Masterbereich angeboten wird: an der Universität Fribourg. In Deutschland entstanden an vielen Standorten unter Verzicht auf Bachelorstudiengänge ‚nur‘ Masterstudiengänge, die auf einen (in der Regel allgemeingermanistischen) Bachelor einen stärker anwendungsbezogenen Master aufsatteln. Gleichzeitig erlebten an einigen Orten ehemalige Zusatzstudiengänge eine erhebliche Aufwertung zu Masterstudiengängen, insbesondere im Bereich DaZ. Entscheidungen für einen Masterstudiengang folgten aus Profilierungsüberlegungen, häufig aber schlicht auch aus Erwägungen hinsichtlich der im Fach jeweils vor Ort vorhandenen Lehrkapazität und der am jeweiligen Studienstandort herrschenden Rahmenbedingungen.

Bitte verstehen Sie mich nicht falsch: Ich möchte die Relevanz von DaF/DaZ-Masterstudiengängen überhaupt nicht in Frage stellen. Für die weitere Profilierung des Faches in Lehre wie Forschung war und ist der Masterbereich unverzichtbar, sowohl zur Attrahierung internationaler Studierender wie auch zur Ausbildung und Gewinnung von Nachwuchswissenschaftler/innen. Die Folgen der gerade beschriebenen Entwicklungen sind aber m. E. nicht zu unterschätzen: Dieselben akademischen DaF/DaZ-Abschlussgrade stehen mal für eine Grundausbildung in DaF/DaZ, mal für eine weiterführende, stärker oder ausgeprägt forschungsbezogene Qualifizierung.

Entwicklungen im Studienangebot gehen einher mit einer Verschiebung innerhalb der Studierendenschaft und ihrer Qualifizierungswege. In Deutschland beginnt auch an Standorten mit konsekutiven Bachelor-Master-Studiengängen ein wesentlicher Anteil der Studierenden inzwischen ein DaF/DaZ-Fachstudium erst mit dem Masterstudium, während DaF/DaZ-Bachelorabsolvent/innen mitunter die Universität ganz verlassen und in das prekäre Berufsfeld im Inland einmünden oder in fachlich affinen Masterstudiengängen weiterstudieren. Dies führt dann dazu, dass DaF/DaZ-Masterstudierende häufig erst einmal in den Grundlagen des Fachs nachqualifiziert werden müssen. Und nur an konsekutiven Bachelor-Master-Standorten kann dabei auf Bachelormodule, z. B. im Rahmen eines obligatorischen Angleichungsstudiums, zurückgegriffen werden. Fakt ist außerdem, dass sich insbesondere die internationalen Studierenden hinsichtlich ihrer mitgebrachten fachwissenschaftlichen Profilierung aus den absolvierten germanistischen (Bachelor-)Studiengängen in ihren Herkunftsländern sehr stark voneinander unterscheiden. Der Umfang

der fachwissenschaftlichen Kompetenz der Studierenden ist zudem schlicht davon abhängig, wie hoch der Anteil der rein sprachpraktischen Ausbildung im Erststudium war – und dies ist auch eine Folge des Status der deutschen Sprache im jeweiligen Land – ob sie nämlich schulisches Unterrichtsfach ist oder nicht. Und auch in den Studiengängen innerhalb der deutschsprachigen Länder muss die studienbegleitende sprachpraktische Weiterqualifizierung systematischer verfolgt werden. Die Erhöhung der sprachlichen Studienvoraussetzungen (z.B. die Festlegung des TestDaF-Niveaus für alle Teilstests auf der Stufe 5), die in einzelnen Fällen bereits erfolgt ist, kann keine grundsätzliche Lösung sein. Sie würde dazu führen, dass ganzen Regionen der Zugang zu einem DaF/DaZ-(Master-)Studium in deutschsprachigen Ländern und damit eine Möglichkeit zur Weiterqualifizierung in Richtung Promotion und wissenschaftliche Karriere verwehrt wird. Dies würde dann solche Regionen besonders treffen, aus denen auf der einen Seite Studieninteressent/innen kommen, in denen keine entsprechenden Studiengänge und/oder Promotionsmöglichkeiten mit DaF-Profil bestehen, auf der anderen Seite dort aber qualifiziertes Personal für den Deutschunterricht und die Lehrer/innenausbildung benötigt wird. Auch mit Blick auf die gewachsene Heterogenität der Studieninteressent/innen könnte eine gewollte und im Fach abgestimmte unterschiedliche Profilierung der Studiengänge an den unterschiedlichen Standorten diesen Entwicklungen entgegenkommen.

Wo wollen wir hin? Warum ich in Bezug auf das Verhältnis von DaF und DaZ für die Einheit des Fachs plädiere

Ihnen wird aufgefallen sein, dass ich bisher zwar gelegentlich nur von DaF oder von DaZ, aber meistens von DaF/DaZ gesprochen habe. Im letzten Teil meines Beitrags möchte ich nun auf die vielleicht brisanteste Frage, nämlich die nach dem Verhältnis zwischen DaF und DaZ kommen – und jetzt schon ankündigen: Ich bin eine Verfechterin der Einheit des Fachs und halte inzwischen überhaupt nichts mehr davon, die beiden Bereiche auseinanderzudividieren, weder in Studiengängen noch in strikten Abgrenzungen zwischen Lehrstühlen. Über kaum ein Thema wird strukturell im Fach derzeit so kontrovers diskutiert wie über das Verhältnis zwischen DaF und DaZ. Es gibt viele Stimmen, die auf die verbesserte Sichtbarkeit des Fachs verweisen in Zeiten, in denen Fragen rund um Flucht, Migration und Sprache auf gewachsene gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit stoßen. DaZ ist in der Tat inzwischen als Teilbereich des Fachs nicht mehr wegzudenken – DaF als Oberbegriff für sowohl DaF als auch DaZ hat ausgedient. In akademischer Lehre wie Forschung sind Mehrsprachigkeit, Sprachförderung, sprachliche Bildung

und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache wichtige Gegenstände geworden. Gerade DaZ spielt eine zunehmend wichtige Rolle bei der Forschungsprofilierung des Fachs, was auch daran liegt, dass entsprechende drittmittelgeförderte Bundesprogramme in Deutschland hier kräftige Anreize setzen. Promotionen in den deutschsprachigen Ländern entstehen zunehmend im Kontext DaZ, auch aus einem naheliegenden Grund: Das empirische Feld und vielerlei Praxiskontakte sowie die vielen offenen Forschungsfragen liegen quasi vor der Haustür.

Es ist aber auch viel von ‚Ver-DaZ-ung‘ die Rede und der Gefahr, dass die DaF/DaZ-Fachbereiche zu Zulieferern der Deutschlehrer/innenausbildung im Inland mutieren und sich im Massengeschäft zulasten der weiteren Fach- und Forschungsprofilierung aufreiben. Und es gibt die Befürchtung, dass bald alle Fachvertreter/innen in den DACH-Ländern nur noch DaZ betreiben und der internationalen Germanistik und Deutschlehrer/innenausbildung die Partner/innen aus den deutschsprachigen Ländern ausgehen. Ich selbst habe an der Debatte teilgenommen und mache mir durchaus auch Sorgen, v.a. aufgrund der knappen personellen Ressourcen im Fach. Ich staune zudem gelegentlich darüber, wer sich alles inzwischen dem Bereich DaZ zuordnet. Dies sollte m.E. aber nicht dazu führen, DaF und DaZ voneinander zu entkoppeln. Zwei Argumente dafür möchte ich nennen: So speist sich erstens die DaZ-Didaktik zu guten Teilen aus der DaF-Didaktik und deren Lernerorientierung und Fremdperspektive. Auch bestehen zweitens vielfältige Anknüpfungspunkte zwischen DaZ und dem schulischen DaF-Unterricht, z.B. im Rahmen des Fachunterrichts an deutschen Auslandsschulen oder *CLIL*-Konzepten, die nur wenige DaZler/innen explizit nutzen.

Ich möchte außerdem die Trennung zwischen DaZ und DaF aus einer breiteren Perspektive des Deutschlernens in nicht-deutschsprachigen Ländern problematisieren, wo oft keine oder nur eingeschränkte Kontaktmöglichkeiten zur Sprache außerhalb des Unterrichts bestehen. Zwar wissen wir alle, dass eine strikte Trennung zwischen DaF und DaZ, bezogen auf die Zielgruppen der Lernenden, nicht möglich ist und dass die eindeutige Kategorisierung aus der Sicht einer mehrsprachigen Person, die in unterschiedlichen Lebensphasen innerhalb und außerhalb deutschsprachiger Länder lebt, noch weniger möglich ist. Persönliche Nebenbemerkung: Ich fand es schon als Studentin wenig überzeugend, dass teilweise von DaF-Kursen für internationale Studierende an deutschen Universitäten gesprochen wurde mit dem Hinweis, dass Studierende doch keine Migrant/innen seien. Heutzutage mehren sich Berichte über die hohe Nachfrage nach universitärem und außeruniversitärem Fremdsprachen-, darunter DaF-Unterricht: Sie stammen von Kolleg/innen aus der Hochschulgermanistik, DAAD-Lektor/innen und Mitarbeiter/innen von Goethe-Instituten und anderen privaten Sprachinstituten aus von Kriegen und Terror

geprägten Ländern wie Mali oder von durch hohe Arbeitslosigkeit junger Erwachsener geprägten Ländern im südlichen Europa oder aus nordafrikanischen Ländern. Und wenn in anderen Ländern, in denen es Menschen wirtschaftlich sehr schlecht geht, die Zahlen der A1-Kursteilnehmer/innen und A1-Prüfungen (als Voraussetzung für den Ehegattennachzug oder die Aufnahme einer Au-pair-Tätigkeit in Deutschland) rasant zunehmen – und wenn aus vielen Ländern der Welt die Botschaft kommt, dass viele junge Deutschlerner/innen auf ein Studium in Deutschland und möglicherweise daraus resultierende Berufschancen in wirtschaftlich stärkeren Ländern hoffen – dann spätestens wird deutlich, dass solch instrumentelles, auf die Verbesserung der Lebenschancen gerichtetes Deutschlernen schlecht mit dem klassischen DaF-Begriff zusammengebracht werden kann und dass die Grenzen zwischen DaF und DaZ weit vor dem Übertreten der Grenzen zu deutschsprachigen Länder verschwimmen.

Wo wäre ein besserer Ort, die Einheit des Fachs zu beschwören, als in der Schweiz? Es ist schon fast zehn Jahre her, dass im Rahmen einer Tagung in Bern im Jahr 2008 der Kollege Claudio Nodari behauptete: „Es gibt nur eine Deutschdidaktik“ (nachzulesen in Nodari 2009). Er begründete dies u. a. mit der Unmöglichkeit der eindeutigen Zuordnung der Zielgruppen zu DaF, DaZ und DaM und plädierte für eine Aufhebung der Trennung zwischen den drei Didaktiken in der Deutschlehrer/innenausbildung und dafür, den lernenden Menschen in den Vordergrund zu rücken.

Und wo wäre ein besserer Ort, die Einheit des Fachs über Ländergrenzen hinaus zu beschwören, als bei der IDT? Wenn mit „Einheit des Fachs“ ein internationaler Fachverbund der akademischen Fachbereiche intendiert ist, die sich der Deutschlehrer/innenbildung verpflichtet fühlen – dann spielt es nur noch eine untergeordnete Rolle, ob man sich als eher DaF- oder DaZ-orientiert versteht. Bei aller Anerkennung der Diversität der regionalspezifischen Anforderungen, Interessen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und vorhandenen Personal- und Finanzressourcen: Wir werden die vielfältigen Herausforderungen, die ich in meinem Beitrag nur anreißen konnte, nur bewältigen können, wenn wir gemeinsam agieren, nicht immer nur re-agieren und uns über Grundlagen und Mindeststandards der akademischen Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der Qualifikation von Nachwuchswissenschaftler/innen verständigen.

Literatur

Nodari, Claudio (2009): Es gibt nur eine Deutschdidaktik. In: Clalüna, Monika & Etterich, Barbara (Hrsg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 20. und 21. Juni 2008. Sondernummer Rundbrief AkDaF*. Bern: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz, 11–24.

Podium DaF (2015a): 50 Jahre „Deutsch als Fremdsprache“ – Podiumsveranstaltung – Podium I: Impulsvorträge; Einzelbeiträge von Claudia Riemer (87–90), Nicole Marx (90–92), Claus Altmayer (92–96), Maria Thurmair (96–99), Claudia Maria Riehl (99–101) und Lutz Götze (101–102). *Deutsch als Fremdsprache* 52/2, 87–102.

Podium DaF (2015b): 50 Jahre „Deutsch als Fremdsprache“ – Podiumsveranstaltung – Podium II: Impulsvorträge; Einzelbeiträge von Martine Dalmas (142–144), Uwe Koreik (144–147), Wiltrud Kern (147–149), Gisela Schneider (149–151) und Heike Uhlig (151–152). *Deutsch als Fremdsprache* 52/3, 142–152.

Roggasch, Werner (2010): Einleitung. In: Middeke, Annegret (Hrsg.): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 84), 1–9. <http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2010/Fadaf84.pdf> [zuletzt geprüft: 7.7.2018].

Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5, 1–13.

Erntezeit!? Streiflichter auf aktuelle Arbeitsfelder der Fremdsprachendidaktik

Thomas Studer (Universität Fribourg/Freiburg, Schweiz)

Für mehrere Arbeitsfelder der Fremdsprachendidaktik liegen heute Forschungsüberblicke und/oder Metastudien vor. Das betrifft z. B. das datenbasierte, entdeckende Lernen (*Data-driven learning*), die Interkomprehension (als Arbeitsgebiet der Mehrsprachigkeitsdidaktik) und das aufgabenbasierte Lehren und Lernen (*Task-based language teaching*). Kann man also ‚ernten‘, d. h. kann – oder sollte – von diesen Überblicksstudien für das Fremdsprachenlehren und -lernen profitiert werden? In meinem Beitrag werfe ich Streiflichter auf die genannten Arbeitsfelder und gehe dabei besonders der Frage nach, was ein weiter fortgeschrittener Forschungsstand in diesen Arbeitsfeldern für die Fremdsprachendidaktik bedeutet, wobei ich unter Fremdsprachendidaktik und mithin unter Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) sowohl eine Empirie-basierte Wissenschaft als auch eine Praxis verstehe.

1. Erntezeit! – Erntezeit? Zur Ambivalenz von Metastudien am Beispiel des Data-driven learning

Data-driven learning (DDL) ist ein induktiver Ansatz des Lernens, der auf viel und gezielten Kontakt der Lernenden mit authentischen, oft zu elektronischen Korpora zusammengestellten Texten der Zielsprache setzt. In diesen Texten sollen die Lernenden Häufigkeiten und Verteilungen von zielsprachlichen Wörtern und Strukturen selbständig erkennen bzw. in *der* Weise befragen, dass sie daraus Schlüsse über zielsprachliche Muster und Regelmäßigkeiten ziehen können.¹ Von diesem Ansatz kann man allgemein sagen, dass er wirkt: DDL *ist* effizient und DDL *ist* effektiv, ist z. B. beim Wortschatz- und Grammatiklernen effizienter und effektiver als traditionellere Methoden, bei denen Wörterbücher und Grammatiken zum Einsatz kommen. So jedenfalls liest sich das Hauptresultat einer Metastudie von Boulton und Cobb (2017), die auf der systematischen statistischen Re-Analyse von 64 einzelnen Studien zum DDL beruht und in der für das DDL Effektstärken ausgewiesen werden, die im oberen Viertel der Werte liegen, die sich in Metaanalysen in der

¹ Für einen Überblick zum DDL vgl. z. B. Boulton (2017), Boulton & Tyne (2013); eine kurze Erklärung gibt McEnery: www.futurelearn.com/courses/corpus-linguistics/0/steps/900 [zuletzt geprüft: 16.7.2018].

Spracherwerbsforschung zeigen.² Dieses Hauptresultat ist ein Beispiel für das Ausrufezeichen hinter dem Titel meines Beitrags: DDL sollte im Wald der Sprachlernmethoden nicht (mehr) als exotisches Pflänzchen gelten, sondern als valable, ernsthaft zu prüfende Option des Sprachenlernens, mindestens des Lernens von sprachlichen Formen und Strukturen.

Das Fragezeichen gleich hinter dem Ausrufezeichen hat dann allerdings schon auch seine Berechtigung. So werden im ausführlichen hinteren Teil der Metastudie von Boulton und Cobb (2017) eine ganze Reihe von sogenannten Moderatorvariablen aufgeführt, welche die Wirkung des DDL positiv oder negativ beeinflussen, darunter Variablen des Designs und der Qualität der einzelnen Studien und des Kontextes, in dem sie durchgeführt wurden, sowie Variablen, welche die eingesetzten Korpora und die Art ihrer Nutzung betreffen. Bezogen auf Leistungsunterschiede zwischen Lernergruppen mit und ohne DDL zeigen sich beispielsweise grössere Wirkungen des DDL bei längerer gegenüber kürzerer Einsatzdauer der Methode, bei Lernenden mittlerer (im Unterschied zu tieferen und höheren) Kompetenzniveaus, beim Einsatz von Konkordanzprogrammen für elektronische Korpora³ im Gegensatz zur Arbeit mit Sprachbelegen auf Papier und, was die Frage der Elizitierung der Lernerleistungen angeht, bei offeneren gegenüber geschlossenen Antwortformaten.

Ausrufezeichen *und* Fragezeichen: Die Ambivalenz von wirkungsbezogenen Metastudien zeigt sich nicht nur in der Gegenüberstellung von Gesamtbild („DDL wirkt“) und Differenzierung desselben (z. B. „Wirkung zumal bei Lernenden mittleren Niveaus“), sondern auch darin, dass der Vergleichbarkeit von Einzelstudien Grenzen gesetzt sind, u. a. aus folgenden Gründen:

² Die Effektstärke bezeichnet die Grösse eines statistischen Effekts und hilft bei der Beurteilung der praktischen Relevanz eines signifikanten Mittelwertunterschieds, hier des mittleren Leistungsunterschieds zwischen einer Experimentalgruppe (Lernende mit DDL) und einer Kontrollgruppe (Lernende ohne DDL; between-group contrasts, efficiency) und des Leistungsunterschieds einer DDL-Gruppe zwischen zwei Testzeitpunkten (within-group contrasts, effectiveness). Für den (aussagekräftigeren) Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppen finden Boulton & Cobb (2017, 20) mit $d = 0,95$ und $SD = 0,99$ einen Effekt, der nach der (konservativen) feldspezifischen Interpretation von Effektstärken von Plonsky & Oswald (2014) als „mittel“ gilt.

³ „A concordancer is a piece of software, either installed on a computer or accessed through a website, which can be used to search, access and analyse language from a corpus. They can be particularly useful in exploring the relationships between words and can give us very accurate information about the way language is authentically used.“ s. www.teachingenglish.org.uk/article/concordancers-elt [zuletzt geprüft: 16.7.2018].

- Einzelstudien müssen erstens eine Reihe von Bedingungen erfüllen, um in eine Metastudie aufgenommen zu werden. Beispielsweise müssen die Daten so berichtet werden, dass Effektstärken berechnet werden können, was zumindest die Mitteilung der Anzahl Proband/innen, der Mittelwerte und der Standardabweichungen voraussetzt. Solche und viele andere Aufnahme-kriterien führten bei Boulton und Cobb (2017) dazu, dass nur knapp ein Drittel der ursprünglich in den Blick genommenen Studien in das Sample aufgenommen werden konnten. Das bedeutet natürlich nicht, dass die grosse Anzahl ausgeschlossener Studien allesamt wertlos wären (zumindest einige davon, etwa stärker qualitativ orientierte, könnten z.B. praktisch relevante Hinweise auf Gelingensbedingungen für das DDL beinhalten), es bedeutet aber, dass diese Studien für Vergleiche nicht zur Verfügung stehen, sodass die Resultate von Metastudien grundsätzlich durch starke Filterung charakterisiert sind.
- Zweitens umfassen Einzelstudien auch dann, wenn sie in Metastudien berücksichtigt werden, immer auch individuelle Merkmale, die sich entweder in anderen aufgenommenen Studien (so) nicht oder nicht genau und konsequent genug finden, sodass keine Moderatorvariablen berechnet werden können. Das betrifft z.B. Lernervariablen wie das biologische Alter oder die Lerndauer und -intensität in einem bestimmten Lernprogramm, das sprachliche Repertoire der Lernenden oder ihre Lernerfahrungen u. v. a. m.
- Schliesslich kommt es, drittens, auch zu teilweise abweichenden Ergebnissen verschiedener Metastudien zu ein- und demselben thematischen Bereich, wobei Abweichungen sogar dann berichtet werden, wenn gleiche Einzelstudien zum jeweiligen Sample gehören. So fiel das Gesamtbild bezüglich des Leistungsunterschieds zwischen Lernergruppen mit und ohne DDL bei Cobb und Boulton (2015) noch etwas deutlicher zugunsten des DDL aus als bei Boulton und Cobb (2017), was von den Autoren u. a. mit dem in der Metastudie von 2017 viel umfangreicheren Sample an Einzelstudien und der Rigorosität der verwendeten statistischen Masse in Zusammenhang gebracht wird.

Ein letzter Aspekt der Ambivalenz von Forschung dieser Art ist ein doppelter *language bias*, wie er auch bei Boulton und Cobb (2017) unverkennbar ist und besonders aus Sicht von DaF und DaZ immer wieder auffällt: In allen Studien mit gerade mal zwei Ausnahmen geht es bei Boulton und Cobb (2017) um Englisch als L2 (ohne Unterscheidung von Zweit- und Fremdsprachenerwerb), und aufgenommen wurden ausschliesslich Studien, die in Englisch verfasst sind. Dieser *language bias* sollte indessen nicht dazu führen, dass das DDL von DaF links liegen gelassen wird, sondern sollte im Gegenteil als Appell aufgefasst werden, sich auch aus Sicht des Deutschen als Ziel-

sprache intensiver mit dieser neueren, erfolgversprechenden Art des Lehrens und Lernens zu beschäftigen.⁴

2. Interkomprehension

Keine Metastudien, aber eine beträchtliche Anzahl von Forschungsarbeiten liegen heute zur Interkomprehension als Arbeitsgebiet der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor. Weit gefasst meint Interkomprehension die Fähigkeit, eine neue Sprache aufgrund von Kenntnissen anderer Sprachen zumal (aber keineswegs ausschliesslich) der gleichen Sprachfamilie zu verstehen.⁵ Da Deutsch im internationalen Kontext heute zunehmend als weitere Fremdsprache, v. a. als L3, gelernt wird, aber auch mit Blick auf das gleichzeitige Lernen von mehr als einer Fremdsprache in den Schulen, steht die Relevanz einer didaktischen Auseinandersetzung mit der Interkomprehension ausser Frage. Um die methodische Breite des Forschungsfeldes Interkomprehension etwas zu illustrieren, werden im Folgenden eine qualitative Arbeit (Morkötter 2016) und zwei quantitative Untersuchungen (zusammengestellt in Berthele et al. 2017) etwas genauer diskutiert.

Eine qualitative Untersuchung zur frühen Interkomprehension mit einer longitudinalen Fallstudie als Kern, in der das Potenzial der Interkomprehension als Konzept zur Förderung von Sprach/*lern*kompetenz herausgearbeitet wird, legt Morkötter (2016) vor. Zwei Beispiele sollen dieses Förderpotenzial andeuten. In beiden Beispielen interagiert die Lehrerin (L) mit Thomas (T).⁶ In Beispiel 1 geht es um das Verstehen eines französischen Textes, in Beispiel 2 um einen englischen Text. Für die vollständigen, hier nur ausschnittsweise wiedergegebenen Beispiele und deren ausführliche Diskussion vgl. ebd. (163 f. und 268 ff.).

⁴ Ein neueres Beispiel für eine DDL-Arbeit zu DaF und noch fast eine Ausnahme ist die Studie von Vyatkina (2016), in der es um das Lernen von Verben mit Präpositionen (z. B. *warten auf* + Akk.) und von Pronominaladverbien (z. B. *darauf*) geht.

⁵ Definitorische Arbeit zum Begriff der Interkomprehension u. a. bei Ollivier & Strasser (2016), wo unterschieden wird zwischen rezeptiver und interaktionaler Interkomprehension. Im Vergleich zum Lese- und/oder Hörverstehen in fremden Sprachen (rezeptive Interkomprehension) ist die mündliche oder schriftliche Verständigung in verschiedenen Produktionssprachen (interaktionale Interkomprehension) weit weniger untersucht. Einen fixen Platz hat die Interkomprehension in allen Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik, z. B. bei Reich & Krumm (2013), bei Martinez (2015) oder im sehr umfassenden Ansatz von Reimann (2016, 17 ff.).

⁶ Thomas besucht die 6. Klasse des Realschulzweigs einer Gesamtschule. Er lernt seit dem 3. Schuljahr Englisch und besucht seit Kurzem einen Französischkurs. Die Schulsprache ist Deutsch.

Beispiel 1:

L'exposition a fait une tournée en France d'octobre 2008 à mars 2009. Elle sera présentée en octobre et novembre 2009 à Besançon. [...]

01 L: Was, was erfährt man denn da? Kannst du da was verstehen? *L'exposition a fait une tournée en France.*

02 T: Die Präsentation.

03 L: Mhm.

04 T: Also das, das ist ja sie.

05 L: Mhm. Genau.

06 T: Und dann irgendwie präsentiert oder ...

07 L: Ja, genau.

08 T: Ein im Oktober und November 2009 eine hm.

09 L: Mhm.

10 T: Ach so hier, also die haben irgendeine Tour-, Tournee in Frankreich.

Obwohl die Lehrerin nochmal den Textanfang vorliest (Zeile 01), scheint Thomas bereits im zweiten französischen Satz zu arbeiten und vom französischen Wort *présentée* zum deutschen Wort *Präsentation* zu gelangen (02), was einem semantischen Identifikationstransfer entspricht. In der Folge wird aber *Präsentation* zu *präsentiert* umgewandelt, d.h. Thomas nimmt einen Wortklassenwechsel in der Ausgangssprache Deutsch vor (06). Anlass dafür dürfte zunächst die Identifikation und Übersetzung des Pronomens *elle* sein (04, *das ist ja sie*) und dann die Erwartung des Satzmusters Subjekt-Verb, in deren Folge die ursprüngliche These, *présentée* entspricht *Präsentation*, revidiert und *präsentiert* in den Slot für das Verb eingefüllt wird. Weiter gelingt Thomas die Übertragung der Monatsnamen (08). Auch das Wort *tournée* versteht er (10, *Tournee*), wohingegen er die Syntax des ersten Satzes mit dem Subjekt *L'exposition* noch nicht zu durchschauen scheint (möglicherweise erwartet Thomas an der Subjektstelle einen belebten Akteur, worauf die Äusserung *die haben irgendeine Tour-, Tournee* (10) hindeuten könnte).

Beispiel 2:

Gießen (also written in English as Giessen) is a town in the German federal state (Bundesland) of Hesse. The population is approximately 71,000, with roughly 22,000 university students.

01 T: Ähm Gießen wird in Englisch ähm, ähm wird Giessen mit Doppel-S in Englisch geschrieben und ist ein, eine Stadt in, in Deut-, in einem deutschen Bundesland.

02 L: Mhm, genau.

03 T: Von Hessen.

04 L: Mhm.

05 T: Denn die – ähm Beliebigkeit, oder? *Population* ist doch beliebt? Weil...

06 L: Ach, du meinst...

07 T: Populär.

Den ersten Satz dieses englischen Textes überträgt Thomas problemlos (01), wobei er das Präpositionalobjekt *of Hesse* wörtlich (03, *von Hessen*), also fast zu genau übersetzt. Besonders interessant ist dann die Passage, in der er das englische Wort *population* bearbeitet (vgl. 05 und 07). Hier scheinen gleich mehrere inter- und intralinguale Erschliessungsprozesse parallel abzulaufen und zu interagieren. Eine mögliche Interpretation dieser Passage ist, dass Thomas auf der sprachformalen Seite von *population* zu *Beliebigkeit* gelangt (05), d.h. ein englisches mit einem deutschen Nomen übersetzt, wobei für diese Übertragung die Kenntnis des für Nomen typischen Suffixes *-tion* eine Rolle gespielt haben könnte, dass er aber, inhaltlich gesehen, gar nicht *Beliebigkeit* meint, sondern *Beliebtheit*. Darauf deuten erstens die Nachfrage *Population* [englische Aussprache] *ist doch beliebt?* (05) und zweitens die Äusserung *populär* (07) hin. So gesehen wäre Thomas über die Bekanntheit des englischen Adjektivs *popular* zum deutschen Adjektiv *populär* gelangt. Wenn dem so wäre, hätte er zunächst in der Zielsprache einen Wortklassenwechsel vorgenommen (von *population* inhaltlich nicht zutreffend zu *popular*), dann das Adjektiv *popular* mit dem deutschen Adjektiv *populär* übersetzt und dieses schliesslich in ein deutsches Nomen umgewandelt (*Beliebigkeit*, möglicherweise verwechselt mit *Beliebtheit*). – Deutlich wird in dieser Passage gleichzeitig auch, dass Thomas *Population* als deutsches resp. internationales Wort nicht kennt und so keinen direkten wortbasierten Zugang zum Verstehen des zweiten Input-Satzes findet. Und deutlich wird weiter auch, dass er den kontextuellen Rahmen der Passage, die Stadtbeschreibung im ersten Input-Satz, den er ja perfekt übersetzt, nicht als Hilfe für das Verstehen des zweiten Satzes nutzt.

Die Beispiele 1 und 2 des Lernalters Thomas deuten exemplarisch die Vielfalt von Erschliessungsprozessen an, die beim Verstehen von Fremdsprachen ablaufen. Insgesamt vermag Morkötter (2016) mit diesen und vielen andern, sehr genau analysierten Beispielen nachzuweisen, dass schon beim frühen Fremdsprachenlernen sämtliche Transfertypen der Meissnerschen Transfer-typologie (Meissner, u.a. 2007) vorkommen, darunter insbesondere Transfers von der Ausgangs- und der Brückensprache zur Zielsprache und umgekehrt, interlingualer ebenso wie intralingualer Transfer, Transfer von der Form zur Bedeutung und umgekehrt und Transfers auf verschiedenen linguistischen Ebenen, nicht nur bezüglich Lexik. Ausserdem deuten schon die beiden angeführten Beispiele darauf hin, dass sich Interkomprehension didaktisch nutzen lässt, und zwar im Sinne eines Konzepts zur Bewusstmachung, vielleicht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, also nicht oder jedenfalls nicht direkt von Sprachkompetenz, sondern von Sprachlernkompetenz. Eine besondere Rolle spielt dabei der *Dialogue pédagogique* (zur Begriffsdiskussion vgl. Morkötter 2016, 151 ff.): Gemeint ist eine spezifische Fragetechnik, d.h. ein

dialogischer, fragend-forschender, wenig intrusiver Ansatz, der darauf abzielt, bei den Lernenden die Bildung und Erläuterung von Hypothesen über das Funktionieren der Zielsprache anzuregen (vgl. die jeweiligen Turns der Lehrerin in den Beispielen 1 und 2). Interessant ist dieses Instrument nicht nur für die Forschung, sondern auch für den Unterricht, bietet es doch die Chance, das *Transferpotenzial* der Fremdsprachenlernenden zu erkunden.

Offen bleiben aber gleichwohl die Fragen, inwieweit sich die Befunde von Morkötter über die von ihr untersuchten Einzelfälle hinaus verallgemeinern lassen und besonders auch, ob und ggf. wie das mit dem *Dialogue pédagogique* explorierbare *Transferpotenzial* unter den Echtzeitbedingungen des Sprachverstehens auch zum Tragen kommt. Diesbezüglich lassen quantitative Studien im Bereich des interlingualen Erschliessens Skepsis aufkommen. Robuste Befunde zweier umfangreicher Projekte aus der Schweiz, leicht zugänglich zusammengefasst in Berthele et al. (2017), weisen deutlich darauf hin, dass erfolgreiches Verstehen durch Transferprozesse von Drittfaktoren, zumal von Intelligenz und (Sprach-)Kompetenz abhängen dürfte. (i) Vanhove und Berthele (2015, vgl. Berthele & Vanhove 2014) haben bei einer grossen Stichprobe von Lernenden verschiedenen Alters mit Deutsch als L1 das Erschliessen von Einzelwörtern in Schwedisch, einer den Proband/innen unbekannten, dem Deutschen verwandten Sprache experimentell untersucht. Es zeigte sich, dass bei Kontrolle von potenziell intervenierenden Variablen wie Lesestrategien ein starker Zusammenhang zwischen gutem Erschliessungserfolg einerseits und hoher Kompetenz in der Brückensprache Englisch, hoher (kristalliner) Intelligenz und höherem Alter andererseits besteht. (ii) Lambelet und Mauron (2017) haben bei einer umfangreichen Stichprobe von frankophonen Schüler/innen im Alter von ca. vierzehn Jahren das Verstehen von authentischen Texten in italienischer Sprache untersucht. Mit Italienisch wurde, wie bei Vanhove und Berthele (2015), eine Fremdsprache überprüft, welche die Proband/innen zuvor nicht (formal) gelernt hatten, die aber ihrer Erstsprache Französisch verwandt ist. In dieser Studie wurde ein deutlicher Zusammenhang zwischen gutem Erfolg bei der Erschliessung der fremdsprachlichen Texte und dem schulischen Anforderungsniveau der untersuchten Klassen nachgewiesen, mit klarem Vorteil für das höchste Niveau.⁷

Versucht man, diese hier resümierten, quantitativen Studien weiter zu verdichten, lassen sich die beiden folgenden kritischen Fragen zur Interkomprehension formulieren:

⁷ In der untersuchten Region werden die Schüler/innen der Sekundarstufe I einem von drei verschiedenen Niveaus zugeteilt. Alle drei Anforderungsniveaus waren in der Studie in vergleichbarer Zahl vertreten.

- Ist die Basis für interlinguales Erschliessen – das linguistische Repertoire – von jungen Lernenden und zumal von Kindern mit anderen Erstsprachen als der Schulsprache gross und differenziert genug? (vgl. dazu auch Schmelter 2015, 92)
- Gibt es einen Matthäus-Effekt (Berthele et al. 2017)? Wäre es also so, dass auch aktueller *Erschliessung*serfolg wesentlich durch die (kognitive und kompetenzbezogene) Ausgangslage und entsprechende Anfangsvorteile der Lernenden bedingt ist?

In Rechnung zu stellen wäre zudem ein Argument von Hallet (2015, 34), wonach interlinguales Erschliessen besonders für schwächere Lernende auch demotivierend sein könnte, weil sich bei Aufgaben zur Interkomprehension vieles um Sprachformen dreht. In gewissem Gegensatz dazu finden Lambelet und Mauron (2017) allerdings durchaus auch positive Einstellungen gegenüber *Texterschliessungsaufgaben* bei Schüler/innen in Klassen mit tieferen Anforderungsniveaus. Offen bleibt in dem Zusammenhang aber u.a. auch die Frage, wie didaktisch mit Fehlern umzugehen ist, die sich *dann* einstellen können, wenn Lernende beim Erschliessen von Texten in einer noch wenig beherrschten Fremdsprachen auf eine bereits stärkere Brückensprache zurückgreifen. Beispielsweise berichtet Barras (2018) von deutschsprachigen Schüler/innen, die das französische Wort *travailler* mit *reisen* (statt mit *arbeiten*) übersetzen, was durch das englische Wort *travel* als Brücke bedingt sein könnte.

3. Aufgabenbasiertes Lehren und Lernen

Sie sehen hier die Instruktion zu einer Lernaktivität und ein Mind-Map dazu (Bild und Idee, angesiedelt im DaZ-Unterricht, 7. Klasse: Schlatter et al. (2016, 189)). Würden Sie sagen, es handle sich um eine Aufgabe?

Mit wem sprechen Sie welche Sprachen?

- Denken Sie darüber nach, mit wem Sie welche Sprachen sprechen.
- Erstellen Sie ein Mind-Map.
- Stellen Sie Ihr Sprachenposter in der Gruppe/Klasse vor.
- Stellen Sie Fragen zu den Präsentationen, z.B.: *Sprichst du mit X in Y immer Z?*
Warum?

Auf Basis der Merkmale etwa von Ellis (2009, 223) lässt sich sagen: Ja, das *ist* eine kommunikative Aufgabe im Sinne von *task*. Denn: Die Bedeutung steht im Fokus (i) und es gibt eine (Wissens-)Lücke als Auslöser der Aktivität (ii). Mitgeteilt und besprochen wird etwas, was für die Lernenden real von Bedeutung ist und bei ihnen vorher nicht oder nicht genauer bekannt war.

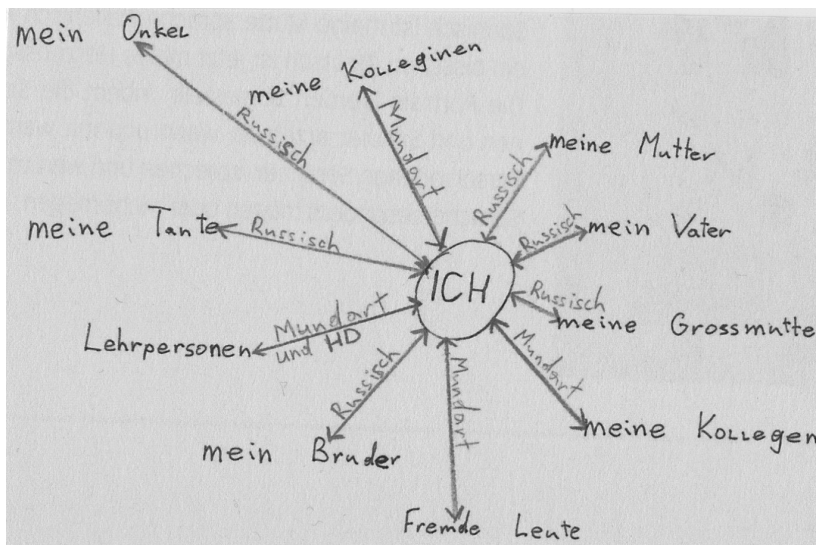


Abb. 1: Mind-Map zur Lernaktivität „Mit wem sprechen Sie welche Sprachen?“

© Schulverlag plus AG

Weiter ist eine breitere Mobilisierung sprachlicher (schriftlicher und mündlicher) ebenso wie nicht-sprachlicher (bildliche Darstellung) Ressourcen gefordert (iii), und das Ziel der Aktivität erschöpft sich nicht im Sprechen um des Sprechens willen, sondern besteht auch im Füllen der (Wissens-)Lücken (iv), vgl. auch (ii). Hinzu kommt, und das wird bei der Aufgabenorientierung oft zu Unrecht kritisiert: Kommunikative Aufgaben wie die vorliegende bieten Anschlussmöglichkeiten für die Arbeit an der Form, hier v. a. an Dativformen nach der Präposition *mit* („mit der Lehrerin Mundart und Hochdeutsch sprechen“) oder z. B. auch an der Differenzierung von Temporaladverbien.

Task-based language teaching (TBLT) kann als konsequente Weiterführung des kommunikativen Ansatzes beim Sprachenlehren und -lernen verstanden werden (Van den Branden et al. 2009, 5 ff.), wobei der Stellenwert, den kommunikative Aufgaben oder *tasks* in Kursen haben, stark variieren kann.⁸

⁸ Das geht von *task*-unterstützten Ansätzen, in denen Aufgaben im Ensemble der Lerngelegenheiten nur eine Nebenrolle spielen, bis hin zu *task*-basierten Ansätzen, in denen Aufgaben Dreh- und Angelpunkt des gesamten Lehr- und Lerngeschehens sind, nämlich Lehr- und Lerninstrument, Instrument zur Überprüfung der Lernziele und oft auch wesentliches Mittel der Kursplanung und der Curriculumsgestaltung sowie der Evaluation der Programme (vgl. Bygate & Samuda 2008, 58–60, Studer 2015).

Grob gesagt lassen sich Aufgaben zwischen Übungen und Projekten situieren. Auf (Grammatik-)Übungen treffen die oben angeführten Merkmale (i) und (iv) i. d. R. nicht zu, Projekte sind gewöhnlich weit umfangreicher als Aufgaben. Spracherwerbstheoretisch ist aufgabenbasiertes Lehren und Lernen einer mittleren Position verpflichtet, wenn es um die Frage geht, ob explizit Gelerntes integraler Teil der Sprachverwendung werden kann (*weak interface position; focus on form*), d. h. Ziel, Medium und Mittel des Lernens ist Kommunikation, aber die Arbeit an der Form ist in Aufgaben-Zyklen integrierbar – mit der Erwartung, dass die Sprachverwendung auch ausserhalb des formalen Lehr-Lernzusammenhangs von dieser Arbeit profitieren kann (vgl. Long 2015).

Zum TBLT liegen heute sowohl Metastudien als auch didaktische Ausdifferenzierungen vor. Bryfonski und McKay (2017) haben 52 Studien reanalysiert, die sich mit der Langzeitwirkung von TBLT-Implementationen (*task*-basierte Ansätze, vgl. Fussnote 8) auseinandersetzen. In 29 dieser Studien, den sog. *between-group studies* (vgl. oben, Fussnote 2), wurde der TBLT-Ansatz mit „some other form of language teaching“ verglichen (ebd., 8). Das diesbezügliche Gesamtbild spricht klar *für* die Wirkung des TBLT: Aufgabenbasierte Ansätze sind anderen Ansätzen des Sprachenlernens deutlich überlegen.⁹ Aber „überlegen“ unter welchen Bedingungen, in welchen Kontexten und hinsichtlich was genau? Auch Bryfonski und McKay (2017) gelangen via Moderatorvariablen zu einigen Differenzierungen dieses Gesamtbildes, wobei die Differenzierungen mangels genauer Angaben in vielen Studien lückenhaft bleiben. Ausgewählte Befunde zu den Moderatorvariablen sind, dass das TBLT in Schulen (zumal K-12-Institutionen in den USA) noch effizienter ist als an Universitäten. Im internationalen Rahmen fällt auf, dass sich die positiven Effekte des TBLT auch in ostasiatischen Ländern zeigen, was anders lautenden Befürchtungen, die sich auf soziokulturelle Unterschiede in den Lerntraditionen beziehen, widerspricht (Carless 2003 in Bryfonski & McKay 2017, 19). Anzumerken ist dabei, dass die Regionen, auf die sich die massgeblichen Studien verteilen, sehr ungleich vertreten sind. Ein empfindlicher Mangel eines beträchtlichen Teils dieser Studien ist, dass weder die Kompetenzniveaus der Proband/innen noch die eingesetzten Instrumente zur Messung des Lernfortschritts genau mitgeteilt werden, sodass hierzu keine zuverlässigen Aussagen möglich sind. Grundsätzlich lässt sich für die Metaanalyse von Bryfonski und McKay (2017) die gleiche Ambivalenz feststellen wie bei der Studie von Boulton und Cobb (2017) zum DDL (s. oben, Kap. 1). Und wie erwartbar

⁹ Bryfonski & McKay (2017, 15) weisen mit $d = 0,93$ und $SD = 0,75$ einen Effekt aus, den sie nach Plonsky & Oswald (2014) als mittelgross bezeichnen.

gibt es auch bei Bryfonski und McKay 2017 einen *language bias*: Es geht grossmehrheitlich um Englisch als Fremdsprache in englischsprachigen Publikationen.

Long (2015) hat das aufgabenbasierte Lernen in zehn didaktisch-methodische Prinzipien (MP) ausdifferenziert:

MP1: Aufgaben statt Texte als Basiseinheiten
MP2: <i>Learning by doing</i>
MP3: Elaborierter Input
MP4: Reichhaltiger Input
MP5: Induktives Lernen; Unterstützung <i>chunk</i> -orientierten Lernens
MP6: <i>Focus on form</i>
MP7: Negatives Feedback
MP8: Bezug auf Grammatikerwerbsstufen
MP9: Kooperatives/kollaboratives Lernen
MP10: Individualisierter (d.h. an Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden angepasster) Unterricht

Tab. 1: Didaktisch-methodische Prinzipien (MP) des aufgabenbasierten Lernens nach Long (2015, Kap. 10.1), eigene Darstellung. Fettdruck: Prinzipien, die durch empirische Evidenz abgestützt sind; grau unterlegt: Prinzipien, die für aufgabenbasiertes Lernen spezifisch sind.

Tab. 1 zeigt zweierlei: Erstens werden die meisten dieser Prinzipien durch empirische Befunde gestützt und sind entsprechend nicht (mehr) als blosse ‚Kopfgeburten‘ zu betrachten. Zweitens handelt es sich in vielen Fällen keineswegs um exklusive Merkmale des aufgabenbasierten Lernens. Vielmehr werden allgemeine Grundsätze eines modernen Sprachenunterrichts benannt, die weitergehend konsensfähig sein dürften und wohl auch häufiger umgesetzt werden. Das betrifft beispielsweise den lernerzentrierten, bedürfnisorientierten Unterricht, den reichhaltigen Input oder das kooperative Lernen (MP10, MP4, MP9).

Für das TBLT spezifisch sind nach Long (2015) die in Tab. 1 grau unterlegten Prinzipien MP1, MP3 und MP6, die abschliessend noch restümiert werden sollen: Textbasierte Ansätze des Sprachenlernens haben in der Logik der Handlungsorientierung (vgl. auch MP2) das Problem, dass konservierte Sprache resp. bereits erledigte Aufgaben *anderer* den Ausgangspunkt der Aktivi-

täten bilden, d.h. die Lernenden werden mit Sprachprodukten konfrontiert, zu denen sie zuerst einen Bezug aufbauen müssen und die für sie unterschiedlich relevant und mehr oder weniger interessant sein können. Dagegen soll Sprache in aufgabenbasierten Ansätzen als lebendiges Geschehen erfahren werden, in das die Lernenden selbst und direkt involviert sind. Daher der Grundsatz „Aufgaben statt Texte als Basiseinheiten“ (MP1). Mit dem Prinzip „Elaborierter Input“ (MP3) geht das TBLT einen Mittelweg zwischen (rein und ausschliesslich) authentischem und stark präpariertem Input. Elaborieren bei Texten, die im Rahmen von Aufgaben zu bearbeiten sind, kann z.B. heissen, einen Text expliziter zu gestalten, z.B. indem thematische Strukturen durch Einschübe hervorgehoben oder grammatische Bezüge durch Auflösung von Pronomen verdeutlicht werden, und/oder auch, indem bei anspruchsvollem Wortschatz Synonyme oder hochfrequente Wörter eingefügt werden. Zum Prinzip „Vereinfachung ja, aber“ gehört indessen auch die Überlegung, dass Elaborationen wie die genannten auf die Lernstände der Lernenden bezogen sein und bei fortschreitendem Lernstand sukzessive zurückgenommen werden sollten. Schliesslich zielt das Prinzip „*Focus on Form*“ (MP6) besonders darauf, die Wahrscheinlichkeit für die Synchronisation zwischen Grammatik-Erwerbsphase (vgl. MP8) und zu bearbeitenden sprachlichen Formen und Strukturen zu erhöhen. Die Erwartung ist, dass sich diese Wahrscheinlichkeit erhöhen lässt, wenn die Grammatikarbeit statt durch ein Grammatikkapitel durch ein rezeptives oder produktives Kommunikationsproblem der Lernenden ausgelöst wird. Solche Probleme ergeben sich u.a. bei der Bearbeitung oder bei der Präsentation einer Aufgabe, z.B. wenn ein Wort fehlt oder eine falsche Verbform verwendet wird. In Situationen wie dieser können Fehler reaktiv bearbeitet werden, wobei Aufmerksamkeit und Aufnahmebereitschaft der Lernenden für Form-Bedeutungs-Verbindungen erhöht sein sollten.

Selbstverständlich macht eine kommunikative Aufgabe allein noch keinen Sommer, und ebenso wenig ist der aufgabenbasierte Ansatz ein Allzweckmittel. In unterrichtspraktischer Hinsicht wichtig scheint u.a. ein ausgewogenes Verhältnis von Aufgaben und (Automatisierungs-)Übungen sowie eine sinnvolle Aufgaben-Sequenzierung (vgl. Funk et al. 2014). Festhalten lässt sich aber gleichwohl, dass sich das TBLT heute spracherwerbstheoretisch genauer situieren lässt, dass dieser Ansatz empirisch gut erforscht *und* didaktisch-methodisch differenziert ausgearbeitet ist.

4. Bilanz

Um auf die Ausgangsfrage zurückzukommen: Was bedeutet ein weiter fortgeschrittener Forschungsstand in den besprochenen Arbeitsfeldern für die

Fremdsprachendidaktik? In erster Linie braucht es Fremdsprachendidaktiker/-innen, Lehrmittelautor/innen und möglichst auch Lehrpersonen, die sich mit diesem Forschungsstand auseinandersetzen – und auseinandersetzen können. Das wiederum erfordert eine (idealerweise projektbezogene) Ausbildung in qualitativen ebenso wie in quantitativen Forschungsmethoden, wie sie u.a. Grotjahn (2000) schon früh gefordert hat. Methodenkompetenz ist heute eher noch wichtiger geworden: Auch Metastudien wie die in diesem Beitrag angesprochenen sollten gelesen, eingeschätzt und eingeordnet werden können. Hinzu kommt, dass wir als Didaktiker/innen und Lehrpersonen von breiterer Lektüre profitieren könn(t)en, denn u.a. auch Spracherwerbsforschung, die nicht (direkt) didaktisch ausgerichtet ist (vgl. z.B. Vanhove & Berthele 2015), betrifft das Kerngeschäft der Fremdsprachendidaktik als genuin interdisziplinäre Disziplin. Und es gibt noch etwas, das eigentlich gut zur Erntezeit passen würde, das aber bisher weitgehend fehlt: Verbindungen zwischen Arbeitsfeldern wie den besprochenen. Z.B. könnte mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten ein *task*-Anzug nicht schlecht stehen, und umgekehrt kann Mehrsprachigkeit ein herausfordernder Gegenstand für kommunikative Aufgaben sein. An Methodenkompetenz wird inzwischen in vielen DaF- und DaZ-Studiengängen zumal an Hochschulen gearbeitet. Das macht Mut. Und Mut braucht es, um Forschungsfragen der Fremdsprachendidaktik wie die hier besprochenen künftig noch vermehrt aus Sicht von DaF und DaZ anzugehen und zu bearbeiten.

Literatur

- Barras, Malgorzata (2018): *Stimulated recall* in der Sprachtestforschung. Ein praktisches Beispiel aus der Erprobung eines computerbasierten Leseverstehenstests. In: Aguado, Karin/Finkbeiner, Claudia & Tesch, Bernd (Hrsg.): *Lautes Denken, „Stimulated Recall“ und Dokumentarische Methode: Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung*. Frankfurt/Main: Peter Lang (=LaCuLi. Language Culture Literacy 10), 69–86.
- Berthele, Raphael/Lambelet, Amélia & Schedel, Larissa S. (2017): Effets souhaités et effets pervers d’une didactique du plurilinguisme: L’exemple des inférences interlangues. *Recherches et Applications* 61, 146–155.
- Berthele, Raphael & Vanhove, Jan (2014): Entre jeunes barbes et vieux de la vieille. Usages du répertoire plurilingue dans une tâche d’intercompréhension à travers les âges. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 99, 31–50.
- Boulton, Alex (2017): Data-Driven Learning and Language Pedagogy. In: Thorne, Steven L. & May, Stephen (Hrsg.): *Language, Education and Technology. Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer, 181–192.
- Boulton, Alex & Cobb, Tom (2017): Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning* 67/2, 348–393.

Boulton, Alex & Tyne, Henry (2013): Corpus linguistics and data-driven learning: A critical overview. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 97, 97–118.

Bryfonski, Lara & McKay, Todd H. (2017): TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 1–30.

Bygate, Martin & Samuda, Virginia (2008): *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.

Carless, David R. (2003): Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System* 31, 485–500.

Cobb, Tom & Boulton, Alex (2015): Classroom applications of corpus analysis. In: Biber, Douglas & Reppen, Randi (Hrsg.): *Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 478–497.

Ellis, Rod (2009): Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19/3, 221–246.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea & Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt (=Deutsch Lehren Lernen DLL 4).

Grotjahn, Rüdiger (2000): Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: Aguado, Karin (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 19–30.

Hallet, Wolfgang (2015): Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachvernetzenden Lernens. In: Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Narr, 33–44.

Lambelet, Amélia & Maunon, Pierre-Yves (2017): Receptive multilingualism at school: an uneven playing ground? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20/7, 854–867.

Long, Mike (2015): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Martinez, Hélène (2015): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 44/2, 7–19.

Meissner, Franz-Joseph (2007): Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen, Erika & Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 81–101.

Morkötter, Steffi (2016): *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.

Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2016): Interkomprehensionskompetenz(en): Versuch einer Eingrenzung als Grundlage für die Umsetzung im Sprachunterricht. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann, 112–126.

Plonsky, Luke & Oswald, Frederick L. (2014): How big is ‚big‘? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning* 64, 878–912.

Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, München: Waxmann.

Reimann, Daniel (2016): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann, 15–33.

Schlatter, Katja/Tucholsky, Yvonne & Curschellas, Fabiola (2016): *DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen*. Bern: Schulverlag plus AG.

Schmelter, Lars (2015): Klein. Aber fein? – Ein minimalinvasiver Weg zur schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit. In: Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Narr, 85–96.

Studer, Thomas (2015): Aufgabenorientiertes Sprachenlehren und -lernen: Konzeptuelle Grundlagen und aktuelle Forschungstendenzen. In: Drumbl, Hans & Hornung, Antonie (Hrsg.): *IDT 2013, Bd. 1, Hauptvorträge*. Bozen-Bolzano: University Press, 291–312.

Van den Branden, Kris/Bygate, Martin & Norris, John M. (2009): Task-Based Language Teaching: Introduction to the reader. In: Van den Branden, Kris/Bygate, Martin & Norris, John M. (Hrsg.): *Task-Based Language Teaching. A reader*. Amsterdam: Benjamins, 1–13.

Vanhove, Jan & Berthele, Raphael (2015): The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53/1, 1–38.

Vyatkina, Nina (2016): Data-driven learning for beginners: The case of German verb-preposition collocations. *ReCALL* 28/2, 207–226.

Stand und Perspektiven linguistischer Plurizentrik und mögliche Konsequenzen für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache

Regula Schmidlin (Universität Fribourg/Freiburg, Schweiz)

Das Konzept der Plurizentrik von Standardsprachen ist zunächst die theoretische Antwort auf den linguistischen Common Sense, dass Standardsprachen weder einer bestimmten Nation ‚gehören‘, noch dass sie geografisch lokalisiert werden können, sei es in einer bestimmten Region oder sogar in einer bestimmten Stadt. Dem Konzept der Plurizentrik folgend geht man davon aus, dass Standardsprachen überall dort, wo sie National- oder Amtssprachen sind, aufgrund politisch-historischer Eigenentwicklung Eigenheiten hervorgebracht haben (z.B. *parkieren*), die ebenso korrekt sind und zur Schriftsprache gehören wie gemeindeutsche Varianten bzw. wie andere nationale Varianten (*parken*). Dem Konzept der Plurizentrik wird das Konzept der Pluriarealität entgegengesetzt. Dieses stellt die nationale Gliederung des Deutschen infrage und führt z.B. ins Feld, dass die Standardsprache auch innerhalb nationaler Territorien grosse Unterschiede aufweist. Im folgenden Beitrag gehe ich zunächst auf diese Debatte ein und beleuchte Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Konzepte, die dasselbe Ziel haben, nämlich die Variation der Standardsprache theoretisch zu erfassen. Anschliessend diskutiere ich mögliche didaktische Konsequenzen, die sich daraus ergeben.

1. Plurizentrik der deutschen Standardsprache: Zum Forschungsstand

Die Varietäten des Standarddeutschen wurden an der IDT 2017 in verschiedenen Veranstaltungen thematisiert, teils am Rande, teils als zentraler Diskussionsgegenstand: Zielgruppenspezifische Arbeitsgruppe (AG) 2.4: „Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums“; Podium 1: „Sprachenpolitisches Agieren der Verbände des IDV – und die Rolle der DACH-Länder?“; Sektion D9: „Sprachliche Variation im Deutschen“; Vortrag 1.4: „Sprachliche Heterogenität und Schule. Überlegungen zum erfolgreichen Scheitern sprachpädagogischer Innovationen“; Vortrag 2.9: „Stand und Perspektiven linguistischer Plurizentrik und mögliche Konsequenzen für DaF“. Alle diese Veranstaltungen wurden von den Tagungsteilnehmenden ausgesprochen rege besucht. Der vorliegende Beitrag fusst auf dem letztgenannten Vortrag.

Rege war in jüngerer Zeit auch die germanistisch-linguistische Forschung zu den Varietäten des Standarddeutschen, wie eine Auswahl an aktuelleren

Arbeiten zur Plurizentrik des Deutschen zeigt. Eine Neubearbeitung des „Variantenwörterbuchs des Deutschen“ dokumentiert die Dynamik der lexikalischen Variation der deutschen Standardsprache (Ammon et al. 2016). Dies zeigt sich daran, dass nicht nur einige Artikel der Erstausgabe (Ammon et al. 2004) revidiert wurden, sondern dass neue Einträge dazugekommen sind und im Gegenzug einzelne Einträge gestrichen wurden, weil ihr Variantenstatus empirisch nicht mehr nachgewiesen werden konnte (Bickel et al. 2015). Der im Herbst 2017 erschienene Sammelband „Standardsprache zwischen Norm und Praxis“ (Davies et al. 2017) liefert neue Ergebnisse aus Forschungsprojekten zum Gebrauch und zur Bewertung der Standardsprache in Österreich, Deutschland, Luxemburg, Südtirol und der Deutschschweiz und fokussiert dabei auf schulische Praktiken. 2011 ist ein Bändchen mit dem Titel „Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht“ erschienen (El-Hariri 2011). Dass sich das Thema in der Hochschullehre etabliert hat, sieht man am Band „Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen“ von Kellermeier-Rehbein 2014. Der Band „Pluricentricity. Language Variation and Sociocognitive Dimensions“ von Soares da Silva 2014 bringt verstärkt die soziokognitive Perspektive ein. Einstellungen gegenüber den Varietäten des Standarddeutschen behandelt auch Schmidlin 2011. Das Projekt „Variantengrammatik“ befasst sich mit der arealen Variation in Morphologie und Syntax (Dürscheid & Elspaß 2015). Besonders die Publikationen im Umfeld des Projekts „Variantengrammatik“ haben die Debatte, ob es sich bei der Variation der Standardsprache um eine national-plurizentrische oder eine regionale Variation handelt, neu belebt. Auf diese Debatte wird in diesem Beitrag u. a. eingegangen.

Zunächst aber: Was versteht man unter der *Plurizentrik* von Standardsprachen? Die Plurizentrik (auch Plurizentrität genannt) ist ein Modell, das standardsprachliche Variation erfasst, die daraus hervorgeht, dass die betreffende Standardsprache in verschiedenen Ländern als Amtssprache verwendet wird. Dies ist auch für das Deutsche der Fall. Nun ist *standardsprachliche Variation* ja eigentlich ein Widerspruch in sich; Standards wären doch eigentlich dazu da, Variation auszuschliessen, damit ein System für möglichst viele Individuen problemlos anwendbar ist. Das gilt für die Standardformate von Kopierpapier ebenso wie für die Einheitlichkeit von Terminologien. Natürlich zögert man, die Entstehung von Standardsprachen allein mit ihrer Gebrauchsfunktion zu erklären, sozusagen mit ihrer Usability. Eher verbindet man die Standardisierung einer Sprache mit einer organischen Metapher – mit dem Aufblühen einer Kultur zum Beispiel –, anstatt sie nüchtern als Verkehrssprache zu sehen, die aus dem Seilziehen des frühneuzeitlichen Druckermarkts hervorgegangen ist, sozusagen als Produkt des Sprachmarkts. Eine ideelle Wertezuschreibung dürfte auch manche Lehrer/innen davon abhalten, überhaupt von *Standardsprache* oder *Standarddeutsch* zu sprechen. Lieber sprechen sie von

Hochsprache oder *Hochdeutsch*, oder aber, wie in der Deutschschweiz, von *Schriftdeutsch*. (Man hat in der Deutschschweiz damit die Möglichkeit, sowohl auf die Funktion dieser Varietät innerhalb der Diglossie-Situation als auch auf die Schriftkultur zu verweisen, zu der man sich zugehörig fühlt.) Was passiert nun, wenn sich mehrere politische Territorien dieselbe Hochsprache, oder eben, technischer ausgedrückt, dieselbe Standardsprache teilen? Es bilden sich unweigerlich Varianten heraus, die in Konkurrenz zu Varianten anderer Standardvarietäten stehen. Insofern ist also die Variation sprachlicher Standards ebenso wenig ein Widerspruch in sich wie die Tatsache, dass z.B. in den USA und in Europa unterschiedliche Formate von Kopierpapier gebräuchlich sind. Was jedoch für die diachrone Bewertung der Standardsprache gilt, gilt auch für die Beurteilung des synchronen Gebrauchs: Die Variation der Standardsprache wird von den Sprecher/innen (unterschiedlich) bewertet. Es kommt zu Diskussionen darüber, welchen Varianten, welcher Varietät insgesamt der höchste normative Status zukommt. Welches Hochdeutsch ist das beste? Und wem gehört es (vgl. Clyne 1993)? Gehört Deutsch den Deutschen, den Norddeutschen, allen Deutschsprachigen, gehört allen Deutschsprachigen etwas anderes, das zusammen Deutsch ergibt? Die Besitzzuweisung kann sich darin äussern, dass die *eigentliche* Norm geografisch verortet wird, was bei der betreffenden Region zu einem Besitzanspruch führen kann. Im deutschsprachigen Raum, so zeigen Spracheinstellungsforschungen, ist die Überzeugung noch immer verbreitet, dass die deutsche Sprache sich je weiter weg von der Norm und dem Status der besten Hochsprache bewegt, desto weiter man vom Norden in den Süden kommt (Schmidlin 2011). Im englischsprachigen Raum scheint die Besitzteilung der Standardsprache in dieser Hinsicht heute leichter zu fallen. Die Diskussion, ob nun die britische oder amerikanische (oder australische, kanadische) Standardvarietät die korrekteste und beste sei, scheint nicht mehr geführt zu werden.

Das plurizentrische Modell geht von der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Standardvarietäten aus und vom linguistischen Common Sense, dass Standardsprachen weder mono-national sind noch geografisch lokalisiert werden können. Sofern die Varianten (im Sinne von lexikalischen, morphologischen, syntaktischen oder semantischen nationalen und regionalen Besonderheiten) in geschriebener und formell gesprochener Standardsprache gut belegt sind, gibt es keinen Anlass, sie den Schüler/innen in ihrer Schriftsprache abzugewöhnen. Diese Besonderheiten haben sich dadurch herausgebildet, dass eine bestimmte Standardsprache in mehreren Sprachgebieten, die politisch eine Einheit bilden, zur eigenen National- oder Amtssprache geworden ist. Sie dürfen nicht mit Dialektinterferenzen gleichgesetzt werden. So finden sich die Varianten auch in der Qualitätspresse und den überregionalen Medien, die aufgrund ihres Gebrauchswerts der Standardsprache zuzurechnen sind und für die Sprach-

normbildung als Modelltexte gelten dürfen. Die Varianten sind also nicht nur empirisch im Sprachgebrauch beschreibbar, sondern gehen in Wörterbücher, Grammatiken und Richtlinien ein. Ein Beispiel dafür ist, wenn die „Neue Zürcher Zeitung“ explizit formuliert: „Wir verwenden die in der Schweiz übliche Form ‚Helikopter‘ und nicht ‚Hubschrauber‘.“ (Hägi 2007, 7) Lexikografisch werden die Varianten des Standarddeutschen einerseits als Sammlungen von so genannten Besonderheiten der deutschen Standardsprache (Meyer 2006, Ebner 2009) aufgezeichnet. Andererseits finden sie, beispielsweise mit den Hinweisen *norddt.*, *schweiz.* oder *österr.* versehen, schon seit Jahrzehnten Eingang in die Vollwörterbücher des Standarddeutschen (Duden 2015, Duden 1999). Schon die Dudenausgabe von 1941 verzeichnete bspw. Helvetismen (Meyer 1996), also Varianten des Schweizerhochdeutschen. Beim „Variantenwörterbuch des Deutschen“ (Ammon et al. 2004, Ammon et al. 2016) handelt es sich hingegen nicht um ein Vollwörterbuch, sondern um eine Sammlung der wichtigsten Varianten aus dem ganzen deutschen Sprachraum, die anhand eines eigens erstellten umfassenden Textkorpus erstmals vergleichend dargestellt werden. Einige wenige Beispiele mögen genügen: Was im Schweizer Strassenverkehr *Vortritt* heisst, wird in Deutschland *Vorfahrt* genannt und in Österreich und Bayern neben *Vorfahrt* auch *Vorrang* (Ammon et al. 2016, 802). Varianten des Standarddeutschen sind nicht auf Einzelwörter beschränkt, sondern betreffen oft Mehrwortausdrücke, die lexikografisch nicht immer einfach zu beschreiben sind. Um beim Strassenverkehr zu bleiben: Dass eine Durchfahrt für Personen, die an der betreffenden Strasse wohnen, trotz generellem Fahrverbot erlaubt ist, wird in Deutschland mit *Anlieger frei* oder *Anwohner frei* ausgedrückt, in Österreich mit *ausgenommen Anrainer* und in der Schweiz mit *Anwohner gestattet* (ebd., 40). Die Variation der Standardsprache wird allerdings nicht durch die Landesgrenzen allein strukturiert. Dass Geltungsareale mit den Nationalgrenzen zusammenfallen, wie im Falle der Beispielsreihe *Abiturient* (D), *Maturant* (A) und *Maturand* (CH) (ebd., 7), kommt vergleichsweise selten vor und steht zudem oft mit bestimmten landestypischen Strukturen in Zusammenhang. Häufiger sind jedoch Varianten, die in nationenübergreifenden Regionen gebräuchlich sind. So kommt z.B. das Wort *allfällig* im Sinne von ‚eventuell, gegebenenfalls vorkommend‘ sowohl in der österreichischen als auch in der schweizerischen Standardsprache vor (ebd., 25). *Alm*, andernorts auch oder ausschliesslich *Alp* oder *Alpe*, im Sinne von ‚alpine Bergweide zur sommerlichen Weidenutzung‘, ist in Österreich (mit Ausnahme von Vorarlberg) und Deutschland gleichermassen gebräuchlich (ebd., 26). Sobald die Standardsprache gesprochen wird, treten markante Unterschiede in der Aussprache zutage, so dass die Sprecher/innen national, in manchen Fällen zudem regional, gut erkennbar sind. Die Aussprachevariation der Standardsprache ist mittlerweile gut dokumentiert (Krech et al. 2010,

Hove 2002). Die jeweilige Kontrastierung von Nachrichtensprecher/innen der öffentlich-rechtlichen Fernsehsender in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz zeigt dies, trotz einiger Konvergenzentwicklungen (Werlen 2004, 24), deutlich auf. Eine im Vergleich zur Lexik und zur Aussprache geringere Rolle spielen morphologische und syntaktische Unterschiede, wie sie im bereits erwähnten Projekt „Variantengrammatik“ erforscht werden. Soweit zur empirisch-lexikografischen Beschreibung der Varianten. Wie ist die standardsprachliche Variation nun theoretisch zu fassen? Welche möglichen Konsequenzen ergeben sich daraus für die Vermittlung der Standardsprache?

2. Plurizentrik oder Pluriarealität?

Dem Konzept der Plurizentrik wird das Konzept der Pluriarealität entgegengesetzt (Scheuringer 1996). Dieses gewichtet die dialektologische Gliederung des deutschen Sprachraums als Ursprung für die standardsprachliche Variation stärker als die politisch-territoriale Gliederung, also die Staatsgrenzen als Isoglossen, die verschiedene Schriftlichkeitsräume definieren. Strukturell wird aus pluriarealer Sicht ins Feld geführt, dass viele Varianten grenzüberschreitend sind und dass es bereits innerhalb der Nationalvarietäten grosse areale Unterschiede gibt (vgl. Greule 2002, 58), insbesondere österreichische West-Ost-Unterschiede und deutsche Nord-Südost-Unterschiede. Als weiteres Argument für die Pluriarealität und gegen die Plurizentrik wird angeführt, dass bei den meisten Varianten relative Varianz vorliegt, dass also bestimmte Varianten in bestimmten Gebieten besonders häufig vorkommen, sie aber in mehreren Gebieten belegbar sind. Bereits Haas 1982 sprach von so genannten „Frequenzhelvetismen“, lange bevor die Debatte *Plurizentrik* vs. *Pluriarealität* geführt wurde. Aus pluriarealer Sicht wird schliesslich das Phänomen des Variantenpurismus kritisiert, wenn also bspw. in Schüleraufsätzen an Deutschschweizer Schulen das Wort *Bürgersteig* als falsche Wortwahl angestrichen wird und nur *Trottoir* gelten soll. Dieses ist m.E. allerdings weniger ein Problem des plurizentrischen Konzepts als vielmehr ein Problem seiner fehlgeleiteten Anwendung.

Neuere empirische Arbeiten, die sich im pluriarealen Paradigma ansiedeln, haben allerdings nur wenige Übereinstimmungen der standardsprachlichen Variation mit der dialektologischen Gliederung des deutschen Sprachraums gefunden. Was das Schweizerhochdeutsche anbelangt, geht es aus den empirischen Analysen als homogenere Grösse hervor als die Varietäten in Deutschland und Österreich. Im Projekt „Variantengrammatik“ wurde eine Untergliederung der Deutschschweiz in Kantone oder kleinere Areale ins Auge gefasst. Subregionale Grenzen mussten mangels statistischer Nachweisbarkeit aber

aufgegeben werden (Niehaus 2017, 68). Zumindest in Bezug auf das Schweizerhochdeutsche scheint eher von *Plurizentrik* als von *Pluriarealität* gesprochen werden zu können. Die regionale Variation innerhalb Deutschlands und Österreichs scheint zudem mehrheitlich geopolitisch zuordenbar und orientiert sich an Bundesländern und Bezirken (ebd., 69). Es stellt sich hier die Frage, ob man mit der Bevorzugung des pluriarealen Konzepts gegenüber dem plurizentrischen Konzept, wenn sich ersteres nicht auf dialektologische Areale, sondern wiederum auf politisch zusammenhängende Regionen bezieht, wirklich mehr gewonnen hat als eine Verschiebung des theoretischen Problems auf die nächst kleinere Verwaltungsebene. Scheint damit nicht auch das pluriareale Konzept davon auszugehen, dass institutionelle Grenzen stärker als Dialektisoglossen das Potenzial haben, Unterschiede in der Standardsprache zu bewahren oder gar zu verstärken? Wie verschiedene Arbeiten von Helen Christen (Christen 1998, 261, Christen 2010) zeigen, sind institutionelle Grenzen – in der Deutschschweiz vor allem Kantons Grenzen – auch wahrnehmungsdialektologisch relevant, was bei der Verortung dialektaler Merkmale immer wieder zum Konstrukt der Kantonsmundart führt. Institutionelle Grenzen scheinen also sogar bei der Wahrnehmung von Arealen *gesprochener* Sprache bereits relevant zu sein. Ich nehme an, dass dieser Effekt im Falle der variativ im Vergleich zur gesprochenen Sprache nicht ganz so dynamischen *geschriebenen* Sprache noch stärker ist. Gerade, was die Schriftsprache anbelangt, bilden Staaten oder eben auch Bundesländer mit ihren Schulen, mit ihren eigenen Verfassungen, Gesetzen und Verordnungen und ihren zentrums-eigenen Medien in bestimmten Bereichen eine besondere Kommunikationsgemeinschaft. Dies hat Konsequenzen für die Bildung sprachstrukturell erkennbarer Areale (vgl. Bickel et al. 2015, Auer et al. 2015 (zur Palatalisierung im Grenzgebiet Baden-Elsass), Harnisch 2015 (zum thüringisch-bayerischen Grenzgebiet), Brandner 2015 (zu syntaktischen Mustern im Alemannischen dies- und jenseits der Landesgrenze)).

Ob das pluriareale oder das plurizentrische Konzept angemessener ist, um die Variation der deutschen Standardsprache zu erklären, ist gebiets- und bereichsweise zu entscheiden. Für bestimmte sprachliche Dimensionen sind pluriareale Variationsmuster eher erkennbar, z.B. für aus Dialekten stammende Begriffe, die z.B. eine südliche alpine Kultur einer nördlichen maritimen Prägung gegenüberstellen. Für andere Dimensionen zeigt sich ein plurizentrisches Variationsmuster, z.B. für Verwaltungsterminologie, das Rechtswesen, institutionelle Begriffe. Letztere werden auch durch öffentlich-rechtliche und regionale Medien verbreitet. Eher nationale Varianten werden schliesslich durch Grossverteiler und ihre Konsumgüter generiert (Sutter 2017, 36–38). Dies ist auch für die Aussprachenormen ein wesentlicher Aspekt. Mit den öffentlich-rechtlich verfassten Rundfunk- und Fernsehanstalten waren die entschei-

denden Instanzen, die im 20. Jahrhundert für die Ausbreitung von Aussprachenormen massgeblich wurden, national organisiert. Dies ist an den beträchtlichen Unterschieden bei der Aussprachepraxis bayrischer und österreichischer Radio- und Fernsehsprecher/innen auch heute noch wahrnehmbar. Auch Schweizer Sprecher/innen werden in der Regel als Person schweizerischer Herkunft wahrgenommen und nicht auf ihre dialektale Herkunft zurückgeführt. Nach Kristiansen (2014) und ihrem Ansatz der kognitiven Soziolinguistik durchlaufen wir bei der sprachlichen Wahrnehmung einen Kategorisierungsprozess. Dieser beruht auf der Fähigkeit, eine neue Inputsequenz mit einem abstrakten Modell prototypischer Merkmale abzugleichen. Auch wenn die einzelnen Merkmale nicht immer sofort zugeordnet werden können – Kristiansen spricht von „fuzzy areas“ –, gelingt die Zuordnung zu plurizentrischen Varietäten bei Sprechern sehr zuverlässig (s. dazu auch Ulbrich 2005).

Festzuhalten bleibt jedoch bei der plurizentrisch-pluriarealen Variation der deutschen Standardsprache: Insgesamt handelt es sich um einen kleinen sprachlichen Bereich, der die regionale und nationale Variation der deutschen Standardsprache ausmacht. De Cillia (2015, 152) nimmt auf Freuds „Narzissmus der kleinen Differenzen“ Bezug, wenn sich Mitglieder einer Nation über die Betonung der Differenz u. a. auch von jenen Nationen abzusetzen bemühen, die der eigenen besonders ähnlich seien. Es mögen nur wenige Varianten sein, diese sind aber in der Wahrnehmung der Sprecher/innen von besonderer Relevanz und sind im Unterricht – sei es Deutsch als Muttersprache, Fremdsprache oder Zweitsprache – daher nicht zu vernachlässigen.

3. Fazit der theoretischen Debatte und Ausblick auf mögliche Konsequenzen für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache

Ich habe an einzelnen Punkten versucht aufzuzeigen, dass sich das pluriareale und das plurizentrische Beschreibungsmodell in jüngeren empirischen Projekten näher sind als es die theoretische Debatte vermuten lässt. In beiden Modellen werden Frequenzvarianten bzw. relative Varianten ebenso wie pluriareale bzw. unspezifische Varianten berücksichtigt; es wird zwar nicht ausschliesslich, aber auch von einem durch eine politisch-historische Verwaltungseinheit konturierten Kommunikationsraum ausgegangen sowie bei der Deutschschweiz von einem im Vergleich zu Deutschland und Österreich weitgehend einheitlichen Standarddeutsch. In Bezug auf das Sprachgebiet der Deutschschweiz und in Bezug auf die Oralisierungsnormen wird die Plurizentrik als Modell weniger infrage gestellt als in Bezug auf die übrigen sprachlichen Ebenen und die Subregionen Deutschlands und Österreichs. Unvereinbar

sind die Modelle deswegen nicht. Dennoch führt ihre Gegenüberstellung miteinander zu heftigen, vor allem innerösterreichischen Debatten (Seifter & Seifter 2015). Der Weg vom „Narzissmus der kleinen Differenzen“ bis zur gegenseitigen Unterstellung, entweder (im Falle der Pluriarealisten) dem Grossdeutschtum oder (im Falle der Plurizentriker) einem Sprachnationalismus anzuhängen, scheint bedrohlich kurz. Dabei lässt sich die Debatte nicht einfach in einem politischen Konservativ- vs. Progressiv-Schema verorten. Einer der Gründe für die Auffassungsunterschiede dürfte darin liegen, dass letztlich einmal mehr zur Debatte steht, was sprachlich als Standard zu gelten hat und was nicht. So lange es keine von allen Sprecher/innen akzeptierte Entscheidungsregel zu diesem Verhältnis gibt, so Gloy 2010, ist der Hegemonialanspruch einer Standardsprache strittig. Mir scheint, dass eine pluriareale Auffassung der Standardvariation theoretische Debatten u.a. deshalb befeuert, weil sie nicht nur ein Gegenkonzept zur Plurizentrik ist, sondern weil sie selbst oszilliert zwischen einem Konzept, das die Variation des Gebrauchsstandards auf einem regionalbedingten Dialekt-Standard-Kontinuum ansiedelt und für die höchste Schicht der Standardsprache doch eher Homogenität ansetzt, und einem radikalen Plurizentrismus, der in die entgegengesetzte Richtung geht und von einer insgesamt grösseren standardsprachlichen Variationsbreite bis in die höchste Schicht hinauf ausgeht, die in kleineren Arealen zu erfassen sei.

Unabhängig von diesen theoretischen Feinheiten scheint es mir im Deutsch-als-Muttersprache-Unterricht ein wichtiger Teil der Kulturvermittlungsaufgabe zu sein, dass Lernenden die Variation der deutschen Standardsprache bewusst gemacht wird, im Sinne eines metasprachlichen soziolinguistischen Wissens. Welches Mass an Variation ist im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, welches im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht angemessen? Die Adressat/innen des Unterrichts verlangen einerseits mit gutem Recht eine Normidealisierung. Andererseits wollen sie in einem bestimmten Kommunikationsradius sprachlich handlungsfähig werden. In Bezug auf die Variation der Standardsprache gilt es, zwischen diesen Polen einen Weg zu finden – ein anspruchsvolles Unterfangen. Einig ist man sich darüber, dass die rezeptive gegenüber der produktiven Kompetenz den Vorrang hat. Auch der Kommunikationsradius wird in der Literatur als Argument oft genannt – wer sich in Österreich niederlässt, soll mit den gebräuchlichen Austriaismen vertraut gemacht werden. Angemessen ist sicher auch, dass, wenn möglich, auf gemeindeutsche Strukturen fokussiert wird. Schätzungen haben ergeben, dass diese ca. 95% der sprachlichen Substanz des Deutschen ausmachen (Schmidlin 2017, 11). Praktisch wäre natürlich, wenn der Grundwortschatz variationsfrei wäre und die Varianten erst den fortgeschrittenen Lernenden vertraut gemacht werden müsste. Dem ist aber nicht so, wie die Beispielreihe *Metzger*, *Fleischer*, *Fleischhacker*, *Fleischhauer* zeigt; hier gibt es keine gemeindeutsche

Variante, die man, zur Vermeidung von Regionalspezifika, prioritär vermitteln könnte. In vielen Fällen gehören die Varianten zum hochfrequenten Alltagswortschatz. Aus diesem Grund kommt man auch auf der Grundstufe nicht darum herum, im Dienste der sprachlichen Handlungsfähigkeit die Varianten des Standarddeutschen, am besten begleitend zu anderen Themen und nicht als didaktische Inseln, einzubeziehen.

Aus Kap. 2 des vorliegenden Beitrags sollte hervorgegangen sein: Im Hinblick auf die Frage, wie man im Unterricht mit der standardsprachlichen Variation umgehen soll, birgt eine ausgeprägt national-plurizentrische Sicht die Gefahr, dass die Varietäten ideologisch als homogen konstruiert werden. Dies stellt ein Stück weit die Wortgleichungen in Frage, auf die gerne zurückgegriffen wird, um die Varianten in Lehrmitteln darzustellen: In der Schweiz heisst es *Kiosk*, in Österreich *Trafik* und in Deutschland *Tabak-* oder *Zeitungskiosk*. Solche Gleichungen reduzieren zwar die Komplexität der sprachlichen Wirklichkeit und machen die Variation wohl leichter greifbar. Wie die Artikel des Variantenwörterbuchs (Ammon et al. 2004, Ammon et al. 2016) zeigen, sind solche Fälle aber selten. Überdies variieren manchmal nicht nur die Bezeichnungen, sondern auch die Dinge oder Sachverhalte, die damit bezeichnet werden. Zum Beispiel entspricht der Schweizer Begriff *Schwangerschaftsurlaub* ungefähr dem in Deutschland und Österreich gebräuchlichen Begriff *Mutterschutz*, die Begriffe sind aber nicht ganz bedeutungsgleich. Eine ausgeprägt pluriareale Sicht birgt dagegen die Gefahr, dass die Variation des Gebrauchsstandards auf einem regional-bedingten Dialekt-Standard-Kontinuum angesiedelt wird und somit für die höchste Schicht der Standardsprache eine Homogenität postuliert wird, die es so pauschal auch nicht gibt – auch, wenn es Textsorten gibt, die tatsächlich sehr variantenarm sind (zur textsortenspezifischen Variantendichte s. Schmidlin 2011, 158–163).

Hägi (2015) hat ermittelt, dass bis 1990 die standardsprachliche Variation im DaF/DaZ-Unterricht weitgehend unberücksichtigt blieb. In den Lehrmaterialien waren klischeehaft verzerrte und auf touristische Kontexte beschränkte Blicke auf das Deutsche in Österreich und der Schweiz auszumachen. Seither hat sich einiges getan, z.B. mit den „ABCD-Thesen“ (ABCD-Gruppe 1990) auf Anregung des Internationalen Deutschlehrerverbands oder den ÖSD-Prüfungen nach den Stufen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001). In aktuelleren Lehrwerken identifiziert Hägi vor allem zwei Probleme: Zunächst eine mangelnde Differenzierung zwischen Dialekt und Standardvarianten. Hier tut in der Lehrmittelherstellung eine sorgfältige Abklärung der Beispielwörter not. Das zweite Problem sind Formen des Variantenpurismus, wenn nämlich das monozentrische binnendeutsche Konzept durch ein nationales Konzept absoluter Varianten ersetzt wird und man in Österreich bspw. nur noch *das E-Mail* statt *die*

E-Mail als korrekt vermitteln würde. Solche Idealisierungen einer nationalen Norm sind sicher nicht im Sinne der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden. Es gilt zu verhindern, dass das Thema der Variation der Standardsprache zu einem ideologischen Kampfplatz wird. Bei der Auswahl der Varianten sollte nicht ihre griffige Darstellbarkeit den Ausschlag geben, sondern die Frequenz der Phänomene, die korpuslinguistisch zu überprüfen sind. Das ist in DaF-Lehrwerken oft noch nicht der Fall. Dabei wäre darauf zu achten, dass sich die Korpora tatsächlich aus Texten aus dem ganzen deutschen Sprachraum zusammensetzen und Textsorten enthalten, die für die Etablierung sprachlicher Normen besonders relevant sind.

Als eine weitere Herausforderung sehe ich die Unsicherheit von Lehrpersonen bei der Fehleridentifikation, wie es verschiedene Beiträge in Davies et al. (2017) dokumentieren. Regionale und nationale Varianten des Deutschen werden von Lehrpersonen nachweislich oft auch dann korrigiert, wenn sie in Korpora belegt werden können und als standardsprachlich sogar im Duden-Universalwörterbuch kodifiziert sind. Möglicherweise kommt die Variantenskepsis gerade vieler Lehrer/innen dadurch zustande, dass die Angaben *schweiz.* oder *österr.* in Wörterbucheinträgen als Warnhinweise gelesen werden und nicht als Angabe zum primären Geltungsgebiet oder zur Herkunft eines Wortes. Hier ist nicht nur eine grössere Variationstoleranz seitens der Lehrer/innen gefordert, sondern auch ihre linguistisch-lexikografische Aus- und Weiterbildung sowie natürlich die Bereitschaft, überhaupt mit Nachschlagewerken zu arbeiten und eigene Spracheinstellungen zu hinterfragen. Shafer et al. sprechen in ihrem Arbeitsgruppenbericht von „Ambiguitätstoleranz“, die es zu vermitteln gilt (Shafer et al. 2017, 6).

Aus linguistischer Sicht ist Sprachvariation eine Eigenschaft natürlicher Sprachsysteme, die es zu beschreiben gilt. Dennoch wird sie in der Sprachdidaktik zu oft ausschliesslich als Störfaktor betrachtet. Dabei gibt es sogar Lernbereiche in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die durch einen variationsfreundlichen Ansatz erleichtert würden (folgende Beispiele u. a. aus Elspaß 2007), Bereiche, in denen ein Festhalten an einer v. a. norddeutsch geprägten Norm den Erwerb erschweren kann. Ein Beispiel ist die Vermittlung des uvularen /R/, d. h. des Zäpfchen-R. Dieses ist für Lernende aus dem Osten und dem Süden Europas oft sehr schwierig zu erlernen. Da in Bayern, Österreich und der Deutschschweiz das apikale /r/, d. h. das Zungenspitzen-R, zur Oralisierungsnorm gehört, ist ein Insistieren auf dem uvularen /R/ nicht nötig. Dasselbe gilt für das stimmhaft realisierte <s> im Anlaut, das z. B. für spanisch- oder dänischsprechende Lernende eine Hürde darstellt. Im gesamten Süden des deutschen Sprachgebiets bleibt es meist stimmlos. Ein lexikalisches Beispiel: Für manche Holländer ist der Teutonismus *Apfelsine*, aufgrund von holländisch *sinaasappel*, wohl leichter zu lernen als das gemeindeutsche Wort

Orange. Und mit der (einfachen) *am*-Verlaufsform (*er ist am Arbeiten*) könnte man Lernenden mit englischem oder niederländischem Hintergrund, die in ihren Erstsprachen über Progressivformen verfügen, eine Brücke bauen. Es wäre zu wünschen, dass die Variation der deutschen Standardsprache nicht nur als Hürde gefürchtet, sondern auch als Brücke genutzt würde.

Literatur

ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief* 45, 15–18.

Ammon, Ulrich/Bickel, Hans & Lenz, Alexandra N. (Hrsg.) (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter.

Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Ebner, Jakob et al. (Hrsg.) (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin, New York: de Gruyter.

Auer, Peter/Breuninger, Julia/Huck, Dominique & Pfeiffer, Martin (2015): Auswirkungen der Staatsgrenze auf die Sprachsituation im Oberrheingebiet. In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred & Rabanus, Stefan (Hrsg.): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin, Boston: de Gruyter, 323–348.

Bickel, Hans/Hofer, Lorenz & Suter, Sandra (2015): Variantenwörterbuch des Deutschen (VWB) NEU. Dynamik der deutschen Standardvariation aus lexikografischer Sicht. In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred & Rabanus, Stefan (Hrsg.): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin, Boston: de Gruyter 541–562.

Brandner, Ellen (2015): Syntax des Alemannischen. In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred & Rabanus, Stefan (Hrsg.): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin, Boston: de Gruyter, 289–322.

Christen, Helen (2010): Was Dialektbezeichnungen und Dialektattributionen über alltagsweltliche Konzeptualisierungen sprachlicher Heterogenität verraten. In: Anders, Christina Ada/Hundt, Markus & Lasch, Alexander (Hrsg.): *Perceptual Dialectology*. Berlin: de Gruyter, 269–290.

Christen, Helen (1998): *Dialekt im Alltag. Eine empirische Untersuchung zur lokalen Komponente heutiger schweizerdeutscher Varietäten*. Tübingen: Max Niemeyer (=Reihe Germanistische Linguistik 201).

de Cillia, Rudolf (2015): Deutsche Sprache und österreichische Identität/en. In: Lenz, Alexandra N./Ahlers, Timo & Glauninger, Manfred M. (Hrsg.): *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext*. Frankfurt/Main: Lang, 149–164.

Clyne, Michael (1993): Who owns the German language? In: Flood, John L./Salmon, Paul/Syce, Olive & Wells, Christopher (Hrsg.): *Das unsichtbare Band der Sprache. Studies in German Language and Linguistic History in memory of Leslie Seiffert*. Stuttgart: Akademischer Verlag, 357–372.

Davies, Winifred V./Häcki Buhofer, Annelies/Schmidlin, Regula/Wagner, Melanie & Wyss, Eva Lia (Hrsg.) (2017): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen: Francke (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 99).

Dudenredaktion (Hrsg., 2015): *Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungsörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Dudenverlag.

Dudenredaktion (Hrsg., 1999): *Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*. Mannheim: Dudenverlag.

Dürscheid, Christa & Elspaß, Stephan (2015): Variantengrammatik des Standarddeutschen. In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred & Rabanus, Stefan (Hrsg.): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin, Boston: de Gruyter, 563–584.

Dürscheid, Christa/Elspaß, Stephan/Ziegler, Arne et al.: *Variantengrammatik des Standarddeutschen. Ein Online-Nachschlagewerk*. www.variantengrammatik.net [zuletzt geprüft: 7.7.2018].

Ebner, Jakob (2009): *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch. 4., völlig überarbeitete Aufl.* Mannheim: Dudenverlag.

El-Hariri, Yasmin (2011): *Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Untersuchung zum Österreichischen Deutsch*. Saarbrücken: VDM.

Elspaß, Stephan (2007): Zwischen „Wagen“ und „Wägen“ abwägen. Sprachvariation und Sprachvarietätenpolitik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 37, 30–36.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Gloy, Klaus (2010): Varietäten in normentheoretischer Perspektive. In: Gilles, Peter/Scharloth, Joachim & Ziegler, Evelyn (Hrsg.): *Variatio delectat. Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation*. Frankfurt/Main: Lang, 29–43.

Greule, Albrecht (2002): Deutsch am Scheideweg: National- oder Internationalsprache? Neue Aspekte der Sprachkultivierung. In: Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik*. Mannheim, Zürich: Dudenverlag, 54–66.

Haas, Walter (1982): Die deutschsprachige Schweiz. In: Schläpfer, Robert (Hrsg.): *Die viersprachige Schweiz*. Zürich, Köln: Benziger, 71–160.

Hägi, Sara (2015): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachenpolitisch-didaktisches Problem. In: Lenz, Alexandra N. & Glauninger, Manfred M. (Hrsg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert – Theoretische und empirische Aspekte mit einem Fokus auf Österreich*. Wien: University Press (=Wiener Arbeiten zur Linguistik), 109–135.

Hägi, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 37, 5–13.

Harnisch, Rüdiger (2015): Untersuchungen zur Sprachsituation im thüringisch-bayerischen Grenzgebiet (SPRIG). Neue Dialektgrenzen an der ehemaligen deutsch-deutschen Grenze nach vier Jahrzehnten politischer Spaltung? In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred & Rabanus, Stefan (Hrsg.): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin, Boston: de Gruyter, 219–240.

Hove, Ingrid (2002): *Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.

Kellermeier-Rehbein, Birte (2014): *Plurizentrik. Eine Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.

Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard/Hirschfeld, Ursula & Anders, Lutz-Christian (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.

Kristiansen, Gitte (2014): Pluricentricity, language-internal variation and Cognitive Linguistics. In: Soares da Silva, Augusto (Hrsg.): *Pluricentricity. Language Variation and Sociocognitive Dimensions*. Berlin, New York: de Gruyter, 1–16.

Meyer, Kurt (2006): *Schweizer Wörterbuch. So sagen wir in der Schweiz*. Mit einem Beitrag von Hans Bickel. Frauenfeld: Verlag Huber.

Meyer, Kurt (1996): Der Duden, die Schweiz und der Schweizerische Dudenausschuss. *Sprachspiegel* 53/4, 115–120.

Niehaus, Konstantin (2017): Die Begrenztheit plurizentrischer Grenzen: Grammatische Variation in der pluriarealen Sprache Deutsch. In: Davies, Winifred V./Häcki Buhofer, Annelies/Schmidlin, Regula/Wagner, Melanie & Wyss, Eva Lia (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen: Francke (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 99), 61–88.

Scheuringer, Hermann (1996): Das Deutsche als pluriareale Sprache: Ein Beitrag gegen staatlich begrenzte Horizonte in der Diskussion um die deutsche Sprache in Österreich. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 29/2, 147–153.

Schmidlin, Regula (2017): Ist Schweizerhochdeutsch auch Hochdeutsch? Im Prinzip ja... *Babylonia* 2/17, 10–15.

Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.

Seifert Thorsten & Seifert, Ingolf (2015): Warum die Frage, ob sich „pfati vertschüss“, keine linguistische ist. Zur Fundamentalkritik am „Österreichischen Deutsch“. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 65–90.

Shafer, Naomi et al. (2017): *Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF. Bericht der SIG 2.4, 12.4.2017*. Freiburg/Üechtland: IDT.

Soares da Silva, Augusto (2014): *Pluricentricity. Language Variation and Sociocognitive Dimensions*. Berlin: de Gruyter.

Sutter, Patrizia (2017): *Diatopische Variation im Wörterbuch. Theorie und Praxis*. Boston: de Gruyter.

Ulbrich, Christiane (2005): *Phonetische Untersuchungen zur Prosodie der Standardvarietäten des Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Österreich*. Frankfurt/Main: Lang.

Werlen, Iwar (2004): Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 79, 1–30.

Zur Übertragbarkeit früherer Sprachlernerfahrungen in den L3-Deutschunterricht

Åsta Haukås (Universität Bergen, Norwegen)

Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind die Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit durch die Berücksichtigung der sprachlichen und sprachlernbezogenen Vorkenntnisse der Lernenden entscheidend. Dieser Beitrag fasst die Ergebnisse von drei verschiedenen Studien zusammen, die die potenzielle Übertragung vorhandener Sprachlernerfahrungen in den L3-Deutschunterricht im norwegischen Schulkontext untersuchen. Die erste Studie vergleicht den Strategienegebrauch von L2-Englischlernenden und L3-Deutschlernenden. Die zweite Studie untersucht die Einstellungen von Fremdsprachenlehrenden zu Mehrsprachigkeit und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die dritte Studie analysiert die visuellen Selbstporträts von L2-Englisch- und L3-Deutsch-/Französisch-/Spanischlernenden. Untersucht wird, inwieweit die Schüler/innen die Lernaktivitäten beim L2- und L3-Lernen als weitgehend ähnlich oder unterschiedlich beschreiben. Vor der Präsentation der jeweiligen Studien werden zuerst zentrale Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung kurz besprochen, worauf eine Erläuterung zum Schulkontext und zum Sprachenlernen in Norwegen folgt.

Zur Mehrsprachigkeitsforschung

Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung¹ wird häufig behauptet, dass Menschen, die mehr als eine Sprache beherrschen, gewisse Vorteile im Vergleich zu Einsprachigen haben. Kognitive Tests zeigen z.B., dass sowohl mehrsprachige Kinder als auch Erwachsene eine höhere kognitive Flexibilität aufweisen und ein besser entwickeltes episodisches und semantisches Gedächtnis besitzen (vgl. Bialystok 2001, Vega-Mendoza et al. 2015 für eine Übersicht). Einige Studien deuten ferner darauf hin, dass Mehrsprachige durchschnittlich später als Einsprachige von Demenz betroffen sind (Bak & Alladi 2014). Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass Mehrsprachige soziale Vorteile haben, weil sie potenziell leichter in Kontakt mit Men-

¹ Angemerkt werden soll, dass in diesem Forschungsbereich unterschiedliche Auffassungen u.a. darüber bestehen, welche Menschen als mehrsprachig charakterisiert werden dürfen, d.h. wie viele Sprachen sie können müssen und welche Sprachkompetenzen nötig sind, um zu behaupten, dass jemand eine Sprache beherrscht. Im Rahmen dieses Beitrags kann diese Problemstellung nicht näher erörtert werden. Für weitere Diskussionen vgl. Kemp (2009) und Hufeisen (2010).

schen mit anderen sprachlichen und kulturellen Hintergründen kommen. Hierzu passt Nelson Mandelas bekanntes Zitat zur Bedeutung, die Sprache der anderen beherrschen zu können: „If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart.“ (CNN 2008)

Vielleicht am wichtigsten für das Sprachenlernen im fremdsprachlichen schulischen Kontext ist die Erkenntnis, dass Menschen, die eine dritte Sprache (L3) lernen, ein stärker ausgeprägtes metalinguistisches Bewusstsein im Vergleich zu Einsprachigen und Zweisprachigen haben (vgl. Jessner 2006). Dies bedeutet u. a., dass sie besser als einsprachige Menschen Sprachen reflektieren, beschreiben und vergleichen können. Ferner dokumentieren mehrere Studien, dass Menschen mit Kenntnissen in mehr als zwei Sprachen sich neue Sprachen bewusster aneignen, d. h. sie verfügen über ein größeres Repertoire an Sprachlernstrategien, die sie häufiger und reflektierter einsetzen können (vgl. Haukås 2015 für eine Forschungsübersicht). Im schulischen DaF-Unterricht sind die Erkenntnisse, dass L3-Lernende ein stärker ausgeprägtes metalinguistisches Bewusstsein besitzen und zielbewusster geeignete Sprachlernstrategien einsetzen, bedeutend, denn Deutsch wird in der Regel weltweit als dritte oder weitere Fremdsprache vermittelt.

Die Studien über die potenziellen Vorteile der Mehrsprachigkeit haben aber mehrere problematische Seiten und geben nicht immer eindeutige Antworten. Für diesen Beitrag besonders relevant ist die Tatsache, dass Studien zum effektiveren L3-Sprachenlernen in formalen Sprachlernkontexten vor allem Teilnehmende an Universitäten und Hochschulen untersucht haben. Dies gilt z. B. für Studien über den bewussten Einsatz von Sprachlernstrategien bei Mehrsprachigen (vgl. Haukås 2015 für eine Übersicht). Die erwachsenen Lernenden haben in der Regel selbst ihr Studienfach gewählt und sind vermutlich motivierter als Schüler/innen, die zum Beispiel Deutsch als obligatorisches Fach neben einer Reihe anderer Fächer lernen müssen. Folglich sollten mehr Studien u. a. untersuchen, inwieweit Lernende mit Deutsch als Drittsprache auch im schulischen Kontext bewusster und besser Sprachen lernen (s. Studie 1 unten).

Zum Sprachenlernen im mehrsprachigen Land Norwegen

Norwegen ist ein reiches Land mit einem gut entwickelten Wohlfahrtssystem. Großer Wert wird auf Chancengleichheit gelegt – eine Tatsache, die auch im Schulsystem deutlich wird. Norwegen hat eine zehnjährige öffentliche Grundschule, die von einem Großteil der Kinder (96,4% im Schuljahr 2016/17), unabhängig von ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund oder eventuellen

Behinderungen, besucht wird. Die Lehrpläne sind staatlich entwickelt und müssen in allen Schulen verwendet werden. In Bezug auf die sprachliche Vielfalt ist Norwegen, wie die meisten Länder weltweit, mehrsprachig. Regionale Dialekte werden hoch geschätzt und in allen Zusammenhängen als selbstverständlich benutzt. Dies gilt z.B. im öffentlichen Verkehr, in den Medien sowie in der Schule. Die offiziellen Sprachen sind Norwegisch – mit den beiden Schriftsprachen Bokmål und Nynorsk – sowie Samisch. In der Schule lernen ab der 1. Klasse alle Schüler/innen eine der beiden norwegischen Schriftsprachen und Englisch. Zusätzlich wird Samisch in mehreren Gebieten im Norden angeboten. Im Schuljahr 2016/17 verwendeten 87% der Schüler/-innen der Grundschule Bokmål als ihre bevorzugte Schriftsprache und 12% Nynorsk, während Samisch von einer geringen Anzahl gewählt wurde.² Kinder mit Immigrationshintergrund haben das Recht auf zusätzliche Unterstützung beim Norwegischlernen. Viele bekommen auch Unterricht in ihrer jeweiligen L1, aber hierfür gibt es keine nationalen Richtlinien.

Ab der 8. Klasse müssen die Kinder die zweite norwegische Schriftsprache, also entweder Bokmål oder Nynorsk, lernen. Zusätzlich können sie eine zweite Fremdsprache (L3) wählen. Etwa 80% entscheiden sich dafür, und die drei üblichsten Sprachen im Angebot sind Spanisch, Deutsch und Französisch. Nach einer Periode sinkender Popularität wählten in den letzten Jahren immer mehr Schüler/innen wieder Deutsch. So sind die Sprachen Spanisch und Deutsch etwa gleich nachgefragt in den Schulen. Weitere Sprachangebote in einzelnen Schulen sind zum Beispiel Chinesisch, Japanisch, Russisch und seit Kurzem auch Gebärdensprache. In der gymnasialen Oberstufe (in den Schuljahren 11–13) ist das Lernen einer Fremdsprache neben Englisch obligatorisch. Möglich ist entweder ein Weiterlernen der bereits in der Grundschule erlernten Fremdsprache oder die Wahl einer neuen zweiten Fremdsprache.

Studie 1: Die Verwendung von Sprachlernstrategien bei L3-Deutschlernenden

Für die Studie „A Comparison of L2 and L3 Learners’ Strategy Use in School Settings“ (Haukås 2015) wurden Lernende in zwei Altersgruppen befragt. Die 127 L2-Englischlernenden befanden sich am Anfang des 8. Schuljahres und waren im Durchschnitt 13,5 Jahre alt. Die 104 L3-Deutschlernenden hatten das 11. Schuljahr angefangen. Sie lernten Englisch als L2 seit zehn Jahren und Deutsch seit drei Jahren. Vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung

² Statistisk sentralbyrå (Statistics Norway): <https://www.ssb.no/statbank/table/03743/?rxid=233d49b2-cff5-43ad-a642-7ea40872bce9> [zuletzt geprüft: 7.7.2018].

wäre zu erwarten, dass die erfahreneren L3-Deutschlernenden mehr und häufiger Sprachlernstrategien einsetzen als die jüngeren Lernenden, die über weniger Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen verfügen. Um zu untersuchen, welche Strategien die Lernenden verwenden und mit welcher Häufigkeit, wurde eine ins Norwegische übersetzte und leicht bearbeitete Fassung von Oxfords Fragebogen „Strategy Inventory for Language Learning“ (1990) gewählt. Der bearbeitete Fragebogen enthielt Aussagen, die unterschiedliche Sprachlernstrategien der Kategorien *Gedächtnisstrategien*, *kognitive Strategien*, *Kompensationsstrategien*, *soziale Strategien* und *metakognitive Strategien* beschrieben. Beim Ausfüllen des Fragebogens sollten die Lernenden angeben, mit welcher Häufigkeit sie die jeweiligen Strategien beim Sprachenlernen einsetzen. Die Antwortskala (Likert-Skala) umfasste Werte von 1 („nie oder fast nie“) bis 5 („immer oder fast immer“). Oxfords Fragebogen ist vermutlich das am häufigsten benutzte Forschungsinstrument, um den Strategienegebrauch von Lernenden zu untersuchen. Nichtsdestotrotz wird der Fragebogen u. a. dafür kritisiert, dass er zu generell sei und dass die kontextlose Selbstevaluierung des Strategienegebrauchs wenig aussagekräftig sei. Dennoch wurde dieses Instrument gewählt, um die Ergebnisse mit früheren Studien vergleichen zu können (vgl. Haukås 2015 für nähere Erörterungen).

Die Ergebnisse der Analyse können als ernüchternd beschrieben werden. Es zeigte sich erstens, dass es kaum Unterschiede zwischen den beiden Gruppen von Lernenden gab. Zweitens konnte festgestellt werden, dass die L2-Englischlernenden und nicht die erfahreneren L3-Deutschlernenden angaben, die höchste Anzahl von Strategien einzusetzen, und dass sie auch häufiger die genannten Strategien verwendeten. So gaben die L2-Englischlernenden an, im Durchschnitt 32 Strategien zu verwenden, während die L3-Deutschlernenden durchschnittlich 30 Strategien einsetzten. Ferner benutzten die Englischlernenden Strategien in den Kategorien *Gedächtnis*, *Kognition* und *Metakognition* signifikant häufiger als die L3-Lernenden. Für die Kategorien *soziale Strategien* und *Kompensationsstrategien* gab es keine signifikanten Unterschiede.

Durch diese etwas überraschenden Ergebnisse entstanden Fragen zu möglichen Ursachen für die Einschätzung der L3-Deutschlernenden, ein geringeres Strategienrepertoire aufzuweisen und insgesamt auch weniger Strategien zu nutzen. Eine plausible Erklärung könnte sein, dass die Englischlernenden in dieser Studie beim Lernen motivierter waren, weil sie Englischkenntnisse als relevanter betrachteten als Deutschkenntnisse und folglich mehr und häufiger Sprachlernstrategien anwendeten. Vor allem wird aber in dieser Studie darüber reflektiert, inwieweit ein fehlendes Bewusstsein bezüglich der eigenen Mehrsprachigkeit die Ergebnisse erklären könnte. Immer häufiger wird davor gewarnt, die Mehrsprachigkeit als einen automatischen Vorteil zu betrachten (vgl. u. a. Hufeisen & Marx 2007, Haukås 2012, Moore 2006). Vielmehr muss

den Lernenden bewusst gemacht werden, wie sie ihre bereits vorhandenen Sprach- und Sprachlernerfahrungen einsetzen können, um den weiteren Spracherwerbsprozess voranzubringen. Im Fremdsprachenunterricht hat die Lehrperson eine zentrale Rolle als Vermittlerin eines mehrsprachendidaktischen Ansatzes bzw. um die Mehrsprachigkeit der Lernenden als tatsächlichen Vorteil hervorzuheben. Unterschiedliche Ansätze können als mehrsprachendidaktisch bezeichnet werden, u. a. „EuroComGerm“ (Hufeisen & Marx 2007), „Awakening to Languages“ (Candelier 2004), das Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2011) und die Tertiärsprachendidaktik (Neuner 2004). Alle diese Ansätze empfehlen, dass sich die Lernenden ihrer schon vorhandenen Sprachkenntnisse bewusst werden und erforschen sollen, inwieweit diese Kenntnisse beim Lernen einer weiteren Fremdsprache zum Einsatz kommen können. Ein weiteres zentrales Prinzip ist es, sich bewusst zu machen, welche Sprachlernstrategien beim früheren Sprachenlernen eingesetzt wurden, und zu überlegen, inwieweit diese Strategien übertragen werden können und auch für das Lernen beispielsweise von Deutsch effektiv sein können.

Studie 2: Die Einstellungen der Lehrenden zur Mehrsprachigkeit und zu einem mehrsprachendidaktischen Ansatz

Weil die Lehrkraft eine entscheidende Rolle spielt, wenn es darum geht, das Bewusstsein der Lernenden für das Potenzial der eigenen sprachlichen und sprachlernbezogenen Ressourcen zu entwickeln, wurde in einer zweiten Studie – „Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual approach“ (Haukås 2016) – untersucht, inwieweit Fremdsprachenlehrende mit den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik vertraut sind und inwieweit sie angeben, mehrsprachendidaktische Ansätze im eigenen Unterricht zu implementieren. Teilnehmende in dieser Studie waren zwölf Fremdsprachenlehrende der L3-Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch von vier Schulen (Schuljahre 8–10). Für die Datenerhebung wurden Fokusgruppeninterviews, d. h. von der Forscherin moderierte Gruppendiskussionen über ausgewählte Themen, verwendet. In jeder Schule wurden die Fremdsprachenlehrenden der drei Sprachen zur gemeinsamen Diskussion und Reflexion eingeladen. Hauptthemen der Interviews waren die Einstellungen der Lehrenden zur eigenen Mehrsprachigkeit und zur Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden, das eventuelle Vorhandensein eines mehrsprachendidaktischen Ansatzes im eigenen Unterricht und das Vorhandensein einer sprachenübergreifenden Zusammenarbeit (vgl. Haukås 2016 für eine detailliertere Beschreibung).

Die qualitative Datenanalyse zeigte auf, dass sämtliche Lehrpersonen ihre eigene Mehrsprachigkeit als positiv betrachteten und dass die eigene Mehr-

sprachigkeit beim weiteren Sprachenlernen als sehr nützlich eingeschätzt wurde. Bezüglich der Schüler/innen gab es aber geteilte Meinungen darüber, ob Kenntnisse in mehreren Sprachen für das Fremdsprachenlernen vorteilhaft seien. Mit anderen Worten unterschieden die Lehrenden zwischen den eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen ihrer Lernenden. Ferner zeigte sich, dass bislang niemand mit Sprachlehrenden anderer Fächer zusammengearbeitet hatte. Somit bestehen in den untersuchten norwegischen Schulen noch die typischen Grenzen zwischen den Sprachfächern, d. h. jede Sprache wird weitgehend isoliert von anderen Sprachen vermittelt. Die Lehrenden waren in Bezug auf eine Zusammenarbeit positiv eingestellt, würden dazu aber mehr Zeit im hektischen Schulalltag benötigen. In Bezug auf einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz gab die Mehrzahl an, häufig, aber meistens eher spontan, die Zielsprache mit zuvor gelernten Sprachen zu vergleichen. Auf die Frage, inwieweit die Lernenden die Übertragung von zuvor erworbenen Sprachlernstrategien der ersten Fremdsprache Englisch reflektierten, waren die Antworten weniger positiv. Die durchgehende Meinung war, dass das L2-Englischlernen so anders erfolge, dass eine Übertragung von Lernstrategien zum L3-Lernen kaum möglich sei, weil es sich um zwei verschiedene (Lern-)Welten handle. Den Lehrenden zufolge wird im L2-Englischunterricht, der bereits im ersten Schuljahr beginnt, zunächst gesungen, gespielt und kommuniziert, während mit Beginn des L3-Lernens „der Ernst des Lebens“ beginne. So sagt z. B. die Deutschlehrerin Rita über ihre Lernenden:

Ich finde, dass nicht alle verstehen, was es bedeutet, eine Fremdsprache [L3] zu lernen. Sie glauben, dass es viel Spaß macht und dass Dinge automatisch kommen sollen. Sie sind nicht darauf vorbereitet, dass sie arbeiten müssen, um diese Sprache zu lernen. Und das müssen wir den Kindern beibringen. Dies ist tatsächlich ein Fach, in dem du hart arbeiten musst. [Übersetzung ins Deutsche Ä.H.]

In diesem Zusammenhang ist vor allem interessant, dass die Lehrenden das L2-Englischlernen als so andersartig betrachten, dass sie eine Übertragung von Sprachlernerfahrungen in die L3 kaum für möglich halten. Durch diese Erkenntnis entstand die Idee für eine Studie, die die Erfahrungen der L2- und der L3-Lernenden untersuchte.

Studie 3: Zwei verschiedene Welten?

Von Studien zu visuellen Selbstporträts von Lernenden inspiriert (u. a. Kalaja et al. 2008, Kalaja et al. 2013), wurde eine Studie entwickelt, in der untersucht werden sollte, inwieweit die Lernenden selbst das L2-Englischlernen und das L3-Lernen als grundverschieden betrachten. Das Hauptziel der Studie war vor allem zu ergründen, welche Lernaktivitäten die Schüler/innen in den

Selbstporträts darstellen. Insgesamt 321 Lernende aus 21 Schulklassen nahmen an der Untersuchung teil. Sie waren im 9. Schuljahr und lernten neben Englisch als L2 Deutsch, Französisch oder Spanisch als L3. Die Aufgabe der Lernenden bestand darin, zwei Selbstporträts zu malen mit den Titeln „Ich lerne Englisch“ und „Ich lerne Deutsch/Französisch/Spanisch“. Für jedes Selbstporträt sollten die Lernenden ihre Bilder beschreiben und diese Beschreibungen erörtern, um Missverständnisse bei der Datenanalyse zu vermeiden. Wie oben schon erläutert, gehen die Lehrenden davon aus, dass Sprachlernerfahrungen kaum übertragen werden könnten, weil das L2-Englischlernen und das L3-Lernen völlig unterschiedlich ablaufen würden.

Mit insgesamt 642 gesammelten Selbstporträts erwies sich das Datenmaterial als sehr umfassend und vielfältig, denn die Porträts gaben nicht nur Einsichten in die Lernaktivitäten der Lernenden, sondern auch interessante Aufschlüsse, zum Beispiel über mit dem Lernen verbundene Emotionen wie Ängstlichkeit, Freude, Langeweile, Neugier oder Frust, über die Klassenraumorganisation und über die Klassenleitung. In dieser ersten Phase der Analyse wurden sämtliche Lernaktivitäten in den L2- und den L3-Selbstporträts registriert und kodiert. Die Erklärungen der Lernenden hatten dabei eine wichtige kontrollierende Funktion, um die Lernaktivitäten korrekt einzuordnen. Bilder, die keine Lernaktivitäten enthielten, aber zum Beispiel Einsichten in die Emotionen der Lernenden aufwiesen, blieben in dieser Phase unberücksichtigt. Die Daten wurden mittels der Statistiksoftware SPSS erfasst und mit einem abhängigen T-Test ausgewertet. Untersucht wurde, mit welcher Häufigkeit unterschiedliche Sprachlernaktivitäten in den L2- und den L3-Selbstporträts vorkamen und ob eventuell vorhandene Unterschiede zwischen den L2- und den L3-Selbstporträts statistisch signifikant sind.

Die Analyse hat ergeben, dass die Schüler/innen das Lernen von Englisch als L2 und Deutsch/Französisch/Spanisch als L3 nicht als sehr unterschiedlich erleben. Für beide Sprachlernkontexte haben die Teilnehmenden sich selbst vor allem in Situationen dargestellt, in denen sie der Lehrkraft zuhören, von der Tafel abschreiben, die Fragen der Lehrkraft beantworten oder schriftliche Aufgaben bearbeiten. Die Abb. 1 zeigt eine prototypische Sprachlernsituation. Die Schülerin schreibt, dass die Lehrerin erklärt, was in dieser Stunde zu tun sei. Die Lehrperson habe die Lernziele an der Tafel formuliert und die Lernaktivitäten aufgelistet. Es geht darum, schriftliche Aufgaben zu bearbeiten, Vokabeln zu üben, einen Text zu lesen und zum Schluss eine Aufgabe zu zweit zu lösen. Die Schülerin erklärt, dass sie sich selbst so porträtiert habe, „weil so machen wir das normalerweise. Es gibt wenig mündliche Aktivitäten und so.“

Interessanterweise haben nur 5,2% der L2-Englischlernenden sich selbst in Kommunikation mit anderen porträtiert, genau dieselbe Anzahl wie bei den

Zur Übertragbarkeit früherer Sprachlernerfahrungen

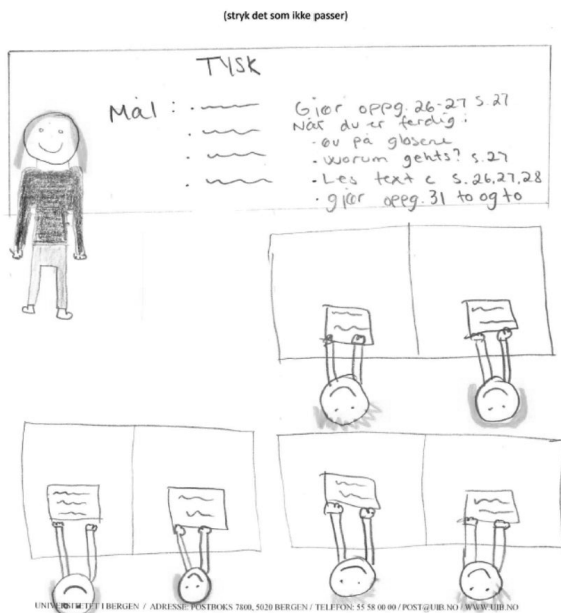


Abb. 1: Selbstporträt einer Schülerin: Sprachlernsituation
© Åsta Haukås

L3-Lernenden. Dies steht in starkem Widerspruch zu den Aussagen der Lehrenden in Haukås 2016 über den sehr kommunikativen Englischunterricht. In Bezug auf die Verwendung von Medien gibt es aber deutliche Unterschiede: 22% der Englischlernenden befinden sich in einer Sprachlernsituation, in der Medien zum Einsatz kommen (Fernsehen, Musik, Spiele, Chats), während nur 8% der L3-Lernenden eine Lernaktivität mit Medien illustrieren. Ferner scheinen die Lernenden das Englischlernen häufiger auch mit Aktivitäten außerhalb des Klassenraums zu assoziieren, während die L3-Lernenden sich vor allem im Klassenraum darstellen.

Zusammengefasst muss aber festgestellt werden, dass die Selbstporträts sowohl im L2- als auch im L3-Kontext recht traditionelle Lernaktivitäten repräsentieren, d.h. einen Unterricht, in dem die Lehrkraft spricht und der Lernende zuhört, in dem von der Tafel abgeschrieben wird und schriftliche Aufgaben bearbeitet werden. Diese Studie hat nicht zum Ziel, die repräsentierten Aktivitäten zu beurteilen oder Aussagen darüber zu treffen, ob die Aktivitäten lernhemmend oder lernfördernd sind. Es kann nur festgestellt werden, dass aus der Perspektive der Lernenden der L2- und der L3-Unterricht weitgehend

ähnlich verlaufen. So bestehen gute Möglichkeiten, sich auf vorhandene Arbeitsweisen und Lernerfahrungen des Englischen zu stützen, wenn die Lernenden beginnen, eine neue Sprache, beispielsweise Deutsch als L3, zu lernen. Die Einteilung in zwei verschiedene Welten scheint eher außerhalb des Klassenraumes zu passieren. Die Lernenden sind von der englischen Sprache umgeben und suchen auch selbst in diversen Medien Kontakt zur englischsprachigen Kultur und Sprache. Diese medienbasierten Lernstrategien sollten sich die Lernenden bewusst machen. Außerdem sollte im L3-Deutschunterricht ausprobiert werden, inwieweit bzw. wie solche Strategien übertragen werden können, um das L3-Deutschlernen zu fördern.

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wurden drei Studien vorgestellt, die Einsichten in das Lernen von Deutsch als zweite Fremdsprache in norwegischen Schulen geben. Mehrere Untersuchungen aus anderen Ländern belegen, dass L3-Lernende im Vergleich zu L1- oder L2-Lernenden ein stärker ausgeprägtes metalinguistisches und sprachlernbezogenes Bewusstsein besitzen. Die erste hier besprochene Studie zeigte aber, dass die norwegischen Lernenden von Deutsch als L3 nicht mehr und häufiger Sprachlernstrategien einsetzen als L2-Lernende. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass sich die Lernenden wenig dessen bewusst sind, wie sie ihre Mehrsprachigkeit als Ressource beim L3-Lernen verwenden können. Weil die Lehrenden eine Schlüsselrolle für die Förderung des mehrsprachigen Bewusstseins der Lernenden haben, wurden in der zweiten Studie die Einstellungen der Lehrenden zur Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik untersucht. Die Analyse ergab u. a., dass die Lehrenden kaum Möglichkeiten für eine Übertragung von Lernerfahrungen aus dem Englischen in die L3 sehen. Eine dritte Studie von L2- und L3-Lernporträts deutete aber daraufhin, dass das Lernen der jeweiligen Sprachen aus der Sicht der Schüler/innen weitgehend ähnlich verläuft.

Es muss betont werden, dass diese Studien nur begrenzt Einsichten in das Sprachenlernen in norwegischen Schulen geben können, weil sie sich ausschließlich auf schriftliche und mündliche Aussagen sowie Selbstporträts stützen. Von daher sind zukünftig geplante Beobachtungsstudien von großer Wichtigkeit, um die Berichte der Lehrenden und Lernenden bestätigen bzw. ergänzen zu können. Nichtsdestotrotz deuten die Ergebnisse der drei Studien in dieselbe Richtung: Für einen bewusst mehrsprachendidaktischen Ansatz in norwegischen Schulen gibt es kaum Indizien. Die Lehrenden stellen zwar sporadisch Sprachen gegenüber und betrachten die eigene Mehrsprachigkeit als vorteilhaft für eigene Lernprozesse. Dennoch fehlt unter Lehrenden weitge-

hend ein Bewusstsein dafür, wie sie die Mehrsprachigkeit der Lernenden fördern können. Lehrende müssen sich bewusst machen, wie andere Sprachen vermittelt werden, wie fächerübergreifend mit dem Spracherwerb gearbeitet werden kann und wie sprachlernbezogene Erfahrungen übertragen werden können. Nur so kann die Voraussetzung dafür geschaffen werden, dass sich (teilweise unmotivierter) L3-Lernende im obligatorischen Schulkontext besser und schneller als L2-Lernende die gewählte Sprache aneignen. Um Änderungen voranzubringen, benötigen die Lehrenden aber Zeit, um sich fortzubilden und um in den jeweiligen Schulen mit anderen Sprachlehrenden eine Zusammenarbeit zu initiieren. Sie brauchen außerdem geeignete Lehrwerke, die das Potenzial haben, Lernende in ihrem Bewusstsein bezüglich ihrer Mehrsprachigkeit zu fördern. Leider zeigt eine Lehrwerkanalyse von norwegischen Deutschlehrwerken (Haukås 2017), dass ein mehrsprachendidaktischer Ansatz weitgehend fehlt. Dies betrifft vor allem ein mangelndes Vorhandensein von Texten und Aufgaben, die die Bewusstmachung und Erforschung von früher erworbenen Sprachlernstrategien und ihre Übertragung fördern: Obwohl die Schüler/innen Erfahrungen mit dem Lernen der ersten Fremdsprache Englisch gesammelt haben, gibt es in den Lehrwerken keinerlei Inhalte, die explizit darauf aufmerksam machen, inwieweit bzw. wie schon erworbene Sprachlernstrategien übertragen und eingesetzt werden können.

Literatur

- Bak, Thomas H. & Alladi, Suvana (2014): Can being bilingual affect the onset of dementia? *Future Neurology* 9/2, 101–103.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Candellier, Michel (Hrsg., 2004): *Janua Linguarum. The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- CNN (2008): *Mandela in his own words*. CNN, 26.6.2008. <http://edition.cnn.com/2008/WORLD/africa/06/24/mandela.quotes/> [zuletzt geprüft: 7.7.2018].
- Haukås, Åsta (2017): Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. *Deutsch als Fremdsprache* 54/3, 158–167.
- Haukås, Åsta (2016): Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13/1, 1–18.
- Haukås, Åsta (2015): A Comparison of L2 and L3 Learners' Strategy Use in School Settings. *Canadian modern language review* 71/4, 383–405.
- Haukås, Åsta (2012): Gewusst wie! Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. *Fremdsprache Deutsch* 46/12, 23–27.

Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.): „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.

Hufeisen, Britta (2010): Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Seelze-Velber: Friedrich, 376–381.

Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2007): How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: ten Thije, Jan D. & Zeevaert, Ludger (Hrsg.): *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts.* Amsterdam: John Benjamins, 307–321.

Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kalaja, Paula/Alanen, Riika & Dufva, Hannele (2013): Experimenting with visual narratives. In: Barkhuizen, Gary (Hrsg.): *Narrative Research in Applied Linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press, 105–131.

Kalaja, Paula/Alanen, Riika & Dufva, Hannele (2008): Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In: Kalaja, Paula/Menezes, Vera & Barcelos, Ana Maria F. (Hrsg.): *Narratives of learning and teaching EFL.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.

Kemp, Charlotte (2009): Defining multilingualism. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition.* Amsterdam: John Benjamins, 11–26.

Kormi-Nouri, Reza/Moniri, Sadegheh & Nilsson, Lars-Göran (2003): Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children. *Scandinavian Journal of Psychology* 44/1, 47–54.

Moore, Danièle (2006): Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism* 3/2, 125–138.

Neuner, Gerhard (2004): The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *The plurilingualism project: Tertiary language learning – German after English.* Strasbourg: Council of Europe, 13–34.

Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know.* New York: Newbury House.

Vega-Mendoza, Mariana/West, Holly/Sorace, Antonella & Bak, Thomas H. (2015): The impact of late, non-balanced bilingualism on cognitive performance. *Cognition* 137, 40–46.

Mehrsprachige Textkompetenz weiterentwickeln: Professionelles und akademisches Schreiben in der L2 Deutsch

Sabine Dengscherz (Universität Wien, Österreich)

Ausgehend von unterschiedlichen Arten des Schreibens mit heuristischem und/oder rhetorischem Anspruch wird in diesem Beitrag diskutiert, inwiefern sich beim Schreiben in der L2 Deutsch Herausforderungen ergeben (können) und wie Schreiber/innen darauf individuell unterschiedlich reagieren. Es werden zunächst unterschiedliche Schreibaufgaben und Vertextungssituationen in universitären Kontexten reflektiert sowie theoretische Modelle von Entwicklungs- und Anforderungsprofilen beim Schreiben diskutiert. Auf dieser Basis wird auf einige Faktoren eingegangen, die mitbestimmen, inwieweit sich aus den Anforderungen auch Herausforderungen beim Schreiben ergeben. Abschließen sollen einige Beispiele aus dem FWF-Projekt „Strategien und Routinen für professionelles Schreiben in mehreren Sprachen“ (PROSIMS) illustrieren, mit welchen Strategien Schreiber/innen auf diese Herausforderungen reagieren und wie sie sie bewältigen.

Schreiben in der L2 Deutsch findet an vielen Universitäten statt: Innerhalb des deutschsprachigen Raums schreiben Studierende mit Deutsch als Zweitsprache oder in internationalen Austauschprogrammen in ihrer L2 Deutsch, außerhalb des deutschsprachigen Raums sind es zumeist Studierende der Germanistik oder Translationswissenschaft mit Deutsch als einer ihrer Arbeitssprachen.¹ Die Lernenden bauen dabei auf Schreiberfahrungen aus der Schulzeit auf – die sie in der L2 Deutsch und/oder in anderen Sprachen gemacht haben.

Der Übergang von der Schule zur Universität bedeutet dabei neue Perspektiven auf das Schreiben bzw. die Textproduktion (vgl. Philipp 2017). Das Studium ist eine Sozialisierung in neuen Diskursgemeinschaften, die die Auseinandersetzung mit Fachdiskursen notwendig macht – rezeptiv wie produktiv. Dazu gehört die vertiefende Auseinandersetzung mit akademischen und häufig auch mit professionellen Textsorten. Es wird zusehends selbstständigeres Lernen und Arbeiten erwartet, und es braucht dafür oft neue Schreib- und Lernstrategien. Dementsprechend ist es sinnvoll, das Schreiben an der Universität aus einer Entwicklungsperspektive zu betrachten (vgl. Pohl 2007, Steinhoff

¹ Es kann dabei nicht immer eindeutig zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache unterschieden werden. Sprachenbiografien sind komplexer, als diese Kategorien sie fassen könnten (vgl. dazu Springsitz 2012 und Dengscherz 2014).

2007, Dengerscherz 2015, 2016). Im Folgenden wird zunächst genauer auf spezifische Anforderungen im universitären Schreiben in der L2 Deutsch eingegangen. Weiters wird reflektiert, welche Herausforderungen sich daraus ergeben, und schließlich werden exemplarisch Strategien besprochen, mit denen Schreiber/innen auf diese Herausforderungen antworten.²

Anforderungen im universitären Schreiben (in der L2)

Die Anforderungen, die sich im universitären Schreiben stellen, beziehen sich einerseits auf den Umgang mit Information und Wissen, also auf eine *heuristische* Ebene, andererseits auf das adäquate sprachliche Gestalten, nämlich die *rhetorische* Ebene (vgl. Dengerscherz 2017, 2018a).

Im Hinblick auf die Komplexität des Schreibprozesses in Bezug auf heuristische Ziele haben Bereiter & Scardamalia (1987, 10 ff.) zwischen *Knowledge Telling* und *Knowledge Transforming* unterschieden. Beim *Knowledge Telling* wird bereits vorhandenes Wissen wiedergegeben, beim *Knowledge Transforming* wird Wissen hingegen neu strukturiert, anders zusammengesetzt und häufig auch weiterentwickelt. Dabei wird in der Regel „die epistemische Funktion des Schreibens“ (Molitor 1985, 335) genützt, d.h. das Schreiben dient als Medium des Denkens. Noch einen Schritt weiter geht das Konzept des *Knowledge Crafting* (Kellogg 2008, 4): hier rückt zusätzlich die professionelle leser/innen-orientierte Gestaltung in den Mittelpunkt.³

Crafting ist dabei ein doppeldeutiger Begriff, der einerseits bedeuten kann, dass etwas angefertigt, also *geschaffen* wird, und andererseits, dass etwas *gestaltet* wird. Bei der Bedeutung „schaffen“ wird betont, dass etwas Neues entsteht, das vorher noch nicht da war, bei der Bedeutung „gestalten“ hingegen der (kunst-)handwerklich-professionelle Aspekt und das ausfeilende Gestalten (der Oberfläche). Diese Doppeldeutigkeit macht es schwierig, den Begriff zu übersetzen. Anja Roueche und Stephanie Dreyfurst übertragen den Terminus *Knowledge Crafting* als „Wissensschaffung“ ins Deutsche (lassen daneben aber auch den englischen Originalterminus stehen, vgl. Kellogg 2014, 132). Sie betonen damit die heuristisch-epistemische Dimension des

² Die Strategien wurden empirisch im Projekt „PROSIMS“ erhoben, vgl. dazu auch Dengerscherz 2017, 2018a und die Projektwebsite: prosim.univie.ac.at [zuletzt geprüft: 8.7.2018].

³ Kelloggs Systematik steht damit im Widerspruch zu der älteren Darstellung von Bereiter (1980, 82–88), wo das an Leser/innen orientierte „Communicative Writing“ eine niedrigere Entwicklungsstufe darstellt als das heuristisch ausgerichtete „Epistemic writing“.

Schreibens, und die ‚(kunst)handwerklich‘-professionelle (rhetorische) Dimension rückt in den Hintergrund. Somit wird die Interpretation des Beitrags von Kellogg (2008) auf die Domäne des wissenschaftlichen Schreibens festgelegt, während andere professionelle Formen ausgeblendet bleiben. Damit fällt allerdings ein Bereich weg, der in der (professionellen) Schreibentwicklung an der Universität (und im Beruf) ebenfalls eine wichtige Rolle spielt, nämlich die Produktion von Kurztexen mit professionellem, leser/innen-orientiertem Anspruch. Das Erstellen solcher Texte ist häufig auf einer rhetorisch anspruchsvollen Ebene angesiedelt – wenn auch heuristisch weniger komplex (vgl. Dengscherz & Steindl 2016, 175).

Beispiele dafür wären Ausgangstext-basierte Textaufträge, wie sie in der Prüfung „Trans- und Interkulturelle Kommunikation“ (PIK) am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien (ZTW) zum Einsatz kommen. In dieser Prüfung verfassen die Studierenden innerhalb von vier Stunden drei Zieltexte in drei verschiedenen Sprachen⁴, die – gelenkt durch spezifische Textaufträge – alle auf demselben Ausgangstext basieren. Im Folgenden seien exemplarisch zwei solcher Aufträge herausgegriffen:

Beispiel 1 (PIK Juni 2016): Auf Basis eines Ausgangstexts, nämlich einer Rede von Alexander Van der Bellen⁵, sollen die Studierenden u. a. folgenden Auftrag erfüllen: „Eine Qualitätszeitung eines Landes Ihrer B-Kultur/-Sprache bringt im Rahmen der außen- bzw. innenpolitischen Berichterstattung einen Beitrag über die erste Rede des neu gewählten österreichischen Bundespräsidenten. Verfassen Sie diesen Text.“

Beispiel 2 (PIK April 2017): Den Ausgangstext bilden Informationen von der Website des Frank & Timme Verlags. Ein Auftrag dazu lautet: „Als Frank & Timme Landesbeauftragte/r für ein Land Ihrer B-Kultur verfassen Sie einen Newsletter, der über aktuelle translationswissenschaftliche Neuerscheinungen berichtet und per E-Mail an Abonnent/innen versandt wird.“⁶

⁴ Die Studierenden am ZTW wählen drei Arbeitssprachen als A-, B- und C-Sprache. Die A-Sprache ist zumeist die L1 (oder Bildungssprache), die anderen Sprachen weitere Erst-, Zweit-, Bildungs- oder Fremdsprachen (vgl. dazu auch Dengscherz 2014). Deutsch muss dabei entweder als A-Sprache oder als B-Sprache gewählt werden.

⁵ Im Juni 2016 war Alexander Van der Bellen designierter österreichischer Bundespräsident (Wahl vom 22.5.2016). Nach einer Anfechtung der Wahl durch die FPÖ wurde sie am 4.12.2016 wiederholt, und Alexander Van der Bellen wurde schließlich am 26.1.2017 als österreichischer Bundespräsident angelobt.

⁶ Prüfungsbeispiele sind (inkl. Ausgangstexten) frei im Internet zugänglich, auf der Website der Studienrichtungsvertretung: [http://www.stv-translation.at/studium/bachelorstudien/transkulturelle-kommunikation-\[neu!\]/pik-pruefung.aspx#Downloads](http://www.stv-translation.at/studium/bachelorstudien/transkulturelle-kommunikation-[neu!]/pik-pruefung.aspx#Downloads) [zuletzt geprüft: 8.7.2018]. Die Materialien eignen sich auch sehr gut zu Übungszwecken im Hinblick auf professionelles Schreiben.

Bei der Erfüllung solcher Textaufträge sind „nicht nur Lexik- und Syntaxkenntnisse vonnöten, sondern vor allem ein konkretes Wissen um die kulturspezifischen Konventionen, wie in dieser Situation typischerweise getextet wird“ (Resch 2012, 46). Gefordert ist hier also „Textherstellungskompetenz“ (Portmann 1991, 272), kulturspezifisches Textsortenwissen (vgl. dazu die Beiträge im Band von Skiba 2010) bzw. rhetorisches Problemlösen (vgl. Göpfelrich 2015, 181, Dengscherz & Steindl 2016, 175).

Herausforderungen beim Schreiben in einer L2

Um die beschriebenen Anforderungen zu erfüllen, brauchen Schreiber/innen Kompetenzen auf mehreren Ebenen. Beaufort & Iñesta (2014, 146 ff.) unterscheiden etwa mehrere Wissensarten, die für professionelle Textproduktion von Belang sind: *Writing Process Knowledge*, *Subject Matter Knowledge*, *Rhetorical Knowledge*, *Genre Knowledge* und *Discourse Community Knowledge*. Diese Wissensarten beziehen sich sowohl auf die Produktebene als auch auf die Prozessebene. Sie bieten alle auch Ansatzpunkte für Strategien (des Schreibens in einer L2). Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Während die im vorigen Abschnitt beschriebenen *Anforderungen* von der Sachebene ausgehen, nämlich den Texten, den Schreibaufgaben und den Schreibsituationen, gehen Kompetenzmodelle von den *Voraussetzungen* der Schreiber/innen aus, die diese Aufgaben erfüllen. Das Verhältnis zwischen Anforderungen und den Voraussetzungen der Schreiber/innen, die diese Anforderungen erfüllen müssen, bestimmt wesentlich mit, inwieweit Schreiber/-innen bestimmte Schreibaufgaben als *Herausforderungen* erleben. Dieses Verhältnis ist allerdings keine einfache Gegenüberstellung zwischen Anforderungen und Kompetenzen, sondern es ist vielmehr als ein komplexes Beziehungsgeflecht unterschiedlicher Faktoren zu verstehen: Dazu gehören die Kompetenzen der Schreiber/innen im Verhältnis zu den Anforderungen der Schreibaufgabe, frühere Erfahrungen mit (ähnlichen) Schreibsituationen, Einstellungen zum Schreiben und zum Zieltext, eventuelle Vorarbeiten (auf heuristischer oder rhetorischer Ebene) und die Sprachkompetenz in der Zielsprache (vgl. Dengscherz 2017, 2018a, 2018b).

Beim Schreiben in der L2 (Deutsch) können einerseits zusätzliche Schwierigkeiten auftauchen: So stehen oft noch nicht alle sprachlichen Mittel zur Verfügung, die gebraucht werden (vgl. Mohr 2000, 119), es braucht dafür eine Reihe von „sprachverarbeitenden Strategien“ (Krumm 2000, 11), um die Komplexität des Schreibprozesses in der L2 zu bewältigen, und der Transfer von Strategien vom Schreiben in der L1 ins Schreiben in der L2 findet dabei nicht (immer) automatisch statt (vgl. Mohr 2000, 115). Andererseits ergeben

sich jedoch auch neue, zusätzliche Möglichkeiten: So kann beim Schreiben auf mehr als eine Sprache zurückgegriffen werden, und Sprachen aus dem Repertoire können als schreibstrategische Ressource eingesetzt werden (vgl. Lange 2012, 142 f., Dingscherz 2018a). Schreiben in einer L2 ist also immer auch Schreiben in einer potenziell mehrsprachigen Umgebung.

Dabei lassen sich „Textherstellungskompetenz und Sprachkompetenz [...] als in gewissem Grade unabhängige Fähigkeiten“ verstehen (vgl. Portmann 1991, 272). Das bedeutet nicht zuletzt, dass Schwierigkeiten im Bereich der Sprachkompetenz bis zu einem gewissen Grad auf anderer Ebene ausgeglichen werden können. Erfahrene Schreiber/innen haben Strategien entwickelt, mit denen sie Herausforderungen beim Schreiben meistern können und die sie flexibel an unterschiedliche Schreibsituationen anpassen (vgl. Wrobel 2002, 95, Böttcher & Czaplá 2002, 88 bzw. Dingscherz 2017, 2018a). Im Folgenden soll exemplarisch auf einige solcher Strategien eingegangen werden.

Zum situationsspezifischen Einsatz von Schreibstrategien

Nicht alle Anforderungen, die sich aus einer Schreibsituation ergeben, werden von Schreiber/innen auch als Herausforderungen empfunden. Ein Text kann sehr komplexe Inhalte behandeln – wenn der/die Schreiber/in diese Inhalte bereits vor Schreibbeginn genau durchdacht hat (z. B. innerhalb eines anderen, vorhergegangenen Schreibprojekts), dann ergeben sich aus dieser Komplexität keine großen Herausforderungen, und es ist dementsprechend auch ein geringerer Einsatz von Schreibstrategien notwendig. Schreibstrategien werden erst dann „bedeutsam und selbstwirksam“, wenn sie in konkreten Situationen gebraucht werden (vgl. dazu auch Bräuer et al. 2017, 52).

Die Entscheidung, ob eine Strategie als nützlich anzusehen ist oder nicht, können also nur die Schreiber/innen selbst, aus der Situation heraus, treffen. Nichtsdestotrotz kann es sehr hilfreich sein zu erfahren, was andere in ähnlichen Situationen machen und welche Strategien sie in diesen Situationen einsetzen. Im Folgenden sollen deshalb einige Strategien vorgestellt werden, die bei Proband/innen im Projekt „Strategien und Routinen für professionelles Schreiben in mehreren Sprachen“ (PROSIMS) beobachtet werden konnten (vgl. Dingscherz 2017, 2018a).⁷

⁷ Für nähere Informationen zum Projektdesign, zu den Forschungsfragen, Zielen, bisherigen Projektpublikationen etc. s. auch die Projektwebsite prosim.univie.ac.at [zuletzt geprüft: 8.7.2018], die laufend ergänzt und aktualisiert wird.

Strategien für den Umgang mit heuristischen Herausforderungen

Eine häufige – und auch in Schreibratgebern empfohlene – Strategie, um mit heuristischer Komplexität umzugehen, ist eine schrittweise Vorgehensweise (vgl. z.B. Kruse 2007, 110–176). So kann im nächsten Schritt immer schon auf Vorarbeiten zurückgegriffen werden, auf Notizen, Materialien für Präsentationen oder Referate – und eventuell auch frühere eigene Texte. Wie die Schritte und Vorarbeiten aussehen, kann individuell sehr unterschiedlich sein (vgl. Ortner 2000). Bei der Textproduktion in einer L2 ergibt sich darüber hinaus auch eine gewisse Bandbreite an Möglichkeiten, wie unterschiedliche Sprachen in verschiedenen Phasen des Schreibprozesses eingesetzt werden können (vgl. Lange 2012). Einigen Schreiber/innen hilft es, ihre Gedanken nicht ausschließlich in der Zielsprache auszuarbeiten, sondern in einem Brainstorming bzw. in der Planungsphase für einen Text mehrere Sprachen aus dem Repertoire einzusetzen, wobei die Zielsprache häufig eine dieser Sprachen ist (vgl. Dengscherz 2018a, 2018b). Darüber hinaus kann eine andere Sprache als die Zielsprache auch bewusst für Kommentare auf einer Metaebene eingesetzt werden (vgl. Dengscherz 2018b).

In Phasen, wo das schriftliche Formulieren als Denkwerkzeug genutzt wird, das Schreiben also seine epistemische Funktion entfaltet (s. oben, und vgl. Molitor 1985, 335), kann es auch hilfreich sein für Schreiber/innen, wenn sie auf eine andere Sprache aus ihrem Repertoire zurückgreifen können, falls die entsprechenden sprachlichen Mittel in der Zielsprache noch nicht bzw. nicht gleich zur Verfügung stehen. Hier kann also ein Sprachwechsel als Kompensationsstrategie eingesetzt werden, damit der Schreibfluss – und damit der Gedankenfluss – nicht unterbrochen werden muss.

Strategien für den Umgang mit rhetorischen Herausforderungen

Rhetorische Herausforderungen ergeben sich dann, wenn es um die konkrete Gestaltung des Textes und um das Ausformulieren – in der Zielsprache – geht. Häufig wird das Ausformulieren von Inhalten auch als epistemisch-heuristische Strategie, also als Denkwerkzeug genutzt (vgl. Ortner 2000, 65 f.). Werden dabei gleichzeitig auch rhetorische Anforderungen berücksichtigt, kann es zu einer Überforderung kommen, gerade beim Schreiben in einer L2. Es kann sich daher beim Schreiben als hilfreich erweisen, wenn heuristische und rhetorische Herausforderungen nicht gleichzeitig bearbeitet werden (s. oben). Dies muss nicht heißen, dass alles bereits durchdacht und somit der heuristische Prozess abgeschlossen ist, wenn mit dem Ausformulieren begonnen wird (dies wäre sogar eine relativ unrealistische Vorstellung), sondern es ist viel-

mehr gemeint, dass der Fokus zwischen heuristischen und rhetorischen Zielen wechseln kann. Dies bedeutet, dass Formulierungen in mehreren Schritten entwickelt werden, wobei in manchen Schritten mehr auf das Entwickeln und Fortspinnen von Gedanken und in anderen mehr auf die treffende Wortwahl und die Sprachrichtigkeit geachtet werden kann.

Das schrittweise Entwickeln von Formulierungen kann dabei linear oder nicht linear vor sich gehen (z.B. durch Komplexitätssteigerung durch das Hinzufügen von Details), es kann ein Überschreiben sein, ein Redigieren von Versionen, ein Kürzen, ein Verdichten, ein Testen von Formulierungsvarianten und/oder ein Arbeiten an der Sprachrichtigkeit. Es kann dabei auf Notizen aufgebaut werden (durch paralleles Neuformulieren oder Überschreiben). Für die Arbeit an der Sprachrichtigkeit bieten sich dabei auch elektronische Ressourcen an wie die Korrekturfunktionen in Word und (Online-)Nachschlagewerke.

Eine Entlastung der Formulierungsanstrengungen ist durch das Zurückgreifen auf bewährte Vertextungsmuster möglich. Dies kann durch das Heranziehen von Paralleltexten und Textroutinen (vgl. Feilke 2012, 2015) geschehen. Dabei gehen manche Schreiber/innen deduktiv vor, indem sie auf Formulierungsempfehlungen in Schreibratgebern zurückgreifen, andere hingegen induktiv, indem sie Formulierungen der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999) aus anderen Texten übernehmen und auf diese Art und Weise ihren Wortschatz bzw. ihr phraseologisches Repertoire erweitern (vgl. Dengscherz 2018b).

Diskussion und Ausblick

In der Schreibsituation liegt sehr viel Reflexions- und damit Entwicklungspotenzial. Schreiben (im Sinne von akademischer oder professioneller Textproduktion) bedeutet ein selbstbestimmtes Anwenden von Sprache im Hinblick auf konkrete Kommunikationssituationen, bei dem sich der Bedarf an sprachlichen Mitteln authentisch aus der Notwendigkeit der Anwendung ergibt. Dies kann sehr herausfordernd sein, aber auch motivierend. Das Schreiben bietet gegenüber dem Sprechen auch den Vorteil, dass weniger Zeitdruck herrscht und sich dadurch Recherche- und Experimentier-Möglichkeiten *während* der Sprachproduktion ergeben. Es kann nachgeschlagen werden, es können Varianten getestet werden, der Text kann auf diese Weise weiterentwickelt und in heuristischer wie rhetorischer Hinsicht sukzessive verfeinert werden. Lernpotenzial liegt auch darin, dass das Schreibprodukt verfügbar bleibt, dass Feedback eingeholt werden kann und dass der Text auf Basis des Feedbacks überarbeitet werden kann.

Aber auch der Austausch von Schreibenden untereinander bietet viel Potenzial, vor allem im Hinblick auf die Prozessebene (vgl. Dengscherz 2015, 2016 und Dengscherz & Steindl 2016). Wissen über Schreibstrategien und die Vorgehensweise anderer kann Studierende wesentlich dabei unterstützen, ihr eigenes, persönliches Strategienrepertoire bewusst (weiter-)zuentwickeln und zu verfeinern.

Danksagung

Die Ausführungen basieren auf Daten und Ergebnissen aus meinem FWF-Drittmittelprojekt PROSIMS (Projektnr. V-342).

Literatur

Beaufort, Anne & Iñesta, Anna (2014): Author profiles: Awareness, competence, and skills. In: Jakobs, Eva-Maria & Perrin, Daniel (Hrsg.): *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin, Boston: De Gruyter, 141–158.

Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 73–93.

Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. London, New York: Routledge (Digitaler Nachdruck 2009).

Böttcher, Ingrid & Czapla, Cornelia (2002): Repertoires flexibilisieren. Kreative Methoden für professionelles Schreiben. In: Perrin, Daniel/Böttcher, Ingrid/Kruse, Otto & Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 185–203.

Bräuer, Christoph/Brinkschulte, Melanie & Halagan, Robert (2017): Strategien im akademischen Schreiben. Zum Potential von Schreibstrategien im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu „Wissenschaftspropädeutik im Seminarfach“ an Gymnasien. In: Knorr, Dagmar/Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*. Frankfurt: Peter Lang (=Textproduktion und Medium 15), 49–71.

Dengscherz, Sabine (2018a): Sprachenrepertoire als schreibstrategische Ressource? Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. In: Dannerer, Monika & Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg (=Stauffenburg Linguistik), 349–368.

Dengscherz, Sabine (2018b): Heuristische und rhetorische Herausforderungen meistern – Strategien für wissenschaftliches Formulieren in der L2 Deutsch. In: Nied Curcio, Martina & Cortés Velásquez, Diego (Hrsg.): *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens*. Berlin: Frank & Timme (=Sprachen lehren – Sprachen lernen 6), 211–232.

Dengscherz, Sabine (2017): Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch. Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. *ÖDaF-Mitteilungen* 33/1, 157–173.

Dengscherz, Sabine (2016): Schreiben miteinander schreibend reflektieren. Studierende des ZTW diskutieren auf Moodle-Foren über ihre Zugänge zum Schreiben in der L2 Deutsch. In: Ahamer, Vera/Schweiger, Hannes/Tonsern, Clemens & Zuzok, Nadja (Hrsg.): *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag*. Wien: Präsens, 189–200.

Dengscherz, Sabine (2015): „Übung macht den Meister :)“ – Studierende des ZTW über ihre Professionalisierung im Schreiben in der L2 Deutsch. *ÖDaF-Mitteilungen* 31/2, 120–136.

Dengscherz, Sabine (2014): Zur Dynamik von Sprachenrepertoires. Sprachenpflege und Sprachenerhalt im Studienalltag. Teilergebnisse einer Studie zur Mehrsprachigkeit am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien. *TuP* 3/14, 205–230.

Dengscherz, Sabine & Steindl, Melanie (2016): Figure out your concept first and then just write spontaneously. Students' Individual Strategies and Attitudes towards Professional Writing. In: Göpferich, Susanne & Neumann, Imke (Hrsg.): *Developing and Assessing Academic Writing Skills*. Frankfurt/Main: Peter Lang (=Forum Angewandte Linguistik 56), 173–202.

Ellich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. *InfoDaF* 26/1, 3–24.

Feilke, Helmuth (2015): Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine & Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Konzeptentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. München: Waxmann (=Schreibdidaktische Forschungen 8), 47–71.

Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth & Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt: Peter Lang (=Forum Angewandte Linguistik 52), 1–31.

Göpferich, Susanne (2015): *Text Competence and Academic Multiliteracy. From Text Linguistics to Literacy Development*. Tübingen: Narr (=Europäische Studien zur Textlinguistik 16).

Kellogg, Ronald T. (2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie [Übersetzung: Anja Roueche und Stephanie Dreyfürst]. In: Dreyfürst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich UTB, 127–152.

Kellogg, Ronald T. (2008): Training Writing Skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research* 1/1, 1–26.

Krumm, Hans-Jürgen (2000): Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: StudienVerlag, 7–16.

Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt/Main: Campus.

Lange, Urike (2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse. In: Knorr, Dagmar & Verhein-Jarren, Annette

(Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt: Peter Lang (=Textproduktion und Medium 12), 139–155.

Mohr, Imke (2000): Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: StudienVerlag, 109–155.

Molitor, Sylvie (1985): Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. *Unterrichtswissenschaft* 4/85, 334–345.

Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer (=Reihe Germanistische Linguistik 214).

Philipp, Maik (2017): Schreibunterricht in und zwischen den Bildungsetappen des Schulsystems. Übergänge oder Sollbruchstellen. Ein (internationaler) Forschungsüberblick. In: Knorr, Dagmar/Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*. Frankfurt: Peter Lang (=Textproduktion und Medium 15), 29–48.

Pohl, Thorsten (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer (=Reihe Germanistische Linguistik 271).

Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.

Resch, Renate (2012): „Feuerroutine? Textroutine! Textsortenkompetenz in DaF und DaZ.“ *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 46–64.

Skiba, Dirk (Hrsg., 2010): *Textmuster: schulisch – universitär – kulturkontrastiv*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Springisits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 94–104.

Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer (=Reihe Germanistische Linguistik 280).

Wrobel, Arne (2002): Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In: Perrin, Daniel/Böttcher, Ingrid/Kruse, Otto & Wrobel, Arne (Hrsg): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 83–96.

Kinder- und Jugendliteratur in mehreren Sprachen. Möglichkeiten der Verbindung von literarischer und sprachlicher Bildung im DaZ-Unterricht

Ulrike Eder (Universität Wien, Österreich)

In diesem Beitrag wird anhand konkreter mehrsprachiger Texte der Kinder- und Jugendliteratur das Potenzial dieser Texte für den Sprachenunterricht aufgezeigt. Der besondere Fokus liegt hierbei auf mehrsprachigen Bilderbüchern, die einer genauen Analyse nach formal-ästhetischen, (sprachen-)politischen, und (sprachen-)didaktischen Gesichtspunkten unterzogen werden, um ausgehend davon die besondere Lernwirksamkeit dieser Texte zu bestimmen. Hierbei wird auch auf das Unterrichtskonzept der *Language Awareness* – insbesondere auf dessen affektive und sprachkritische Domäne – eingegangen.

Im vorliegenden Beitrag soll es um literarische Geschichten gehen. Doch anfangs führt er uns auch ein Stück weit zurück in die Geschichte der Internationalen Deutschlehrer/innentagung. 2005 verteilte die Abteilung „Kultur und Sprache“ des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Frauen bei der IDT in Graz Stofftaschen und Postkarten mit einem Aphorismus von Alfred Polgar: „Ich beherrsche die deutsche Sprache, aber sie gehorcht nicht immer.“ Dieser Aphorismus korrespondiert mit einem weiteren Aphorismus von Karl Kraus: „Ich beherrsche die Sprache nicht; aber die Sprache beherrscht mich vollkommen.“ (Kraus 1909a, 99, vgl. dazu auch Eder 2016b) Karl Kraus schreibt weiters über die literarische Form, derer er sich hier bedient: „Der Aphorismus deckt sich nie mit der Wahrheit; er ist entweder eine halbe Wahrheit oder anderthalb.“ (Kraus 1909b, 32) Dies gilt durchaus auch für die beiden zuvor zitierten Aphorismen zur Herrschaft über Sprache. Unschwer lassen sich Verbindungen zur Literatur und ihrer Poetik herstellen. Aber auch die Sprachlehr- und -lernforschung ist hier ein naheliegender Bezugspunkt. Denn nicht nur für Literaten, sondern auch für Sprachenlernende ist die Frage, inwiefern sie eine Sprache beherrschen, essenziell. Obwohl sich der Ungehorsam der Sprache hier meist auf einer ganz anderen Ebene abspielt, entstehen in diesem Kontext nicht zuletzt aufgrund der Widerständigkeit des Sprachmaterials mitunter Texte mit durchaus poetischer Wirkung, wie etwa in „Blume ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge“ (Glantschnig 1996). Sprachunterricht und Poesie verbindet sich hier auf besondere Weise, und zwar bereits in der Person der Autorin bzw. Textsammlerin: Helga Glantschnig ist Schriftstellerin, sie schreibt Prosatexte und Lyrik.

Zugleich arbeitet sie an einer Volksschule als Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache. Dieser Kombination verdankt sie die Ideen, das kreative Potenzial der regelwidrigen Sprache ihrer Lernenden zum Thema zu machen. Die Autorin bat also deutschlernende Kinder im Alter von 7 bis 11 Jahren, Begriffe, die im Unterricht auftauchten, mit ihren eigenen Worten zu erklären. So entstand ein ausgesprochen kurzweiliges „Lexikon der Falschheiten“ (ebd.).

Bereits im Buchtitel zitiert Glantschnig ihre DaZ-lernenden Kinder. Spannend finde ich weiters etwa die Definition des Begriffes „Philosophie“, die die Homonymie mit dem Wort „viel“ ins Spiel bringt: „Philosophie: Viel so viel, so viele Bücher, so viele Seiten, so viel denken, so viel Kopf.“ (ebd., 87)

Beim Terminus „Problem“ erscheint mir die – sicher unbeabsichtigte – Wortneuschöpfung „problemisch“ sehr gelungen, weil sie den Lesefluss deautomatisiert und auf diese Weise bereits die folgende, vielschichtige Betrachtung des Begriffes vorwegnimmt: „Problem: Etwas geht nicht, etwas ist problemisch. Etwas will nicht so machen, wie du willst. Wo ist das Problem? In einer Rechnung kann ein Problem sein oder in einer Pause.“ (ebd., 89) Durch die stehende Wendung „Wo ist das Problem?“ wird hier einerseits eine Verbindung zur gesprochenen Sprache hergestellt, andererseits aber auch auf ganz unterschiedliche Möglichkeiten der Verortung von Problemen hingedeutet: in einer Rechnung – oder in einer Pause. Diese Textausschnitte machen deutlich, wie die zwangsläufige Reduktion von Sprache zu einer Verdichtung führen kann und wie auf diese Weise tatsächlich poetische Texte entstehen.

Im Zusammenhang mit der sprachenpolitischen Funktion von Mehrsprachigkeit gehe ich in meinen Literaturanalysen sehr detailliert auf die Schlüsselbegriffe der postkolonialen Theorie ein, etwa auf die Begriffe *Peripherie* und *Zentrum*, die dort im Spannungsfeld zueinander diskutiert werden (vgl. dazu etwa Said 1993, 225 f.). Auch die Texte der Kinder lassen dieses Spannungsfeld erkennen, allerdings verwoben in die Artikulation kindlicher Alltagswahrnehmung und somit kunstvoll verfremdet.

MITTE

Wenn da ein Kreis ist, dann ist eine Mitte ganz drinnen, da ist viel Platz. (Glantschnig 1996, 74)

RAND

Ist fast draußen, ist fast neben dem Heft. Also wenn du schreibst und nicht aufhörst, und dann ist da der Rand, und dann ist schon vorbei, und du bist draußen. Und das Heft ist da. (ebd., 94)

Ernst Jandl verfasste das Vorwort zu diesem Buch – durchaus passend, denn auch seine eigene konkrete Sprachkunst geht zum Teil ähnliche Wege und seine Sprachexperimente basieren auf der kunstvollen Reduktion sprachlicher Mittel. Er schreibt:

Ohne es zu wollen und ohne es zu wissen, sind die genannten Kinder, durch Umstände bedingt, in dieser Phase ihres Lebens zu einer Art von Sprachkünstlern geworden.

Das werden sie mit zunehmender Beherrschung der deutschen Norm-Sprache immer weniger sein und zuletzt überhaupt nicht mehr.

Eben deshalb erscheint es wichtig, diese vorübergehende Phase naiver Sprachkunst festzuhalten, nicht zuletzt zum Vergnügen all jener Leser, die der Sprache mehr abgewinnen können als ihren rein utilitaristischen Zweck. (Jandl in Glantschnig 1996, Vorwort (o. S.))

Dieser kleine Exkurs zeigt Sprachenlernende als Künstler/innen im Umgang mit ihrer noch reduzierten Sprache. Innerhalb der Mehrsprachigkeitsdiskussion ist auch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache ein relevantes Thema. Und die Interimssprache der Lernenden sehe ich durchaus als eine solche Varietät.¹

In meinen bisherigen Arbeiten ordne ich die unterschiedlichen Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten drei Domänen zu: dem formal-ästhetischen, dem (sprachen-)politischen und dem (sprachen-)didaktischen Diskursbereich. Basierend auf den bisher durchgeführten Analysen würde ich die vielschichtige Vernetzung und Verzahnung dieser drei Diskursbereiche als Qualitätskriterium mehrsprachiger Literatur bewerten. Die genaue Analyse von „Blume ist Kind von Wiese“ zeigt, dass Glantschnigs interimssprachliches Lexikon dieses Qualitätskriterium durchwegs erfüllt.

Viele mehrsprachige Bilderbücher sind ebenfalls an der Schnittstelle zwischen Literatur und Sprachlernmaterial angesiedelt. Ist es hier überhaupt legitim, von Literatur zu sprechen? Oder sind solche Bücher doch eher Sprachlernmaterialien? Ich würde sagen: Im Idealfall sind sie beides. Dass dieser Idealfall sehr oft aber leider *nicht* eintritt, werde ich hier anhand eines Beispieltextes zeigen. Er macht deutlich, dass ein qualitätsvoller Umgang mit Literatur auch nach Literatur mit Qualität verlangt. Denn: gut gemeint ist auch – und gerade – für den Sprachunterricht nicht gut genug.

Das Negativbeispiel, das ich Ihnen hier zeige, wurde nicht für den Deutschunterricht konzipiert, sondern für den Fremdsprachenunterricht Englisch. Es handelt sich um das 2004 bei Klett veröffentlichte Bändchen: „Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt“ von Astrid Proctor. Formal haben wir es hier mit einem mischsprachigen Text zu tun, der weitgehend einsprachig ist – mit nur vereinzelten Textelementen in englischer

¹ Für eine detaillierte Analyse des Buches „Blume ist Kind von Wiese“ kann ich hier auf meinen Artikel in der „Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag“ verweisen (Eder 2016b).

Sprache, die im Text fett gedruckt sind und damit deutlich hervorgehoben werden.²

Aus (sprachen-)politischer Sicht ist zunächst die Wahl der Sprachen interessant. In der hier besprochenen Ausgabe lernt der kleine Rabe Socke Englisch. Es gibt noch eine weitere Ausgabe für Französisch, die 2005 erschien. Bei diesen beiden Sprachen handelt es sich um die im „deutschsprachigen“ Raum am häufigsten gelernten Schulfremdsprachen. Mit Blick auf einen möglichst großen Absatz wurden hier also zwei Sprachen gewählt, die bereits ein hohes Prestige genießen, das hier ein Stück weit fortgeschrieben wird.

Sprachenpolitisch interessant ist etwa auch diese Textstelle:

„Sokkes Socke ist **red and white**“ erklärt der Wolf. „Was ist mit meiner Socke?“, fragt der kleine Rabe. Er versteht nur Bahnhof.

„Das ist Englisch“, erwidert der Hase, „das ist nichts für dich, dafür bist du noch zu klein.“ Da ist Socke sauer. „Alter Angeber, du kannst dir dein Englisch an den Hut stecken. Das interessiert mich nicht die Bohne!“, krächzt er beleidigt. (Proctor 2004, 8)

Die Tiere sprechen hier zunächst in englischer Sprache *über* den Raben Socke. Gleichzeitig aber verweigern sie ihm den Zugang zu dieser Sprache – mit dem Argument, er sei dafür noch zu klein. Durch diese Sprachlehrverweigerung kommt es in der Folge zur Isolation und Exklusion des Raben. Der Protagonist hat nur eine Chance, wieder in das Machtzentrum vorzudringen: Er versteckt sich und lernt heimlich mit, bis auch er diese geheimnisvolle Sprache versteht und somit auch wieder Teil der Gruppe wird. Das Erlernen des Englischen schafft hier eine kollektive Identität. Nur, wer Englisch lernt, gehört dazu.

In „Alles ganz einfach“ sind auch die Figuren ganz einfach gestrickt. Selbst der Hauptprotagonist Socke ist als Charakter flach gestaltet und hat nur wenig Entwicklungspotenzial. Zumindest im Umgang mit der Fremdsprache Englisch wird der Figur aber ein gewisser Handlungsspielraum eingeräumt.

Bemerkenswert erscheint mir, dass innerhalb des Textes zweimal durch den Erzähler die Möglichkeit angesprochen wird, dass die Fremdsprache Englisch auch als Geheimsprache fungieren könnte (vgl. Proctor 2004, 8 und 14). In beiden Fällen wird diese Idee aber nicht weitergeführt. Dabei wäre gerade *das* eine Funktion von Fremdsprachen, die für viele Kinder reizvoll wäre und sie zu einer spielerischen Auseinandersetzung herausfordern könnte.

Leider gibt es auch kaum nennenswerte Interdependenzen zwischen den Bildern und dem Text. Die spezifische Textform Bilderbuch bleibt damit un-

² Zu den unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten vgl. Eder (2015, 135f.).

genützt, denn das Genre ist dadurch charakterisiert, dass nicht nur im Text, sondern auch auf der Bildebene erzählt wird. Davon kann hier keine Rede sein, denn die Bild- und Textsegmente sind kaum miteinander verbunden oder gar durchkomponiert. Sie fungieren hier nur als illustrierendes Beiwerk zum Text.

Kommen wir nun – nach diesem kurzen Ausflug in den (sprachen-)politischen und in den formal-ästhetischen Diskursbereich – zu den (sprachen-)didaktischen Funktionen des Buches. Alleine durch seine Publikationssituation ist der Text deutlich im sprachendidaktischen Kontext zu verorten. So weist etwa auch der Innentitel auf eine Sprachlernsituation bzw. auf eine Geburtstagsüberraschung, die offenbar ebenfalls etwas mit dem Erlernen der englischen Sprache zu tun hat, hin. Aber nicht nur im Titel und auf dem Cover der Geschichten wird Sprachenlernen explizit thematisiert, sondern auch mehrmals im Text selbst, etwa, wenn der Hase und der Wolf nach ihrer ersten Englischstunde das Gelernte an ihre Freunde weitergeben. Thematisch wenig innovativ stehen dabei Farben und Zahlen auf dem Lehrplan. Der (emotionale) Zugang zum Sprachenlernen ist dabei etwas divergent. So wird zunächst berichtet, dass das Englischlernen dem Hasen und dem Wolf in der ersten Englischstunde „ganz viel Spaß gemacht“ hat (ebd., 6). Ganz anders – und geradezu widersprüchlich – fällt allerdings das Schlussresümee des Raben Socke am Ende der Geschichte aus: „„Endlich“, stöhnt der kleine Rabe. Er ist ganz erschöpft vom vielen Lernen und sein Kopf brummt. Aber so schwer und so langweilig, wie er es sich vorgestellt hat, war es dann doch nicht.“ (ebd., 15) Ich frage mich, warum ein kindlicher Protagonist, mit dem die Leser/innen sich vermutlich schon aufgrund seiner sonstigen medialen Präsenz identifizieren, hier so konstruiert ist, dass er eine negative Grundhaltung gegenüber dem Sprachenlernen transportiert. Und das in einem Buch, das *Frühes Fremdsprachenlernen* initiieren soll. Das ist doch zumindest irritierend.

Die Geschichte versucht ganz offensichtlich, Wortschatzarbeit zu den beiden Themen Farben und Zahlen zu betreiben. Vermutlich aber mit wenig Erfolg:

Er [also der Rabe Socke] lernt: Rot ist **red**, blau ist **blue**, grün ist **green**, gelb ist **yellow**, pink ist **pink** – oh, das ist ja puppenleicht, da muss ich mir ja gar nichts merken! Orange ist **orange**, weiß ist **white**, schwarz ist **black**, braun ist **brown** und lila ist **purple**. (ebd., 11)

Proctor wendet hier eine heute überholte Form des Vokabellernens an: Die Kinder sollen sich die einzelnen Termini durch Paarassoziationslernen aneignen. Aus Sicht der aktuellen Gehirnforschung erscheint das nicht sehr sinnvoll, denn eine derartige Wortschatzpräsentation fördert die unbewusste Ausbildung eines subordinierten L2-Systems im mentalen Lexikon. Lernende

können dann später nur über die Wort-Äquivalente in der Erstsprache auf diese Vokabeln zugreifen (vgl. Obler & Gjerlow 1999, 129). Eine mehrdimensionale Vernetzung der Begriffe im Gehirn kommt so allerdings nicht zustande. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass Proctor die Wörter, die erlernt werden sollen, im Text laufend wiederholt, denn sie werden tatsächlich nur wiederholt – dabei aber kaum in andere Kontexte gestellt. Auch formal-ästhetisch haben diese Wiederholungen kaum Relevanz.

Die englischen Termini sind insgesamt im Text weitgehend funktionslos. Ihre einzige Existenzberechtigung besteht darin, dass sie eben gelernt werden sollen. Hier allerdings eine positive Ausnahme: Nachdem die Tiere brav gelernt haben, spielen sie Verstecken. Dabei zählt der kleine Rabe auf Englisch bis zehn, bevor er seine Freunde sucht: „One, two, three, four! ... Ich komme!“ (Proctor 2004, 15) Hier deutet der Text zumindest an, wie *Frühes Fremdsprachenlernen* funktionieren könnte: indem das Lernen selbst spielerisch gestaltet oder – wie hier – in kindliches Spiel integriert wird.

Wenn wir uns abschließend nochmals die unterschiedlichen Möglichkeiten der Funktion von Mehrsprachigkeit in einem literarischen Text vor Augen führen, die im formal-ästhetischen, im (sprachen-)politischen und im (sprachen-)didaktischen Bereich verortet sind, so wird deutlich, dass das hier vorliegende Buch in keinem dieser Bereiche überzeugt. Zudem proklamiert es implizit sprachdidaktisch veraltete Methoden, die lernförderndem Unterricht entgegenwirken.³

In Bezug auf Wortschatzarbeit im Sprachenunterricht möchte ich hier allerdings auch ein positives Gegenbeispiel bringen: Das mehrsprachige Bilderbuch „Der kleine Drache. Eine Geschichte von Freundschaft und chinesischen Schriftzeichen“ (2008). Autor dieses Buches ist Christoph Niemann. In diesem Buch finden wir die zuvor vermisste Mehrfachkontextualisierung. Sehr lernwirksam sind hier durchwegs mehrere Begriffe aus einem semantischen Feld nebeneinander abgebildet. Etwa die drei Begriffe: 木 (mù)/林 (lín)/森 (sēn) für Baum, Gehölz und Wald. Die Systematik der Zusammensetzung dieser chinesischen Schriftzeichen können auch kleine Kinder schon problemlos verstehen.

Zudem lernen sie die chinesischen Schriftzeichen gleich zweimal kennen – als separates Radikal mit deutscher Übersetzung *und* als integrativen Bestandteil der dazugehörigen Illustration. Die chinesischen Schriftzeichen werden hier also doppelt übersetzt, einmal in ein deutsches (bzw. im Original in ein englisches) Wort und einmal in ein Bild. Die Leser/innen begegnen dem jeweiligen Schriftzeichen nicht nur zweimal, sondern zugleich auch in

³ Auch zu diesem Buch kann ich auf eine detaillierte literaturwissenschaftliche Analyse mit Bezug zur Mehrsprachigkeit in diesem Text verweisen (vgl. Eder 2016a).

zwei unterschiedlichen Kontexten, was zu einer besseren Vernetzung des fremdsprachigen Begriffs im mentalen Lexikon der Lernenden beiträgt.

Auch die Wortfrequenz fördert hier die bessere Verankerung im mentalen Lexikon, denn wir begegnen den Schriftzeichen nicht nur als Teil der Geschichte, sondern sie sind zudem am rechten Rand des Titelblattes abgedruckt. Wir finden sie weiters – hier auch mit der jeweiligen Übersetzung ins Englische bzw. Deutsche – auf den Vorsatzblättern und schließlich als Einzelbestandteile eines Schriftzeichen-Feuerwerks am Ende der Geschichte, das die Leser/innen abschließend nochmals dazu einlädt, in einem Himmel voller (Schrift-)Zeichen jene Wörter zu suchen, die sie nach der Lektüre des Buches bereits lesen können.⁴

Das letzte hier vorgestellte Buch mit dem Titel „Hilfe! Help! Aiuto!“ (Schader & Obrist 1999) wurde für den Unterrichtskontext verfasst. Der bekannte Didaktiker Basil Schader gestaltete es gemeinsam mit dem Bilderbuchkünstler Jürg Obrist. Im Gegensatz zu Proctors Buch „Alles ganz einfach“ setzt dieses Bilderbuch auch auf formal-ästhetische Qualität. Zudem geht es hier nicht nur um etablierte Fremdsprachen wie Englisch, sondern um alle lebensweltlichen Sprachen der Kinder, also u. a. auch um Migrationsminderheitensprachen, sowie darum, welchen Platz diese im Unterricht einnehmen können und sollen. Auch die Protagonist/innen dieses Bilderbuches setzen sich mit dieser Frage auseinander, und sie denken darüber nach, bis ihnen die Köpfe rauchen (vgl. ebd., 10f.).

Basil Schader ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Zürich mit Schwerpunkt Primarstufe und Deutsch als Zweitsprache.⁵ Allein sein Name ist Garantie dafür, dass Zugriffe auf den sprachendidaktischen Diskursbereich hier aktuelle sprachendidaktische Erkenntnisse berücksichtigen. So finden wir hier auch bereits auf dem Cover erste Anregungen zum Sprachenlernen. Die Coverillustration verweist auf eine verbreitete Strategie zum Erlernen von Wortschatz: Gegenstände werden mit den jeweiligen Wörtern versehen, die sie bezeichnen. Das hat – gegenüber dem Vokabellernen mit Parallelübersetzung – den deutlichen Vorteil, dass der zielsprachliche Begriff nicht mit der ausgangssprachlichen Bezeichnung vernetzt wird, sondern direkt mit dem bezeichneten Gegenstand.

Schader selbst betont in seiner didaktischen Handreichung zu „Hilfe! Help! Aiuto!“, dass diesem Bilderbuch die didaktischen Grundsätze der *Language Awareness* zugrunde liegen (vgl. Schader 1999, U4). Aus diesem Grund lenke ich auch bei der Analyse dieses Buches meinen Fokus auf dieses Un-

⁴ Für eine detaillierte Analyse dieses Bilderbuches vgl. Eder 2015.

⁵ Zu den bekanntesten Veröffentlichungen Basil Schaders zählt „Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch“ (Schader 2004).

terrichtskonzept.⁶ Ziel von *Language Awareness* ist zunächst nicht das Erlernen von (Fremd-)Sprachen, sondern ein „Nachdenken über Sprache“ (Gnutzmann 1997, 228), also die Förderung der Aufmerksamkeit für die jeweils vorhandene Sprachenvielfalt, für sprachliche Phänomene und für den gesellschaftlichen Umgang mit Sprachen. Wenn Sprachen zueinander in Beziehung gesetzt werden, kann eine solche Bewusstmachung aber auch Sprachlernprozesse initiieren.

Zur Differenzierung der unterschiedlichen Bereiche von *Language Awareness* greife ich auf die in der Forschungsliteratur übliche Unterteilung in fünf Domänen zurück: die affektive, die soziale, die sprachkritische, die kognitive und die performative Domäne (James & Garrett 1991, 12 ff.). Aktuelle Publikationen kritisieren, dass die DaF-Didaktik *Language Awareness* vielfach deutlich enger fasst. Innerhalb der fünf Domänen von *Language Awareness* liegt der Schwerpunkt hier in erster Linie im kognitiven Bereich (besonders bei der Grammatikvermittlung) und auf der Performanz-Domäne (z. B. im Hinblick auf die Entwicklung von Sprachlernstrategien), während die affektive Domäne und die sprachkritische Domäne meist vernachlässigt werden (vgl. Schmidt 2010, 863). Aus diesem Grund möchte ich mit meinem nächsten Literaturbeispiel den Fokus genau auf diese beiden Domänen richten.

Die Kinder begegnen in „Hilfe! Help! Aiuto!“ der Sprachenvielfalt in ihrer Klasse fröhlich und offen, und sie lassen sich dadurch zu vielen kreativen Ideen inspirieren. Die Lehrerin jedoch reagiert zunächst überfordert, dann verzweifelt, bis sie schließlich alle bisherigen Bemühungen radikal abstellt und ankündigt: „Wir machen halt doch wieder alles auf Deutsch. Alles. Leider.“ (Schader & Obrist 1999, 13) Dadurch ändert sich die Gefühlslage der Kinder abrupt: „Da waren die Kinder aber mächtig enttäuscht! Auf Wiedersehen, sagten sie leise und gingen traurig nach Hause.“ (ebd., 14) Auch auf der Bildebene wird dieser emotionale Umschwung deutlich: Während sich Obrist in seinen Illustrationen sonst sehr zurückhält, was die Darstellung von Raumtiefe betrifft, wird hier die Dimensionalität des Raumes zumindest angedeutet. Und die Perspektive ist so gewählt, dass die Bodenseite eine absteigende Diagonale von links oben – dem Platz der Lehrerin – nach rechts unten – dem Platz der Kinder – bildet. Ich würde diese absteigende Linie als Diagonale der Macht interpretieren. Die Lehrerin begegnet den Kindern nicht länger auf Augenhöhe, sondern deutlich hierarchisch: Sie bestimmt von oben herab, was zu tun sei bzw. welche Sprache die Kinder in der Schule zu sprechen hätten. Und zwar ausnahmslos. Die bedrückte Stimmung der dargestellten Kinder ist

⁶ Meine detaillierte Analyse erschien 2016 in der Zeitschrift „interjuli“ und steht allen Interessierten unentgeltlich online zur Verfügung (vgl. Eder 2016c).

in der Illustration deutlich erkennbar. In gebückter Haltung blicken sie zu Boden oder – von unten her – zur Lehrerin auf. Bemerkenswert ist in der bildlichen Darstellung auch die Blickrichtung der Kinder: von rechts nach links, in der Bildsprache, wie wir sie etwa auch aus Filmen und anderen visuellen Medien kennen, ist diese Blickrichtung deutlich konnotiert: Sie versinnbildlicht Rückwärtsgewandtheit. So wird auch aus der Bildgestaltung deutlich, dass hier ein Rückschritt passiert, und zwar auf mehreren Ebenen.

Doch die kindlichen Protagonisten lassen sich nicht unterkriegen. Sie beharren darauf, ihre Sprachen in den Unterricht einzubringen. Und schon am nächsten Tag haben sie für ihre Lehrerin eine Überraschung parat: „Sie wollte etwas anschreiben. Doch was sah sie da!“ (ebd., 14f.).

Was könnte es sein – hier wird im Text Spannung aufgebaut. Gleichzeitig werden die Lesenden auf der Bildebene deutlich ins Bildgeschehen involviert. Sehr schön ist hier das Aufklappen der Tafel in Szene gesetzt. Umblättern ist eines der zentralen dramaturgischen Elemente eines Bilderbuchs. Obrist lenkt an dieser Stelle die Aufmerksamkeit bewusst auf diesen physischen Akt, an dem die Leser/innen sich auch selbst beteiligen können, indem sie weiterblättern. Gleichzeitig markiert diese Szene einen Wendepunkt in der Geschichte – es ist nicht nur diese eine Seite, die sich hier wendet. Wir folgen also der Inszenierung des Seitenwechsels, blättern um und ... auf der Innenseite der Tafel begrüßen die Kinder ihre Lehrerin in ihren Sprachen. „Alle Kinder lachten. Und auch die Lehrerin musste lachen.“ (ebd., 17) Freude und Humor sind oft auch gute Lehrmeister, und so weicht die Lehrerin schließlich doch noch von ihrem ‚Deutsch-only‘-Kurs ab. Sie öffnet ihren Unterricht für alle vorhandenen Sprachen.

Text und Bildebene zeigen hier nicht nur Mechanismen sprachlicher Unterdrückung, sondern auch Möglichkeiten des Widerstands. Den Kindern gelingt es, ihren Sprachen im Unterricht Raum zu verschaffen. Somit haben die widerständigen Ideen der kindlichen Protagonist/innen sprachenpolitische Sprengkraft. Das wird auch auf der Bildebene deutlich, in der einzelne Bildelemente in alle Richtungen fliegen, als würden sie durch eine Explosion aus dem Bild geschleudert (ebd., 18).

Dieses Bilderbuch macht deutlich, inwiefern mehrsprachige Bilderbücher gerade die affektive und die sprachkritische Domäne der *Language Awareness* im Unterricht zur Sprache bringen könnten. Hier sollten wir in Zukunft anknüpfen, um mehrsprachige Literatur optimal für einen sprachenbewussten Unterricht zu nützen.

Literatur

Eder, Ulrike (2016a): Alles doch nicht ganz so einfach. Analyse eines zum Frühen Englischlernen ungeeigneten mehrsprachigen Kinderbuches. *Forschung Sprache. E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung* 2, 3–18.

Eder, Ulrike (2016b): „Blume ist Kind von Wiese“. Die Literarizität der Interimsprache von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. In: Schweiger, Hannes/Ahamer, Vera/Tonsern, Clemens/Welke, Tina & Zuzok, Nadja (Hrsg.): *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag*. Wien: Praesens, 241–269.

Eder, Ulrike (2016c): Hilfe! Help! Aiuto! Sprachliche Bildung in DaZ durch Language und Literature Awareness in einem mehrsprachigen Bilderbuch von Basil Schader und Jürg Obrist. *interjuli. Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung* 1/16, 87–103. [http://www.interjuli.de/de/assets/Artikel/1601 Multilingualism/06. Eder.pdf](http://www.interjuli.de/de/assets/Artikel/1601%20Multilingualism/06_Eder.pdf) [zuletzt geprüft: 8.7.2018].

Eder, Ulrike (2015): The Pet Dragon – exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuches von Christoph Niemann. In: Krausneker, Verena & Volgger, Marie-Luise (Hrsg.): „*Meine Forschung, meine Sprachen und ich...*“. *SprachwissenschaftlerInnen reflektieren über ihre Arbeit. Festschrift für Rudolf de Cillia*. Wien, Frankfurt/Main, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Warschau: Peter Lang (=Sprache im Kontext 43), 135–154.

Glantschnig, Helga (1996): *Blume ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge. Lexikon der Falschheiten. Mit einem Vorwort von Ernst Jandl*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Gnutzmann, Claus (1997): Language Awareness: Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44/3, 227–236.

James, Carl & Garrett, Peter (Hrsg., 1991): *Language Awareness in the Classroom*. London, New York: Longman.

Kraus, Karl (1909a): Ich beherrsche die Sprache nicht (...). In: Simon, Dietrich (Hrsg., 1985): *Karl Kraus: Aphorismen und Gedichte. Auswahl 1903–1933*. Wien, Köln, Graz: Böhlau, 99.

Kraus, Karl (1909b): Tagebuch. In: Kraus, Karl (Hrsg.): *Die Fackel* 270–271. Wien: Die Fackel, 31–35.

Niemann, Christoph (2008): *Der kleine Drache. Eine Geschichte von Freundschaft und chinesischen Schriftzeichen*. Berlin: Jacoby & Stuart.

Obler, Loraine & Gjerlow, Kris (1999): *Language and the brain*. Cambridge: University Press.

Proctor, Astrid (2004): *Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt. Farben, Zahlen, Geburtstage*. Barcelona u. a.: Klett (Pons).

Said, Edward (1993): *Culture and Imperialism*. London: Chatto & Windus.

Schader, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Troisdorf, Zürich: Bildungsverlag EINS, Orell Füssli.

Kinder- und Jugendliteratur in mehreren Sprachen

Schader, Basil (1999): *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte „Hilfe! Help! Aiuto!“ Mit weiterführenden Ideen und Informationen zu Sprachprojekten und zum interkulturellen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Schader, Basil & Obrist, Jürg (Ill.) (1999): *Hilfe! Help! Aiuto!* Zürich: Orell Füssli.

Schmidt, Claudia (2010): Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft HSK 35.2), 858–866.

Umgang mit Sachtexten im CLIL-Unterricht.

Ein Beispiel anhand des Faches Biologie

Sandra Drumm (Universität Paderborn, Deutschland)

Für die Beteiligung am Fachunterricht in der Fremdsprache benötigen Lernende fachspezifische sprachliche Kompetenzen, besonders, wenn es um das Rezipieren und Produzieren fachlicher Texte geht. Schulbuchtexte der einzelnen Fächer unterscheiden sich in der Frequenz bestimmter sprachlicher Mittel ebenso wie in der Auswahl und Zusammenstellung der Sprachhandlungen. Dies ist auf die spezifische Auswahl der Gegenstände, die im Fach thematisiert werden, zurückzuführen, ebenso auf die Art, *wie* diese Gegenstände behandelt werden. Daraus ergibt sich eine Ausprägung fachlicher Kommunikationsnormen, die eng mit den Grundsätzen und Lernzielen des Faches verknüpft sind. Texte im Schulbuch können als Kondensat dieser Zusammenhänge begriffen werden. In ihnen lassen sich sprachliche Mittel, eingebettet in sprachliche Handlungen, bezogen auf einen fachlichen Gegenstand, nachweisen. Sie liegen in fixierter Form vor und können so zum Ausgangspunkt sprachlicher Reflexionsprozesse werden. Sie können, bezogen auf den CLIL-Unterricht, quasi als zielsprachlicher Input dienen.

1. Einleitung

Unterrichtsmaterialien spielen in allen Fächern eine nicht zu unterschätzende Rolle. Besonders mit Blick auf weiterführende Bildungsprozesse ist die zielgerichtete Arbeit mit fachlichen Materialien eine Kompetenz, die in der Schule ausgebildet werden muss. Zwar spielt Bildungssprache bereits in der Grundschule eine wichtige Rolle, mit Eintritt in die Sekundarstufe jedoch bekommt diese durch die Unterteilung in einzelne Fächer eine andere Gewichtung. Dies erfordert von den Lernenden, sich vermehrt mit fachspezifischen Zugangsweisen zu Wissen und Bildung auseinanderzusetzen. Aufgabenstellungen, Texte und Materialien des Unterrichtsfaches müssen von den Lernenden angemessen verstanden und auf fachliche Ziele bezogen werden. Des Weiteren müssen Lernende in die Lage versetzt werden, eigene Texte fachlich angemessen zu schreiben und Sachverhalte angemessen auszudrücken. Dazu benötigen sie bestimmte sprachliche Mittel, die auch in der Alltagssprache vorkommen, in der fachlichen Sprache sind diese jedoch hochfrequent vertreten. Diese sprachlichen Mittel werden in der Literatur häufig als „Stolpersteine“ bezeichnet, da sie den Leseprozess zum ‚Stolpern‘ bringen. Diese Problematik entfaltet ihre Bedeutung besonders durch das hochfrequente Auftreten dieser sprachlichen

Mittel (vgl. Ahrenholz 2013, 87): Eine Passivkonstruktion lässt sich beim Lesen noch recht leicht entschlüsseln. Tritt sie aber in einem Satz gemeinsam mit substantivierten Infinitiven, Funktionsverbgefügen und ausgedehnten Nominalphrasen auf¹, in Verbindung mit einem abstrakten, unbekannten Thema und reduzierter Redundanz, besteht der Text quasi nur noch aus Stolpersteinen. Sinnentnahme ist im CLIL-Unterricht erschwert, da die Lesenden unübt in fachlichen Registern des Deutschen sind.

Selbstredend sind es nicht nur die sprachlichen Mittel der L2, die die notwendige Grundlage für das Lesen bereitstellen. Auch Wissen im Bereich des Textaufbaus, der fachlichen Konzeption und der dafür sprachlichen Handlungen ist zentral, um Informationen zielgerichtet zu suchen und zu verarbeiten. Diese Wissensbereiche und Fähigkeiten wurden in der Vergangenheit immer wieder als kognitiv akademische Sprachkompetenzen bezeichnet (vgl. Cummins 1980, Cummins 2008). Sie bilden in der L1 eine gute Basis, da sie in gewissem Maße sprachübergreifend sind – wenn Lernende in der Erstsprache ein Protokoll verfassen können, dann können sie diese Strukturmerkmale und besonders den zugrundeliegenden Zweck der Textsorte auf die L2 übertragen (vgl. Michalak et al. 2015, 36). Dies wird jedoch von der Ebene der sprachlichen Mittel der jeweiligen Sprache begrenzt, da diese für jede neue Sprache gelernt werden müssen. Hier können Schulbuchtexte eine zentrale Rolle spielen.

Im Folgenden wird zunächst geklärt, welche Konzepte bei der Berücksichtigung von Sprachlichkeit und Fachlichkeit im Rahmen von CLIL eine Rolle spielen und wie die Sprache im Fachunterricht ausgestaltet ist. Dabei wird auf die Ebenen der Fachkommunikation im Unterricht eingegangen, was anhand eines Beispiels aus dem Biologieunterricht der Sekundarstufe I verdeutlicht wird. Abgeschlossen wird der Beitrag mit Vorschlägen zum Einbezug der fachlichen Sprache im CLIL-Unterricht.

2. CLIL: Sprache und Fach als integrierte Einheit

Bei der Konzeption von CLIL-Unterricht stellt sich die Frage, ob das Sprachfach oder das Sachfach als „Leitfach“ (Wolff 2016, 21) dienen soll. Die Beantwortung hat Auswirkungen auf alle Aspekte des Unterrichts: Auswahl und Behandlung von Lernmaterialien, Aufgaben- und Übungstypen, Nutzung der Erstsprache in Problemsituationen, Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden usw. (vgl. Bonnet 2016, 37). Zwei Ansätze sind zu unterscheiden:

¹ Umfassende Aufzählungen der „Stolpersteine“ der fachlichen Sprache liegen vor u. a. bei Rösch (2005), Chlosta & Schäfer (2008), Leisen (2010).

1. Fremdsprachenlernen über Fachinhalte: Hier stehen die fremdsprachlichen Ziele im Vordergrund (vgl. Wode 1995, 131), und das Fach dient als Gegenstand, an dem die sprachlichen Mittel und Formen geübt werden. Problematisch ist, dass das Fachlernen für verbessertes Sprachenlernen instrumentalisiert wird und Ziele des Sachfaches als nachrangig gelten.
2. Fachunterricht in einer anderen Sprache: Hier stehen Ziele des Faches im Vordergrund und prägen die didaktische Konzeption (vgl. Hallet 1998, 117). Problematisch ist, dass Lernende im CLIL-Unterricht nicht nur einen fremden sprachlichen Code für bereits verfügbare Kognitionen erwerben, sondern Kompetenzen über neue Sprachmittel und neue Inhalte gleichzeitig aufbauen müssen (vgl. Zydati 2002, 43). Dies kann zu Überlastung führen, weshalb die Steuerung des Lernprozesses im CLIL-Unterricht eine noch größere Rolle spielt als im ersprachlichen Fachunterricht.

Es muss zunächst beantwortet werden, wie viel Sprache für den Sachinhalt benötigt wird und wie viel Sache für den Aufbau von Sprache. Hieraus ergibt sich die Herausforderung für den CLIL-Unterricht, fachliche und sprachliche Planung gemeinsam und miteinander verschränkt, als eine integrierte Einheit zu betrachten (vgl. ebd., 36). Ein wichtiger Bestandteil des CLIL-Unterrichts sind Texte und Materialien, bestehend aus Abbildungen, Grafiken, Tabellen, Fließtext und Aufgaben. Sie dienen dem Aufbau der *Scientific Literacy*, also der zentralen Kulturtechnik zur Teilhabe an der Gesellschaft, zu verstehen als Leseverstehen, und die Fähigkeit, aus Materialien Informationen zu ziehen und diese zu verknüpfen und zu bewerten (Gräber et al. 2002, 137).

Es kann mittlerweile davon ausgegangen werden, dass unverbundene Vermittlung von Fachvokabeln und Redemitteln weder zur fachlichen noch zur sprachlichen Entwicklung beiträgt (vgl. Meyer & Prediger 2012, 6). Weiterhin besteht Fachsprache nicht nur aus Begriffen, sondern stellt eine spezifische Auswahl aus den Mitteln der Alltagssprache dar (vgl. Hoffmann 1998, 158). Es handelt sich um Sprachmittel auf unterschiedlichen Ebenen, die in ihrer kommunikativen Funktion betrachtet werden müssen, wie im Laufe des Beitrags gezeigt werden wird. Diese Überlegungen klären aber noch nicht den Zusammenhang zwischen Sprache und Fach bzw. Inhalt. Beides bleibt im schlimmsten Fall unverbunden nebeneinanderstehen.

Es lohnt sich die Orientierung an vier Prinzipien, die aufeinander aufbauend als Rahmenkonzept für die Planung bilingualen Unterrichts dienen können („4C-Prinzip“, vgl. Rolka & Albersmann 2016, 148):

- Content: Fachbezogener Schwerpunkt, Thema des Unterrichts;
- Cognition: Berücksichtigung fachspezifischer Denk- und Erkenntnisweisen;
- Communication: Sprachlernen und Sprachgebrauch;
- Culture: Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins.

Es geht um mehr als um die Einführung von Fachtermini, und zwar um die sprachliche Fassung fachlichen Denkens. Dabei muss aufbauend auf dem Inhalt des Unterrichts und den damit verbundenen Lernprozessen und Vermittlungstechniken ein fachlich angemessener Sprachgebrauch in der Fremdsprache als Ausdruck fachkultureller Verständigung angezielt werden. Dazu muss die Beziehung zwischen Fach und Sprache jedoch für jedes Fach neu betrachtet und aufeinander bezogen analysiert werden.

3. Bildungssprache: Funktionen in Bezug auf Fachlichkeit

Im Verlauf der Grundschule entwickelt sich die Sprache im Fachunterricht zu einem komplexen, durch konzeptionelle Schriftlichkeit gekennzeichneten Register, das auf Erkenntnisgewinn und Wissensvermittlung ausgerichtet ist (vgl. Michalak et al. 2015, 50). Bildungssprache im Fach ist ein Register, also eine funktionale Varietät des Sprachgebrauchs in einem spezifischen, situativen Kontext (vgl. Halliday 1994, 29) und damit an eine (fachliche) Handlungssituation gebunden. Daraus lässt sich ableiten, dass Bildungssprache fachspezifische Ausprägungen hat. Und tatsächlich unterscheiden sich die einzelnen Fächer in ihrer sprachlichen Gestaltung voneinander. Dies ist darauf zurückzuführen, dass jedes Fach eigene Gegenstände behandelt, sich diesen mit eigenen Methoden nähert und eigene Denkstrukturen und Fachkompetenzen seitens der Lernenden verlangt. Da Gegenstand und Versprachlichung des Gegenstandes untrennbar zusammenhängen, lassen sich fachliche Sachverhalte nur in fachsprachlicher Form tatsächlich darstellen und begreifen. Ebenso ist Lernen in der Regel an Sprache und die Möglichkeiten der Versprachlichung gebunden, da Denken und Sprache in enger Verbindung stehen (vgl. Knapp 2006, 594). Dies zeigt sich daran, dass Schüler/innen mit sprachlichen Problemen ebenso Schwierigkeiten beim Aufbau von konzeptionellem Verständnis des Sachverhaltes haben (vgl. Prediger 2013, 170). Hier muss der Aufbau beider Kompetenzbereiche parallel erfolgen.

Auch im CLIL-Unterricht werden unterschiedliche sprachliche Register verwendet. Die zielsprachliche Alltagssprache nimmt häufig einen großen Stellenwert ein, da sie als Verstehenssprache dient (vgl. ebd., 168). *Verstehen* ist hier jedoch als gestufter Prozess zu sehen: Wenn im Unterrichtsdiskurs etwas anhand eines Bildes oder einer Grafik erklärt wird, geschieht dies häufig konzeptionell mündlich. Durch den gemeinsamen Kontext, den das Bild schafft, können konzeptionell mündliche Mittel wie Deiktika und Zeigegesten verwendet werden, um den Sachverhalt zu vermitteln bzw. zu erschließen. Die Schüler/innen begreifen, worum es geht, und bauen ein mentales Modell des Gegenstandes auf. Dieses mentale Modell ist allerdings nicht so komplex und

präzise, wie es erforderlich wäre. Um Komplexität und Präzision zu denken, werden sprachliche Mittel benötigt, die Komplexität und Präzision ausdrücken, um die Eigenschaften und Funktionen eines Gegenstandes wiedergeben zu können. Sprache und Denken hängen zusammen, und ohne passende konzeptionell schriftliche Sprachmittel gelingt es nicht, ein ausdifferenziertes mentales Modell aufzubauen, das Abhängigkeiten, Relationen und Zusammenhänge präzise widerspiegelt (vgl. Drumm 2017, 46). Aus diesem Grund reicht das oberflächliche, konzeptionell mündlich orientierte Verstehen nicht aus, sondern muss durch Verschriftlichung ergänzt werden.

Um jedoch fachlich angemessene Texte zu formulieren, wird nicht nur das Verständnis des Sachverhalts benötigt, sondern es müssen bestimmte fachsprachliche Mittel beherrscht werden. Um diese mit den Lernenden zu erarbeiten, können Schulbuchtexte verwendet werden, denn sie präsentieren diese Mittel im fachlichen Zusammenhang. Damit Schüler/innen einen Sachverhalt jedoch so tiefgreifend verstehen, dass sie ihn selbst fachlich korrekt ausdrücken können, muss Fach- und Sprachlernen gemeinsam aktiviert werden und ein Verständnis für die fachliche Situation geschaffen werden. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass es nicht unerheblich ist, wie ein Sachverhalt ausgedrückt wird. Der Wechsel des Registers von der konzeptionellen Mündlichkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit verändert den Inhalt des Gesagten (vgl. Prediger 2013, 174). Eine, an ein Kind gerichtete Äußerung wie „Hast du dir Aua gemacht.“ ist eben nur auf der Ebene der Proposition ähnlich der Äußerung, die man dem Arzt gegenüber produzieren würde („Er hat sich eine Schürfwunde zugezogen.“) (Beispiel aus Dirim & Mecheril 2010, 103). Adressat, Zweck und Situation verändern die Gestalt der Äußerung in den Bereichen Wortwahl, Syntax und Verknüpfung von Information. Lehrende wechseln ohne Probleme von einer Registerform in die andere, je nachdem, ob fachliche Präzision oder anschauliches Verstehen im Vordergrund stehen soll. Für die Lernenden stellt jedoch die Wahl des fachlich angemessenen Registers eine Herausforderung dar, die mit dem Verstehen der fachlichen Gegenstände einhergeht.

Die Funktionen von Bildungssprache sind einerseits die Darstellung kognitiv anspruchsvoller Informationen in dekontextualisierten Zusammenhängen, andererseits deren Vermittlung. Bildungssprache wird im Laufe der Schulzeit nicht nur komplexer, sie differenziert sich auch immer weiter fachlich aus, was darauf zurückzuführen ist, dass sich in jedem Fach die Tendenz zu Abstraktion und Verdichtung verstärkt. So steigt nicht nur die Komplexität eines schulischen Themas mit der Klassenstufe an, sondern auch die dessen fachsprachlichen Ausdrucks. Die Beschreibung einer Blüte kann noch mit relativ einfachen sprachlichen Konstruktionen bewältigt werden, tiefergehende Auseinandersetzungen wie die Erklärung der Funktion ihrer Bauweise hingegen

benötigen mehr und fachspezifischeres Material. Damit Lernende in die Lage versetzt werden, damit zu lernen und selbst dieses Register zu produzieren, muss Sprache im Fach systematisch anhand des fachlichen Gegenstandes und im Rahmen fachlicher Handlungen reflektiert werden. Sprachförderung und Sprachbildung sind dann sinnvoll und erfolgreich, wenn sie inhaltsbezogen und situativ eingebettet stattfinden (vgl. Heine 2014, 37). Eine besondere Rolle spielt hier das epistemische und kommunikative Schreiben (dazu Beese & Roll 2015, 53).

4. Schulbücher als Herausforderung für die Lernenden

Schüler/innen wachsen durch die Beschäftigung mit fachlichen Gegenständen und Konzepten und nicht zuletzt durch die Auseinandersetzung mit der fachlichen Sprache zu einem gewissen Teil in die fachliche Community hinein. Insofern sind bildungssprachliche Praktiken Visitenkarte von und Eintrittskarte in Bildung gleichermaßen (vgl. Morek & Heller 2012, 76f.). Sie sind aufgrund der Beschulung in der Erstsprache in der Regel durchaus in der Lage, altersangemessene, sachliche Themen inhaltlich zu verstehen, das sprachliche Angebot im CLIL-Unterricht muss jedoch so beschaffen sein, dass sie auch die spezifisch-fachliche Art, in der der Sachverhalt in der Fremdsprache kommuniziert wird, erwerben können.

Zu berücksichtigen ist, dass der Leseprozess in der Fremdsprache der Lernenden im CLIL-Unterricht in der Regel nicht reibungslos abläuft. Es kann zu Überlastungen kommen, wenn Teilprozesse wie bspw. die Worterkennung in der Fremdsprache nicht automatisiert sind. Beim Lesen müssen Lesende selektieren, um wichtigen Informationen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, nebensächliche hingegen zu übergehen. Diese Relevanz-Filterung wird gesteuert durch Motivation und Emotionen, aber auch durch Vorwissen zum Thema und Leseziele (vgl. Ehlers 2008, 216f.). Beim Lesen in der Fremdsprache kommen zu diesen Faktoren weitere hinzu. Entscheidend sind hier besonders die Wortschatz- und Grammatikkenntnisse der Lesenden, da diese für die Automatisierung des Leseprozesses maßgebend sind. Weiterhin sind außerdem die (Lese-)Strategien sowie deren Transfer in die L2 ein bedeutsamer Faktor. Trotz guter Lesestrategien lesen CLIL-Schüler/innen langsamer, und ihre Konzentrationsspanne ist verkürzt, da das Lesen in der L2 mehr Anstrengung kostet. Die Bedeutungsstrukturen, die im mentalen Modell des Lesenden entstehen, sind bei ihnen häufig bedeutungsärmer, da sie Teile der Aufmerksamkeit auf die Entschlüsselung der Wörter und Satzstrukturen richten müssen (vgl. ebd., 220f.). Gerade Relationen und Zusammenhänge erzeugende Sprachmittel werden überlesen, da der Fokus auf Inhaltswörtern und

Geschehnissen liegt (vgl. Gogolin & Lange 2011, 115f., Feilke 2012, 7). Deshalb ist es zwingend notwendig, die Schulbuchtexte didaktisch-methodisch so in den Unterricht einzubeziehen, dass sie von den Lernenden verarbeitet werden können. Dies bedeutet, auch bereits bekannte Strategien aus der L1 für die Nutzung in der Fremdsprache bewusst zu machen. Hier eignen sich naturwissenschaftliche Texte gut, da die zugrundeliegenden Fächer die Texte sprachübergreifend stark prägen (Hang zur begrifflichen Verdichtung, Nutzung von Abbildungen und Grafiken usw.). Schulbücher der Fächer spielen damit eine bedeutsame Rolle beim CLIL-Unterricht. Sie stellen die Sprachnorm dar, die im Fachunterricht angezielt und ausgebaut werden muss, wenn die Lernenden in die Lage versetzt werden sollen, sich eigenständig Wissen anzueignen und dieses zu vertiefen. Im Folgenden soll zunächst geklärt werden, was in Bezug auf den Fachunterricht in sprachbezogener Hinsicht bedeutsame Aspekte sind.

5. Analyse von Schulbüchern als Übungsmittel

Gerade im CLIL-Unterricht ist es zentral, an in der Erstsprache vorhandene Kompetenzen anzuknüpfen. Dies bedeutet, dass besonderen Wert auf die Kontrastierung und Reflexion verschiedener Textstrukturen und Registerunterschiede gelegt werden muss, um dies für das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache nutzbar zu machen (vgl. Michalak et al. 2015, 36). Dazu können Schulbuchtexte als didaktischer Hebel dienen, da sie erfolgreiche, musterhafte Lösungen für wiederkehrende Aufgaben im Fachunterricht darstellen. Sie sind Ausdruck fachlicher Systematik und fachspezifischer Denk- und Erkenntnisformen. Zusätzlich bieten sie ein begrenztes Repertoire an bildungs- und fachsprachlichen Mitteln, die im Fachunterricht progressiv vermittelt werden können (vgl. Beese & Roll 2015, 51f.). Bedient man sich einer Terminologie aus dem Fremdsprachenunterricht, stellen sie quasi zielsprachlichen Input der fachlichen Situation dar. Gerade Berührungspunkte zwischen Sprache, Handlung und Fachkonzept, die im Schulbuch evident werden, eignen sich, um für die Spezifik der fachlichen Kommunikation zu sensibilisieren. Hier geht es besonders darum, Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Ebenen der fachlichen Kommunikation zu lenken. Die unterste Ebene der Fachkommunikation besteht aus den sprachlichen Mitteln auf der Textoberfläche („Stolpersteine“). Sie sind funktional eingebunden in sprachliche Handlungen, die, ausgedrückt durch Diskursfunktionen wie *benennen*, *beschreiben*, *argumentieren* usw., wiederum Teil fachlicher Textmuster sind. Diese stehen letztendlich als Ausdruck fachlicher Konzepte in enger Beziehung zu den fachlichen Lernzielen. Eine didaktisch-methodische Aufbe-

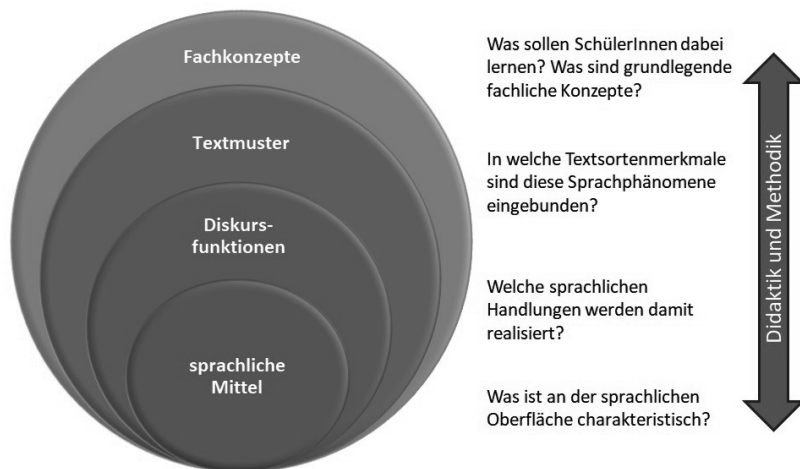


Abb. 1: Ebenen der Fachkommunikation (in Anlehnung an Roll et al. 2016)

© Sandra Drumm

reitung des Themas muss diese Ebenen, bezogen auf den Gegenstand und die Bedingungen der Lerngruppe, einbeziehen und aufbereiten und dabei vier Leitfragen stellen (s. Abb. 1).

Sprachbildung im Fach besteht in einer Berücksichtigung der genannten Ebenen, um für Lernende sowohl die fachlichen Anforderungen transparent als auch die Funktion bestimmter sprachlicher Mittel deutlich zu machen. Die Vermittlung isolierter sprachlicher Mittel ist wenig tragfähig (vgl. Prediger 2013, 6). Sie müssen in Verbindung mit den damit gebildeten kommunikativen Funktionen und Denkstrukturen vermittelt werden.

Die genannte Berücksichtigung der vier Ebenen dient als Analyseverfahren für die Lehrperson, um relevante Aspekte des Sachtextes von nachrangigen zu unterscheiden und so einen fachlich begründeten Fokus für die Leseförderung zu bestimmen. Die Fokussierung auf relevante Textteile – statt den Gesamttext lesen zu lassen – entlastet die Lesenden und schafft Freiräume für tiefere Verarbeitungprozesse. Weiterhin eröffnet sich durch die genannte Analyse die Auswahl von Schreibaufgaben, welche durch Beisteuerung von sprachlichen Mitteln gestützt werden. Diese können den Lernenden helfen, aktiv sprachliche Mittel und Handlungen mit dem Sachgegenstand zu verbinden.

Bei der Betrachtung eines Sachtextes zeigt sich, wie die genannten Ebenen interagieren, da sich das Vorkommen bestimmter sprachlicher Mittel aus den Sprachhandlungen heraus erklären lässt, die wiederum mit Textmustern

und den Grundzügen des Faches nachvollzogen werden können und umgekehrt. Im Folgenden sollen diese Kategorien anhand eines Beispiels aus der Biologie besprochen werden, um im Anschluss daran didaktisch-methodische Vorschläge daraus abzuleiten.

6. Beispiel aus dem Fach Biologie

Anhand zweier Texte aus Biologiebüchern, die aktuell an der Mittelstufe des Gymnasiums gebräuchlich sind („BiOskop“ (Westermann, 2007), 44 f., „Natura 2“ (Klett, 2012), 74 f.), kann illustriert werden, wie eng die genannten Ebenen der Fachkommunikation miteinander verzahnt sind und wo sich Schwerpunkte der sprachlichen Arbeit im Fach Biologie ausmachen lassen.

6.1 Text- und Bildmaterial

Betrachtet man die beiden Texte auf der Ebene des Textmusters, so wird gleich die starke Ähnlichkeit, die Biologie-Sachtexte schulbuchübergreifend auszeichnet, deutlich. Beide Texte sind durch eine fotografierte Abbildung

2.4 Weitere Wirbellose
Lebensweise der Regenwürmer

Beim Graben im Garten findet man häufig Regenwürmer in der Erde (Abb. 1). Auf der Hand rutscht und wendet er sich heftig. Wie soll dieser „große Wurm“ im Boden?

Körperbau
Während sich die Oberseite des Regenwurms glatt und weich anfühlt, ist die Unterseite durch Borsten leicht rau. Die gesamte Oberfläche ist feucht. In trockener Umgebung trocknet ein Regenwurm schnell ein. Daher kommen Regenwürmer nur nach starkem Regen an die Erdoberfläche. Sie sind feucht lauffähig. Der Körper ist in viele ringförmige Abschnitte, die Segmente, unterteilt. Diese Gliederung findet sich auch bei anderen Tieren. Sie werden als Proglottiden zusammengefasst. Ein Kopf ist nicht erkennbar. An der einen Seite im vorderen Drittel sind mehrere Segmente etwas dicker. Dieser Bereich heißt Sinus. Ein hartes Äußeres oder innere Skelett ist nicht vorhanden.

Fortbewegung
Unter der Haut befinden sich zwei Muskelschichten, die mit ihr zu einem Hautmuskelschlauch verschmelzen (Abb. 2). In der äußeren Regenwurmshaut verlaufen kleine Leertuben, die den Wurm herum. Wenn die Regenwurmshaut zusammen-

ziehen (kontrahieren), wird der Wurm an dieser Stelle dünner und länger. Unter der Regenwurmshaut liegt die Längsmuskelschicht. In der Muskelschicht liegt die Längsmuskelschicht. Wenn die Längsmuskeln kontrahieren, wird der Wurm an dieser Stelle dicker und kürzer. Der Hautmuskelschlauch umspannt den mit Körperfüßchen gefüllten Körper. Er wird eher ruckel wie ein gefüllter Luftballon. Regenwürmer haben von Weichteilen ein ringförmiges, durch abwechselnde Kontraktionen von Ring- und Längsmuskeln beweglich ist der Wurm vorwärts (Abb. 3).

Innere Organe
Regenwürmer haben einen geschlossenen Blutkreislauf. Statt eines großen Herzens besitzen mehrere kleine Seitenherzen das Blut an. An den Segmentgrenzen durchdringen Blutgefäße die Quermäße (Abb. 4). Nach der Darm verläuft längs durch den Wurm über die Segmentgrenzen hinweg Pro-Segment hat der Wurm zwei seitliche Ausscheidungsorgane, die Nephridien nach außen abgeben. Auf der Bauchseite verlaufen zwei dicke Nervenstränge, die in jedem Segment Ventralnerven und Querverbindungen zwischen den Nerven bilden. Der Regenwurm ist also auch von innen in Segmente gegliedert.

Fortpflanzung
Regenwürmer sind Zweier. Das bedeutet, dass bei sowohl Eizellen als auch Spermienzellen bilden. Bei der Paarung legen sich zwei Regenwürmer so nebeneinander, dass die Vorderenden sich entgegengesetzt überlagern (Abb. 5). Anschließend am dem sie einen Spermien ab, der die beiden Vorderenden verlässt. Nach gilt jeder Wurm Spermienzellen ab, die über spezielle Öffnen in Spermienkanälen beim anderen Wurm wandern. Danach trennen sich die Würmer wieder. Bei der Eiablage legen die Würmer wieder die Eier in eine ringförmige Schleimhülle. Diese ströft der Wurm über das Vorderende ab und legt dabei einige Eier hinein, die mit Spermienzellen aus den Spermienkanälen befruchtet werden. Der Schleim härtet an der Luft zu einem schützenden Kalkstein aus. Nach wenigen Wochen schlüpfen junge Regenwürmer (Abb. 6).

Ökologische Bedeutung
Regenwürmer fressen vorwiegend Pflanzenmaterial und Erde mit darin enthaltene Nahrung. Sie durchmischen die Erde. Die Nährstoffe darin verdauen sie. In der Nacht ziehen Regenwürmer auch Blätter in ihre Gänge, die dort in der fruchten Umgebung schneller verrotten und damit als Nahrung dienen können. Unverdauliches Material wird wieder ausgeschieden. Der Kot der Regenwürmer enthält viele Mikroorganismen. Er ist eine wichtige Grundlage für guten Humus und damit für das Pflanzenwachstum. Beim Fressen graben die Regenwürmer lange Gänge durch die Erde.

Diese Gänge sorgen für eine bessere Durchlüftung des Bodens und lassen Regenwasser tiefer eindringen. Indem Regenwürmer Erde fressen Bodenstrukturen fressen und an der Oberfläche ausscheiden, sorgen sie für eine Durchmischung des Bodens. Auf einem Quadratmeter leben so viele Regenwürmer, dass sie in einem Jahr eine Tonne Regenwurmshaut auf die Oberfläche bringen. Regenwürmer erhöhen somit die Fruchtbarkeit von Wäldern und Ackerböden (Abb. 7).

AUFGABEN

- 1 Beschreibe die Anpassungen des Regenwurms an ein Leben im Boden.
- 2 Beschreibe anhand von Abb. 2 die Fortbewegung eines Regenwurms.
- 3 In einem Experiment wurde untersucht, welchen Einfluss Regenwürmer auf die Erde haben. Beschreibe die Versuchsanordnung (Abb. 7) und erkläre die Unterschiede.

Abb. 2: Natura 2, 2012, 74 f.

© Klett Verlag

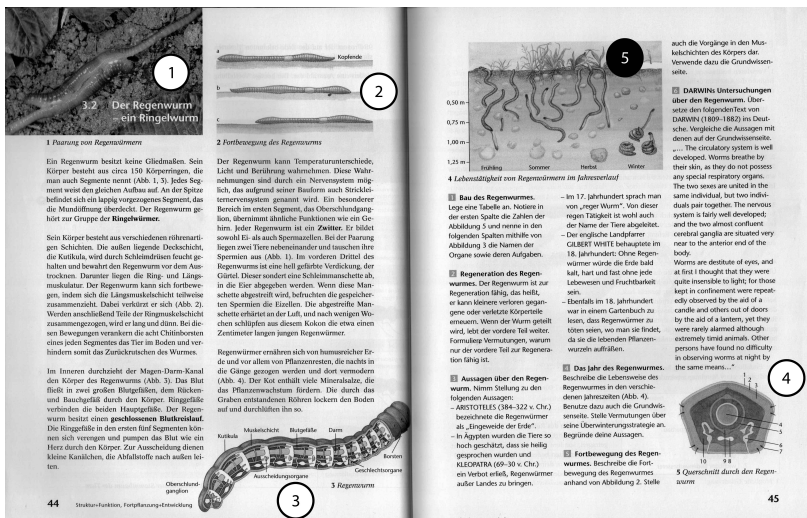


Abb. 3: BiOskop, 2007, 44f.

© Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers Verlage

des Gegenstandes links oben (1) charakterisiert, wobei diese in „Natura 2“ mehr den Zweck einer Illustration erfüllt, während sie in „BiOskop“ einen im Text dargestellten Zusammenhang (*Paarung*) zeigt. Dieser wird in „Natura 2“ auf der zweiten Seite dargestellt (1a). Weiterhin beinhalten beide Sachtexte Prozess-Zeichnungen, die die Bewegung des Wurms darstellen (2). Ferner zeigen die Abbildungen den Längs- (3) und Querschnitt (4) des Tieres. Einzig die Abbildung des Lebensraumes des Regenwurms (5) in „BiOskop“ findet keinerlei Entsprechung in „Natura 2“. Typisch für Abbildungen in Biologie sind die Beschriftungen in Form von Fachbegriffen oder Zahlen/Buchstaben. Zusammen mit den Pfeilen und der Farbgebung bilden sie die kennzeichnenden Darstellungs- und Steuerungs-codes naturwissenschaftlicher visueller Darstellungen (vgl. Weidenmann 1994, 12). Darstellungscodes bezeichnen eine Gruppe von bildgestalterischen Möglichkeiten, um die Hauptaussage des Bildes angemessen darzustellen, Steuerungscodes hingegen dienen der angeleiteten Rezeption, indem Hilfszeichen usw. angeboten werden. Die Abbildungen bilden den repräsentierten Sachverhalt quasi analog zur Realität ab, aber dennoch lassen sich hier spezielle Darstellungscodes finden, die die Rezeption steuern sollen. Die Teile des Gegenstandes, die im Zentrum der Betrachtung stehen sollen, sind besonders detailliert gezeichnet, während Nebensächliches verschwimmt. Beide Codes sind von Lernenden

nicht ohne Weiteres zu verarbeiten, sondern die Rezeption muss angeleitet werden.

Auf der linken Seite befindet sich der Hauptteil des Textes, der das Thema darstellt. Auf der rechten Seite finden sich Aufgaben (5). In „BiOskop“ nehmen diese mit dem Untertitel Arbeitsmaterial die ganze Seite ein, was zu den zentralen Strukturmerkmalen des Buches gehört, bei „Natura 2“ ist nur ein kleiner Teil den Aufgaben vorbehalten. Die Sachtexte sind in beiden Büchern ungefähr gleich lang, in „Natura 2“ ist die linke Seite aber weniger damit gefüllt. Der zentrale Unterschied sind die Menge der Aufgaben (sechs Aufgaben in „BiOskop“, drei Aufgaben in „Natura 2“, die als unterschiedlich anforderungsreich gekennzeichnet sind). Betrachtet man die Verteilung des Wortmaterials in Types, so zeigt sich, dass beide Texte hier ähnlich komplex sind (Tab. 1). „BiOskop“ beinhaltet jedoch mehr Fachwörter und mehr Passivkonstruktionen.

	Nominal- komposita	Weitere Komposita	Fach- wörter	Substantivierte Infinitive	Komplexe Attribute	Passiv- konstruktionen	Relativ- sätze
BiOskop 44 f.	42	16	59	2	6	10	4
Natura 2 74 f.	53	12	20	2	7	1	5

Tab. 1: Verteilung der ‚Stolpersteine‘

Betrachtet man die Texte genauer (hier beispielhaft Abschnitt 1 und 2 beider Bücher), lassen sich schnell Bezüge zwischen den einzelnen Ebenen nachweisen: So besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Vorkommen bestimmter sprachlicher Mittel, den Diskursfunktionen, in die diese eingebettet sind, sowie den Grundzügen des Faches.

6.2 Sprachliche Mittel und Diskursfunktionen

In beiden Texten lassen sich die für das Fach Biologie typischen sprachlichen Mittel und Stolpersteine in hoher Frequenz nachweisen. So treten gehäuft Fachbegriffe auf, die oft aus Komposita bestehen (*Feuchtlufttiere*, *Ringelwürmer*, *Gliedmaßen*). Einige Begriffe kennen die Schüler/innen möglicherweise bereits aus der Alltagssprache, finden sie hier aber in fachsprachlicher Verwendung vor (*Gürtel*), andere Begriffe sind eher fremd (*Chitinborsten*, *Segmente*, *Kutikula*). Diese Häufung von Begriffen (bei „Natura 2“ im gezeigten Abschnitt 17 Begriffe in 129 Token, in „BiOskop“ 18 Begriffe in 135 Token) lässt sich mit dem Benennungsbedürfnis der Biologie erklären: Ein Gegenstand der Biologie wird in seine Bestandteile unterteilt, und diese werden in

Körperbau

Während sich die Oberseite des Regenwurms glatt und weich anfühlt, ist die Unterseite durch Borsten leicht rau. Die gesamte Oberfläche ist feucht. In trockener Umgebung trocknet ein Regenwurm schnell aus. Daher kommen Regenwürmer nur nach starkem Regen an die Erdoberfläche. Sie sind Feuchtluttiere. Der Körper ist in viele ringförmige Abschnitte, die *Segmente*, unterteilt. Diese Gliederung findet sich auch bei anderen Würmern. Sie werden als *Ringelwürmer* zusammengefasst. Ein Kopf ist nicht erkennbar. An einer Stelle im vorderen Drittel sind mehrere Segmente etwas dicker. Dieser Bereich heißt *Gürtel*. Ein hartes äußeres oder inneres Skelett ist nicht vorhanden.

Fortbewegung

Unter der Haut befinden sich zwei Muskelschichten, die mit ihr zu einem *Hautmuskelschlauch* verwachsen sind (Abb. 3). In der äußeren *Ringmuskelschicht* verlaufen Muskelfasern kreisförmig um den Wurm herum. Wenn die Ringmuskeln sich zusammen-

Ein Regenwurm besitzt keine Gliedmaßen. Sein Körper besteht aus circa 150 Körperringen, die man auch Segmente nennt (Abb. 1, 3). Jedes Segment weist den gleichen Aufbau auf. An der Spitze befindet sich ein lappig vorgezogenes Segment, das die Mundöffnung überdeckt. Der Regenwurm gehört zur Gruppe der *Ringelwürmer*.

Sein Körper besteht aus verschiedenen röhrenartigen Schichten. Die außen liegende Deckschicht, die Kutikula, wird durch Schleimdrüsen feucht gehalten und bewahrt den Regenwurm vor dem Austrocknen. Darunter liegen die Ring- und Längsmuskulatur. Der Regenwurm kann sich fortbewegen, indem sich die Längsmuskelschicht teilweise zusammenzieht. Dabei verkürzt er sich (Abb. 2). Werden anschließend Teile der Ringmuskelschicht zusammengezogen, wird er lang und dünn. Bei diesen Bewegungen verankern die acht Chitinborsten hindern somit das Zurückrutschen des Wurmes.

Im Inneren durchzieht der Magen-Darm-Kanal den Körper des Regenwurms (Abb. 3). Das Blut

Natura 2, Klett (2012): 74

Bioskop, Westermann (2007): 44

Abb. 4: Texte aus „Natura 2“, Klett (2012): 74 und „BiOskop“, Westermann (2007): 44

ihrer Beschaffenheit und Funktion beschrieben, was als „Reduktionismus der Biologie“ (Campbell et al. 2015, 5) bezeichnet wird. Die einzelnen Bestandteile des Gegenstandes müssen eine Benennung erhalten, um eindeutig auf sie Bezug nehmen zu können. So entsteht eine Fülle von Begrifflichkeiten, die für die Lernenden schwierig zu durchdringen ist. Die Diskursfunktion, die hier im Vordergrund steht, ist das *Beschreiben*.

Ein weiteres Phänomen, das typisch für biologische Schulbuchtexte ist, ist das gehäufte Auftreten von Attributkonstruktionen (*in viele ringförmige Abschnitte, ein hartes äußeres oder inneres Skelett, ein lappig vorgezogenes Segment, die außen liegende Deckschicht*). Auch diese lassen sich aus den Zielen und Grundzügen des Faches heraus erklären. Um einen biologischen Gegenstand zu begreifen, müssen nicht nur seine Bestandteile unterteilt und benannt werden, sondern auch deren Beschaffenheit und/oder räumliche Verortung. Dies hängt wiederum zusammen mit der Beschreibung und Erklärung der Funktion und des Zusammenwirkens der Bestandteile. Biologie begreift alle Gegenstände als Teile von Systemen, die voneinander abhängig sind und einander beeinflussen. Diese Beeinflussung basiert auf den Struktureigenschaften und Funktionen der Bestandteile (vgl. ebd., 8). Damit ist das *Erklären* die zweite zentrale Diskursfunktion, die sich in den gezeigten Abschnitten nach-

weisen lässt. Dies wird an anderer Stelle statt von Attributen von Relativsätzen (auch Attributsätze) geleistet.

6.3 Textmuster und Fachziele

Neben den Stolpersteinen beinhalten Biologietexte auf der Wortebene Phänomene, die im Fachunterricht gesondert behandelt und reflektiert werden müssen, nämlich implizite und explizite Bildverweise. Explizite Bildverweise werden durch die Erwähnung von Abbildungen im Satz realisiert, die darauf abzielt, den Blick auf das Bild zu richten und sich dort tiefergehend zu informieren. Bilder drücken Sachverhalte auf eine Weise aus, die dem Text nicht möglich ist, besonders, wenn es um räumliche Verortung von Gegenständen oder Abläufe geht. Ihr Informationswert ist kaum durch andere Formen der Vermittlung auffangbar (vgl. Fankhauser-Inniger & Labudde-Dimmler 2010, 849). So ist die Erklärung der Bewegung in „BiOskop“ (2007, 44, Zeile 15) erst unter Zuhilfenahme der Abb. 2 visualisiert und damit vollständig zu verstehen. Da Lernende jedoch dazu neigen, erst den Text zu lesen und den Bildern wenig bis gar keine Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Fankhauser-Inniger & Labudde-Dimmler 2010, 856), muss hier an vertiefter Rezeption gearbeitet werden. Dies gilt auch für Stellen, an denen implizit auf Abbildungen verwiesen wird. Dies ist der Fall, wenn der Text – ohne den Gegenstand vorher einzuführen – auf räumliche Verortungen eingeht und auf diese durch Lokaladverbien (*darunter*, *außen*) oder den bestimmten Artikel verweist („BiOskop“ 2007, 44, Zeile 18). Hier ist es angezeigt, das Lesen zu unterbrechen und das Bild zu betrachten, um die genannte Information zur Visualisierung und zum Aufbau eines flexiblen mentalen Modells (vgl. Drumm 2017, 46) zu nutzen. Flexible mentale Modelle sind eine Vorstellung des Gegenstandes im Kopf der Lernenden, die dynamisch ist und Vorhersagen über Prozesse und Abläufe ermöglicht. Zweck der Biologietexte ist es, ein solches Modell aufzubauen. Die Schüler/innen sollen den Aufbau der Muskelschichten des Regenwurms verstehen und sich visuell vorstellen können – dazu dienen die Quer- und Längsschnitt-Abbildungen. Der Text ergänzt diese visuelle Information um eine Beschreibung der Funktion (*Der Regenwurm kann sich fortbewegen, indem sich die Längsmuskelschicht...* „BiOskop“, 44, Zeile 13 ff.). Gemeinsam mit der Abbildungsreihe, die die Bewegung des Wurms visualisiert, ergibt sich ein komplexes Zusammenspiel der Informationen, die wiederum mit den Lernzielen des Faches in Beziehung stehen: Schüler/innen lernen, Vorstellungen über Zusammenhänge zu entwickeln, die Teilkonzepte erklären und Vorhersagen erlauben (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, 27).

Der Zusammenhang zwischen den Ebenen der Fachkommunikation ist komplex und vielschichtig verzweigt. Für Lernende stellt es eine Überforderung dar, zugrundeliegende Prinzipien als Verstehenshilfe zu nutzen, während sie damit beschäftigt sind, die Fülle an Stolpersteinen zu entschlüsseln. Dies gilt besonders für Schüler/innen, die einen altersangemessenen Sachverhalt durchaus verstehen können, jedoch im Lesen und Schreiben in der Fremdsprache noch mehr Unterstützung benötigen. Hier ist ein kleinschrittig gestufter Unterrichtsprozess notwendig, der die unterschiedlichen Ebenen der Fachkommunikation für die Lernenden transparent macht und beim Ausbilden fachkommunikativer Kompetenzen hilft. Im Folgenden soll dies anhand der gezeigten Beispieltex-te illustriert werden.

7. Didaktisch-methodische Vorschläge

Problematisch am Einsatz von Schulbuchtexten in der Fremdsprache ist, dass sie die Lernenden in der Regel überfordern. Sprache im Schulbuch ist häufig nicht die Sprache des Verstehens, sondern die Sprache des Verstandenen (vgl. Gallin & Ruf 2005, 25 f.): Der Inhalt muss im Vorfeld bereits bekannt oder verstanden worden sein, damit die komplexe sprachliche Form im Schulbuch entschlüsselt werden kann. Damit zeigt sich, dass der didaktische Ort des Sachtextes nicht der Beginn eines Themas sein kann, um Wissen zu vermitteln, sondern, dass er am Ende liegt. Er dient dazu, den behandelten Inhalt nochmals komprimiert und in der Ziel(-bildungs-)Sprache zu erfassen. Sachtexte sind als didaktischer Hebel auch für eine bilaterale Schreib- und Leseförderung gut geeignet (vgl. Roll et al. 2016, 65). Die Beschäftigung mit dem Text dient dazu, die im Rahmen des Unterrichtsdiskurses verstandenen Inhalte nun nochmals in bildungssprachlicher Form in beiden Sprachen zu verarbeiten und so das konzeptionelle Verständnis auf eine neue Ebene zu heben. Vergleiche zwischen Registern der L1 und L2 können hier Bewusstheit für fachbezogene Gemeinsamkeiten und Unterschiede wecken. Solche Vergleiche in beiden Sprachen ermöglichen ein vertieftes Verständnis für Registerunterschiede und Diskursfunktionen, die in verschiedenen Sprachen mit unterschiedlichen Mitteln gefüllt werden.

Bei der Behandlung von Schulbuchtexten der Fächer im CLIL-Unterricht stehen zunächst die dem Text zugrundeliegenden Ordnungssysteme und Grundprinzipien des Faches im Vordergrund. Anhand dieser bestimmt die Lehrperson, welche Textabschnitte, bezogen auf das fachliche Lernziel, am relevantesten sind. Da die Schüler/innen aufgrund des anstrengenden Leseprozesses in der Fremdsprache nur kurze Textabschnitte verarbeiten können, ist diese Fokussierung notwendig. Im vorliegenden Beispiel ist die Bewegung

des Wurms auf der Basis seiner Muskulatur ein möglicher Fokus, es können aber auch die Rolle des Tieres für das Ökosystem oder andere fachsystematisch relevante Themen gewählt werden. Ist der Abschnitt, der tatsächlich am Schluss lesend verstanden worden sein soll, bestimmt, folgt die Analyse der sprachlichen Mittel. Da diese jedoch nicht isoliert vermittelt werden können (Bsp.: „Nutze das Passiv.“), müssen sie immer im Zusammenhang der sprachlichen Handlung bestimmt werden. Zentral sind dabei die damit gebildeten kommunikativen Funktionen und Denkstrukturen (Bsp.: „Nutze das Passiv, wenn du aus einer neutralen Perspektive sachlich und allgemeingültig etwas berichten oder darstellen willst.“). Das Textmuster („Bericht“) spielt die übergeordnete Rolle und steht in Verbindung mit fachlichen Grundprinzipien (sachlich, neutral, allgemeingültig) im Kontext der fachlichen Lernziele. Diese Beziehung ist von Fach zu Fach unterschiedlich ausgeprägt und mit unterschiedlichen Kontexten verbunden.

Leseprozesse sollten gerade für die schwächeren Lernenden in Teilprozesse zerlegt und stärker gesteuert werden. So kann im Anschluss an eine Mindmap-Phase erst nach Begriffen, die an der Tafel gesammelt wurden, gesucht und diese können unterstrichen werden. Kursorisches, mehrfaches Lesen des Textes muss angeleitet und unterstützt werden, damit die Lernenden Zeit haben, die sprachlichen Mittel zu entschlüsseln und ein mentales Modell des Textes aufzubauen. Da in einem Sachtext keine Information mehrfach auftaucht, weil die Texte keine Redundanzen aufweisen, ist zielgenaues Lesen eine wichtige Kompetenz. Sprachliche Mittel, die Präzision und Dichte auslösen, wie Funktionsverbgefüge, Attributkonstruktionen und Fachkomposita können anhand des Textes in ihrem funktionalen Zusammenhang geklärt und als sprachliches Vorbild genommen werden. Mithilfe eigener Schreibaufgaben können Lernende den Umgang mit solchen sprachlichen Mitteln in der L2 erproben und so an verbesserte Textprodukte herangeführt werden. So können Schulbuchtexte in der Fremdsprache zum zielsprachlichen Input werden.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2013): Sprache im Fachunterricht untersuchen. In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 87–97.

Becker, Andrea/Knabe, Bärbel/Maier, Alexander/Remé, Roman/Schneeweiß, Horst/Steinert, Christian & Wilborn, Manuel (2012): *Natura 2. Biologie für Gymnasien*. Stuttgart: Klett.

Beese, Melanie & Roll, Heike (2015): Textsorten im Fach. Zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In: Benholz, Claudia/Frank, Magnus &

Gürsoy, Erkan (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Stuttgart: Fillibach, 51–72.

Bonnet, Andreas (2016): Two for the price of one? Das Verhältnis von sachfachlicher und fremdsprachlicher Bildung beim Content and Language Integrated Learning. In: Diehr, Bärbel/Preisfeld, Angelika & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 37–56.

Campbell, Neil A./Reece, Jane B./Urry, Lisa A./Cain, Michael L./Wasserman, Steven A./Minorsky, Peter V. & Jackson, Robert B. (2015): *Biologie, 10., aktual. Aufl.* Hallbergmoos: Pearson Deutschland.

Chlosta, Christoph & Schäfer Andrea (2008): Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 280–297.

Cornely Harboe, Verena & Mainzer-Murrenhoff, Mirka (2016): Bildungssprache von Anfang an? Konzeptionelle Überlegungen und praktische Vorschläge zur Gestaltung von projektorientiertem DaF-/DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: Cornely Harboe, Verena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka & Heine, Lena (Hrsg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann, 159–200.

Cummins, James (1980): The construct of language proficiency in bilingual education. In: Alatis, James E. (Hrsg.): *Current Issues in Bilingual Education*. Washington: Georgetown University Press, 81–103.

Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, Brian & Hornberger, Nancy H. (Hrsg.). *Encyclopedia of Language Education, Vol. 2: Literacy*. New York: Springer, 71–83.

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, Maria/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 99–120.

Drumm, Sandra (2017): Gemischte Zeichenkomplexe verstehen lernen. Arbeit mit Sachtexten im Fach Biologie. In: Ahrenholz, Bernt/Schmellentin, Claudia & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr, 37–54.

Ehlers, Swantje (2008): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 215–227.

Fankhauser-Inniger, Regula & Labudde-Dimmler, Peter (2010): Bildrezeption und Bildkompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht: Herausforderungen und Desiderata. *Zeitschrift für Pädagogik* 56/6, 849–860.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4–13.

Gallin, Peter & Ruf, Urs (2005): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik, 3. Aufl.* Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sarah & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, 107–128.

Gräber, Wolfgang/Nentwig, Peter & Nicholson, Peter (2002): Scientific Literacy – von der Theorie zur Praxis. In: Gräber, Wolfgang/Nentwig, Peter/Koballa, Thomas & Evans, Robert (Hrsg.): *Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung*. Opladen: Leske + Budrich, 135–145.

Hallet, Wolfgang (1998): The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45/2, 115–125.

Halliday, Michael A. K. (1994): *Introduction to Functional Grammar*, 2. Aufl. London: Edward Arnold.

Hausfeld, Rainer & Schulenberg, Wolfgang (Hrsg., 2007): *BiOskop Gymnasium 7–10*, 6. Aufl. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers.

Heine, Lena (2016): Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende. In: Cornely Harboe, Verena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka & Heine, Lena (Hrsg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann, 81–103.

Heine, Lena (2014): Unterrichtsbezogene Fremdspracherwerbstheorien und neurowissenschaftliche Erkenntnis. In: Böttger, Heiner & Gien, Gabriele (Hrsg.): *The Multilingual Brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Eichstätt: Eichstätt University Press, 33–54.

Hoffman, Lothar (1998): Auffassungen vom Status der Fachsprachen. Fachsprache und Gemeinsprache. In: Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, Bd. 14. Berlin, New York: de Gruyter, 157–168.

Knapp, Werner (2006): Sprachunterricht als Unterrichtsprinzip und Unterrichtsfach. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch*, 2. Teilband. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, 589–601.

Leisen, Josef (2010): *Sprachsensibler Fachunterricht*. Bonn, Varus.

Meyer, Michael & Prediger, Susanne (2012): Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule*, PM 54/45, 2–9.

Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg., 2008): *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Biologie*. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_biologie.pdf [zuletzt geprüft: 8.7.2018].

Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57, 67–101.

Prediger, Susanne (2013): Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen

identifizieren und überwinden. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 167–183.

Rösch, Heidi (2005): Grammatik. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): *Mitsprache: Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel, 100–103.

Rolla, Katrin & Albersmann, Natascha (2016): Chancen und Herausforderungen bilingualer Projekte im Mathematikunterricht. In: Diehr, Bärbel/Preisfeld, Angelika & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 147–164.

Roll, Heike/Gürsoy, Erkan & Boubakri, Christine (2016): Mehrsprachige Literalität fördern. Ein Ansatz zur Koordinierung von Deutschunterricht und herkunftssprachlichem Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten. *Der Deutschunterricht* 6/16, 57–67.

Weidenmann, Bernd (1994): Informierende Bilder. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern, Göttingen: H. Huber, 9–58.

Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. München: Hueber.

Wolff, Dieter (2016): Der bilinguale Sachfachunterricht historisch betrachtet: Ist er der Königsweg zu Mehrsprachigkeit und zum interkulturellen Verstehen? In: Diehr, Bärbel/Preisfeld, Angelika & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 19–36.

Zydati, Wolfgang (2002): Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard & Wolff Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 31–61.

Der rezeptive Wortschatzbedarf im Deutschen als Fremdsprache

Erwin Tschirner (Universität Leipzig, Herder-Institut, Deutschland)

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob rezeptive Wortschätze grundsätzlich anders gestaltet sein müssen als produktive. Grundwortschätze, wie sie z. B. in der B1-Liste des Goethe-Instituts oder in „Profile deutsch“ erfasst werden, beruhen auf pragmatischen Prinzipien und sind Alltagssprachlich und vor allem mündlich geprägt. Korpuslinguistische, frequenzbasierte Ansätze fokussieren den Wortschatz, der verstanden werden muss, um Texte rezipieren zu können. Ausgehend von den Unterschieden zwischen beiden Ansätzen sollen Wortschatzumfänge, die für das Verstehen von Texten auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus notwendig sind, herausgearbeitet werden. Zudem wirft der Beitrag einen Blick auf die Frage, wie sich lexikalische Kompetenz insgesamt definieren lässt und wie sich unterschiedliche Aspekte von lexikalischer Kompetenz erwerben lassen.

Funktionale Hör- und Lesekompetenzen hängen weit mehr als die Sprechkompetenz vom Wortschatzumfang eines Hörers oder einer Leserin ab. Das Verstehen von Texten verlangt allerdings mehr als nur das Verstehen von Wörtern. Es müssen z. B. syntaktische Abhängigkeiten zwischen Wörtern und Phrasen innerhalb von Sätzen und über Satzgrenzen hinweg wahrgenommen werden und vieles Weitere mehr. Die Kompetenzen, die man hierfür benötigt, werden oft als Wortschatztiefe zusammengefasst. Dieser Beitrag beschäftigt sich damit, welche Wörter und welches Wissen über Wörter notwendig sind, um schriftliche und mündliche Texte verstehen zu können, wobei folgende Fragen im Mittelpunkt stehen sollen: Wie lässt sich Wortschatzumfang definieren? Welche und wie viele Wörter benötigt man für ein bestimmtes Niveau? Wie lernt oder erwirbt man diese Wörter? Was gehört zu Wortschatztiefe? Wie lässt sich dieses Wissen erwerben? Dabei sollen Vorschläge entwickelt werden, wie wissenschaftlich fundierte B1- und B2-Wortschätze für die rezeptiven Fertigkeiten aussehen sollten, wie sie sich von bestehenden Grundwortschätzen unterscheiden und auf welche Weise die umfangreichen lexikalischen Kompetenzen, die für das Hör- und Leseverstehen auf unterschiedlichen Niveaus nötig sind, erworben werden können.

Wortschatzumfang

Schon seit geraumer Zeit beschäftigt man sich mit der Frage, wie viele Wörter man braucht, um mündliche und schriftliche Texte unterschiedlicher Textsorten verstehen zu können. Während frühe Schätzungen, insbesondere für das Englische, von ca. 5.000 Wörtern ausgingen, um Standardtexte, wie sie in Romanen und Zeitungsartikeln zu finden sind, zu verstehen (Laufer 1992), scheint der aktuelle Konsens für das Lesen englischer Texte eher in Richtung 8.000 bis 9.000 und für das Hören in Richtung 6.000 bis 7.000 Basiswörter zu gehen (Hsueh-Chao & Nation 2000, Nation 2006, Schmitt 2008). Ein Grund für diese Diskrepanzen zwischen älteren und jüngeren Schätzungen beruht auf Annahmen darüber, wie viele laufende Wörter (Token) eines Textes minimal verstanden werden müssen, um den Text zu verstehen. Wenn man diese Schwelle bei 95% der Token eines Textes ansetzt, genügen im Durchschnitt 5.000 Wörter (Laufer 1992), bei 98% benötigt man 8.000–9.000 (Hsueh-Chao & Nation 2000). Schmitt et al. (2011) konnten zeigen, dass zwischen Textverständnis und Wortschatzumfang ein lineares Verhältnis besteht, d.h. dass es keine Schwelle gibt, ab der das Textverständnis komplett zusammenbricht, sondern dass man einfach immer weniger versteht. Für das Englische stellte sich heraus, dass man mit 90% der Token ca. 50% eines Textes erfasst, mit 95% ca. 60% und mit 98% ca. 70%. Um unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen zu können, benötigt man eine Textdeckung von mindestens 97% der Token des Textes. Carver (1994) stellte zudem fest, dass eine Textdeckung von 98% von muttersprachlichen Kindern als schwieriges Lesen empfunden wurde, erst ab 99% empfanden sie das Lesen altersgemäßer Texte als angenehm.

Tschirner (2009) befasste sich mit der Frage, wie viele Wörter im Deutschen benötigt werden, um bei verschiedenen Textsorten Textdeckungen zu erzielen, die ein relativ hohes Textverständnis ermöglichen. Er ermittelte für die häufigsten 1.000, 2.000, 3.000 und 4.000 Wörter des Deutschen, wie viel Prozent eines durchschnittlichen Textes der gesprochenen Sprache, der Belletristik, von Zeitungstexten und von Fachtexten durch sie abgedeckt werden und welchen Prozentsatz Namen in diesen unterschiedlichen Textsorten einnehmen. Dazu erfasste er, wie viel Prozent aller Texte durch die häufigsten 1.000 bis 5.000 Wörter des Deutschen abgedeckt werden. Tab. 1 zeigt einen Ausschnitt seiner Ergebnisse.

	1000	2000	3000	Namen	Gesamt3	4000	Gesamt4	5000	Gesamt5
Gespräch	85,2	4,0	1,7	1,3	92,2	1,0	93,2	1,4	94,6
Bestseller	77,8	5,2	2,3	4,1	89,4	1,8	91,2	1,4	92,6
Literatur	73,8	5,8	2,6	4,1	86,3	1,9	88,2	1,4	89,6
Zeitung	67,4	6,5	3,4	7,5	84,8	2,1	86,9	1,4	88,3
Fachtexte	67,6	7,1	3,8	2,1	80,6	2,2	82,8	1,4	84,2

Tab. 1: Textdeckung verschiedener Textsorten
durch die häufigsten 5.000 Wörter des Deutschen

Geht man von einer minimal adäquaten Textdeckung von 90% aus, sollten nach Tschirner (2009) für Gespräche auf Deutsch bereits knapp 2.000 Wörter genügen. Zusammen mit Namen, die nicht verstanden, sondern nur als Namen identifiziert werden müssen, käme man mit 2.000 Wörtern im Durchschnitt auf 90,5% der Token. 3.000 Wörter würden für ein minimales Verständnis von Bestseller-Literatur genügen, auch, wenn die Lektüre mit 5.000 Wörtern sicherlich angenehmer wäre. Für anspruchsvollere Literatur würde man für ein minimales Textverständnis bereits 5.000 Wörter benötigen und für Zeitungstexte sogar mehr als 5.000 Wörter. Geht man davon aus, dass Fachtexte zu etwa 10% aus fachspezifischem Vokabular bestehen und dieses fachspezifische Vokabular ca. 1.000 Wörter umfasst (Tschirner 2010), käme man mit den häufigsten 5.000 Wörtern und den 1.000 Fachwörtern auch auf 95%.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen empirische Studien. Milton (2010) untersuchte den Wortschatzumfang von Englischlernenden in Griechenland und Ungarn, die erfolgreich einen Cambridge-Test abgelegt hatten, und kam zu dem Ergebnis, dass das GER-Niveau A2 einen Wortschatzumfang von ca. 2.000 Wörtern voraussetzt, das Niveau B1 einen Umfang von ca. 3.000 Wörtern und das Niveau C1 einen Umfang von ca. 5.000 Wörtern. Huhta et al. (2011) ermittelten für das Englische, dass ein Wortschatzumfang von 5.000 Wörtern zuverlässig zwischen den Niveaus B2 und C1 unterschied, d.h. C1-Leser/innen legten den 5.000-Wörtertest erfolgreich ab, während Leser/-innen des B2-Niveaus den Test meist nicht bestanden. Ein Wortschatzumfang von 3.000 Wörtern unterschied zwischen Leser/innen auf den Niveaus B1 und B2 und ein Umfang von 2.000 Wörtern zwischen A2 und B1. Tschirner et al. (2018) verglichen den Wortschatzumfang von 197 Deutschlernenden an einer großen Privatuniversität in den USA und an einer deutschen Universität mit den Ergebnissen des „Reading Proficiency Tests“ des *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL 2013). Eine lineare Regressionsanalyse ergab, dass Lesekompetenz Wortschatzumfang signifikant ($p < 0,01$) mit einer Effektstärke von $R^2 = 0,53$ vorhersagte. Die Vorhersagewahrschein-

lichkeit war damit 53 %, was einem sehr hohen Wert entspricht. Tab. 2 zeigt die geschätzten Wortschatzwerte basierend auf der Regressionsanalyse.

GER-Niveau	A1	A2	B1	B2	C1
Wortschatzumfang	837	1.640	3.246	4.049	5.655

Tab. 2: GER-Niveau und Wortschatzumfang für Deutsch

Tab. 2 zeigt, dass das Niveau A1 mit weniger als den häufigsten 1.000 Wörtern des Deutschen assoziiert ist, A2 mit noch nicht ganz 2.000 Wörtern, B1 mit 3.000 Wörtern, B2 mit 4.000 Wörtern und C1 mit deutlich über 5.000 Wörtern. Auch die Tests großer europäischer Testanbieter gehen von ähnlichen Zahlen aus. So umfasst die Wortliste für das B1-Zertifikat des Goethe-Instituts (Glaboniat et al. 2016) ca. 3.400 Wörter und die B2-Liste von „Profile deutsch“ (Glaboniat et al. 2005) ca. 6.000 Wörter.

Allerdings gibt es große Unterschiede in der Auswahl der Wörter. Eine Auszählung, welche die 3.240 Wörter der B1-Liste des Goethe-Instituts¹ mit dem aktuellen Häufigkeitswörterbuch des Deutschen (Jones & Tschirner 2006) sowie der Weiterbearbeitung dieser Liste (Tschirner 2008, 2014) verglich, ergab, dass 33,4 % (1.083 Wörter) nicht zu den häufigsten 3.500 Wörtern des Deutschen gehören, 23,5 % (761 Wörter) nicht zu den häufigsten 5.000 und 12,8 % (416) nicht zu den häufigsten 9.000 Wörtern. Zu letzteren zählen Wörter wie die folgenden:

Abfalleimer, Abo, Altenheim, Anrufbeantworter, Arbeitserlaubnis, Bankleitzahl, Bedienungsanleitung, campen, Castingshow, Einbahnstraße, Einzahlung, Fahrplan, Familienstand, faulenzen, Feuerzeug, Flohmarkt, Fotoapparat, Gebäck, Gebrauchsanweisung, Hühnchen, Imbiss, Inserat

Der plurizentrische Ansatz der B1-Liste spielt dabei nur eine geringe Rolle. So finden sich lediglich 63 Helvetismen oder Austriazismen unter diesen Wörtern. Man könnte nun argumentieren, dass auch Wörter, die nicht zu den häufigsten Wörtern des Deutschen gehören, nützlich für ein Leben in den deutschsprachigen Ländern sind. Diesem Argument könnte man auch folgen, wenn nicht das eigentliche Problem darin bestünde, dass viele der häufigsten

¹ Insgesamt enthält die B1-Liste 3.350 Einträge (und nicht 2.400, wie im Vorwort angegeben). Herausgerechnet aus diesen 3.350 Wörtern wurden 108 Berufsbezeichnungen auf -in, die nicht zu den häufigsten 9.000 Wörtern des Deutschen gehören, um der Liste das gesellschaftspolitische Anliegen der Verfasser/innen, konsequent bei allen Berufsbezeichnungen männliche und weibliche Varianten anzugeben, nicht zum Nachteil auszulegen.

Wörter des Deutschen, die ausschlaggebend für die rezeptive Kompetenz sind, in dieser Liste deshalb nicht enthalten sind. So kommen 105 (10,5%) der häufigsten 1.000 Wörter nicht in der B1-Liste vor, 432 (21,6%) der häufigsten 2.000 Wörter und 1.348 (38,5%) der häufigsten 3.500 Wörter. Geht man davon aus, dass die häufigsten 3.000 bis 4.000 Wörter einer Sprache für eine hohe Textdeckung und damit für ein solides Textverständnis äußerst wichtig sind, dann ist eine Diskrepanz von fast 40% für rezeptive Kompetenzen verhängnisvoll. Zu den 1.000 häufigsten Wörtern, die nicht in der B1-Liste enthalten sind, gehören u. a. Wörter wie die folgenden:

Ansatz, Aspekt, Begriff, Ebene, Einheit, Grundlage, Funktion, Konzept, Macht, Maßnahme, Rahmen, Umstand; aufbauen, bestimmen, betonen, betrachten, betreffen, betreiben, bezeichnen, bilden, drohen, eingehen, entsprechen, erfolgen, ergeben, erscheinen, erwähnen, umfassen, vergehen, vorliegen; erneut, gewiss, konkret, künftig, unmittelbar; derzeit, durchaus, immerhin, jedenfalls, lediglich, aufgrund, wobei, zudem, zugleich

Bei diesen Wörtern fällt auf, dass es sich vor allem um schriftsprachliche und um bildungssprachliche Wörter handelt. Es sollte nicht überraschen, dass geschriebene Texte schriftsprachliche Wörter enthalten. Warum tauchen diese Wörter nicht in der B1-Liste auf? Dies hat sicherlich mehrere Gründe. Einer davon scheint die pragmalinguistische Orientierung des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001) zu sein.

In der Wissenschaft gibt es keinen Konsens, wie zweitsprachliche Grundwortschätze erarbeitet werden sollen. Während in der neueren angelsächsischen Literatur vor allem das Häufigkeitsprinzip maßgeblich ist, stehen für die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik pragmatisch orientierte Ansätze im Vordergrund (Kühn 1990). So orientierte sich das Goethe-Institut bei der Entwicklung der ursprünglichen Zertifikatsliste nicht so sehr an sprachstatistischen Vorgaben, sondern ging von den grundlegenden Kommunikationsintentionen, Themen und Kommunikationssituationen aus, deren Beherrschung im alltäglichen Leben notwendig ist. Lernende sollten mithilfe dieser Liste in die Lage versetzt werden „ein in natürlichem Sprechtempo geführtes Gespräch über Themen des täglichen Lebens zu verstehen und sich daran zu beteiligen“ (zitiert nach Kühn 1990, 1357). Auch der GER hat eine pragmatische Basis. Der Vorläufer des GER, der funktional-relationale Ansatz, dessen sprachliche Mittel in der „Kontaktschwelle Deutsch“ (Baldegger et al. 1980) gesammelt wurden, beschäftigte sich mit dem Sprachfertigniveau, das es Lernenden ermöglichen sollte, mit minimaler Angemessenheit in alltäglichen Situation funktionieren zu können (Kühn 1990, 1357). Die sprachlichen Mittel der „Kontaktschwelle“ wurden auf „Profile deutsch“ (Glaboniat et al. 2005) übertragen und wiederum nach pragmatischen Kriterien auf die GER-Niveaus

A1–B2 verteilt. Damit erhielt die Alltagssprache und vor allem die gesprochene Alltagssprache ein sehr hohes Gewicht, und die geschriebene Sprache geriet in den Hintergrund.

Ein weiteres Problem ist, dass sich pragmalinguistische Verfahren auf Expertenurteile verlassen müssen. Expert/innen überlegen gemeinsam, welche Wörter in welchen Situationen besonders wichtig sind. Nun gibt es Merkmale von Wörtern, die bewirken, dass sie besonders auffallen. Zu diesen Merkmalen gehören Gegenständlichkeit (*concreteness*), Vertrautheit (*familiarity*) und Vorstellbarkeit (*imageability*) (Crossley et al. 2013). Wörter, die diese Merkmale aufweisen, werden leichter gelernt, werden im Spracherwerb früher erworben und herrschen in Alltagsgesprächen sowie in Lehrwerken und Grundwortschätzen vor. Es sind aber gerade nicht die Wörter, die für bildungssprachliche Texte gebraucht werden.

Niederhaus et al. (2016) weisen darauf hin, wie unzureichend pragmatisch entwickelte Wortlisten, die sich an der gesprochenen Alltagssprache orientieren, sind, wenn es um bildungssprachliche rezeptive Kompetenzen geht. Sie untersuchten exemplarisch die sprachlichen Mittel, die für ein Verständnis von Schulbuchtexten und Prüfungsaufgaben für die 7. und 8. Klassen in Nordrhein-Westfalen im Bereich Prozentrechnung notwendig sind. Diese Texte weisen eine Fülle von bildungssprachlichen Elementen auf, die in der Alltagssprache kaum vorkommen, insbesondere Wortbildungselemente wie Präfixverben (*betreiben, verändern, verteilen*), Partikelverben (*ablesen, herausbringen*), Adjektivderivate (*regelmäßig, sorgfältig, zuzüglich*), Nomenderivate (*Befragung, Fehlerwahrscheinlichkeit, Verbraucher*) sowie Komposita (*Kompakt-leuchtstofflampe, Nahrungsmittelkreis, Säulendiagramm*).

Knapp 60 % der häufigsten 8.100 Wörter des Deutschen beruhen auf Wortbildung, 61 % der Substantive ($N = 2.699$), 74 % der Verben ($N = 1.123$) und 76 % der Adjektive ($N = 892$) (Tschirner 2009). Selbst unter den häufigsten tausend Wörtern des Deutschen findet sich eine Vielzahl von Wortbildungsprodukten, u. a. 27 Substantivierungen auf *-ung* (u. a. *Abbildung, Ausbildung, Beziehung, Entwicklung, Verfügung, Voraussetzung, Vorstellung, Wirkung*), 26 Präfixverben mit dem Präfix *be-* (u. a. *benötigen, beobachten, bestätigen, beteiligen, betonen, betrachten, betreffen, bezeichnen*), Substantive, die auf Wortstammkonversion beruhen (u. a. *Anspruch, Begriff, Beruf, Betrieb, Beitrag, Eindruck, Erfolg, Umstand, Unterschied, Vergleich*) sowie Komposita (u. a. *Augenblick, Gegensatz, Grundlage, Jahrhundert, Mitglied, Wochenende, Zeitpunkt*). Auch diese Beispiele verdeutlichen, welche Rolle schriftsprachliche Elemente im deutschen Grundwortschatz spielen.

Im Grunde genommen handelt es sich bei diesen zwei Ansätzen, dem häufigkeitsorientierten und dem pragmatischen, um unterschiedliche Annahmen, welche Domänen und Modalitäten für bestimmte Zielgruppen wichtig

sind. Pragmatische Ansätze stellen produktive Kompetenzen und die Alltagssprache in den Mittelpunkt, häufigkeitsorientierte Ansätze verweisen auf die Wichtigkeit rezeptiver Kompetenzen und bildungssprachlicher Domänen. Diese Sichtweisen sind bei der Auswahl lexikalischer Mittel schwer miteinander vereinbar und führen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Deshalb ist es wichtig, Zielgruppen genau zu bestimmen. Erwachsenen Lernenden, die im Gastland den Alltag meistern müssen, kann durchaus ein pragmatischer Ansatz von Nutzen sein, während für bildungssprachliche Kontexte ein korpuslinguistischer und frequenzbasierter Ansatz sicher zielführender wäre. Letzterer sollte auch schneller dazu führen, Lernende zu autonomen Lernenden zu machen, die sie nur sein können, wenn sie den notwendigen Wortschatz gelernt haben, der es ihnen erlaubt, für sie interessante Texte zu lesen oder Hör- und Hörsehtexte zu rezipieren und auf diese Weise eigenständig zu ihrem weiteren Wortschatzerwerb beizutragen.

Wortschatztiefe

Unter Wortschatztiefe versteht man das gesamte Wissen, das man über die Wörter seiner Sprache hat. Dieses Wissen erlaubt uns, Wörter in Satz- und Textkontexten zu verstehen und Wörter zu Äußerungen zusammenzufügen. Wortschatztiefe korreliert signifikant mit Wortschatzbreite (Qian 1999), weshalb oft nur letzteres gemessen wird, es ist aber die Wortschatztiefe, die es uns ermöglicht, mündlich und schriftlich zu kommunizieren sowie mündliche und schriftliche Texte zu verstehen.

Nation (2013) listet insgesamt 18 Arten lexikalischen Wissens auf, die dieses Wortwissen umfassen. Dieses Wissen fasst er in drei Gruppen mit je drei Untergruppen zusammen, wobei jede dieser neun Untergruppen eine rezeptive und eine produktive Komponente aufweist. Die drei Gruppen sind *Form*, *Inhalt* und *Anwendung*.

Das Wortformenwissen umfasst das Wissen über die gesprochene Wortform sowohl aus der rezeptiven Perspektive – wie hört sich das Wort an – als auch aus der produktiven Perspektive – wie spricht man das Wort aus. Es enthält weiterhin Wissen über die geschriebene Wortform, wie sich das Wort liest und wie man es schreibt. Schließlich beinhaltet es Wortbildungswissen, ebenfalls aus einer rezeptiven und produktiven Perspektive. Besonders interessant an dieser Zusammenstellung ist die Feststellung, dass Wörter schriftliche und mündliche, rezeptive und produktive Aspekte aufweisen und damit schriftlich und mündlich, rezeptiv und produktiv gelernt werden müssen und dass Komposition und Derivation ebenfalls zu wichtigen Aspekten lexikalischen Wissens gehören.

Zum Wortbedeutungswissen gehört das Wissen über die allgemeinen Wörterbuchbedeutungen eines Wortes sowie das Wissen über Bedeutungsnuancen in bestimmten Kontexten. Weiterhin gehört dazu ein Wissen über Konnotationen, über Nebenbedeutungen oft emotionaler Art, die es zu verstehen gilt bzw. die man anklingen lässt, wenn man ein bestimmtes Wort benutzt. Während man die allgemeinen Wörterbuchbedeutungen direkt lernen kann, lässt sich das Erkennen von Konnotationen und Bedeutungsnuancen in Texten wahrscheinlich nur kumulativ über vielfältige Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten erwerben.

Zum Anwendungswissen schließlich gehören grammatisches Wissen, Kollokationswissen und das Wissen über Register und Restriktionen. Grammatik ist nach Nation (2013) eine Eigenschaft von Wörtern. Zum grammatischen Wissen gehört ein Wissen darüber, in welchen Konjugations- oder Deklinationsformen ein Wort erscheinen kann und wie diese Formen mit anderen Formen in Sätzen und Äußerungen zusammenhängen. Weiterhin gehört zu diesem Anwendungswissen ein Wissen darüber, mit welchen anderen Wörtern ein bestimmtes Wort auftauchen kann oder auftauchen muss (Kollokationen), und schließlich gehört dazu das Wissen darüber, welches Wort aus einer Gruppe von Synonymen von wem, wann, in welchen Kontexten und mit welchen Zielen verwendet wird bzw. in welchen Kontexten, mit welchem Gegenüber und mit welchen Zielen man welches Wort aus einer Gruppe verwenden würde. Interessant an dieser Zusammenstellung ist, dass Grammatik nicht als abstraktes Wissen aufgefasst wird, sondern als konkretes Anwendungswissen von Wörtern in konkreten Situationen. Ähnlich wie das Wissen über konkrete Bedeutungen in konkreten Kontexten lässt sich dieses Anwendungswissen wohl am besten kumulativ über viele Erfahrungen hinweg sammeln, d. h. über das Lesen und das Rezipieren von vielen und vielfältigen schriftlichen und mündlichen Texten.

Nation (2013) geht davon aus, dass dieses umfangreiche Wissen über Wörter direkt und indirekt gelernt werden muss. Zum direkten Lernen zählt er das Vokabellernen und -üben, das Nachschlagen und das Fragen und das bewusste Ausprobieren von neuen Wörtern beim Schreiben und Sprechen. Implizites, indirektes Lernen findet vor allem rezeptiv statt, beim Lesen und beim Rezipieren von Filmen und Audiobüchern, Vorträgen, Diskussionen u. Ä. Diese Erfahrungen führen zu einem immer größeren und umfassenderen Wissen über einzelne Wörter. Manche Aspekte wie Konnotationen, Kollokationen und morphologisch-syntaktische Anwendung lassen sich möglicherweise nur durch Erfahrungen lernen. Eine Mischung aus direkten und indirekten Lernstrategien scheint insgesamt aber am erfolgreichsten zu sein. Um Eigenschaften von unbekannten Wörtern indirekt, d. h. aus Texten und aus dem Kontext lernen zu können, benötigt man eine gute Basis, da nicht mehr als drei Prozent der Wörter in der Umgebung des unbekannten Wortes ebenfalls unbe-

kannt sein sollten. Deswegen sind Grundwortschätze wichtig, die dafür sorgen, dass durch das Lesen und Zuhören sukzessive wichtige Eigenschaften direkt gelernter Wörter erschlossen werden können.

Wörter lernen

Die unterschiedlichen Ansätze in der Entwicklung von Grundwortschätzen – häufigkeitsorientierte und pragmatische – deuten darauf hin, dass sie unterschiedlichen Bedürfnissen dienen. Aus meiner Sicht ist der größte Unterschied zwischen beiden Ansätzen einer, der zwischen rezeptiven und produktiven Bedürfnissen unterscheidet. Da ein häufigkeitsorientierter, rezeptiver Ansatz Lernende zum autonomen Lernen befähigt, sollte dieser bei allen Lernergruppen, für die Lesen und das Rezipieren von mündlichen Texten außerhalb der Alltagskommunikation wichtig sind, eine zentrale Rolle spielen. Auch der pragmatische Ansatz ist wichtig, da Lernende natürlich auch mündlich und ggf. schriftlich kommunizieren müssen. Nur gibt es dafür keinen Grundwortschatz, der für alle Lernenden derselbe wäre. Alle Lernenden haben ihre eigene Biografie, ihre eigene Persönlichkeit, ihre eigenen Bedürfnisse und benötigen damit einen ganz eigenen, auf das eigene Leben zugeschnittenen Wortschatz. Ein ‚one-size-fits-all‘ kann es in diesem Sinne deshalb nicht geben. Über diesen Wortschatz müssen Lernende selbst entscheiden, und sie müssen ihn sich selbst erarbeiten. Hier spielt es auch keine Rolle, wie häufig oder wie selten ein Wort ist. Für diesen Wortschatz können aber nur Rahmenbedingungen entwickelt werden, Aufgaben, die Lernenden helfen, sich diese Wörter zusammenzusuchen, und keine Wortlisten.

Der rezeptive Wortschatz jedoch, der zum Lesen und Hören und autonomen Lernen befähigt, ist für alle Lernenden sehr ähnlich. Hier handelt es sich in der Tat zunächst einmal um die häufigsten Wörter, die einen hohen Anteil eines jeglichen Textes ausmachen. Diese Wörter müssen verstanden werden. Wenn Wörter völlig unbekannt sind, dauert es sehr lange, bis sie aus Texten heraus gelernt werden können. Deshalb bietet es sich an, diese Wörter durch direktes Lernen ‚anlernen‘ zu lassen. Wichtig bei diesem ‚Anlernen‘ ist jedoch, Wörter nicht nur visuell zu lernen, sondern auch auditiv. Das umfangreiche Wortwissen schließlich, das im vorherigen Abschnitt beschrieben wurde und das für den kommunikativen, auch rezeptiv kommunikativen Gebrauch von Sprache notwendig ist, erwirbt man wohl vor allem durch Erfahrungen. Dies bedeutet, dass viel gelesen und gehört werden muss. Dabei sollte der Schwierigkeitsgrad der Texte an das jeweilige sprachliche Niveau der Lernenden angepasst sein, da mindestens 90 % der Wörter eines mündlichen oder schriftlichen Textes bekannt sein müssen, um den Text zu verstehen, sowie

97% und mehr, um Wörter aus dem Kontext erschließen zu können. Dies bedeutet, dass bei der Textauswahl auch der Wortschatzumfang eines Textes eine wichtige Rolle spielen sollte.

Direkt gelernt werden sollten die häufigsten 3.000 Wörter des Deutschen, da sie zum autonomen Weiterlernen durch Lesen und das Rezipieren mündlicher Texte (bspw. Filme, Nachrichten, Dokumentarsendungen) befähigen. Allerdings genügt es nicht, diese Wörter nur visuell und nur in ihrer Nennform zu lernen. Wörter müssen visuell und auditiv gelernt werden, rezeptiv und produktiv und in Satzkontexten. Technisch ist es schon seit geraumer Zeit kein Problem mehr, Wörter auch auditiv einzuführen und Schrift, Sprache und Bild auf vielfältige Weise beim Präsentieren und Üben von Wörtern zu kombinieren. Trotzdem gibt es für DaF/DaZ nach wie vor keine vernünftigen Vokabeltrainer, die sowohl die Auswahl der Wörter als auch die Auswahl und Anordnung der Übungsformen an neueren Erkenntnissen zum Wortschatzlernen, wie sie in diesem Beitrag präsentiert wurden, ausgerichtet haben (vgl. Tschirner 2009 zur Wortauswahl und Tschirner 2000 zu Übungsformen).

Beim indirekten Lernen durch Lesen ist die Textauswahl von zentraler Bedeutung. Es muss viel gelesen werden, und damit das Lesen zügig erfolgen kann, sollte der Prozentsatz unbekannter Wörter nicht mehr als 3–5% der Wörter des zu lesenden Textes umfassen. Dies ergibt eine Textdeckung von 95–97%. Für die GER-Stufen A1–B2 gibt es speziell für Fremdsprachenlernende entwickelte leichte Lektüren sowie Zeitschriften und Romane, die mit leichter Sprache arbeiten. Ab den B-Niveaus lässt sich Kinder- und Jugendliteratur (KJL) ebenfalls gewinnbringend einsetzen. Nation (2014) stellt die Frage, wie viele Token insgesamt gelesen werden müssen, damit alle Wörter einer bestimmten Tausenderliste, z. B. die Wörter von 1.001 bis 2.000, mindestens zwölfmal erfahren werden, und wie viele Romane gelesen werden müssten, um diesen Tokenumfang zu erreichen. Für die 2.000 häufigsten Wörter des Englischen wären dies 170.000 Token und ca. 2 Romane durchschnittlicher Länge, für die 3.000 häufigsten Wörter wären es 300.000 Token oder 3 Romane und für die häufigsten 5.000 Wörter wäre es eine Million Token oder 9 Romane. Bei einer durchschnittlichen Lesegeschwindigkeit von 200 Wörtern pro Minute müssten damit ein Jahr lang pro Woche für 21 Minuten Texte gelesen werden, um die häufigsten 2.000 Wörter mindestens zwölfmal anzutreffen, 38 Minuten für die häufigsten 3.000 Wörter und 2 Stunden und 12 Minuten für die häufigsten 5.000 Wörter.

Romane enthalten allerdings sehr viele Wörter jenseits der häufigsten 3.000 Wörter. Deshalb sind sie eher selten für Lernende mit einem Vokabular unter 3.000 Wörtern geeignet. Nation und Wang (1999) schlagen deshalb vor, für Lernende entwickelte einfache Lektüren zu lesen. Die „Oxford Bookworms“ (s. Hill 1997) z. B. umfassen ca. 100 Titel, wobei ein Titel im Durch-

schnitt 15.000 Token enthält. Das hieße, dass ca. 12 Titel gelesen werden müssten, um die 170.000 Token des 2.000er-Niveaus abzudecken, und ca. 20 Titel für das 3.000er-Niveau. Dies sollte eigentlich im Rahmen eines Schuljahres oder eines längeren Intensivkurses zu erreichen sein.

Eine Alternative zum eigenständigen Lesen leichter Texte mit einem geringen Prozentsatz unbekannter Wörter ist das mehrmalige Lesen, idealerweise im Unterricht, mit unterschiedlichen Aufgaben und unterschiedlichen Rollen für unterschiedliche Gruppen von Wörtern. So könnte man beim Lesen einer Lektüre zwischen Lernwörtern und Verstehenswörtern unterscheiden. Lernwörter stehen im Fokus von Aufgaben, z.B. Wortschatzübungen oder Aufgaben, die die Aufmerksamkeit auf diese Wörter lenken, indem sie z.B. im Text gesucht und unterstrichen werden müssen. Verstehenswörter müssen nur verstanden werden und können z.B. im Text, aber auch in den Aufgaben selbst, in Anmerkungen übersetzt werden. Während der Inhalt sukzessive erschlossen wird, werden auch immer mehr Wörter verstanden, so dass am Ende einer Aufgabenserie ein Textdeckungsgrad von 95% erreicht ist. Eine Aufgabe einer solchen Aufgabenserie sollte die Aufmerksamkeit dabei auch auf die Wortform selbst und ihre grammatischen Merkmale lenken, damit auch diese Aspekte bewusst wahrgenommen und gelernt werden können, und eine weitere, oft wohl die letzte Aufgabe sollte so gestellt werden, dass Lernwörter schriftlich oder mündlich produktiv verwendet werden müssen. Ähnlich könnte man mit Hör- und Hörsehtexten umgehen, wobei es auch hier darum geht, dass es sich um leichte Sprache und um einfache Texte handelt, dass diese Texte mehrmals mit unterschiedlichen Aufgaben angehört werden, dass Wörter mehrkanalig wahrgenommen – visuell und auditiv – und mehrkanalig benutzt werden – schriftlich und mündlich – und dass eine der Aufgaben sich mit der auditiven Wortform beschäftigt (vgl. Tschirner 2000).

Fazit

Dieser Beitrag hat sich mit der Frage beschäftigt, ob rezeptive Wortschätze grundsätzlich anders gestaltet sein müssen als produktive, und hat diese Frage bejaht. Grundwortschätze, wie sie z.B. in der B1-Liste des Goethe-Instituts oder in „Profile deutsch“ erfasst werden, beruhen auf pragmatischen Prinzipien, sind Alltagssprachlich und oft mündlich geprägt und enthalten nicht den Wortschatz, der benötigt wird, um Zeitungen, Schulbücher und Romane lesen zu können. Letzterer muss korpuslinguistisch erarbeitet werden und auf sprachstatistischen Vorgaben beruhen. Eine Reihe von Studien scheinen daraufhin zu deuten, dass für Lese- und Hörverständniskompetenzen auf dem GER-Niveau B1 die häufigsten 3.000 Wörter des Deutschen benötigt werden,

für B2 die häufigsten 4.000 und für C1 die häufigsten 5.000. Schließlich hat sich dieser Beitrag mit der Frage befasst, wie sich lexikalische Kompetenz definieren lässt und wie sie erworben werden kann. Konsens in der neueren didaktischen Forschung dazu ist, dass Wörter direkt gelernt werden sollen, aber auch indirekt in Hör- und Lesetexten erfahren sowie schriftlich und mündlich angewendet werden müssen, damit alle Aspekte lexikalischer Kompetenz erworben werden können.

Literatur

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2013): *ACTFL Reading Proficiency Test (RPT). Familiarization Manual & ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Reading*. https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/ACTFL_FamManual_Reading_2015.pdf [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

Baldegger, Markus/Müller, Martin/Schneider, Günther & Näf, Anton (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Carver, Ronald P. (1994): Percentage of Unknown Vocabulary Words in Text as a Function of the Relative Difficulty of the Text: Implications for Instruction. *Journal of Reading Behavior* 26, 413–437.

Crossley, Scott/Feng, Shi/Cai, Zhiqiang & McNamara, Danielle (2013): Computer simulations of MRC Psycholinguistic Database word properties: Concreteness, familiarity, imageability. In: Jarvis, Scott & Daller, Michael (Hrsg.): *Vocabulary Knowledge: Human Ratings and Automated Measures*. Amsterdam: John Benjamins, 135–156.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela/Perlmann-Balme, Michaela & Studer, Thomas (2016): *Goethe-Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste*. München: Goethe-Institut.

Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2005): *Profil deutsch. Niveaustufen A1–C2. Version 2.0*. Berlin: Langenscheidt.

Hill, David R. (1997): Survey review: Graded readers. *ELT Journal* 51, 57–81.

Hsueh-Chao, Marcella Hu & Nation, I. S. Paul (2000): Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13, 403–430.

Huhta, Ari/Alderson, J. Charles/Nieminen, Lea & Ullakonoja, Rikka (2011): *Diagnosing reading in L2: Predictors and vocabulary profiles*. Paper presented at the ACTFL CEFR Conference. Provo/Utah, 4.8.2011.

Jones, Randall & Tschirner, Erwin (2006): *A frequency dictionary of German. Core vocabulary for learners*. London: Routledge.

Kühn, Peter (1990): Das Grundwortschatzwörterbuch. In: Hausmann, Franz Josef/Reichmann, Oskar/Wiegand, Herbert Ernst & Zgusta, Ladislav (Hrsg.): *Wörterbücher/ Dictionnaires/ Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, 2. Teilband. Berlin, New York: de Gruyter, 1353–1364.

- Laufer, Batia (1992): How much lexis is necessary for reading comprehension? In: Arnaud, Pierre & Béjoint, Henri (Hrsg.): *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan, 126–132.
- Milton, James (2010): The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. In: Bartning, Inge/Martin, Maise & Vedder, Ineke (Hrsg.): *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*. European Second Language Association, 211–232.
- Nation, I. S. Paul (2014): How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? *Reading in a Foreign Language* 26/2, 1–16.
- Nation, I. S. Paul (2013): *Learning Vocabulary in Another Language*, 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. Paul (2006): How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review* 63, 59–82.
- Nation, I. S. Paul & Wang, Karen (1999): Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language* 12, 355–380.
- Niederhaus, Constanze/Pöhler, Birte & Prediger, Susanne (2016): Relevante Sprachmittel für mathematische Textaufgaben – Korpuslinguistische Annäherung am Beispiel Prozentrechnung. In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf & Möhring, Jupp (Hrsg.): *Kompetenzprofile Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg, 135–162.
- Qian, David D. (1999): Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review* 56, 282–307.
- Schmitt, Norbert (2008): Review Article: Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research* 12, 329–363.
- Schmitt, Norbert & Schmitt, Diane (2014): A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching* 47, 484–503.
- Schmitt, Norbert/Jiang, Xiangying & Grabe, William (2011): The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal* 95, 26–43.
- Tschirner, Erwin (2014): *Die häufigsten 10.000 Wörter des Deutschen*. Leipzig: Herder-Institut.
- Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. New York, Berlin: de Gruyter, 236–245.
- Tschirner, Erwin (2009): Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Bartoszewicz, Iwona/Halub Marek & Tomiczek, Eugeniusz (Hrsg.): *Argumente – Profile – Synthesen*. Breslau: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 117–132.
- Tschirner, Erwin (2008): Das professionelle Wortschatzminimum im Deutschen als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 45, 195–208.
- Tschirner, Erwin (2000): Digitale Klassenzimmer. Sieben Thesen zum Erwerb mündlicher Handlungsfähigkeit. In: Tschirner, Erwin/Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 66–93.

Der rezeptive Wortschatzbedarf im Deutschen als Fremdsprache

Tschirner, Erwin/Hacking, Jane & Rubio, Fernando (2018): Reading proficiency and vocabulary size: An empirical investigation. In: Ecke, Peter & Rott, Susanne (Hrsg.): *Understanding Vocabulary Learning and Teaching: Implications for Language Program Development*. Boston: Heinle & Heinle, 49–68.

Grammatik, Kommunikation, Inhalt – Freunde, nicht Gegner

Dietmar Rösler (Universität Gießen, Deutschland)

Seit Mitte der 1970er-Jahre befasst sich die Fremdsprachenforschung verstärkt mit Inhalten und kommunikativem Handeln. Schaut man sich Kanonisierungsagenten wie Handbücher an, könnte man meinen, Inhalts- und Kommunikationsorientierung seien inzwischen die etablierten Prinzipien der Fremdsprachendidaktik. Stimmt das? Und falls (und wo) es stimmt: Welchen Preis haben wir dafür bezahlt? Welche Nebenwirkungen hatte das schöne Reden von der ‚dienenden‘ Funktion von Grammatik? Was hat der *focus on form* am Ende des *task cycle* verloren?

Nach einer kurzen Zusammenfassung der Art und Weise, wie Inhalts- und Handlungsorientierung in den letzten vierzig Jahren diskutiert worden sind, wendet sich der Beitrag der aktuellen Diskussion zu: Wie verändert sich das Zusammenspiel von Grammatikvermittlung und Inhalts- und Handlungsorientierung in Auseinandersetzung mit Konzepten wie Lernerautonomie und mehrsprachigem Klassenzimmer? Und vor allem: Wenn durch die Digitalisierung Fremdsprachenlernende früh nicht nur Sprachlernende, sondern auch Sprachnutzer/innen sein können und damit Räume für eine weitergehende Inhalts- und Handlungsorientierung vorhanden sind, welche Rolle spielt dann für welche Lernende wann welche Art des Lernens von Grammatik? Und wie und durch wen wird diese unterstützt?

Die Fremdsprachenforschung diskutiert Grammatikvermittlung auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. den Überblick in Rösler 2015) kontrovers; in den letzten vierzig Jahren lässt sich beobachten, dass die Beschäftigung mit Grammatik dabei im Gegensatz zur Beschäftigung mit Inhalten und kommunikativen Zielen gesehen wird. In diesem Beitrag möchte ich kurz einige Beispiele für derartige Gegenüberstellungen zeigen, argumentieren, dass sie für den Erfolg des Fremdsprachenlernens problematisch sind, und am Ende überlegen, ob und wie das sich ändernde Mediennutzungsverhalten der Lernenden zu einer neuen Beziehung von Kommunikation, Inhalt und Grammatik führen kann.

1. Der Blick zurück: Inhalt vor Form?

Die Fremdsprachenforschung ist seit Mitte der 1970er-Jahre stolz darauf, dass sie ihre Formfixierung und das damit verbundene Vorratslernen überwunden hat. In „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch“,

der wohl wichtigsten Kanonisierungsinanz des Faches Deutsch als Fremdsprache, heißt es, dass Inhaltsorientierung, Aufgabenorientierung sowie Individualisierung und Personalisierung zu den zwölf Prinzipien gehören, die fremdsprachendidaktisches Handeln heutzutage leiten. Inhaltsorientierung wird charakterisiert als: „bedeutungsvoller (aus Lernersicht authentischer Input), Inhaltsverarbeitung vor Form-Fokussierung“ (Funk 2010, 943). Inhaltsorientierung besagt also zum einen, dass der Input bedeutungsvoll sein soll, zum anderen findet man die Setzung „Inhaltsverarbeitung vor Form-Fokussierung“. Was bedeutet dabei *vor* – ist es rein zeitlich gemeint in dem Sinne: man beschäftigt sich im Unterricht erst mit Inhalten und dann mit der Form? Oder wird damit eine Hierarchie angedeutet in dem Sinne, das eine sei wichtiger als das andere?

Das gesteigerte Interesse an der Inhaltsorientierung liegt m.E. darin begründet, dass sie zusammen mit Hochwertkonzepten wie Authentizität, Aufgabenorientierung und Handlungsorientierung gesehen wird und dass in ihr die Vorstellung steckt, es gehe – anders als im sogenannten traditionellen Unterricht – darum, die Lernenden verstärkt durch inhaltliches Engagement an die neue Sprache heranzuführen, durch Aufgaben „mit Sitz im Leben“, wie es bei der Charakterisierung des Prinzips Aufgabenorientierung im Handbuch (vgl. ebd.) so schön beschrieben wird. Zu wenig diskutiert wird m.E., dass man, sobald die Idee einer Orientierung der Inhalte an den tatsächlichen Interessen und Erfahrungen der realen Lernenden ernst genommen wird, akzeptieren muss, dass es zu einer Kollision mit einem klassischen, sich über Curricula und Lehrwerke definierenden Unterricht kommen muss. Die Inhalte dort sind die Inhalte, von denen dafür qualifizierte Personen (Lehrmaterialmacher/innen, Lehrende) glauben, dass es die Themen sind, die die Lernenden interessieren, und nicht die Inhalte, die konkrete Lernende an konkreten Orten tatsächlich als für sie relevant einschätzen. Dass zwischen diesen beiden keine Deckungsgleichheit herrscht, ist bekannt.¹

Man könnte die Geschichte der Methodendiskussion, vor allem der Diskussion der alternativen Methoden, auch schreiben als Versuch, gegen die inhaltliche Fremdbestimmung anzugehen. Das ist nicht erst seit der Aufgabenorientierung und der Projektdidaktik (vgl. Legutke 2006) so, das trifft m.E. auf alle Ansätze zu, bei denen Interessen und Erfahrungswelt der Lernenden als Ausgangspunkt für das Lernen und die Organisation der Lernprozesse gesehen werden, also z.B. bereits auf die in den 1960er- und 70er-Jahren diskutierten Lernwerkstätten (vgl. Institut für Zukunftsforschung/Cooperative Arbeitsdidaktik 1978), in denen die Erfahrungswelt der Migrant/innen ernst genommen wurde, oder auf gesprächstherapeutisch ausgerichtete alternative

¹ Zur Frage, inwieweit Lehrwerke zielgruppenbezogen sein und überhaupt auf die Interessen konkreter Lernender eingehen können, vgl. Rösler 2012, 40–47.

Modelle wie das *counseling learning* (vgl. Curran 1972). Wenn Inhaltsorientierung also nicht durch eine Renovierung von Lehrwerksthemen, z. B. durch eine stärkere Berücksichtigung von bestimmten Freizeitaktivitäten und beruflichen Feldern der Lernenden erreichbar ist, sondern als etwas verstanden wird, was sich nur durch die Interessen der konkreten Lernenden bestimmen lässt, dann hat man es statt mit einem bewährten fremdsprachendidaktischen Prinzip m. E. eher mit einer Herausforderung und Aufforderung an die Fremdsprachendidaktik zu tun, die seit vierzig Jahren als Leitbegriff hochgehaltene Lernerorientierung auf der Ebene der behandelten Welt tatsächlich endlich in Angriff zu nehmen. Und dann kann die Fremdsprachenforschung m. E. noch nicht sagen, dass Inhaltsorientierung ein etabliertes Prinzip sei.

2. Blick zurück: Grammatik (vs.?) Kommunikation

Blicke in Lehrwerke aus der vorkommunikativen Zeit² zeigen, wie wichtig es war, dass man dem Formfokus der Grammatik-Übersetzungs-Methode und des audiolingualen Unterrichts eine kommunikative Orientierung entgegensetzte. Dialoge dienten zu dieser Zeit dazu, das grammatische Thema der Lektion möglichst vollständig zu präsentieren; dass dabei eine Annäherung an die Merkmale authentischer Gespräche auf der Strecke blieb, war unerheblich. Bis in die Mitte der 1970er-Jahre blieb die Vorstellung, dass Fremdsprachenunterricht sich auf Grammatik zu konzentrieren habe, unangefochten, nur die Art des Umgangs änderte sich: mit oder ohne Ausgangssprachenbezug, induktiv oder deduktiv, Mustersätze üben oder Regeln verstehen und übersetzen.

Mit der kommunikativen Wende betraten nicht nur fremdsprachendidaktische Ideen wie Projektarbeit, sprachliches Handeln, authentische Texte, Transzendenz des Klassenzimmers, performatives Lernen usw., die heute fremdsprachendidaktischer Standard sind, die Bühne, es gab auch einen interessanten neuen Begriff: die ‚dienende‘ Funktion der Grammatik: „Die ‚dienenden‘ Funktionen der Grammatik, der situativen und formalen Übungen, aber auch der thematisch-landeskundlichen Inhalte sind allein in bezug auf die wachsende Kommunikationsfähigkeit eines Schülers in diesem Sinne zu verstehen.“ (Piepho 1974, 61)

Man braucht Grammatik, um differenzierter sprechen und schreiben zu können, sie wird benötigt, um Sprechabsichten angemessen zu realisieren.

² Dies kann aus Platzgründen hier nicht dokumentiert werden. Ich habe Beispiele an anderer Stelle diskutiert. Vgl. die Diskussion der Ausschnitte aus „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ in Rösler 2013, 157f. und aus „Deutsch als Fremdsprache“ in Rösler 2012, 37f.

Dass Grammatik für das Kommunizieren hilfreich und dienend ist, ist also eigentlich nicht der Rede wert, es müsste ein selbstverständliches Hintergrundrauschen des fremdsprachendidaktischen Diskurses sein. Dass diese dienende Funktion als etwas Bemerkenswertes empfunden wurde, zeigt, dass hier nicht eine Selbstverständlichkeit beschrieben wurde, sondern dass mit diesem Begriff ein Hierarchieverhältnis umgedreht werden sollte.

Gegen eine Form von Unterricht, bei dem Lernen auf Vorrat für einen in weiter Ferne liegenden kommunikativen Ernstfall im Mittelpunkt stand, wurde die Vorstellung durchgesetzt, dass sprachliches Handeln etwas ist, was von Anfang an die Art und Weise, wie gelernt wird, organisiert. Eigentlich ein klarer Fortschritt in der Fremdsprachendidaktik. Wenn man zurückblickt, dann kommt man allerdings nicht umhin festzustellen, dass diese beiden eigentlich selbstverständlichen und simplen Feststellungen – Grammatik dient dazu, sich besser ausdrücken zu können, und Kommunikation ist etwas, was von Anfang an Teil des Sprachenlernens ist – mit Aussagen und Praktiken verbunden wurden, die problematische Nebenwirkungen produzierten. Man merkt das im Kleinen wie im Großen. Zum Beispiel an einer Formulierung wie der folgenden: „Mit theoretischen Sprachkenntnissen gewinnt der Lernende Einblicke in das Sprachsystem, soweit sie die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz unterstützen können. Ihnen kommt *lediglich* eine dienende Funktion zu!“ (Karbe & Piepho 2000, 129, [Hervorhebung D.R.]) Hier erhält das Bewusstmachen des Sprachsystems durch *lediglich* eine gewisse Abwertung. Offensichtlicher wird diese abwertende Tendenz bei der folgenden Gegenüberstellung von Übungen und Aufgaben: „Die sogenannte kommunikative Wende führte in den 70er Jahren zu einer Abkehr von mechanistischen und nach dem behaviouristischen Denkmodell konzipierten Übungsformen hin zu Aufgaben, die das Bedeutungspotenzial von Sprache und damit den Sprachgebrauch fokussierten.“ (Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth 2005, 4)

Dies ist keine neutrale Beschreibung unterschiedlicher Merkmale von Übungen und Aufgaben, sondern eine klare Wertung; Aufgaben sind top, Übungen sind mechanistisch und behavioristisch – und das ist aus der Perspektive des kommunikativen Ansatzes nun mal kein Kompliment. Hans Barkowski hat die Nebenwirkung dieser Umwertung wie folgt beschrieben:

[Es] hat, aus meiner Sicht [...] die Kommunikative Wende mit ihrer allzu radikalen Abkehr von Lerntechniken wie z.B. dem imitativen Einüben sprachlicher Bausteine und Wendungen oder auch der pattern practice diese als ‚Kinder‘ behavioristischer Lernauffassungen quasi ‚mit dem Bade‘ ausgeschüttet: im Interesse an lebhafter, thematisch interessanter Unterrichtskommunikation und an einer möglichst schnellen Hinführung der Lernenden [...] wird das Üben vernachlässigt – was übrigens im Endeffekt wiederum verhindert, dass kommunikative Kompetenz wirklich erreicht wird. (Barkowski 2004, 83 f.)

Weitere Indizien dafür, dass sich die Kommunikationsorientierung verselbständigt, sind ein gehäuftes Vorkommen von Lückentexten in Form von Dialogen und generell die Tendenz, das Üben von Form kommunikativ zu tarnen.³

Als letztes Indiz dafür, dass die kommunikative Orientierung in ihrer verselbständigten Form als Nebenwirkung eine Geringschätzung der Beschäftigung mit Form produziert, kann eine programmatische Aussage aus der Aufgabenforschung herangezogen werden: „At the end of the task cycle there is a focus on form. This is different from a focus on language. Focus on form occurs when a teacher isolates particular forms for study and begins to work on those forms outside the context of a communicative activity.“ (Willis & Willis 2007, 114) Warum muss die formale Beschäftigung mit der Form am Ende eines Aufgabenzyklus stehen? Müssten sie nicht eigentlich dort stehen, wo es für die Lernenden sinnvoll ist, sich zur Realisierung ihrer kommunikativen Absichten mit Form zu beschäftigen? Warum sollen die Lernenden nicht üben, bevor sie etwas schreiben oder sagen wollen, wenn sie es sprachlich möglichst gut machen möchten? Historisch, beim Blick zurück in die theoretische Diskussion und auf eine Praxis, die vor lauter Üben nicht zum authentischen Produzieren gekommen ist, ist die umgekehrte Reihenfolge verständlich, und es war mehr als notwendig, dass sich die Aufgabenorientierung von der Reihenfolge *presentation, practice and production* abgegrenzt hat. Inzwischen – Aufgabenorientierung ist selbst Mainstream geworden – kann man die starre Reihung aufgeben und differenzierter sagen, *focus on form* geschieht immer genau dann, wenn er sinnvoll ist.

Und wenn es sinnvoll ist, etwas zu üben, bevor man kommuniziert, in einem Kontext, der prinzipiell lebensweltlich-kommunikativ ausgerichtet ist, dann ruft ein Lernender eben das entsprechende Material dann ab, wenn es seinem Lernbedürfnis entspricht und nicht, weil es im *task cycle* dran ist oder nicht. Das könnte z.B. in einem gut entwickelten *Serious Game*, also in einem komplexen digitalen Sprachlernspiel, bedeuten, dass ein Lernender sich um einen Platz in einer WG oder um einen Job bewerben soll und dass es für ihn sinnvoll ist, dass er kurz vor seinem Gespräch in ein sprachliches Fitnesscenter geht, um dort relevante sprachliche Gegenstände für seine aktuelle kommunikative Herausforderung zu üben. Das wäre dann eine funktionale Bestimmung der Beschäftigung mit Form, nicht eine, die eine Position vorab festlegt und so tut, als sei die Beschäftigung mit Form ‚das letzte‘.

³ Auch dies kann aus Platzgründen hier nicht dokumentiert werden, vgl. Rösler 2008.

3. Zwischenfazit

Als problematische Nebenwirkung der kommunikativen Orientierung entwickelte sich eine latente Geringschätzung der Arbeit an der Form, vor allem da, wo diese explizit, regelbasiert und evtl. sogar kurzfristig nicht situiert ist. Während ein Sportpsychologe akzeptieren würde, dass zur Erreichung bestimmter Ziele ein gezieltes Training eines Teilaspekts notwendig sein kann⁴, tun sich Ausbilder/innen von Fremdsprachenlehrenden zunehmend schwer mit der Idee, dass man auf bestimmte Formen fokussieren und diese üben sollte. Warum?

Aus dem guten Grund, dass dies viel zu viel getan wurde. Aus dem guten Grund, dass es zum Teil immer noch viel zu viel getan wird. Das Vertrackte an der Diskussion um Grammatikvermittlung ist ja, dass man es mit einer Ungleichzeitigkeit der Entwicklung zu tun hat. Es kann durchaus sein, dass man an einem Tag an einem bestimmten Ort problematisieren muss, dass dort im oben zitierten barkowskischen Sinne das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wurde, und am nächsten Tag an einem anderen Ort darauf hinweisen muss, dass ein zu vorsichtiges formfokussiertes Vorratslernen verhindert, dass Lernende es schaffen werden, ohne Sprechängste, ohne überzogene Korrektheitsvorstellungen usw. einen kreativen Umgang mit der neuen Sprache zu pflegen. Diese Ungleichzeitigkeit der Entwicklung ist etwas, was in der fremdsprachendidaktischen Diskussion nicht ernst genug genommen wird: Wir reden häufig über *die* Vermittlung von Grammatik, *den* Siegeszug *des* kommunikativen Ansatzes usw., ohne zu schauen, auf welche Lernorte wir uns eigentlich beziehen, für welche Lernziele welches Vorgehen angemessen ist, auf welche Lerntraditionen ein bestimmtes Vorgehen trifft usw.

Die auch in der Fremdsprachenforschung anzutreffende Tendenz, in abrupten Wechseln zu denken und – in Verkenntung der Reichweite des von Thomas Kuhn bestimmten Begriffs – davon auch noch als ‚Paradigmenwechsel‘ zu reden, führt leider dazu, dass wir stärker die Gegensätze als das Zusammenspiel verschiedener Aspekte betonen. Dieses leichtfertige Spiel mit Paradigmen führt zu problematischen Verselbständigungen:

Die Verlagerung des unterrichtlichen Schwerpunkts weg von der Formbetrachtung und hin zur funktional angemessenen Verwendung der Fremdsprache lässt bei vielen Betrachtern die Vermutung aufkommen, dass ‚Kommunikation‘ und ‚mündliche Ausdrucksfähigkeit‘ gleichbedeutend mit der Negierung der formalen Sprachbetrachtung seien – dies war weder intendiert noch sinnvoll, gehört aber offenbar zu den sich typischerweise einstellenden Erscheinungen, wenn Paradigmenwechsel anstehen und damit zu Extremen neigende Pendelbewegungen in der Forschung auslösen. (Königs 2011, 77)

⁴ Vgl. als Gegenüberstellung von sportpsychologischen und fremdsprachendidaktischen Positionen zum Üben Rösler 2016.

Mit dem Denken in ‚Paradigmen‘ machen sich Fremdsprachenforschung und Lehrerbildung das Leben unnötig schwer: Im Alltag ging es und geht es immer zuvörderst darum zu überlegen, für welche konkrete Gruppe von Lernenden mit welchen Sprachlernerfahrungen mit welchen Lernzielen usw. welche Art von Grammatikvermittlung wie geeignet ist. Und das ist etwas, was immer nur von gut ausgebildeten, die konkrete Situation vor Ort angemessen einschätzen könnenden, sich der Vielzahl von Präsentationsarten, Übungsformen usw. bewusst seienden Lehrenden geleistet werden kann.

4. Grammatik, Kommunikation und Inhalt im Kontext eines sich ändernden Mediennutzungsverhaltens der Lernenden

Wie könnte sich der fremdsprachendidaktische Umgang mit Grammatik nicht im Gegensatz zur Inhaltsorientierung und Kommunikation, sondern als notwendiger und selbstverständlicher Teil von inhaltlich selbstbestimmter Kommunikation gestalten? Eine generelle Antwort könnte lauten:

- Je früher und selbständiger Lernende mit selbst gewählten Partner/innen über Inhalte kommunizieren, über die sie ohnehin kommunizieren möchten (und nicht, weil sie im Lehrwerk oder auf dem Lehrplan stehen), desto wichtiger wird die Rolle von Lehrenden/Lernhelfer/innen als Formexpert/-innen, die genau dann in Aktion treten, wenn der Fokus aus der Perspektive der Lernenden relevant wird, weil sie entweder etwas nicht verstanden haben oder merken, dass sie etwas nicht so ausdrücken können, wie sie es in anderen Sprachen ausdrücken könnten und wie sie es auch in der Zielsprache ausdrücken möchten.

Das ist prinzipiell nichts Neues: Der Hinweis auf die Bedeutung von Aufmerksamkeit und einen funktionalen Fokus auf Form als Teil des kommunikativen Handelns ist sowohl im kommunikativen Ansatz als auch in den psycholinguistischen Diskussionen der 1980er- und 90er-Jahre diskutiert worden. Die heute interessante Frage ist, ob in naher Zukunft ein gesellschaftlicher Zustand eintritt, wo dies nicht nur in schönen Vorzeigeprojekten und theoretischen Modellen gezeigt werden kann, sondern wo dies in einer Reorganisation des Fremdsprachenlernens in Bildungsinstitutionen auch in der alltäglichen Praxis vorangebracht werden kann.

Wenn Menschen unabhängig davon, wie viele Flugstunden sie von einem Ort, an dem die Zielsprache gesprochen wird, entfernt sind, nun viel mehr als früher medial in dieser Sprache kommunizieren können, dann könnten sie auch viel früher und viel intensiver nicht nur Sprachlernende, sondern auch inhaltlich selbstbestimmte Sprachnutzer/innen sein. Und dann ließe sich viel

früher und viel intensiver als bisher das Sprachenlernen mit Inhalten, die die konkreten Lernenden tatsächlich interessieren, und mit sprachlichen Handlungen, die sie tatsächlich ausführen möchten, verbinden. Es ist also eine Entwicklung des Fremdsprachenlernens vorstellbar, die konsequent von Kommunikationsabsichten und tatsächlichen inhaltlichen Lernerinteressen ausgeht. Beiläufiges Lernen und der natürliche Erwerb von Weltwissen und Wortschatz würden dabei eine größere Rolle spielen.

Wenn in einem Klassenzimmer ein Dampflokfan neben zwei begeisterten Fußballerinnen sitzt, könnte das bedeuten, dass sehr unterschiedliche Lebenswelten der inhaltliche Ausgangspunkt des Lernens werden könnten. Ein konsequentes Ausgehen von der Lebenswelt der Lernenden hätte wohl eine Auflösung des Monopols des Lernorts Klassenzimmer und der mit ihm verbundenen Curricula zur Folge, teilersetzt durch den durch die sozialen Netzwerke früher möglichen inhaltlich selbstbestimmten Kontakt mit zielsprachlichen kommunikativen Kontexten.

Die Fremdsprachenforschung darf dabei ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf die Frage richten, ob dieser Kontakt über ein mobiles Endgerät in der Straßenbahn oder an einem PC in der Schule stattfindet.⁵ Die zeitliche und räumliche Unabhängigkeit des Lernens berührt einen Teil der umfassenden Frage, wer was wann wo wie warum mit wem lernt. Im Kontext der Medialisierung kann diese umfassende Frage einen neuen Blick auf eine die Fremdsprachenforschung schon lange herausfordernde Frage hervorbringen:

- (Wie) gelingt eine Integrierung von natürlichem Erwerb in klassische gesteuerte Lernkontexte?

Zumindest für die Niveaustufen A ist dabei für die Diskussion um die Erweiterung von Lebensweltbezug und Selbstbestimmung nicht die Frage von Bedeutung, ob Steuerung durch Erwerb ersetzt werden kann. Wichtig ist herauszufinden, wie die Chance, sich in der neuen, noch ziemlich fremden Sprache mit ‚fremden‘ Leuten über ein Thema, das einen tatsächlich interessiert, auszutauschen, zusammengeführt werden kann mit den klassischen Aufgaben der didaktischen Schutzfunktion des Klassenzimmers: der Behütung vor Beschämung, der Bereitstellung von Freiraum zum Ausprobieren, dem systemati-

⁵ Der aktuelle Hype zum Thema mobiles Lernen ist eine Oberflächendiskussion, die von der spannenderen Frage der generellen Reorganisation von Lernen eher ablenkt. Wenn das Vokabellernen per App in der Straßenbahn das Lernen mit Kärtchen auf dem Schulweg ersetzt und das Gerät einem das Sortieren oder Mischen abnimmt, dann ist das zwar ganz nett, aber, falls die App nicht ernsthaft adaptiv ist, nun wirklich kein didaktischer Durchbruch (zu Qualität und Reichweite von Sprachlern-Apps zum Wortschatzerwerb vgl. z. B. Krauß 2015).

schen kognitiven Zugriff auf regelhafte Phänomene und dem systematischen Üben.

Wenn Lernende in ihrer realen Kommunikation mit von ihnen selbst ausgesuchten Menschen über von ihnen selbst ausgesuchte Themen an bestimmten Punkten Verstehens- oder Produktionsschwierigkeiten haben, entsteht bei ihnen Aufmerksamkeit für die Form.⁶ Was könnte daraus für die Organisation des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in der Mediengesellschaft folgen? So ein Szenario bedeutete m.E. langfristig zweierlei. Zum einen:

- (Sehr) langfristig: Reduzierung der Bedeutung von Aufgaben. Stattdessen: Fremdsprachenlernende kommunizieren über Medien von verschiedenen Orten und unter Zuhilfenahme diverser Hilfsmittel mit ‚inhaltlich Gleichgesinnten‘ über Gegenstände, die für sie relevant/interessant sind.

Dieser Satz ist sehr problematisch: Mit der Aufgabenorientierung sollen die Lernenden dazu gebracht werden, motiviert eigene Aktivitäten in der fremden Sprache vorzunehmen. Sprache soll möglichst authentisch und funktional verwendet werden, die Aufgaben sollen einen Lebensweltbezug haben, ergebnisorientiert sein, und die Lernenden sollen als Personen, die in der Fremdsprache handeln, ernst genommen werden. Aber Aufgaben sind Teil des scheinbar unvermeidlichen ‚So-tun-als-ob‘. Will man Aufgaben reduzieren oder gar aufgeben, muss man sich sehr sicher sein, dass sie tatsächlich von realer Kommunikation in der Fremdsprache ersetzt werden können bzw. ersetzt worden sind.

Auch die zweite Konsequenz klingt problematisch:

- Professionelle Lernhelfende unterstützen die Lernenden synchron oder asynchron durch Sprach- und Sprachlernberatung, die ihnen hilft, sich differenzierter ausdrücken zu können, und die damit wahrscheinlich überwiegend einen Fokus auf Form hat.

Das bedeutet für Lehrkräfte und Lehrmaterialmacher/innen:

Ihnen müsste es zunächst egal sein, ob ein Deutschlerner das Wort Autobahn gelernt hat, weil er virtuell auf einer gefahren ist oder weil er gern Kraftwerk hört. Sie müssten akzeptieren und darauf reagieren können, dass Lernende in ihren Interaktionen in den sozialen Medien sowohl auf sprachliche Strukturen treffen, die sie verstehen wollen, weil sie einen für sie wichtigen Kommunikationspartner nicht verstanden haben, als

⁶ Aufmerksamkeit für Form als Ergebnis kommunikativen Handelns, das ist in der kommunikativen Theorie eine etablierte Position, wobei diese didaktisch bisher durch Aufgaben hervorgerufen werden sollte – sich also im ‚So-tun-als-ob-Rahmen‘ des Unterrichts abspielte. Wird die Aufmerksamkeit anders, wenn es sich um ein echtes Kommunikationsanliegen handelt, das in Gefahr ist, nicht zu glücken?

auch auf andere, die sie nicht interessieren, selbst wenn es dem Systematisierungsbedürfnis der Lehrenden und Lehrmaterialmacher nach umgekehrt besser wäre. Sie müssten darauf vorbereitet sein, dass die Lernenden etwas ausdrücken möchten, für das sie sprachliche Munition – Lexik, Grammatik, Registersicherheit – anfordern, manchmal mit großem Korrektheitsbedürfnis, manchmal beschränkt auf die minimale Mitteilungsfähigkeit. Und sie müssten, vor allem für nicht-muttersprachliche Lehrende eine besondere Herausforderung, akzeptieren, dass ihre mit der Zielsprachlichen Welt interagierenden Lernenden Weltwissen und Wortschatz ins Klassenzimmer mitbringen, mit dem sie sich selbst nicht auskennen, so dass sie es gemeinsam mit den Lernenden und der gesamten Gruppe erarbeiten müssten. (Rösler 2013, 162)

Wenn es gelingen sollte, durch die sozialen Medien schon sehr früh mittelungsbezogene Kommunikation zum Ausgangspunkt des Lernens einer Fremdsprache zu machen und in das gesteuerte Lernen zu integrieren, dann muss der Unterricht verstärkt Unterstützungsarbeit beim Formerwerb leisten, nicht mehr wie früher als Vorratslernen, sondern als Voraussetzung dafür, dass die Lernenden eine Chance haben, in der Zielsprache differenziert zu kommunizieren. Das ist für mich dann eindeutig wieder eine dienende Funktion der Grammatikvermittlung, aber diesmal wäre dies keine Grammatikvermittlung, die sich kommunikativ tarnen muss, sondern eine, die selbstbewusst Formarbeit leistet, weil sie weiß, dass sie mitten drin im kommunikativen Handeln steht. Dies ist m.E. ein sehr schönes Paradox: Je mehr wir es schaffen, im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenlernens echte Kommunikation zu befördern oder auf außerhalb des Klassenzimmers produzierte echte Kommunikation einzugehen, desto stärker kann der Unterricht sich von der Simulation und Initiation von Kommunikation, die wir zurzeit als seine Hauptaufgabe betrachten, wegbewegen, hin zu den formbezogenen Unterstützungsarbeiten, die für das Gelingen von Kommunikation wichtig sind.

Literatur

Barkowski, Hans (2004): Wie der Mensch seine Sprache(n) erwirbt und was daraus für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts zu lernen ist – eine Zwischenbilanz. *daf-Werkstatt 3*, 79–96.

Curran, Charles (1972): *Counseling-Learning. A Whole-Person Model for Education*. New York, London: Grune and Stratton.

Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 940–953.

Institut für Zukunftsforschung/Cooperative Arbeitsdidaktik (1978): *Lernstatt im Wohnbezirk. Kommunikationsprojekt mit Ausländern in Berlin-Wedding*. Frankfurt, New York: Campus.

Karbe, Ursula & Piepho, Hans-Eberhard (2000): *Forum Sprache. Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Hueber.

Königs, Frank (2011): Verschollen im Bermuda-Dreieck? Anmerkungen und Beobachtungen zur Rolle der Grammatikvermittlung im Zeitalter von Kompetenzorientierung, Lernerautonomie und Neuen Medien. In: Schmenk, Barbara & Würffel, Nicola (Hrsg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück*. Tübingen: Narr, 73–83.

Krauß, Susanne (2015): Apps for learning German vocabulary – What does the digital landscape look like? *German as a foreign language* 2, 33–58. <http://www.gfl-journal.de/2-2015/krauss.pdf> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

Legutke, Michael (2006): Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario. In: Küppers, Almut & Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: LIT, 71–81.

Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr, 1–51.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

Rösler, Dietmar (2016): Etüde für Übungsforscher. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank/Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung*. Tübingen: Narr, 172–180.

Rösler, Dietmar (2015): Vermittlung von Form und Funktion zugleich – eine berechnete Forderung an oder eine Überforderung von didaktischen Grammatiken? In: Cerri, Chiara & Jentges, Sabine (Hrsg.): *„Das musst du an Ruth fragen“*. *Aktuelle Tendenzen der Angewandten Linguistik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 91–108.

Rösler, Dietmar (2013): Sprachnotstandsgebiet A – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24/2, 149–168.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weinmar: Metzler.

Rösler, Dietmar (2008): Lernziel kommunikative Kompetenz dreiunddreißig Jahre nach Piepho 1974 – ein kritischer Rückblick aus der Perspektive des Deutschlernens außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Legutke, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 115–129.

Willis, Dave & Willis, Jane (2007): *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Differenzierung fördern mit digitalen Medien.

Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht

Nicola Würffel (Universität Leipzig, Herder-Institut, Deutschland)

Konzepte für Differenzierung gibt es in der Fremdsprachendidaktik schon sehr lange. Die verstärkte Umsetzung dieser oder auch neuer Konzepte erscheint in Zeiten, in denen heterogene Lerngruppen an vielen Orten der Welt die Normalität darstellen und Inklusion vielerorts zum erklärten Ziel geworden ist, noch dringlicher. Digitale Medien können hier einen wichtigen Beitrag leisten, damit auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Lernenden besser eingegangen werden kann. Einige werden im Rahmen dieses Artikels dargestellt. Thematisiert wird dabei erstens die Ebene der Lernmaterialien, indem Potenziale von digitalen Übungen zur Differenzierung von Lernangeboten aufgezeigt werden. Es wird zweitens auf die beiden Lehrformen des *Blended Learning* und des *aufgabenorientierten Ansatzes* eingegangen, um Potenziale zur Differenzierung von Lernangeboten, -prozessen, -produkten und Interaktionsformen darzustellen. Drittens werden schließlich assistive und adaptive Technologien beschrieben, um Differenzierungspotenziale im Bereich der Lernangebote, -prozesse und -produkte aufzuzeigen.

1. Einleitung

In einer globalisierten Welt spielt Personalisierung eine zunehmend wichtige Rolle: Coca-Cola kann man inzwischen aus Flaschen trinken, auf denen der eigene Name steht, und auch das Nutella-Glas gibt es mit dem eigenen Namen – vielleicht, um es beim Familienfrühstück erfolgreicher verteidigen zu können. Die Anzahl der gewerblichen Geburtstagsglückwünsche übersteigt bei vielen Menschen inzwischen gar die derjenigen, die man von Verwandten und Freunden erhält. Und auch kommerzielle Sprachlernapps wie „Duolingo“ werben längst mit dem Hochwertwort ‚Personalisierung‘ und versprechen Übungsangebote, die dem Lerntyp angepasst sind (ohne dieses Versprechen auch nur im Ansatz einzulösen – zu einer kritischen Betrachtung von „Duolingo“ vgl. Heringer 2015).

Während das Getränk (wahrscheinlich) nicht anders schmeckt, wenn der eigene Name draufsteht, und während man über den Wert der Geburtstagsglückwünsche von automatisierten Anwendungen durchaus streiten kann, wird in der Fremdsprachendidaktik selbstverständlich seit Jahrzehnten (wenn auch in mehr oder weniger großem Umfang) personalisiert bzw. differenziert: Statt auf dieselben Arbeitsblätter aber nur verschiedene Namen zu schreiben, wer-

den für verschiedene Lernende manchmal tatsächlich Übungen in verschiedenen Modi angeboten – der eine darf mit Hörübungen lernen, der andere mit Comics und der dritte mit Bildern aus seiner Lieblingsserie. Konzepte für Differenzierung im Fremdsprachenunterricht gibt es schon sehr lange, und sie gehen weit über das hinaus, was Sprachlernapps heute als ihr besonderes Feature verkaufen. Die verstärkte Umsetzung dieser Konzepte oder auch die Entwicklung anderer erscheint aber besonders dringlich, da heterogene Lerngruppen heute an vielen Orten der Welt im DaF/DaZ-Unterricht die Normalität und nicht mehr die Ausnahme darstellen und Inklusion weltweit zu einem erklärten Ziel geworden ist. Die Diversität der Lernenden kann sich dabei sowohl auf kulturelle oder soziale Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) beziehen, aber z.B. auch auf leistungsbezogene Unterschiede, Unterschiede in der Motivation, den Interessen, der Lern- und Leistungsbereitschaft, den Lernvoraussetzungen, dem Lernstil oder dem Lerntempo, den Sprachlernerfahrungen oder dem Sprachregister (vgl. Caspari & Holzbrecher 2016, 10 ff.). Erklärtes Ziel ist es häufig, diese Diversität als Chance (und nicht oder nicht nur als Problem) zu betrachten und jeden Menschen (und Lernenden) als Teil des diversen Ganzen unabhängig von Geschlecht, Rasse, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, körperlichen oder psychischen Einschränkungen, Alter, sexueller Orientierung, Identität etc. dieselbe Wertschätzung erfahren zu lassen wie alle anderen auch (vgl. Würffel 2017).

Der Anspruch, jede/n Lernende/n nach ihrem/seinem Leistungsvermögen zu fördern, stellt hohe Anforderungen an die diagnostischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden, aber auch an die sozialen Kompetenzen der Mitlernenden. Bestimmte methodische Ansätze, bestimmte Lernmaterialien und bestimmte Werkzeuge können Lehrenden und Lernenden helfen, den diversen Bedürfnissen von Lernenden in einer Gruppe stärker zu entsprechen und differenziert zu unterrichten. In diesem Beitrag wird auf den Beitrag fokussiert, den digitale Medien hier leisten können: Es wird gezeigt, wie neuere und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht für ein Eingehen auf unterschiedliche Lernerbedürfnisse genutzt werden können. Bevor auf diese Möglichkeiten eingegangen wird, wird in einem ersten Schritt erläutert, was in diesem Beitrag unter Differenzierung verstanden werden soll. Anschließend werden dann drei Ebenen beschrieben, auf denen digitale Medien zur Differenzierung eingesetzt werden können: die Ebene der Lernmaterialien, die der Lehrformen bzw. -ansätze und schließlich die der Lernwerkzeuge.

2. Differenzierung: Versuch einer (kurzen) Definition

Um auf Diversität zu reagieren, wurden in der Fremdsprachendidaktik schon früh Ansätze der (äußeren und inneren) Differenzierung und der Individualisierung beim Lehren entwickelt. Individualisierung kann dabei als ausgeprägteste Form der Differenzierung angesehen werden: Wenn die Diversität in einer Gruppe so groß ist, dass eine Gruppierung von Lernenden nicht mehr möglich ist, muss eine individuelle Förderung erfolgen (vgl. Wiater 2011, 105). Eine äußere Differenzierung erfolgt z.B. durch die Beschulung in verschiedenen Schulformen oder die Trennung von Klassen bzw. Gruppen in unterschiedliche Leistungsniveaus. In diesem Beitrag wird es um Formen der inneren Differenzierung gehen: Darunter werden unterrichtsorganisatorische und didaktisch-methodische Maßnahmen verstanden, die für eine Lerngruppe angewendet werden, um die unterschiedlichen Lernenden in der Gruppe jeweils angemessen fördern zu können (vgl. Tönshoff 2004, 227). Bei den unterrichtlichen Ebenen der Differenzierung lassen sich nach Eisenmann (2016, 358) und Tönshoff (2004, 229–230) diese unterscheiden:

- Gestaltung der Lernangebote (Themen, Darstellungsmodi, Aufgaben, zusätzliche Hilfen etc.),
- Lernprozesse (Lernziele, Lerntypen, Interessen, Schwierigkeitsgrade etc.),
- Lernprodukte (Präsentationsmodi etc.),
- Interaktion (Arbeits- und Interaktionsformen; Feedbackformen etc.),
- Diagnose/Bewertung der Lernerkompetenzen (Lernstandsdiagnostik, Lernstandserhebungen, eigene Reflexion des Lernfortschritts durch die Lernenden),
- Lernumgebung (Ort, Raumgestaltung, Zeit etc.).

Ich gehe nun auf unterschiedliche Möglichkeiten ein, wie digitale Medien Differenzierung unterstützen können. Bei der Darstellung der ausgewählten Beispiele wird ausgeführt, welche Ebene der unterrichtlichen Differenzierung jeweils unterstützt werden kann.

3. Digitale Angebote zur Unterstützung der Differenzierung

Digitale Medien sind schon früh und in sehr vielfältiger Weise zur Differenzierung im Fremdsprachenunterricht eingesetzt worden. Im Rahmen dieses Artikels können die Möglichkeiten nur ausschnitthaft dargestellt werden. Erstens werden digitale Übungen und damit Lernmaterialien vorgestellt; zweitens werden mit *Blended Learning* und dem *aufgabenorientierten Ansatz* zwei Lehrformen näher betrachtet; und drittens wird mit der Diskussion assistiver und adaptiver Technologien die Ebene der Werkzeuge einbezogen.

3.1 Lernmaterial

In der Beschäftigung mit der Nutzung digitaler Medien für den Fremdsprachenunterricht haben die Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung immer schon eine sehr große Rolle gespielt. Ein besonderer Fokus lag von Beginn an auf dem Üben mit digitalem Material, da schon früh erkannt wurde, dass sich mit geeigneten Programmen leicht und preisgünstig große Mengen an Übungen mit direktem Feedback erstellen und bereitstellen lassen. Der Computer kann dadurch zum geduldgigen Lernpartner des Fremdsprachenlernenden werden, und es können durch passgenaue Aufgaben und Übungen individuelle Lernbedürfnisse oder Lerninteressen viel besser befriedigt werden, als das einem Lehrenden in einer großen Gruppe von Lernenden gelingen kann. Betrachtet man die heutige Lage, so zeigt sich, dass es tatsächlich eine große Menge an (häufig frei zugänglichen) Materialien im Netz und zahlreiche Seiten mit Übungssammlungen (privat und kommerziell) gibt – wahrscheinlich begünstigt durch die inzwischen noch einfachere Erstellung großer Mengen von Übungen durch leicht zu bedienende Autorenprogramme. Dieses reichhaltige Angebot an Übungen können Lehrende gut zur Differenzierung auf der Ebene der Lernangebote nutzen, indem sie Übungen identifizieren und anbieten, die unterschiedliche Themen bearbeiten, in unterschiedlichen Darstellungsmodi verfasst sind, mit unterschiedlichen Übungs- und Aufgabenformaten arbeiten, zusätzliche Hilfen anbieten etc.

Um aber zielführende Übungen zu finden und dabei nicht Tage vor dem Computer verbringen zu müssen, sind Übungssammlungen hilfreich, die Kriterien zur Auswahl angeben. Davon allerdings gibt es nicht allzu viele. Eine Ausnahme bildet die sehr stabile und verlässliche Übungsdatenbank des Instituts für Internationale Kommunikation (IIK) in Düsseldorf, bei der über eine Suchmaske (vgl. Abb. 1) u. a. nach Stichwörtern, zu üübenden Fertigkeiten und der Niveaustufe gesucht werden kann. Die Datenbank enthält aktuell 927 Einträge und damit einen relativ großen Datenbestand. Sie wird permanent gepflegt und aktuell gehalten: Auch wenn keine tagesaktuelle Bestandspflege durchgeführt werden kann, gibt es regelmäßige Routinen, den Bestand auf Funktionsfähigkeit zu überprüfen, nicht mehr funktionierende Verweise zu entfernen und neue Angebote einzupflegen. Finanziert wird das von dem gemeinnützigen Institut aus den eigenen Einnahmen. Einziges Manko ist, dass es bislang eher wenige Verweise auf interaktive Übungen gibt, aber zahlreiche auf Arbeitsblätter im PDF-Format; eine erfreuliche Ausnahme bildet die neue Rubrik mit kleineren interaktiven Übungen zum Wortschatz.¹

¹ <http://www.wirtschaftsdeutsch.de/wortschatz-online> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

Detail-Suche

Faustregel: maximal drei bis vier Kriterien (3-4 Kategorien oder 2-3 Kategorien und 1 Stichwort)

Stichwortsuche: z.B. Berlin oder Modalverb

Deutsch-Typ: z.B. Wirtschaftsdeutsch

Explizit geübte Fertigkeiten: z.B. Leseverstehen

Übungsgegenstand: z.B. Grammatik

Ressourcen-Typ: z.B. Einzelübung

Stufe: z.B. Grundstufe

Autor/Institution:

Abb. 1: Suchmaske der Ressourcendatenbank des IIK Düsseldorf²
© Institut für Internationale Kommunikation e.V.

STARTSEITE

WORTARTEN

GRAMMATIK

GLOSSAR

ONLINE-ÜBUNGEN

ZUSÄTZMATERIALIEN

VERBLISTEN

HANGMAN

LINKS

Partner von
AZUBI
WORLD.com

Übungen unregelmäßige Verben

Häufige Schreibfehler:
Satzanfang, Nomen und Namen schreibt man mit großem Buchstaben!
Ein kleiner Buchstabe gilt als Fehler.
Fehlende Satzzeichen (. . ? !) gelten als Fehler
Fehlende oder falsche Buchstaben gelten als Fehler

Suche

Niveau A1
Verbkonjugation
Personalpronomen
Verbkonjugation 2
Verb "sein"
Personalpronomen 2
unregelmäßige Verben
Trennbare Verben
Imperativ 1
Verben mit Akkusativ
Verben mit Dativ

Diese Übung downloaden

A) Verben ergänzen.
Setzen Sie das passende Verb ein. Einige Verben passen nicht.
essen, fahren, geben, helfen, laufen, lesen, nehmen, schlafen, sehen, sein, sprechen, stechen, stehlen, sterben, treffen, werden, werfen

1 Marvin hat morgen Geburtstag. Er 7 Jahre alt. 7

Abb. 2: mein-deutschbuch.de von Norbert Bensch³
© 2018 by Mauricio Bensch

Ein Beispiel für das Angebot eines privaten Anbieters ist die (kleinere) Übungssammlung von Norbert Bensch auf „meindeutschbuch.de“ (vgl. Abb. 2), die dieser nach eigenen Angaben zusammen mit Kolleg/innen und Lernenden aus aller Welt erstellt hat. Sie bietet Online-Übungen zur Grammatik und erlaubt hierbei eine Suche u. a. nach Niveaustufe oder nach Gramma-

² <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-uebungen/> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

³ <http://mein-deutschbuch.de/online-uebungen.html> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

tikthemen; außerdem gibt es Arbeitsblätter, hier u. a. auch zum Leseverstehen. Anders als bei der Datenbank des IIK bietet Bensch nur eigene Übungen an, davon viele mit direktem Feedback. Dabei kann sich der Lernende entweder die Lösungen zeigen lassen, oder er kann sich anzeigen lassen, ob seine Eingaben richtig (Eingabe wird grün hinterlegt) oder falsch (Eingabe wird rot hinterlegt) waren. Eine detaillierte oder individualisierte Rückmeldung gibt es aber leider nicht.

Ein drittes Beispiel ist schließlich das Angebot „LearningApps.org“, das sowohl ein Autorenwerkzeug zur Erstellung von Aufgaben und Übungen bereitstellt (vgl. Abb. 3) als auch (eine beachtliche Menge an) Übungen, die mit diesem Autorenwerkzeug von Lehrenden weltweit erstellt worden sind.

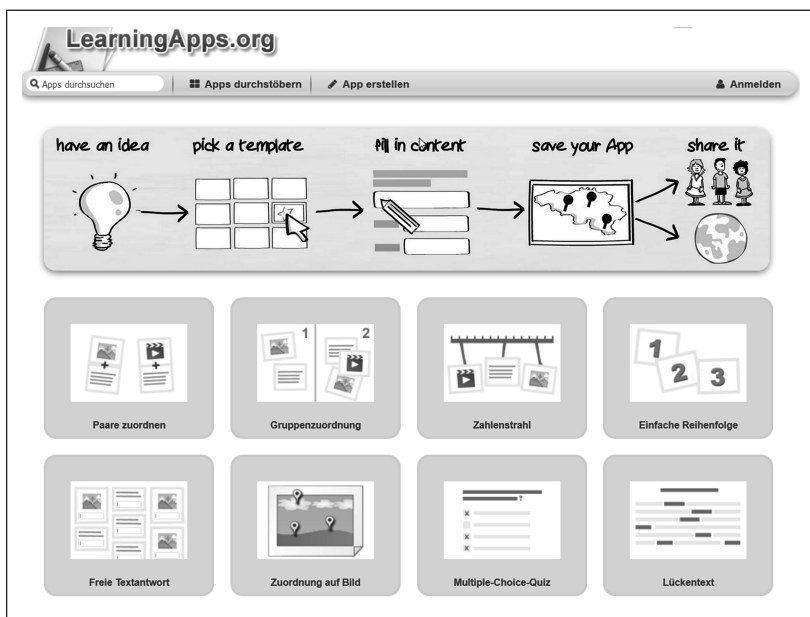


Abb. 3: Autorentools von LearningApps.org⁴
© Verein LearningApps – interaktive Lernbausteine

Das Angebot entstand im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Bern in Kooperation mit der Universität Mainz und der Hochschule Zittau/Görlitz. 2015 wurde der Verein „LearningApps – interaktive Lernbausteine“ als Träger des Angebots gegründet. Insti-

⁴ <https://learningapps.org/createApp.php> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

tutionelle Mitglieder sind weiterhin die PH Bern und die Uni Mainz. Der Verein wird u. a. über Spenden finanziert. Die Übungsdatenbank unterliegt – anders als z. B. das Angebot des IIK – keiner Qualitätskontrolle; alle erstellten Übungen können von den Erstellenden in der Datenbank freigeschaltet und damit zugänglich gemacht werden. Das führt dazu, dass es ein sehr breites und sehr aktuelles Angebot gibt, dass neben vielen Perlen aber auch didaktisch eher fragwürdige und auch zum Teil fehlerhafte Übungen in der Datenbank versammelt sind. Immerhin bietet die Datenbank ebenfalls Kriterien zur Auswahl an, u. a. bestimmte Grammatikthemen, Lernbereiche, Niveaustufen etc. (vgl. Abb. 4).

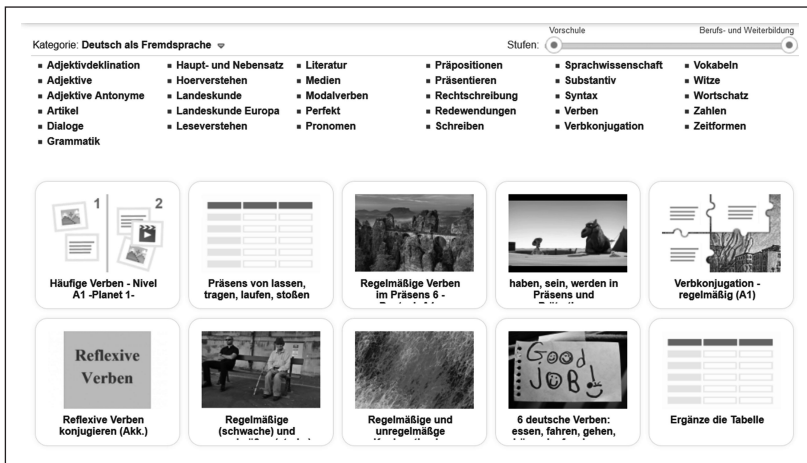


Abb. 4: Übungsdatenbank von LearningApps.org⁵

© Verein LearningApps – interaktive Lernbausteine

3.2 Lehrformen und -ansätze

3.2.1 Blended Learning

Der Einsatz der Lernform *Blended Learning*⁶ kann (auch im Schulbereich) unterschiedliche Formen von Lehr- und Lernformen ermöglichen, um auf

⁵ <https://learningapps.org/index.php?category=89&s=> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

⁶ Mit dem Begriff des *Blended Learning* beschreibt man Lehr-Lernszenarien, die zum einen Online- und Präsenzlernen kombinieren, zum anderen aber auch auf anderen Ebenen verschiedene methodische Ansätze miteinander ‚mischen‘, sei es fremd- und selbstgesteuertes Lernen, die Arbeit mit digitalen und analogen Medien, das Lernen allein mit dem Lernen in der Gruppe etc. (vgl. u. a. Kirchhoff 2007 oder Würffel 2018).

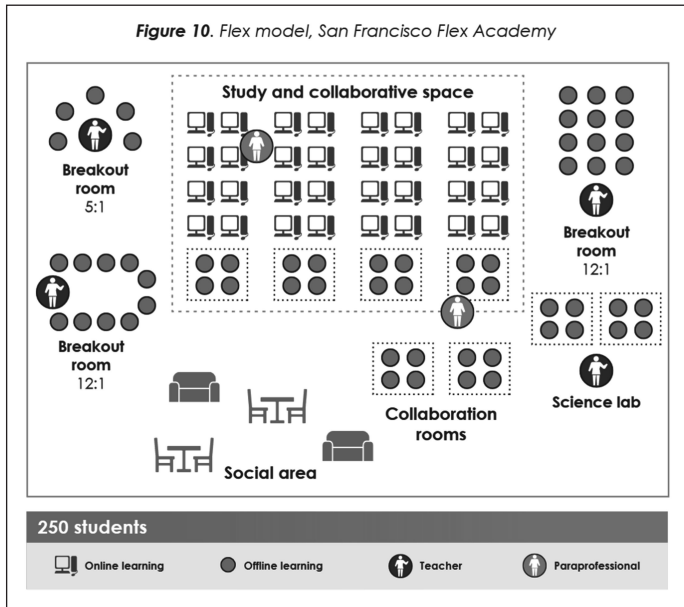


Abb. 5: Beispiel für die Umsetzung des Flex-Model (Staker & Horn 2012, 13)
© 2012 by Innosight Institute, Inc.

diese Weise auf den unterrichtlichen Ebenen der Lernumgebung und der Interaktionsformen zu differenzieren. Das zeigt eindrücklich eine K12-Studie (zu Bildungsinstitutionen vom Kindergarten bis zum College) von Staker und Horn, in der die Autoren auf der Grundlage der Erhebung von Lehrszenarien in den USA eine Systematik von *Blended-Learning*-Szenarien vorstellen, die vom *Rotation-Model* über das *Flex-Model* (vgl. Abb. 5) bis hin zum *Self-Blend-Model* und dem *Enriched-Virtual-Model* reichen (Staker & Horn 2012, 2). Die Modelle zeigen, wie unterschiedlich Unterricht organisiert werden kann, wenn unterschiedliche Lehr- und Lernformen für eine bessere Differenzierung miteinander gemischt werden: Lernende lernen dann nicht nur im normalen Klassenzimmerunterricht, sondern auch noch mit Online-Lernmaterialien zu Hause oder im Computerraum der Schule, sie lernen individuell in der Schulbibliothek oder arbeiten in Kleingruppen, verteilt über das ganze Schulgelände etc. Bei manchen Ausprägungen werden die Wechsel komplett vom Lehrenden vorgegeben, bei anderen bestimmen die Lernenden mit.

Auch wenn sich viele dieser Formen nicht ohne größere Mühen an staatlichen Schulen weltweit umsetzen lassen, so zeigt die Bandbreite von Mög-

lichkeiten eindrücklich, wie Schulunterricht organisiert werden und welche Möglichkeiten zur Differenzierung bezüglich der Lernumgebung und der Interaktion es mithilfe digitaler Medien geben könnte, wenn mehr Schulen es wagen würden, vertraute Wege der Unterrichtsorganisation zu verlassen.

Ein Bereich, in dem im Grunde schon seit langem im Fremdsprachenunterricht *Blended Learning* eingesetzt wird, ist der Bereich der Hausaufgaben: Bei Hausaufgaben wurden immer schon verschiedene Formen des Lernens miteinander gemischt, wobei die ‚Mischung‘ sich vor allem auf den Lernort (Lernen im Klassenzimmer und Lernen zu Hause) und auf die Interaktionsformen (Lernen in der Gruppe im Klassenzimmer, individuelles Lernen zu Hause) bezog. Eine genaue Betrachtung der Hausaufgabenpraxis zeigt schnell, dass bei der Kombination von Hausaufgaben und Präsenzunterricht noch weit vielfältigere Mischungen denkbar sind und dass digitale Medien hierbei ein sehr hilfreiches Mittel zur Differenzierung der Lernumgebung, der Lernangebote und der Interaktionsformen darstellen: Hausaufgaben können auch zur Förderung der Mündlichkeit eingesetzt (vgl. Würffel 2018), Gruppenarbeit auch bei Hausaufgaben als sinnvolle Variante genutzt werden, Lernende können sich aus den oben genannten digitalen Übungssammlungen eigene Übungen herausuchen oder sogar mit den kostenfreien Autorenprogrammen Übungen für einzelne Mitlernende erstellen usw. usf.

3.2.2 Aufgabenorientierter Ansatz

Im *aufgabenorientierten Ansatz* wird der Unterricht so gestaltet, dass über konkrete, authentische und bedeutungsvolle Aufgabenstellungen und das Lernen am gemeinsamen Gegenstand die Komplexität sprachlichen Handelns von den Lernenden bereits im Lernprozess erfahren wird. Dies ermöglicht die integrierte Entwicklung von kommunikativen, methodischen und interkulturellen Kompetenzen anhand relevanter Inhalte. Ein Grundgedanke ist hier, dass in der Interaktion nicht nur bekannte Elemente verwendet werden, sondern auch bislang unbekannte gelernt werden können. Dabei sind vor allem Aktivitäten zur Aushandlung von Bedeutung maßgeblich. Die grundlegenden Aufgaben im aufgabengesteuerten Ansatz werden auch als Task bzw. als komplexe Lernaufgaben bezeichnet (vgl. Biebighäuser et al. 2012 oder Müller-Hartmann & Schocker 2016). Ein Beispiel für eine solche komplexe Lernaufgabe sind die „SprachenQuests“ des Goethe-Instituts Krakau, die es z. B. zum Thema Umweltschutz gibt (vgl. Abb. 6).

Simuliert wird dabei die Teilnahme an einem Greenpeace-Wettbewerb für die beste Schülerzeitung zum Thema „Mein, dein... Unser Umweltschutz“. Gruppen erstellen eine Schülerzeitung, die die Umweltproblematik betrifft

SPRACHENQUEST UMWELTSCHUTZ



WACH AUF! UNSERE ERDE IST IN GEFAHR!

Jedes Jahr verschwinden 12-15 Millionen Hektar Wald.
Jeden Tag sterben mindestens 100 Tier- und Pflanzenarten aus.
Jede Stunde werden 675 Tonnen Müll ins Meer gespült.
Die Naturforscher schlagen Alarm. Unsere Erde ist in Gefahr!
Aber vielleicht ist es noch nicht zu spät. Noch ist der Anfang, noch gibt es Hoffnung.

**Gebt der Natur eine Chance! Es liegt in unseren Händen.
Noch haben wir die Chance etwas zu ändern.**

Abb. 6: SprachenQuest des GI Krakau⁷
© 2018 Goethe-Institut

und die anschließend im Internet veröffentlicht wird. Folgendes Vorgehen wird in der Lehrerhandreichung vorgeschlagen:

Zuerst soll jede Person aus der Gruppe zu dem von ihr ausgewählten Thema (Luft, Wasser, Boden, Müll) im Internet anhand von angegebenen Links recherchieren. Dann soll die ganze Klasse einen Spaziergang unternehmen und jeder Schüler soll beobachten, wie es um die Umwelt in der näheren Gegend der Schule bestellt ist. Die Beobachtungen sollen auf Fotos festgehalten werden. In der nächsten Unterrichtsstunde soll jeder Schüler seine Beobachtungen zu dem von ihm gewählten Thema niederschreiben und mit entsprechenden Fotos illustrieren. Anschließend soll er auch einige (4–6) Ratschläge formulieren, wie man die vorgefundenen Umweltverhältnisse verbessern könnte. Im nächsten Schritt sollen sich die Gruppen wieder zusammensetzen und aus den vorbereiteten Materialien eine Schülerzeitung zusammenstellen, die dann bei Calameo (<http://de.calameo.com/>)⁸ veröffentlicht wird. Im letzten Schritt wird von allen die beste Schülerzeitung ausgewählt.⁹

⁷ <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfj/que/uws.html> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

⁸ <http://de.calameo.com/> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

⁹ <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfj/que.html> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

Die Lernform der Sprachen- oder Webquests kann genutzt werden, um das Fremdsprachenlernen differenziert zu gestalten. Die Differenzierung kann dabei auf drei Ebenen erfolgen: Inhalt/Material, Prozess und Produkt (vgl. Schaumburg 2016). Bezüglich des Inhalts kann eine Differenzierung stattfinden, indem Lernende die Teilaspekte selbst bestimmen, mit denen sie sich beschäftigen wollen (mit welchem Umweltthema beschäftigen sie sich?). Auf der Materialebene kann differenziert werden, indem unterschiedlich viele oder unterschiedlich komplexe Quellen in verschiedenen Medienformaten genutzt werden. Auf der Ebene der Lernprozesse bei der Bearbeitung der Aufgabe kann differenziert werden, indem unterschiedliche Rollen verteilt werden, die steuernde Wirkung der Hilfestellungen des Lehrenden vor allem auch bei der Auswahl und Nutzung der Ressourcen variiert wird oder unterschiedliche Arbeitsformen angeboten werden (z.B. nicht nur ein arbeitsteiliges Vorgehen, sondern auch die kollaborative Arbeit in Kleingruppen). Auf der Ebene der Produkte kann die Differenzierung darin bestehen, dass die Lernenden beim Thema Umweltschutz z.B. den Veröffentlichungsmodus der Produkte bei der zu erstellenden Zeitschrift selbst wählen (Bilder, Texte, Filme).

4. Lernwerkzeuge

4.1 Assistive Technologien

Bei assistiven Technologien (oder auch mobilen Assistenzsystemen) handelt es sich um Werkzeuge, die ursprünglich für Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Bedarfen entwickelt worden sind und diesen dabei helfen sollen, ohne weitere fremde Hilfe digitale Medien zum Kommunizieren und Lernen zu nutzen und auf diese Weise ohne Einschränkungen an gesellschaftlichen Prozessen zu partizipieren (wofür seit einigen Jahren auch der Begriff *e-Inclusion* verwendet wird, vgl. Abbott 2007a). Unterscheiden kann man dabei Technologien zum Üben, Technologien zur Ermöglichung des Lernens und solche zur Unterstützung des Lernens (wobei die Grenzen zum Teil fließend sind und eine klare Zuordnung dadurch schwierig ist, vgl. Abbott 2007b). Klassische assistive Technologien zur Ermöglichung des Lernens sind z.B. die Braillezeile, der Screenreader bzw. die Vorleseanwendung (Text-to-Speech-Software wie z.B. „VoiceOver“ bei Apple), die Leselupe und die Vorlesebrille. Einige dieser assistiven Technologien werden inzwischen aber auch schon für andere Zwecke eingesetzt. So hat die Industrie längst den Wert von Vorlesebrillen erkannt: Diese werden im Sinne des Ansatzes der Augmented Reality eingesetzt, um Mitarbeitenden zum Beispiel bei der Nutzung neuer Geräte passgenaue Informationen, die zur Durchführung des aktuellen Ar-

beitsschritten notwendig sind, zu liefern. Auch in der Fremdsprachendidaktik gibt es schon Vorschläge zur Nutzung assistiver Technologien für alle Lernenden (vgl. Crombie 2013, Blume & Würffel 2018) – sie beziehen sich aber vor allem auf die assistiven Technologien, die eher der Unterstützung des Lernens zugerechnet werden können. Beispielhaft wären dies:

- Spracherkennungssoftware
- Schreibhilfe-Software (z.B. „Penfriend“)
- audio-digitale Vorlesestifte
- Rechtschreibhilfe einer Textverarbeitungssoftware
- SMS-Funktion oder Aufnahmefunktion des Handys
- Untertitel für Hörgeschädigte

Anwendungen zur Spracherkennung werden z.B. schon seit langem in bestimmten Bereichen eingesetzt – so arbeiten viele digitale Lernprogramme (leider weiterhin nicht sehr erfolgreich, vgl. Roche 2010, 1246) mit Spracherkennungssoftware, um den Lernenden eine automatisierte Rückmeldung zur Aussprache geben zu können. Aber auch für andere Technologien für eine Unterstützung des Lernens sind schon Ideen entwickelt worden oder könnten noch entwickelt werden. Im Vordergrund sollte bei solchen Überlegungen aber nicht die technische Seite stehen, sondern die Frage, wofür die jeweilige Anwendung im Fremdsprachenunterricht sowohl für Lernende mit als auch für solche ohne Einschränkungen eingesetzt werden könnte (z.B. zur Unterstützung bestimmter Ziele des Fremdsprachenunterrichts wie der Herstellung eines Lebensweltbezugs, dem Schaffen authentischer Lerngelegenheiten, der Verstärkung der Interaktivität des Unterrichts etc., vgl. hierzu ausführlicher Blume & Würffel 2018).

4.2 *Adaptive Technologien*

Einen zentralen Bereich der Nutzung digitaler Medien für eine Differenzierung beim Fremdsprachenlernen stellt das adaptive Üben (also das exakte Anpassen der Software an den Leistungsstand des Lernenden und das Anbieten passgenauer Lern- und Unterstützungsangebote) mit all seinen Chancen, aber auch gegenwärtigen Problemen und Herausforderungen dar.¹⁰ So wird

¹⁰ Den Begriff der Adaptivität muss man von dem der Adaption, der in der Fremdsprachendidaktik eine lange Tradition hat, trennen: Adaption meint in der Fremdsprachendidaktik die allgemeine Anpassung von Lernumgebung, Lehrmaterialien bzw. Lernmaterialien an Bedürfnisse, Interessen, den Lernstand von Lernendengruppen bzw. Lernenden (z.B. Regionalisierung von Lehrwerken, Didaktisierung von Texten etc.).

unter dem Begriff der intelligenten tutoriellen Systeme seit Jahren gefordert, dass beim Üben z. B. mit *Learning-Management-Systemen*, Lernsoftware oder Apps die Auswertung von zentralen Nutzereingaben und Merkmalen des Nutzungsverhaltens, das Anbieten von Feedback und auch das Anpassen des Lernwegs durch die Software selbstverständliche Bestandteile von qualitativ hochwertigen Angeboten sein sollten. Auch der „Horizon Report“ benennt adaptive Lerntechnologien seit einigen Jahren immer wieder als eine wichtige Lehr- und Lerntechnologie für Hochschulen (2017 mit einem Zeithorizont 1 Jahr), aber auch für den Bereich vom Kindergarten bis zum Abitur (2017 mit einem Zeithorizont 2–3 Jahre, vgl. Adams Becker et al. 2017).

Wodurch sollte sich nun ein adaptives Lernsystem auszeichnen? Folgende Charakteristika lassen sich nennen:

- Das Lernsystem misst automatisch bestimmte Merkmale des Lernenden (z. B. durch Tastaturtracking, Messung der Bearbeitungszeit für Lektionen), oder das System stellt dem Lernenden Fragen zum Lernprozess (z. B. zu Schwierigkeitsgrad, Lerntempo, Verständlichkeit, Lernbedarfen).
- Das System macht dem Lernenden Vorschläge zu Lerninhalten oder zum Schwierigkeitsgrad der Inhalte und lässt ihn daraufhin auswählen, oder das System bietet aufgrund seiner Messdaten automatisch bestimmte Inhalte und/oder Funktionen an.
- Das System ‚lernt‘ selbst, d. h. es speichert frühere Erkenntnisse über den Lernenden und berücksichtigt sie im weiteren Lernprozess.
- Das System vergleicht die Messdaten einzelner Lernender mit Durchschnittswerten anderer Lernender im Sinne eines Benchmarkings. (Institut für Medien und Kompetenzforschung 2014, 11)

Schulmeister hat schon 2006 darauf hingewiesen, dass man bei digitalen Medien verschiedene Formen der Adaptivität unterscheiden sollte, nämlich die Schnittstellenadaptivität, die statische Lerner-Adaptivität und die dynamische Lerner-Adaptivität. Die Adaptivität der Benutzerschnittstelle ist bei denjenigen Lernsystemen zu finden, deren Schnittstelle an die Bedürfnisse des Nutzers/der Nutzerin angepasst werden kann. Diese Anpassungen sind nicht sehr kompliziert, da es sich vor allem um die äußere Konfiguration handelt (z. B. Fenstergröße oder auch Aspekte der Barrierefreiheit wie das Zuschalten von Sprechertext oder Gebärdensprache); sie können sogar oftmals vom Benutzer oder der Benutzerin selbst gesteuert werden, indem er/sie sich die Schnittstellen, die er/sie für das Lernen benötigt, selbst auswählt. Auswirkungen auf den Inhalt hat die Variante der Schnittstellenadaptivität nicht. Allerdings findet sich selbst diese einfache Form der Schnittstellenadaptivität, die für eine Barrierefreiheit wichtig wäre, bei vielen digitalen DaF/DaZ-Lernangeboten nicht (vgl. Würffel 2017).

Die statische Lerner-Adaptivität bezieht sich zwar schon auf den individuellen Lernenden und dessen Eigenschaften, diese müssen aber vom System ermittelt werden. Bei der statischen Lerner-Adaptivität geschieht dies durch eine Abfrage zu Beginn oder durch Tests. Daraufhin wird das Programm umstrukturiert und auf den individuellen Lernenden zugeschnitten. Somit kann auf der minimalen (Anfänger-)Stufe z. B. eine andere Art der Navigation vorgeschlagen, auf der mittleren Stufe eine alternative Sequenzierung angeboten und auf hoher Stufe jedem Lernenden ein individuelles Angebot von Inhalten, Beispielen, Übungsformen oder Medien präsentiert werden. Diese Anpassungen sind im Verlauf des Lernprozesses gleichbleibend und werden nicht weiterentwickelt. Einige Selbstlernprogramme im Bereich des Fremdsprachenlernens bieten diese Form der Adaptivität schon länger an. So wird der Lernstand des Lernenden gespeichert und kann jederzeit wieder abgerufen werden, Lernende können kontextsensitive verbale oder visuelle Hilfstexte/-materialien auswählen, oder das Programm schaltet in Abhängigkeit zum bearbeiteten Material schrittweise bestimmte Funktionalitäten frei. Einige Programme bieten zudem auf der Grundlage der Lernerfolge des Lernenden von sich aus zusätzliche Übungen oder Wiederholungen an.

Bei der dynamischen Lerner-Adaptivität sollen Eigenschaften des Lernenden im Verlauf seines Lernprozesses durch das System ermittelt, daraus Schlussfolgerungen gezogen und durch resultierende methodische Konsequenzen angewendet werden. Dies wird konsequent wiederholt und begleitet somit den Lernenden durch den Prozess, so dass sich für jeden Lernenden ein individueller Lernpfad ergibt. Diese Systeme sind allerdings durch die vielen denkbaren Inhalte, didaktischen Entscheidungen und Verknüpfungen, die für eine sinnvolle und individuelle Durchführung hinterlegt werden müssen, entsprechend aufwändig (vgl. Schulmeister 2006, 118 ff.). Von einer echten dynamischen Adaptivität, die tatsächlich individuell auf den einzelnen Lernenden reagiert, kann im Bereich der digitalen Sprachlernsoftware bislang kaum gesprochen werden – es gibt aber inzwischen einige Projekte, die intensiv an einer Weiterentwicklung arbeiten. Hier wird vor allem auf den Einbezug der Möglichkeiten von Learning Analytics und Big Data gesetzt:

Variablen wie Lernhistorien (z. B. Lernzeit, Anzahl der Wiederholungen, Abbruchverhalten, Vergleiche zu erreichten Ergebnissen in der Vergangenheit, Lernschritte), ausgewählte Inhalte, Arten von typischen Fehlern mit Bezug auf bestimmte Übungen, Reaktionen auf bestimmte Feedbackformen etc. können hierbei unter Rückgriff auf die Daten sämtlicher Nutzer weltweit einer Software oder auch ausgewählter Teilmengen [...] analysiert werden. Im Idealfall ist das System dann darauf basierend in der Lage, eine Anpassung des individuellen Lernwegs vorzunehmen, Übungen und Inhalte auszuwählen, die besser zum individuellen Lernbedarf passen und angemessenen schwierig sind, sowie bedarfsgerechte Feedback- und Unterstützungsangebote zu offerieren. (Schmidt 2016, 206)

5. Fazit

Es gibt sehr viele Möglichkeiten, digitale Medien für Differenzierungen auf unterschiedlichen Ebenen einzusetzen. Bisher schon verfügbare digitale Medien werden aber bei weitem noch nicht ausreichend genutzt, um im Fremdsprachenunterricht heterogenen Lerngruppen (noch) besser gerecht zu werden. Um Digitalisierung und Differenzierung stärker zusammenzudenken, muss man deshalb nicht auf die Weiterentwicklung der adaptiven Technologien, der Künstlichen Intelligenz und den Learning Analytics (und der Lösung von deren Datenschutzproblemen) warten, man darf aber selbstverständlich sehr gespannt sein, wie und wann sich deren Versprechungen in konkrete Anwendungen umsetzen und wie diese den Fremdsprachenunterricht bereichern werden. Begleitet werden sollten diese Entwicklungen dringend von einer Wirkungsforschung, die weiterhin ein prinzipielles Desiderat beim Einsatz von Lehr- und Lernmedien im DaF/DaZ-Unterricht darstellt. Ohne eine solche Wirkungsforschung kann man zwar auf Potenziale für Differenzierungen hinweisen und die Wahrscheinlichkeit ihres Eintreffens begründen. Ob und wie sie den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht tatsächlich begleiten (werden), könnte aber erst eine (zugegebenermaßen aufwändige und komplexe) Wirkungsforschung zeigen.

Literatur

Abbott, Chris (2007a): *E-Inclusion. Learning Difficulties and Digital Technologies*. Bristol: Futurelab. <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL66/FUTL66.pdf> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

Abbott, Chris (2007b): Defining assistive technologies – a discussion. *Journal of Assistive Technologies* 1/1, 6–9.

Adams Becker, S./Cummins, M./Davis, A./Freeman, A./Hall Giesinger, C. & Ananthanarayanan, V. (2017): *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin/Texas: The New Media Consortium. <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

Biebighäuser, Katrin/Zibelius, Marja & Schmidt, Torben (2012): Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Biebighäuser, Katrin/Schmidt, Torben & Zibelius, Marja (Hrsg.): *Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 11–56.

Blume, Caro & Würffel, Nicola (2018): Using Assistive Technologies for Language Learning: A Chance for all Learners. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 47/2, Themenschwerpunkt: Digitalisierung und Differenzierung, 8–27.

Caspari, Daniela & Holzbrecher, Alfred (2016): Individualisierung und Differenzierung im kompetenzorientierten Französischunterricht. In: Küster, Lutz (Hrsg.): *Individuali-*

sierung im Französischunterricht. Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten. Seelze: Klett Kallmeyer, 7–37.

Crombie, Magaret (2013): Foreign Languages for Learners with Dyslexia – Inclusive Practice and Technology. In: Beltrán, Elina/Vilar Abbott, Chris & Jones, Jane (Hrsg.): *Inclusive Language Education and Digital Technology*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 124–142.

Eisenmann, Maria (2016): Binnendifferenzierung. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6. Aufl.* Tübingen: Francke, 358–361.

Heringer, Hans Jürgen (2015): Sprachen lernen mit duolingo? *German as a Foreign Language (GFL)* 2, 134–141. http://www.gfl-journal.de/2-2015/rez_heringer.pdf [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

Institut für Medien und Kompetenzforschung (2014): *Wenn der digitale Lernassistent uns an die Hand nimmt. Zukunftstrend Adaptives Lernen – ein Überblick*. MMB-Trendmonitor 1. http://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2014_Adaptive-Learning.pdf [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

Kirchhoff, Petra (2007): Blended Learning – ein Modell für den universitären Fremdsprachenunterricht. In: Klippel, Friederike/Koller, Gerhard & Poletti, Axel (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen online. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt Sprach-Chancen*. Münster: Waxmann, 17–35.

Müller-Hartmann, Andreas & Schocker, Marita (2016): Aufgabenorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6. Aufl.* Tübingen: Francke, 325–330.

Roche, Jörg M. (2010): Audiovisuelle Medien. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 1243–1251.

Schaumburg, Heike (2016): Webquest Le Cameroun – vue par les jeunes. In: Küster, Lutz (Hrsg.): *Individualisierung im Französischunterricht. Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer, 98–101.

Schmidt, Torben (2016): Chocolate-covered Drill & Practice? Möglichkeiten und Grenzen des ‚gamifizierten‘, adaptiven Übens in Fremdsprachenlern-Apps. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia & Schmelzer, Lars (Hrsg.): *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 200–210.

Schulmeister, Rolf (2006): *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg.

Staker, Heather & Horn, Michael B. (2012): *Classifying K-12 Blended Learning*. Boston: Innosight Institute. <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> [zuletzt geprüft: 9.7.2018].

Tönshoff, Wolfgang (2004): Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). *Deutsch als Fremdsprache* 41/4, 227–231.

Wiater, Werner (2011): Regulierende Unterrichtsprinzipien. In: Kiel, Ewald & Zierer, Klaus (Hrsg.): *Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Bd. 3*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 95–117.

Würffel, Nicola (2018): Hausaufgaben im DaF/DaZ-Unterricht. Ein altes Thema (digital) neu denken. *Info DaF*, 1–25. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0009> [zuletzt geprüft: 13.7.2018].

Würffel, Nicola (2017): Individualisiertes, differenziertes und barrierefreies Fremdsprachenlernen – Digitalisierung als Chance eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts? In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 351–361.

Kulturwissenschaftliche Konzepte der Kulturvermittlung – Erinnerungsorte, Symbolische Kompetenz, Diskursive Landeskunde, Linguistic Landscapes

Simone Schiedermaier (Universität Jena, Deutschland)

In der aktuellen Fachdiskussion zur Kulturvermittlung wird intensiv diskutiert, wie man Lehrenden und Lernenden einen Zugang zu vermittlungsrelevanten und vermittelbaren gesellschaftlichen Zusammenhängen aufzeigt. Diese Diskussion ist auf Konzepte ausgerichtet, die Kulturen als dynamische Prozesse begreifen. Es gilt, nicht unzulässig zu vereinfachen und also kein homogenisierendes Kulturverständnis zu tradieren. Stattdessen sollte ein angemessener Unterricht für kulturelle Konstruktionsprozesse sensibilisieren und einen differenzierten Umgang mit diesen erarbeiten.

In meinem Beitrag möchte ich einführend auf den beschriebenen Paradigmenwechsel hinweisen und dann Konzepte nennen, die auf dieser theoretischen Basis entwickelt wurden: Erinnerungsorte, Symbolische Kompetenz, Diskursive Landeskunde, Linguistic Landscapes. Ausführlicher und mit konkreten Beispielen für die Unterrichtspraxis soll das Konzept der Linguistic Landscapes vorgestellt werden, das sich mit Schrift im öffentlichen Raum beschäftigt, etwa mit Straßenschildern, Plakaten und Graffiti. Diese Ressource lässt sich m.E. lohnend für den Fremdsprachenunterricht nutzen.

1. Kultur und Kulturvermittlung

Wenn es um Kulturvermittlung geht, ist die zentrale Frage der fachwissenschaftlichen Diskussion, wie man von Konzepten wekommt, die ein homogenisierendes Kulturverständnis haben und – so die Kritik an diesen Konzepten – unzulässig vereinfachen. Wie Claus Altmayer an prominenter Stelle im „Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ schreibt, wird ein Kulturverständnis kritisiert, das „die Individuen auf völlig einseitige und unangemessene Weise auf ihre nationale bzw. ethnische Identität festlegt und zudem das Denken in pauschalisierenden und stereotypisierenden Kategorien eher fördert als hinterfragt.“ (Altmayer 2010, 1407) Gesucht wird nach Konzepten, die einen differenzierten Zugang zu den komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen, die sich auch aus Globalisierungsprozessen und Migrationsbewegungen ergeben, ermöglichen. Basis dieser Konzepte sind zwei grundlegende Punkte. Ich verwende hier ein Zitat von Barbara Schmenk, die die beiden grundlegenden Punkte von kulturwissenschaftlich orientierten Ansätzen für den Bereich der Fremdsprachenforschung bereits 2006 formuliert hat: „Was

allen diesen Ansätzen gemeinsam ist, ist der Blick auf die Konstruktion kollektiver Sinnstiftung bzw. Orientierungsmuster. Gemeinsam ist ihnen auch das Aufbrechen der unglücklichen Verquickung von Kultur, Nation und Sprache.“ (Schmenk 2006, 273) Stichwörter wie „Diskursivität“, „Heterogenität“, „Vermischungen und Verwischungen kultureller Orientierungen“ (Altmayer 2010, 1407) sind dabei zentral. Mit ihnen verbindet sich ein Kulturbegriff, der Kultur nicht als homogen und statisch, sondern als heterogen und dynamisch versteht. In Forschung und Lehre geht es also um die Auseinandersetzung mit kulturellen Dynamiken und Prozessen, um die Sensibilisierung für kulturelle Konstruktionsprozesse. Dieser Aspekt wird in einem dritten Zitat besonders deutlich: „Kultur ist dynamisch, sie ist *in action*. Immer häufiger richtet sich das Forschungsinteresse nicht auf die Kultur, sondern auf die Vielfalt kulturellen *Wandels*.“ (Hörning & Reuter 2004, 9, [kursiv i. O., S.Sch.]) Kultur wird also verstanden als – immer nur vorläufiges – Ergebnis von Aushandlungsprozessen.

Nimmt man diese Prozesshaftigkeit und die damit verbundene Vorläufigkeit als Ausgangspunkt für Fragen der Kulturvermittlung, so könnte man sagen, dass der Bereich, der in den Fremdsprachenphilologien und auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache traditionell unter dem Begriff „Landeskunde“ bearbeitet wurde, vor einem Paradigmenwechsel steht. Wählt man nicht „die Kultur [...], sondern die Vielfalt kulturellen Wandels“ (s. das vorhergehende Zitat (ebd.)) als Gegenstand, so stellt sich die Frage, wie man Zugang zu solchen Prozessen erhalten kann. Wie und wo kann man Gesellschaften sozusagen dabei zusehen, was sie diskutieren, was sie verhandeln, wie sie gesellschaftliche Zusammenhänge konstruieren?

Auf dieser Basis sind in den letzten Jahren eine Reihe von Konzepten entwickelt worden. Alle sind inzwischen soweit diskutiert, dass dazu auch Lehrmaterialien oder zumindest Unterrichtsvorschläge vorliegen. Vier dieser Konzepte möchte ich im Folgenden vorstellen.

2. Das Konzept „Erinnerungsorte“

Das Konzept „Erinnerungsorte“ wurde in den letzten Jahren im Fach besonders intensiv bearbeitet und ist weithin bekannt. Wie Uwe Koreik und Jörg Roche in einem einführenden Artikel schreiben, ist es in besonderer Weise dazu geeignet, „den kollektiven und individuellen Konstruktions- und Rekonstruktionscharakter von Kulturen zugänglich und reflektierbar zu machen“ (Koreik & Roche 2014, 22). Es stellt also eine Möglichkeit dar, Diskursivität von Kulturen sichtbar und diese theoretische Grundannahme für die unterrichtliche Praxis nutzbar zu machen. Bei dem Konzept geht es in erster Linie

nicht darum, eine methodische Alternative zur Vermittlung geschichtlicher Zusammenhänge zu finden; i. e. eine methodische Alternative zu Unterrichtsformen, die dazu tendieren, in lehrerzentrierten Unterrichtssettings die Geschichte – oder wichtige Stationen der Geschichte – der deutschsprachigen Länder zu präsentieren und sich auf die Vermittlung historischer Daten beschränken. Im Fokus steht nicht die Frage, wie man ‚trockenen‘ Geschichtsunterricht methodisch und medial auflockern und damit die Lernenden für die – oftmals gleichgebliebenen Inhalte – motivieren kann. Im Fokus steht vielmehr die Frage, wie man auf die mit Geschichtsschreibung und -vermittlung verbundenen Konstruktionsprozesse, die in unterrichtlichen Zusammenhängen oft außen vor gelassen werden, hinweisen kann, wie man sie explizit in die Lehr- und Lernprozesse einbeziehen kann.

Ausgehend vom Begriff des „Erinnerns“ rückt bei der Arbeit mit diesem Konzept in unterrichtspraktischen Zusammenhängen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zunächst die Frage in den Vordergrund, mit welchen Phänomenen sich in den deutschsprachigen Ländern eine besonders intensive Erinnerungskultur verbindet. Wo verdichten sich kollektive Erinnerungen zu „Orten“ im Sinne von Gedächtnisorten – seien es tatsächliche geografische Orte wie die Berliner Mauer oder auch nicht, also sog. immaterielle Erinnerungsorte wie die D-Mark. Nicht die chronologische Abfolge von Ereignissen und deren lineare Präsentation stellen den Ausgangspunkt der Geschichtsvermittlung dar, sondern die Relevanz von Ereignissen für die Gegenwart, ihre Präsenz im gegenwärtigen Erinnerungsdiskurs. Mit dem Begriff „Gegenwartsrelevanz“ fasst Fornoff (2009, 506 f.) diesen Aspekt in seiner systematischen Zusammenstellung der Aspekte, die für die didaktische Konzipierung von Lehr-Lern-Einheiten für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache grundlegend sind. In dieser Aufstellung nennt Fornoff als einen zweiten Aspekt die „Perspektivität, Varietät und Konfliktivität kollektiver Erinnerungen“ (ebd., 506); für die von der fachwissenschaftlichen Diskussion geforderte Berücksichtigung des diskursiven Charakters von Kultur und für die dort geforderte Sensibilisierung für Konstruktionsprozesse ist dieser zweite Aspekt – Perspektivität, Varietät, Konfliktivität – von besonderer Bedeutung.

Was heißt das ganz praktisch? Das möchte ich am Beispiel des Unterrichtsvorschlags zu Dresden zeigen, den Detlef Otto (2007) für den Materialienband „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“, ausgearbeitet hat. In der Einführung zu dem Kapitel heißt es:

„Dresden‘: Name einer Stadt, aber auch Name für die Zerstörung einer Stadt im Krieg. Dieses Schicksal teilt Dresden mit vielen Städten; zumindest in Deutschland einzigartig ist aber Dresdens Status als besonders umstrittener Ort der Zerstörung durch alliierte Bomben im 2. Weltkrieg. Der wiederkehrende Streit um das moralisch, politisch oder historisch angemessene Erinnern an ‚Dresden‘ ist zugleich ein promi-

nentes Beispiel jener Debatten, die mit jedem (vor allem runden) Jahrestag in Deutschland neu entbrennen, wenn es um die Erinnerung an Orte, Ereignisse und Taten aus der NS-Zeit geht. (Otto 2007, 25)

Für den Unterricht wird die Arbeit mit einem Zeitungsartikel vorgeschlagen, der zum 60. Jahrestag der Zerstörung der Stadt erschienen ist. Er soll deutlich machen, welche Relevanz dieses Ereignis in der gegenwärtigen Debatte hat – Stichwort „Gegenwartsrelevanz“. Weitere Materialien zeigen die Abhängigkeit einer Position von der Perspektive derer, die diese vertreten, und die durchaus unterschiedlichen, auch konfliktären Einschätzungen nicht nur zum Geschehen, sondern auch zur angemessenen Erinnerung daran – Stichwort „Perspektivität“. Auf der Grundlage dieser Materialien kann man sich auf die Feststellung beschränken, dass es eben unterschiedliche Positionen und Einschätzungen gibt, vielleicht kennt man auch deren unterschiedliche Inhalte – das ist durchaus möglich und hat auch seine Berechtigung. Mit diesen Materialien kann aber auch die oben geforderte Einsicht in „kulturelle Konstruktionsprozesse“ zum Unterrichtsgegenstand werden, können auch die Aushandlungsprozesse als solche thematisiert werden und damit die eingangs formulierten Forderungen nach einem angemessenen Kulturbegriff, der die gesellschaftlichen Prozesse und Dynamiken in den Blick nimmt, explizit zum Gegenstand in Lehr- und Lernprozessen werden.

3. Das Konzept „Symbolische Kompetenz“

Ich habe dieses Beispiel auch gewählt, weil sich von hier aus ein weiterer Ansatz gut vorstellen lässt, das Konzept der „Symbolischen Kompetenz“, das Claire Kramsch erstmals in einem Artikel von 2006 vorgestellt hat. In einer ihrer späteren Arbeiten dazu geht sie auf das eben vorgestellte Dresden-Kapitel des Materialienbandes zu den Erinnerungsorten ein. Dabei geht es ihr darum, darauf hinzuweisen, dass die kulturwissenschaftliche Aufmerksamkeit auf die Konstruktionsprozesse kollektiver Sinnstiftungen und Deutungsmuster auch auf der Ebene der konkreten Spracharbeit des Fremdsprachenunterrichts von Relevanz ist. Anders gesagt: Der kommunikative Fremdsprachenunterricht, dessen Verdienste Kramsch in keinsten Weise schmälern möchte, muss ihr zufolge doch insofern kritisch gesehen werden, als er suggeriert, dass sprachliches Handeln eindeutig ist und für jede Situation bzw. Kommunikationssituation sprachliche Mittel zur Verfügung stehen, deren Verwendung eine gelingende Kommunikation garantiert. Diese Automatik stellt Kramsch infrage: „Human communication is more complex than just saying the right word to the right person in the right manner.“ (Kramsch 2006, 251) So fordert Kramsch, dass der kommunikative Deutschunterricht die Komplexität von Sprache nicht

ausblenden soll und deshalb um eine symbolische Dimension ergänzt werden muss. Ihre Argumentation stützt und illustriert sie mit einem Beispiel aus einer Lehrerfortbildung, bei der sie das genannte „Dresden“-Kapitel verwendet hat. Die Lernenden erhalten die Aufgabe, dem eigenen Kind von der Bombardierung Dresdens zu erzählen. Damit werden die Teilnehmenden an der Lehrerfortbildung mit der Frage nach dem „Was“ und dem „Wie“ konfrontiert: „Was war zu sagen? Was war zu verschweigen? Und vor allem: Wie war es den Kindern zu erzählen?“ (Kramsch 2011, 38) Damit macht sie auf die Dimension von Sprache und Texten aufmerksam, die über den Austausch von Informationen hinausgehen. Indem die Lernenden selbst formulieren und erzählen müssen, ist es m. E. bei dieser Aufgabe nicht möglich, bei der Feststellung zu bleiben, dass es unterschiedliche Einschätzungen gibt, die auch konfliktär sein können; darüber hinaus zwingt diese Aufgabe quasi dazu, die eigene Perspektive zu reflektieren und damit auch die eigene Perspektivität. Mit dieser Aufgabe wird die Dynamik von Aushandlungsprozessen auch auf der individuellen Ebene und auf der Ebene konkreter Sprachlichkeit deutlich.

4. Das Konzept „Diskursive Landeskunde“

Ebenfalls auf die Dynamik und Prozesshaftigkeit der Orientierung auf individueller Ebene zielt das Material, das ein Team um Claus Altmayer zusammengestellt hat. Der Band „Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ möchte, wie es in der Einführung heißt, einen „neuen Zugang zur Landeskunde“ (Altmayer et al. 2016, 7) bieten. Dies erfolgt auf der Basis eines Kulturverständnisses wie ich es eingangs skizziert habe, das Kultur als heterogen und dynamisch versteht. Vermittlungsziel ist die, ebenfalls eingangs skizzierte „Sensibilisierung für kulturelle Konstruktionsprozesse“. Auch hier möchte ich ein Beispiel vorstellen, wie die genannten Forderungen für eine Kulturvermittlung umgesetzt werden können, die der von mir eingangs skizzierten theoretischen Diskussion entspricht. Jedes der drei Module des Bandes beginnt mit einer Aufgabe, die die eigenen Deutungsmuster bewusst machen soll. So beginnt Modul 1 zum Thema „Menschen“ mit der Aufforderung, sich selbst zu beschreiben (ebd., 17). Nach verschiedenen Einheiten, die sich mit Kategorisierungen auseinandersetzen – etwa Mann und Frau, Nationale Identitäten, Berufsgruppen, Hobbys, Religion – kommt die Frage noch einmal: „Beschreiben Sie sich selbst.“ Die dazugehörige Reflexionsaufgabe lautet: „Vergleichen Sie Ihre beiden Selbstbeschreibungen. Hat sich etwas verändert? Haben Sie etwas gelernt?“ (ebd., 52) In diesem Vergleich werden die eigenen Deutungsmuster und ggf. auch ihre Veränderungen bewusst und damit auch reflektierbar.

5. Das Konzept „Linguistic Landscapes“

Als erste, elementare Bestimmung könnte man Linguistic Landscapes als „Schrift im öffentlichen Raum“ bezeichnen. Die ersten Untersuchungen dazu, erschienen in den 1990er-Jahren, richteten sich auf die Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit in der Stadt. Es wurde und wird also untersucht, welche Sprachen in einer Stadt sichtbar sind: etwa auf Schildern an Läden und Restaurants, auf Hinweisschildern in Flughäfen und auf Bahnhöfen, auch in verschiedenen Einrichtungen wie Kindertagesstätten und Grundschulen (vgl. Schiedermaier 2015a, 2015b, 2018). Zum Bereich „Linguistic Landscapes und Mehrsprachigkeitsforschung“ liegen inzwischen eine ganze Reihe von Untersuchungen vor und auch Vorschläge, wie man den Blick auf die Mehrsprachigkeit in den Städten für den Fremdsprachenunterricht nutzen könnte; als Beispiel nenne ich den Band „Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik“ (Marten & Saagpakk 2017). Hier stellt etwa Klaus Geyer vor, wie er das Konzept in einem Seminar zur Sprachsoziologie an der Süddänischen Universität in Odense genutzt hat. Die Studierenden wählten selbstständig Projekte zum Bereich „Linguistic Landscapes“, die sie im Verlauf des Semesters verfolgten und zu Semesterende präsentierten. Untersucht wurden beispielsweise: Beschilderungen in der Fußgängerzone in Flensburg und von drei verschiedenen Einkaufszentren in Odense; Speisekarten, Menütafeln und Werbeflyer in Pizzerien in Odense; Beschilderungen im Bahnhof, in der Touristeninformation, in der Bibliothek sowie auf dem Universitätsgelände in Odense (Geyer 2017, 109). Die Ergebnisse können hier nicht im Einzelnen genannt werden, zwei Hinweise möchte ich jedoch geben: 1. Die Studierenden waren überrascht über die sprachliche Vielfalt, die sie vorher so nicht wahrgenommen hatten. 2. Überrascht hat sie auch die überwiegend dänisch gehaltene Ausschilderung auf dem Universitätsgelände, die in einem gewissen Widerspruch zur Internationalisierung steht, die natürlich auch diese Universität als ein Ziel für sich formuliert hat.

Aus der Perspektive der Kulturvermittlung ergibt sich neben der Mehrsprachigkeit noch eine zweite Dimension der Linguistic Landscapes, die im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von großer Relevanz ist. Aus der Perspektive der Kulturvermittlung bietet sich die mit Schrift semantisierte Oberfläche von Städten an, vergleichsweise unmittelbare Einblicke in aktuelle Aushandlungsprozesse gesellschaftlicher Wirklichkeiten zu gewinnen. Sie sind jederzeit und für jeden in gleicher Weise zugänglich und damit für kulturelle Lernprozesse interessant. Oft werden sie nicht willentlich gelesen, sondern drängen sich den Passant/innen sozusagen auf und konfrontieren sie mit Inhalten. Dies sind auch oft Inhalte, zu denen man nicht explizit einen Zugang gesucht hat. Mit der Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung für die Schrift

im öffentlichen Raum und für die mit der Schrift aufgerufenen gesellschaftlichen Diskurse ist m. E. ein vergleichsweise direkter und doch hinlänglich differenzierter Zugang zu sozialen Wirklichkeiten möglich.

Wenn ich in meinen Seminaren das Konzept der Linguistic Landscapes vorstelle mit den zwei möglichen Ausrichtungen – 1. auf die Mehrsprachigkeit und 2. auf die gesellschaftlichen Diskurse – und den Studierenden freistelle, womit sie sich beschäftigen, kommen sie interessanterweise fast ausschließlich mit Beispielen zur Mehrsprachigkeit. Wenn ich also Beispiele möchte, von denen sich ein Weitergehen zu gesellschaftlichen Diskursen anbietet, muss ich vorgeben, dass nur solche Beispiele gesammelt werden sollen. Das habe ich im Wintersemester 2016/17 in einem Bachelorseminar zum Thema „Landeskunde“ bzw. „Kulturvermittlung“ getan. In einer Seminarsitzung wurde das Konzept der Linguistic Landscapes besprochen, und das Sammeln von Beispielen wurde dann als Aufgabe gegeben. In der darauffolgenden Woche brachten die Studierenden Fotos mit Schrift auf Tüten, Plakaten, Gebäuden und einem Wohnwagen mit: 1. Rewe: *Einfach-Mehrfach*; 2. Innogy: *Tanken wird laden*; 3. Kleiderkammer vom Roten Kreuz in Jena: *Open* (Schild mit dieser Aufschrift hängt an der Tür); 4. Deutsche Knochenmarkspenderdatei (DKMS): *Stäbchen rein, Spender sein*; 5. Marmaris: *Döner*; 6. Bäckerei: *Grenzenlos* (Name einer Bäckerei in Berlin); 7. Wohnwagen: *Sozialpalast* (Aufkleber); 8. Sinn Leffers: *Wo ich herkomme, ist alles so schön*; 9. Baywobau: *Man passt dahin, wohin man sich sehnt*. 10. Parship: *Alle 11 Minuten verliebt sich ein Single*. Mit dem Sammeln ist es natürlich nicht getan. Von da aus gilt es, relevante Themen zu entwickeln, etwa: 1. Umweltschutz, Nachhaltigkeit: Rewe, Innogy, Kleiderkammer; 2. Essen: Döner, Bäckerei; 3. Wohnen: Sozialpalast, Baywobau; 4. Formen des Zusammenlebens: Singles verlieben sich, parshippen.

Dabei geht es im Sinne der eingangs skizzierten Theorie nicht darum, vermeintliche „Ist-Zustände“ zu thematisieren, sondern Einblick in Diskurse zu ermöglichen. Dafür sind die Hinweise zur Mülltrennung der Berliner Stadtreinigung, die im Winter 2014/15 in der U-Bahn zu sehen waren, ein gutes Beispiel. Es ist übrigens auffällig, wie häufig man – nicht nur in Berlin – in den Linguistic Landscapes Hinweise auf das Thema Müllentsorgung findet und wie häufig das auch Thema in Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist. Wie Sonja Windmüller, die sich aus kulturwissenschaftlicher Sicht intensiv mit dem Thema Müll auseinandergesetzt hat, in ihrem Artikel „Müll – Zeichen – Kultur. Überlegungen zur Abfallwissenschaft als Kulturwissenschaft“ (2018) feststellt, beschränken sich die Unterrichtsmaterialien allerdings darauf „dass Abfall hier vor allem als technisches Problem konzipiert wird und der Vermittlungsinhalt auf die Erlernung der dazugehörigen Handlungsweisen, der Müll-Praktiken, zielt“. Aus der Perspektive einer

kulturwissenschaftlich orientierten Kulturvermittlung gilt es, die diskursive Dimension in Lehr- und Lernprozesse einzubeziehen, etwa die „Wahrnehmung von Abfall“ (Windmüller 2018, 3) als Wertstoff; eine Dimension, die sich in der Berliner Werbekampagne übrigens durchaus findet:

Aus Biogut wird Biogas für 150 Müllfahrzeuge.

Glas lässt sich zu 100% recyceln.

Papierrecycling in Berlin schont Holz in der Größe des Grunewaldes.

Das Thema „Mülltrennung“ ließe sich also von den Slogans der Berliner Stadtreinigung aus sehr gut einfügen in den gesellschaftlichen Diskurs zu Nachhaltigkeit resp. Umwelt- und Klimaschutz. So könnte man diese Linguistic Landscape gut nutzen, um die eingangs eingeforderte Diskursivität als Gegenstand in den Unterricht zu nehmen.

6. Sensibilisierung für Konstruktionsprozesse

Bei der Arbeit mit Linguistic Landscapes ist es mein Anliegen, die Studierenden in den Seminaren und die Lernenden in den Sprachkursen auf die Präsenz von Sprache in der Stadt und auf die Präsenz von gesellschaftlichen Diskursen im öffentlichen Raum aufmerksam zu machen. So können diese für kulturbezogenes Lernen genutzt werden. Die Arbeit mit Linguistic Landscapes, die in dieser Weise auf die sprachliche Dimension der alltäglichen Umgebung ausgerichtet ist, kann die – ich wiederhole ein Zitat vom Anfang meines Beitrags – „Vielfalt kulturellen Wandels“ (Hörning & Reuter 2004, 9) in den Blick nehmen. Sie berücksichtigt auch im methodischen Vorgehen die Dimension der Aufmerksamkeit für dynamische Konstruktionsprozesse kultureller Muster. Die Sensibilisierung für Konstruktionsprozesse haben die vier hier vorgestellten Konzepte im Hinblick auf die Unterrichtsmethodik auf je unterschiedliche Weise gelöst; als Vermittlungsziel ist sie ihnen jedoch gemeinsam, ebenso wie die Orientierung an einem Kulturbegriff, der die Dynamik und Prozesshaftigkeit von Kulturen berücksichtigt.

Literatur

Altmayer, Claus (2010): Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1402–1413.

Altmayer, Claus (Hrsg., 2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

Fornoff, Roger (2009): Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. *Info DaF* 6, 499–517.

Geyer, Klaus (2017): Linguistic Landscapes und ihre Erkundung im semi-öffentlichen Raum: Ein Unterrichtsprojekt an der Süddänischen Universität in Odense. In: Marten, Heiko F. & Saagpak, Maris (Hrsg.): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: iudicium, 102–120.

Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 9–15.

Koreik, Uwe & Roche, Jörg (2014): Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In: Roche, Jörg & Röhling, Jürgen (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 9–27.

Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44, 35–40.

Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal* 90/2, 249–252.

Marten, Heiko F. & Saagpak, Maris (Hrsg., 2017): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: iudicium.

Otto, Detlef (2007): Dresden. In: Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (Hrsg.): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

Schiedermair, Simone (Hrsg., 2018): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium.

Schiedermair, Simone (2015a): Linguistic Landscapes – Erinnerung und Diskurs. Bestandsaufnahme und Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael/Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft: Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford: Peter Lang, 175–188.

Schiedermair, Simone (2015b): Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte*. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford: Peter Lang, 65–81.

Schmenk, Barbara (2006): Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: Hahn, Angela & Klippel, Friederike (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) München, Oktober 2005*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg (=Beiträge zur Fremdsprachenforschung 9), 267–278.

Windmüller, Sonja (2018): Müll – Zeichen – Kultur. Überlegungen zur Abfallwissenschaft als Kulturwissenschaft. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, 173–186.

Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – ein aussichtsloses Unterfangen? Empirisch fundierte Beurteilungsraster zur Auswertung interkultureller Reflexionen

Jan-Oliver Eberhardt (Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz)

Laut „Lehrplan 21“ ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen ein wesentlicher Bestandteil des Kompetenzbereichs „Kulturen im Fokus“ im Fremdsprachenunterricht. Die damit verbundene Notwendigkeit der Evaluation interkultureller Kompetenzen stellt eine große didaktische Herausforderung dar. Denn im Gegensatz zum Bereich der kommunikativen Kompetenzen sucht man auf der Ebene des interkulturellen Lernens bis dato vergebens nach offiziellen Prüfungsaufgaben für den Sprachunterricht in der Volksschule. Zugleich gelten interkulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeinhin als schwer modellier- und operationalisierbar. In meinem Beitrag möchte ich zunächst auf die für den Sprachunterricht bereits existierenden Modellierungen und Evaluationsinstrumente eingehen. Anschließend präsentiere ich – einem empirischen fremdsprachendidaktischen Forschungsprojekt entstammende – qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Evaluation interkultureller Kompetenz, welche sich besonders für den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I eignen. Dabei werden insbesondere Beurteilungsraster vorgestellt, mithilfe derer man sprachliche Äußerungen der Schüler/innen zu interkulturellen Themen und Fragen interpretieren und bewerten kann.

„À mon avis, cet photo montre des français parce que les français mangent ensemble avec la famille. De plus, il y a un vin rouge et une baguette sur la table. Je voudrais savoir si toutes les familles faient la même chose.“ Dieses Originalzitat einer Achtklässlerin im dritten Französischlernjahr entstammt einer im Rahmen des regulären Französischunterrichts schriftlich bearbeiteten Bildbeschreibung. Die Konzentration vieler Lehrkräfte beim Lesen derartiger Schüleräußerungen richtet sich in der Regel auf die sprachliche Korrektheit – im vorliegenden Fall also auf die fehlerhafte Verwendung des maskulinen Demonstrativpronomens ‚cet‘, die Kleinschreibung von ‚français‘ oder die falsche Konjugationsform des Verbs ‚faire‘. Die inhaltliche Beurteilung eines solchen Zitats, beispielsweise im Hinblick auf dabei zum Vorschein gekommenes soziokulturelles Wissen, auf das Interesse an fremdkulturellen Phänomenen oder auf die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel ist wahrscheinlich weniger verbreitet. Eine solche Herangehensweise ist jedoch notwendig, weil die heutzutage in Lehrplänen des schulischen Fremdsprachenunterrichts geforderten interkulturellen Kompetenzen auf Teilkompetenzen wie die eben ge-

nannten abzielen. Die Erfahrung, dass die systematische Förderung interkultureller Kompetenzen viele Fremdsprachenlehrkräfte vor große Herausforderungen stellt und damit einhergehend der Fokus meist auf den kommunikativen Kompetenzen liegt, ist unbestritten: „En classe de langue étrangère, les objectifs actionnels, c'est-à-dire la construction de capacités communicatives, sont clairement dominants et le travail sur le culturel et l'interculturel reste marginal.“ (Saudan 2015, 12) Dass interkulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht Bestandteil schriftlicher oder mündlicher Prüfungen sind, ist wahrscheinlich sogar für das Gros der Fremdsprachenlehrpersonen gängige Praxis.

Das Nischendasein interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht steht im Widerspruch zur Tatsache, dass der Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität heutzutage für Jugendliche und Erwachsene unabdingbar geworden ist. Unabhängig von den derzeitigen Flüchtlingsströmen aus Vorderasien nach Europa stellen interkulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten gerade in der Schweiz seit jeher eine besondere Notwendigkeit dar, vor dem Hintergrund der Koexistenz von vier unterschiedlichen Sprach- und Kulturregionen auf der einen, sowie der konstant hohen Einwanderungsquote auf der anderen Seite. Konsequenterweise nehmen interkulturelle Kompetenzen nicht nur im „Lehrplan 21 – Sprachen“ (D-EDK 2014), sondern auch im kantonsübergreifenden Lehrplan „Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule“ (Bertschy et al. 2015) eine zentrale Rolle ein. Die daraus resultierende Verpflichtung, im Fremdsprachenunterricht auch die interkulturellen Kenntnisse und Haltungen der Schüler/innen mittels kompetenzorientierter Testaufgaben zu überprüfen (Eberhardt 2016, Manno 2012), wird jedoch durch verschiedene Faktoren erschwert:

1. Interkulturelle Kompetenzen setzen sich aus einer Vielzahl an Teilkompetenzen zusammen. Heutzutage besteht darüber Einigkeit, dass sie aus drei Strukturdimensionen bestehen, einer affektiven, einer kognitiven sowie einer konativen Dimension, wobei jede Dimension sich wiederum aus mehreren Teilaspekten zusammensetzt (Eberhardt 2013a). Die damit verbundene Komplexität ‚interkultureller Kompetenzen‘ macht sie nur schwer abgrenzbar von sozialen und fremdsprachlichen Kompetenzen, weshalb sie gemeinhin als schwer mess- und operationalisierbare Kompetenzen gelten.

2. Im Gegensatz zum Bereich der funktional-kommunikativen Kompetenzen sucht man auf der Ebene des interkulturellen Lernens bis dato vergebens nach offiziellen Übungs- oder Prüfungsaufgaben für den schulischen Fremdsprachenunterricht in der Volksschule. Zumindest randläufig werden interkulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten in den bereits kompetenzbasierten Französisch-Lehrwerken „Mille feuilles“ (für die 3. bis 6. Klassen) und „Clin d'œil“ (für die 7. bis 9. Klassen) berücksichtigt. Dagegen tauchen beispielsweise in den auf Volksschulebene in der Nordwestschweiz durchgeführten

Leistungstests (den sogenannten „Checks“) sowie in der daran gekoppelten Aufgabensammlung zum kompetenzorientierten Üben, Prüfen und Testen ausschließlich kommunikative Kompetenzen auf. Ebenso wenig spielt interkulturelles Lernen in den „lingualevel“-Instrumenten zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen für den Englisch- und Französischunterricht vom 5. bis zum 9. Schuljahr in der deutschsprachigen Schweiz (Lenz & Studer 2007) eine Rolle.

3. Innerhalb der Bildungswissenschaften besteht Einigkeit darüber, dass erst auf Grundlage präziser fachspezifischer, empirisch überprüfter Kompetenzmodelle valide Förder- und Testaufgaben zum Zwecke des Bildungsmonitorings und der Individualdiagnostik konstruiert werden können (Eberhardt 2016). Im Idealfall sollten domänenspezifische Kompetenzmodelle „neben der Strukturierung der horizontalen Dimension einer fachbezogenen Kompetenz – durch theoretische Beschreibungen der Komponentenstruktur – auch eine vertikale Aufschlüsselung in unterschiedliche Kompetenzstufen beziehungsweise Kompetenzniveaus vornehmen.“ (Eberhardt 2013a, 52) Neben der Konzeption kompetenzorientierter Items ermöglichen präzise Kompetenz-Formulierungen im Sinne von *can-do*-Deskriptoren obendrein eine kriterienorientierte Fremd- oder Selbst-Evaluation von Schülerleistungen, mithilfe derer letztlich Aussagen über die Einhaltung der Bildungsmindeststandards getroffen werden können. Während international betrachtet die meisten Curricula des institutionellen Fremdsprachenlernens – wie beispielsweise die deutschen „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“ (KMK 2003) oder der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001) – keine differenzierte horizontale und vertikale Aufschlüsselung interkultureller Kompetenz aufweisen, kommen die im „Lehrplan 21 – Sprachen“ vorliegenden Kompetenzdeskriptoren dem Ideal standardorientierter Kompetenzmodelle schon sehr nahe. Dort werden interkulturelle Kompetenzen – unter der Bezeichnung „Kulturen im Fokus“ (D-EDK 2014, 72) – auf horizontaler Ebene in interkulturelle Kenntnisse, Haltungen und Handlungen untergliedert, in Form von *can-do*-Deskriptoren präzisiert und darüber hinaus spezifische Kompetenzniveaus festgelegt. Ungeachtet der hohen fachlichen Qualität der Modellierung interkultureller Kompetenz im „Lehrplan 21“, welche Fremdsprachenlehrkräften zweifelsohne einen guten Überblick über die zu erreichenden Mindestanforderungen erlaubt, erscheint die Operationalisierung dieser Deskriptoren schwierig: Einerseits spiegeln die Beschreibungen der einzelnen Kompetenzstufen insbesondere im Bereich der Teilkompetenzen „Haltungen“ und „Handlungen“ nicht eindeutig einen einheitlichen Teilaspekt interkultureller Kompetenz wider, andererseits wäre angesichts der Komplexität interkultureller Kompetenz ein noch höherer Differenzierungsgrad der horizontalen Dimensionierung wünschenswert.

Untergliedert man den Prozess der Überprüfung interkultureller Kompetenzen in die Bereiche „Konzeption von Testaufgaben“ und „Auswertung der Lernerantworten“, so ist offenkundig, dass für den ersten Bereich innerhalb der Fremdsprachendidaktik bereits zahlreiche Beispiele existieren, der zweite Bereich jedoch nahezu einen schwarzen Fleck in Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Bereits seit den 1980er-Jahren existiert eine große Bandbreite an quantitativen Instrumenten zur Messung interkultureller Kompetenz, insbesondere innerhalb der Psychologie und Wirtschaftskommunikation, vereinzelt auch innerhalb der Angewandten Linguistik. Bei den vorwiegend im Anwendungskontext des interkulturellen Trainings und internationalen Austauschs eingesetzten Verfahren handelt es sich um standardisierte psychologische Fragebogen und Tests, mithilfe derer die Testteilnehmenden per Fremd- oder Selbsteinschätzung evaluiert werden. Die geschlossenen Items enthalten in der Regel Aufgaben zur Überprüfung von isolierten Teilkompetenzen wie kulturellem Wissen oder interkulturellen Handlungsstrategien und stützen sich oftmals auf die Kommentierung kulturell aufgeladener Dokumente oder kritischer interkultureller Interaktionssituationen, sprich *critical incidents*. Dagegen weist u.a. Bredella (2006, 115) darauf hin, dass es gerade für den Bereich interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht charakteristisch sei, „Schülerinnen und Schüler auf den Umgang mit Problemen vorzubereiten, die nicht eindeutig lösbar sind“, es gebe „keine standardisierten Lösungen, sondern interpretatorische Spielräume.“ Zudem könne es nicht um die separate Erfassung einzelner Teilkompetenzen in Form geschlossener Aufgaben gehen, sondern vielmehr um das globale Verstehen und Beurteilen komplexer interkulturell aufgeladener Situationen im Rahmen offener, holistischer Aufgabenformate. Dementsprechend rücken offene Aufgabenformate stets persönliche interkulturelle Erfahrungen oder fiktive interkulturelle Kommunikationssituationen ins Zentrum und konfrontieren die Lernenden mit darauf bezogenen Reflexionsfragen. Dabei geht es beispielsweise darum, den/die Gesprächspartner/in sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der Ebene des Denkens, Fühlens und Handelns zu beschreiben, Vorwissen in Bezug auf interkulturelle Kommunikationssituationen zu aktivieren oder Bereiche des Nicht-Verstehens zu nennen. Bekannte und anerkannte qualitative Erhebungsinstrumente sind das „European Language Portfolio. The intercultural component and learning how to learn“ (Little & Simpson 2003) oder die „Autobiography of Intercultural Encounters“ von Byram (2009), welche allerdings beide keine Aussagen zu möglichen Auswertungsmethoden treffen.

Mögliche Antworten auf die bis anhin kaum diskutierte Frage, wie interkulturelle Reflexionen im Rahmen von schriftlichen Prüfungen im Fremdsprachenunterricht ausgewertet werden können, versuche ich in meiner empirischen Forschungsstudie „Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenun-

terricht – Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards“ (Eberhardt 2013a) sowie in den darauffolgenden Fachbeiträgen (Eberhardt 2016) aufzuzeigen. Im Mittelpunkt steht dabei stets die empirische Ausdifferenzierung des europaweit anerkannten Modells interkultureller Kompetenz des Fremdsprachendidaktikers Byram (1997), welcher die horizontale Dimension interkultureller Kompetenz in fünf Teilkomponenten, die sogenannten *savoirs*, untergliedert. In der qualitativ ausgerichteten Studie wird die interkulturelle Kompetenz von Französischlernenden am Ende der Sekundarstufe I aufgrund deren Reflexionen zu kulturell aufgeladenen Fotos und zu interkulturellen Kommunikationssituationen erhoben. Als Erhebungsinstrumente kamen dabei offene Fragebögen (N=106) und fokussierte Interviews (N=15) zum Einsatz. Ausgewertet wurden die Schülerantworten mittels deduktiver und induktiver Qualitativer Inhaltsanalyse (Eberhardt 2013b, Mayring 2003). Die Analyse der interkulturellen Reflexionen brachte sowohl eine sehr differenzierte horizontale Untergliederung der Teilkompetenzen *savoirs*, *savoir comprendre*, *savoir être* und *savoir s'engager* hervor, als auch eine vertikale Aufschlüsselung der ermittelten Teilaspekte interkultureller Kompetenz in Form einer einheitlichen 3-Stufung. In Anlehnung an bildungswissenschaftliche Diskurse der Kompetenzforschung werden diese Niveaus als basales, intermediäres und elaboriertes Niveau bezeichnet und anhand der – auch in Kompetenzmodellen anderer Unterrichtsfächer zum Tragen kommenden – Graduierungskriterien *Abstraktion*, *Komplexität* und *Präzision*¹ erklärt. Der Abschluss der Studie sowie die Folgearbeiten widmen sich der Konzeption von Beurteilungsrastern zur Auswertung interkultureller Reflexionen. Die folgende Tabelle gibt zunächst einen Überblick über sämtliche im Rahmen der Forschungsstudie (Eberhardt 2013a) empirisch ermittelten deduktiven und induktiven Teilaspekte interkultureller Kompetenz im ausdifferenzierten Strukturmodell von Byram (1997):

¹ Unter Berufung auf kompetenztheoretische Forschungsdiskurse wird hier unter dem Graduierungsparameter *Präzision* die Fülle an Details beziehungsweise die Genauigkeit gelieferter Informationen in einer Äusserung verstanden. Unter der *Komplexität* eines Teilaspekts interkultureller Kompetenz versteht man den Grad der Vernetzung und Dimensionalität, und eng verbunden damit auch die Kreativität und Weiträumigkeit. Der *Abstraktions*-Grad einer interkulturellen Reflexion spiegelt schliesslich das Ausmass wider, in dem von konkret wahrnehmbaren kulturellen Phänomenen abstrahiert wird, diese unter einem allgemeineren Blickwinkel betrachtet und somit auch tiefer liegende, abstrakte kulturelle Ebenen beschritten werden (Eberhardt 2013a).

Hauptkategorie/Teilkompetenz <i>savoirs</i>	
Oberkategorie	Unterkategorie/Teilaspekt
Wissen über kulturelle Charakteristika eigener Kommunikationsgemeinschaften	
	Wissen über geografische Aspekte eigener Kommunikationsgemeinschaften
	Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten eigener Kommunikationsgemeinschaften
	Wissen über Denkweisen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Bräuche eigener Kommunikationsgemeinschaften
	Wissen über Sichtweisen kultureller Charakteristika eigener Kommunikationsgemeinschaften von Menschen anderer Kommunikationsgemeinschaften
	Wissen über Interaktions- und Kommunikationsprozesse in eigenen Kommunikationsgemeinschaften
Wissen über kulturelle Charakteristika anderer Kommunikationsgemeinschaften	
	Wissen über geografische Aspekte anderer Kommunikationsgemeinschaften
	Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften
	Wissen über Denkweisen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Bräuche anderer Kommunikationsgemeinschaften
	Wissen über Sichtweisen kultureller Charakteristika anderer Kommunikationsgemeinschaften von Menschen eigener Kommunikationsgemeinschaften
	Wissen über Interaktions- und Kommunikationsprozesse in anderen Kommunikationsgemeinschaften
Kulturallgemeines Wissen über Menschen, Gegenstände, Sprachen	
	Wissen über Eigenschaften von Kultur
	Bewusstsein, dass sich Sprachen voneinander unterscheiden
	Bewusstsein über die kulturelle Bedingtheit des menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns
	Wissen über soziale Unterschiede in eigenen und in anderen Kommunikationsgemeinschaften
	Wissen über historische und aktuelle Beziehungen zwischen eigenen Kommunikationsgemeinschaften und anderen Kommunikationsgemeinschaften
	Wissen über soziokulturelle Begriffe und Internationalismen
	Wissen über die mit interkulturellen Begegnungen verbundenen Anforderungen und Schwierigkeiten sowie deren Ursachen

Hauptkategorie/Teilkompetenz <i>savoir comprendre</i>	
Oberkategorie	Unterkategorie/Teilaspekt
	Fähigkeit, Bereiche des Missverstehens und Störungen in interkulturellen Interaktions- und Kommunikationssituationen zu identifizieren und zu erklären
	Fähigkeit, kulturelle Phänomene unterschiedlicher Kommunikationsgemeinschaften miteinander in Beziehung zu setzen
	Fähigkeit, die kulturelle Aufgeladenheit einer Situation zu identifizieren und zu erklären
	Fähigkeit, zwischen in Konflikt stehenden Interpretationen und Sichtweisen kultureller Phänomene zu vermitteln
Hauptkategorie/Teilkompetenz <i>savoir être</i>	
Oberkategorie	Unterkategorie/Teilaspekt
	Toleranz gegenüber Gegenständen, Institutionen, Ereignissen, Persönlichkeiten, Denk-, Empfindungs- und Verhaltensweisen, Interaktions- und Kommunikationsprozessen in anderen Kommunikationsgemeinschaften
	Interesse für Gegenstände, Institutionen, Ereignisse, Denkweisen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Lebensbedingungen, Interaktions- und Kommunikationsprozesse in anderen Kommunikationsgemeinschaften
	Bereitschaft zur Perspektivendarstellung und Perspektivenübernahme im Rahmen kulturell aufgeladener Situationen
	Bereitschaft, sich aktiv mit kulturellen Phänomenen anderer Kommunikationsgemeinschaften auseinanderzusetzen
Hauptkategorie/Teilkompetenz <i>savoir s'engager</i>	
Oberkategorie	Unterkategorie/Teilaspekt
	Fähigkeit, kulturelle Phänomene und kulturell aufgeladene Situationen auf der Basis expliziter Kriterien wertend zu analysieren
	Fähigkeit, in interkulturellen Begegnungssituationen auf Basis expliziter Kriterien zu interagieren und zu vermitteln

Tab. 1: Empirisches Strukturmodell interkultureller Kompetenz (Eberhardt 2013a)

Am Beispiel des Teilaspekts *Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften* der Teilkompetenz *savoirs* soll im Folgenden zunächst die kriterienbasierte 3-Stufung der Studie empirisch veranschaulicht werden. Die empirischen Repräsentationen interkultureller Kompetenz spiegeln dabei exemplarische interkulturelle Reflexionen der untersuchten Sekundarschüler/innen wider, graduiert entlang der Parameter *Abstraktion*, *Komplexität* und *Präzision*:

	Teilkompetenz: <i>savoirs</i>		
	Teilaspekt: Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften		
	Basales Niveau	Intermediäres Niveau	Elaboriertes Niveau
Abstraktion	Bild 7 geht es sicherlich um ein Fußballspiel, wo Frankreich gerade spielt. Das sehe ich einmal durch die Flaggen von Frankreich. Außerdem kann ich noch erkennen, dass die Männer jeweils ein Baguette hochhalten. Das gibt mir auch das Gefühl, dass diese Personen aus Frankreich kommen. Baguette ist ein typisches Brot für Frankreich, und als ich in Frankreich war, habe ich jeden Morgen Baguette bekommen. (Ges3_Ahmed)	Auf jeden Fall hat das Bild 7 etwas mit Frankreich zu tun, Männer, angezogen in den Nationalfarben Frankreichs, jubeln begeistert. Sie heben die Hände hoch, in denen sie Baguettes halten, die wiederum immer in Verbindung mit Frankreich gebracht werden und somit charakteristisch für Frankreich sind. Auf diesem Bild bemerkt man sehr doll das Nationalgefühl, welches die Franzosen miteinander verbindet, und den grossen Stolz auf ihr Land, den sie in sich tragen. (Gym2_Vera)	Oft spricht man ja „die Franzosen machen das so und so, bei den Franzosen ist das ja so, dass die Frauen sich nicht rasieren“ solche Sachen einfach. Das sind Vorurteile, die es bei jeder Nation gibt und die man, wenn man nicht in dem Land selbst gelebt hat für eine Zeit, dann auch einfach glaubt, weil irgendwie möchte man sich ja schon ein Bild machen von einer Gesellschaft. Und da kommen solche Vorurteile natürlich ganz gelegen, sage ich jetzt mal, aber es ist halt relativ schwierig zu sagen, ob die jetzt richtig oder falsch sind, wenn man keine persönlichen Eindrücke bekommen hat. Ich denke, es gibt mit Sicherheit Frauen, die sich nicht rasieren oder mit Sicherheit gibt es Menschen, die mal mit einem Baguette rumlaufen, weil sie einfach ein Baguette essen möchten. Aber es ist ja bestimmt nicht so, dass da jeder mit einem Baguette rumläuft und das jeden Tag gegessen wird. (Gym3_Franziska)

Komplexität	Bild 8 zeigt Hitler und andere nationalsozialistische Anhänger vor dem Pariser Eiffelturm, also dem Einmarsch der NS in Frankreich. (Gym3_Nastassja)	Foto 8 hat sicherlich was mit Frankreich zu tun. Während des 2. Weltkriegs besetzten die Deutschen von 1940–1944 das Land, und die Franzosen mussten in den Süden, in der „Freien Zone“ leben. Die Regierung war nicht länger in Paris, sondern in Vichy. Staatschef war Pétain, der mit Hitler zwangsweise zusammenarbeiten musste. (Gym2_Nicole)	Bild 8 möchte ich nicht miterlebt haben, da die dort abgebildeten NS-Funktionäre und der Führer das Sinnbild einer Schreckensherrschaft sind. Trotzdem würde ich Paris im Jahre 1940 gerne gesehen haben wegen den Veränderungen zu dem Paris, das ich kenne. In der Deutschen Schule Paris hatten wir mal ein Gespräch mit einem Résistant aus der Zeit zwischen 1940–1944. Mein Gedanke war, wie er sich jetzt wohl gefühlt hat, von Deutschen, den ehemaligen Aggressoren, befragt zu werden. (Gym2_Julian)
Präzision	Auf dem letzten Bild sehe ich den Eiffelturm. Das hat ganz klar mit Frankreich zu tun. Wenn ich etwas über Frankreich erzählen würde, würde ich sofort an den Eiffelturm denken. (Ges3_Ahmed)	Das andere Bild habe ich genommen, weil dort der Eiffelturm steht. Der ist ja das Wahrzeichen dort und das zeigt ja schon alles. (Ges2_Stefan)	Also Bild 8 hat in jedem Fall etwas mit Frankreich zu tun. Man sieht auf dem Bild den Eiffelturm, das Wahrzeichen Frankreichs. Viele Touristen besteigen ihn, und abends, wenn es dunkel wird, ist er schön beleuchtet und ein totaler Blickfang. (Ges3_Sarah1)
kommunizierte Fotos	7		8
	Foto mit 3 Fußballfans, welche allesamt ein französisches Trikot und eine Baskenmütze tragen und zugleich selbstironisch ein Baguette in die Luft halten.		Foto aus dem Jahr 1940, welches Adolf Hitler und andere Vertreter der NSDAP vor dem Eiffelturm in Paris zeigt.

Tab. 2: Empirische Repräsentationen interkultureller Kompetenz

Ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Entwicklung eines empirisch abgesicherten domänenspezifischen Kompetenzmodells ist stets die Transformation empirischer Kompetenzrepräsentationen in deskriptorenbasierte *can-do*-Skalen. Beispiele für sogenannte benutzerorientierte Skalen, welche zum Zwecke

allgemeiner Aussagen über Lernerleistungen generalisierte, kontextfreie Beschreibungen von Lernerkompetenzen enthalten (Harsch 2006) und demzufolge auch auf andere offene Lern- oder Testaufgaben und andere Fremdsprachenlernende angewendet werden können, finden sich in der folgenden Tabelle. Zur Entwicklung benutzerorientierter Deskriptoren werden stets exemplarische Schüleräußerungen – die sogenannten Ankerbeispiele – in allgemeine, kontextfreie, für ein Niveau prototypische Kann-Beschreibungen eines Teilaspekts interkultureller Kompetenz umformuliert, getrennt nach den Graduierungskriterien *Präzision*, *Komplexität* und *Abstraktion*. Um den Transformationsprozess von empirischen Repräsentationen in allgemeine Kann-Beschreibungen eines Teilaspekts interkultureller Kompetenz nachvollziehen zu können, bezieht sich die benutzerorientierte Skala erneut auf den Teilaspekt *Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften*:

	Teilkompetenz: <i>savoirs</i>		
	Teilaspekt: Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften		
	Basales Niveau	Intermediäres Niveau	Elaboriertes Niveau
Abstraktion	Die Schüler dokumentieren ein konkret-oberflächliches Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel von stereotypem Charakter ist.	Die Schüler dokumentieren ein vom Bezugsgegenstand bedingt abstrahierendes Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches zum Teil stereotyp und in Ansätzen differenziert ist.	Die Schüler dokumentieren ein vom Bezugsgegenstand abstrahierendes Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel differenziert ist.
Komplexität	Die Schüler dokumentieren ein isoliertes und eindimensionales Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel von stereotypem Charakter ist.	Die Schüler dokumentieren ein bedingt vernetztes und mehrdimensionales Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches zum Teil stereotyp und in Ansätzen differenziert ist.	Die Schüler dokumentieren ein vernetztes und mehrdimensionales Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel differenziert ist.

Präzision	Die Schüler dokumentieren ein vages und detailarmes Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel von stereotypem Charakter ist.	Die Schüler dokumentieren ein bedingt präzises und detailreiches Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches zum Teil stereotyp und in Ansätzen differenziert ist.	Die Schüler dokumentieren ein präzises und detailreiches Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften, welches in der Regel differenziert ist.
------------------	---	--	--

Tab. 3: Benutzerorientierte Skala interkultureller Kompetenz

Indem sich benutzerorientierte Skalen ausdrücklich auf die generelle, aufgabenunabhängige Beschreibung der bei Fremdsprachenlernenden vorhandenen interkulturellen Kompetenzen konzentrieren, können sie auf andere Testaufgaben und Lerngruppen angewendet werden. Demzufolge ist mit benutzerorientierten Skalen zum Beispiel die Möglichkeit verbunden, Schüler/innen ein formatives Feedback zu geben, welches sich nicht auf eine spezifische Lernaufgabe oder Prüfung, sondern auf mehrere Evaluationsmomente bezieht.

Im Gegensatz zu benutzerorientierten Skalen enthalten die Kompetenzformulierungen beurteilerorientierter Skalen keine generalisierten Kann-Beschreibungen, sondern geben die einer konkreten Testaufgabe entstammenden prototypischen Performanzen wieder. Demzufolge finden dort auch die in einer Aufgabe angesprochenen spezifischen kulturellen Inhalte Erwähnung. Beurteilerorientierte Skalen können deshalb beispielsweise als Kodierleitfaden zur Auswertung schriftlicher Sprachproduktionen im Kontext formativer oder summativer Beurteilungen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Dadurch ist es also möglich, interkulturelle Testaufgaben kriterienorientiert zu beurteilen, indem interkulturelle Reflexionen von Fremdsprachenlernenden mit spezifischen Teilaspekten interkultureller Kompetenz versehen und hinsichtlich ihres Präzisions-, Komplexitäts- und Abstraktionsgrades auf ein basales, intermediäres oder elaboriertes Niveau eingestuft werden. Im Sinne einer praktikablen und zeitökonomischen Leistungsbeurteilung von Fremdsprachenlernenden bietet es sich bei beurteilerorientierten Skalen an, die Graduierungskriterien *Abstraktion*, *Komplexität* und *Präzision* zusammenzufassen (Eberhardt 2013a). Zum Zwecke der Vergleichbarkeit der Skalentypen ist abschließend eine solche beurteilerorientierte Skala zum Teilaspekt *Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften* aufgeführt. Die Kann-Beschreibungen basieren dabei auf prototypischen Schülerreflexionen in Bezug auf eine im französischen Spielfilm „2 Tage Paris“ zu beobachtende interkulturelle Kommunikationssituation in einem Fast-Food-Restaurant:

Teilkompetenz: <i>savoirs</i>		
Teilaspekt: Wissen über Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten anderer Kommunikationsgemeinschaften		
Basales Niveau	Intermediäres Niveau	Elaboriertes Niveau
Die Schüler nennen im Rahmen der Kommentierung einer interkulturellen Kommunikationssituation einzelne konkret wahrnehmbare Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten und ordnen diese als typisch für sämtliche Teilnehmer einer spezifischen Kommunikationsgemeinschaft ein. Dabei werden die genannten kulturellen Phänomene weder präzisiert, noch werden Abstraktionen oder Vernetzungen mit anderen kulturellen Phänomenen vorgenommen.	Die Schüler nennen im Rahmen der Kommentierung einer interkulturellen Kommunikationssituation einzelne abstrakte oder konkret wahrnehmbare Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten, beschreiben diese in Ansätzen näher und assoziieren sie mit Teilnehmern einer spezifischen Kommunikationsgemeinschaft. Dabei werden einfache Abstraktionen von den kulturellen Bezugsgegenständen sowie einfache Vernetzungen der genannten Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten oder weiterer kultureller Phänomene vorgenommen.	Die Schüler beschreiben im Rahmen der Kommentierung einer interkulturellen Kommunikationssituation einzelne abstrakte oder konkret wahrnehmbare Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten sehr präzise, und assoziieren diese mit Teilnehmern einer oder mehrerer spezifischer Kommunikationsgemeinschaften. Dabei werden weitreichende Abstraktionen von den kulturellen Bezugsgegenständen sowie vielfältige Vernetzungen der genannten Gegenstände, Institutionen, Ereignisse und Persönlichkeiten oder weiterer kultureller Phänomene vorgenommen.

Tab. 4: Beurteilerorientierte Skala interkultureller Kompetenz

Ausgehend von den in diesem Beitrag vorgestellten Beurteilungsrastern sollte in naher Zukunft der Entwurf einer jahrgangsübergreifenden, eventuell an die Referenzniveaus des GER anschlussfähigen 3- oder 6-Stufung angestrebt werden, welche nicht nur die interkulturellen Kompetenzen von Fremdsprachenlernenden am Ende der Sekundarstufe I, sondern auch diejenigen im ersten und zweiten Zyklus der Volksschule in den Blick nimmt. Zugleich wird es notwendig sein, für formative und summative Evaluationsmomente sowie für Vergleichsarbeiten Verfahren der qualitativen Auswertung interkultureller Reflexionen zu entwickeln, welche die Breite an Teilaspekten interkultureller Kompetenz berücksichtigen, aber dennoch für Fremdsprachenlehrpersonen einen dem Unterrichtsalltag angemessenen Beurteilungsaufwand mit sich bringen.

Literatur

Bertschy, Ida/Egli Cuenat, Mirjam & Stotz, Daniel (2015): *Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule. Lehrplan Englisch und Französisch*. Basel: Passepartout.

Bredella, Lothar (2006): Bildungsstandards und ihre Umsetzung. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Tübingen: Narr, 105–122.

Byram, Michael (2009). Evaluation and/or assessment of intercultural competence. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 215–234.

Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014): *Lehrplan 21 Sprachen. Kanton Basel-Stadt*. Luzern: D-EDK.

Eberhardt, Jan-Oliver (2016): Interkulturelle Kompetenzen testen – Graduierungskriterien und Beurteilungsraster für den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I. *Babylonia* 2/16, 63–68.

Eberhardt, Jan-Oliver (2013a): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (=Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung 1).

Eberhardt, Jan-Oliver (2013b): Die qualitative Inhaltsanalyse als Interpretationsverfahren zur Generierung eines empirischen Modells interkultureller Kompetenz. In: Agüado, Karen/Heine, Lena & Schramm, Karin (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 160–176.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Harsch, Claudia (2006): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt*. Augsburg: Universität Augsburg.

Lenz, Peter & Studer, Thomas (2007): *Lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen. 5. bis 9. Schuljahr. Französisch und Englisch*. Bern: Schulverlag bmv AG.

Little, David & Simpson, Barbara (2003): *European Language Portfolio. The intercultural component and learning how to learn*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Manno, Giuseppe (2012): Aufgabenorientierung im Französischen als Fremdsprache. In: Keller, Stefan & Bender, Ute (Hrsg.): *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Klett Kallmeyer, 128–141.

Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.

Saudan, Victor (2015): Didactiques des langues, didactique de l'(inter)-culturel et du culinaire: le projet Les Mets et les Mots. *Babylonia 1/15*, 10–19.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Neuwied: Luchterhand.

Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende? Einige Antworten im Blick auf die *Textarbeit* im Fremdsprachenunterricht

Ingo Thonhauser (Pädagogische Hochschule Lausanne, Schweiz)

In meinem Beitrag rücke ich die Frage nach den fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrer/innen, die Deutsch als Fremdsprache im Schulbereich unterrichten, in den Mittelpunkt. Im Kontext der aktuellen Diskussion zur Ausbildung von Lehrenden, die häufig methodische Aspekte wie die Umsetzung von Handlungs- und/oder Kompetenzorientierung fokussiert, stellt sich die Frage, über welches fachliche *savoir* und *savoir faire* Lehrende verfügen müssen. Im ersten Teil des Beitrags diskutiere ich, wie diese Frage im Fachdiskurs beantwortet wird und schlage eine Definition *fachdidaktischer Kompetenz* vor. Am Beispiel der *Textarbeit* werden Dimensionen fachdidaktischer Kompetenz beispielhaft erläutert. Daraus ergeben sich abschliessend einige Fragen zur adäquaten wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften.

1. Was Lehrende können und wissen sollen. Ein selektiver Blick in die Literatur

Es mangelt nicht an Literatur, die sich mit der Frage auseinandersetzt, welche Kompetenzen Lehrende brauchen, die Fremdsprachen unterrichten. In diesem einleitenden Abschnitt stelle ich vier Elemente dar, die in den Diskussionen der letzten zwanzig Jahre mit verschiedener Schwerpunktsetzung immer wieder genannt wurden. Da diese Diskussion beileibe kein Spezifikum des Fachs Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist, berücksichtige ich auch einzelne Arbeiten aus der französischsprachigen und der englischsprachigen Didaktik sowie zwei internationale Publikationen, das „Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften“ (Kelly et al. 2004) und das „Europäische Profilraster für Sprachlehrende“¹.

Dass Lehrende über *Fachwissen* verfügen sollten, ist konsensfähig, wie die für die deutschsprachige Forschung im Bereich der *teacher cognition* zentralen Arbeiten von Appel (2000), Caspari (2003) oder das Projekt „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach“ (TEDS-LT) (z. B. Rotters & Trautmann 2014) illustrieren. Kontroverser ist hingegen die Frage, um welches Wissen es sich im Falle der Fremdsprachenlehrer/innen handeln

¹ Europäisches Profilraster für Sprachlehrende: <http://www.epg-project.eu/raster/?lang=de> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

sollte. Ein Beispiel: In der französischsprachigen Westschweiz ist Deutsch obligatorisch als erste Fremdsprache im Lehrplan für das Pflichtschulwesen, dem „Plan d'études romand“², verankert, und man könnte annehmen, dass sich dies in der fachwissenschaftlichen Ausbildung der zukünftigen Lehrer/-innen an den Germanistikinstitutionen der Region zeigt. Ein Blick in die Studienpläne belehrt rasch eines Besseren: „Die Westschweizer Germanistik orientiert sich – inhaltlich und in ihrer Struktur – stark an der traditionellen Germanistik des deutschen Sprachraums“, so lautete 2005 das nüchterne und ernüchternde Resümee von Thérèse Studer in ihrem Beitrag zur Debatte um Inlands- und Auslandsgermanistik in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ (Studer 2005, 208). An diesem Befund hat sich auch nach mehr als zehn Jahren nichts geändert; Fachwissen bewegt sich in der Germanistik der Westschweiz, die immerhin für sich in Anspruch nimmt, die DaF-Lehrenden der Sekundarstufe I und II auszubilden, im traditionellen Rahmen dessen, was man gemeinhin als Inlandsgermanistik bezeichnet.³

Betrachtet man die Diskussion im Fach DaF insgesamt, wird die Frage nach dem Fachwissen umfassender und differenzierter beantwortet. In der Regel werden Kenntnisse der deutschen Sprache und ihrer Varietäten, der Kultur, Literatur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums, der Sprachlehr- und -lernforschung und der Bildungspolitik genannt, wie das „Grundsatzpapier“ des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF 2006) beispielhaft zeigt. Wirft man einen Blick in andere didaktische Diskurse, so lassen sich ähnliche Unterscheidungen finden. In der frankophonen didaktischen Diskussion ist z. B. die Unterscheidung von zwei Kategorien theoretischen Wissens gängig. Mit Bezug auf die Arbeiten von Altet (2001) wird hier zwischen *savoir théorique à enseigner*, womit Wissen gemeint ist, das zum Lehr- und Lerngegenstand wird, und *savoir théorique pour enseigner*, also Wissen über Lehr- und Lernprozesse, unterschieden (z. B. Causa et al. 2014, ähnlich auch Schneuwly & Hofstetter 2009). In den beiden internationalen Publikationen, die ich konsultiert habe, ist das fachliche Wissen weniger dominant. Das „Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften“ bestätigt einen gewissen Stellenwert dieses Fachwissens, auch, wenn die oben genannten Bereiche explizit nur in fünf von insgesamt vierzig Punkten erwähnt werden und natürlich nicht auf das Fach DaF bezogen sind. Im „Europäischen Profilraster für Sprachlehrende“ wird hingegen davon ausgegangen, dass fachliches Wissen in vorhergegangenen Studien erworben wurde. Auf die Einzelsprachen bezogene Fachkenntnisse scheinen daher im Profil nicht auf,

² Plan d'études romand: <http://www.plandetudes.ch/> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

³ Zum Verhältnis des Fachs Deutsch als Fremdsprache zur Germanistik verweise ich auf Portmann-Tselikas (2015).

einzig im Kompetenzbereich *Methodik/Didaktik* werden Kenntnisse im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung erwähnt.

Mit *Methodik/Didaktik* ist das Stichwort für den zweiten Kompetenzbereich gegeben, den ich hier absichtlich etwas unscharf als methodisch-didaktisches Know-how bezeichnen möchte. In der deutschsprachigen Literatur ist dies nämlich ein diffuser Begriff (vgl. dazu Krumm 2010 und Reiss-Held & Busch 2013, 199), mit dem in der Regel jene Fähigkeiten gemeint sind, die Lehrende brauchen, wenn sie Unterrichtssequenzen planen und durchführen.⁴ Lehrende müssen in der Lage sein, auf Basis eines Lehrwerks Unterricht zu planen, indem sie curriculare Vorgaben berücksichtigen und Lehr- und Lernsituationen schaffen, die auf Lernende mit ihren jeweiligen Spezifika ausgerichtet sind. Dabei geht es nicht nur um die Umsetzung eines bestimmten methodischen Ansatzes, sondern auch um den Umgang mit Heterogenität, Fragen der Disziplin und der Leistungsbeurteilung, um nur einige Beispiele zu nennen. Im Unterschied zum ersten Kompetenzbereich lässt sich das methodisch-didaktische Know-how mit einem in der frankophonen Literatur gebräuchlichen Begriffspaar als *savoir* und *savoir faire* beschreiben – man könnte dies im Deutschen als *Wissen* und *Können* wiedergeben.

Die *sprachliche Kompetenz* der Lehrenden ist ein dritter Bereich, der zunehmend ins Zentrum dieser Diskussion rückt. Auch, wenn der/die muttersprachliche Sprecher/in als Ideal im Fremdsprachenunterricht schon lange ausgedient hat, ist die Frage der Sprachkompetenz für fremdsprachige Lehrende häufig Anlass, die eigene Legitimität selbstkritisch zu hinterfragen.⁵ Empirische Forschung untermauert zudem die entscheidende Rolle der Sprachkompetenz (z.B. Graham et al. 2017, Tammenga-Helmantel et al. 2016). Dies hat dazu geführt, dass die Beschreibung berufsspezifischer Sprachkompetenzprofile zu einem prioritären Anliegen wird, da ja gerade im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Regel Lehrende tätig sind, die die Zielsprache ebenfalls als Fremd- oder Zweitsprache erworben haben. Beispielfürhaft verweise ich hier auf ein Projekt für die Primarstufe und die Sekundarstufe I in der Schweiz, in dessen Rahmen Sprachkompetenzprofile und didaktische Szenarien erarbeitet wurden.⁶ Die Ergebnisse dieses Projekts, das am

⁴ Wenn im „Europäischen Profilraster“ der Schwerpunkt im Bereich der Kenntnisse der Sprachlehr- und -lernforschung liegt, entspricht dies also nicht dem Sprachgebrauch der deutschsprachigen Diskussion.

⁵ Diese Diskussion kann ich an dieser Stelle nicht ausführen, verweise aber beispielhaft auf die Arbeiten von Cook (1999), Castellotti (2011) oder Kramsch (2012).

⁶ Diese Sprachkompetenzprofile wurden 2014 publiziert und sind auf der Projektthomepage abrufbar: <https://www.phsg.ch/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats auf europäischer Ebene weitergeführt wird⁷, unterstreichen, dass Lehrende über spezifische sprachliche Kompetenzen verfügen sollten, die nicht mit allgemeinen Niveaubeschreibungen zu erfassen sind.

Im Mittelpunkt des vierten Bereichs steht das *Konzept der reflexiven Praxis*, das in der Diskussion der letzten Jahre zunehmend an Bedeutung gewinnt (Farrell 2016, zahlreiche Beiträge in Klippel 2016) und nicht zuletzt ein Ergebnis der Forschung zu *teacher cognition* (Borg 2006, 2013 und Caspari 2014) ist. Die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns stellt einen Schwerpunkt in vielen aktuellen Konzepten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen dar und findet auch Eingang in Forschungsdesigns (Abendroth-Timmer 2017).

Im Folgenden unternehme ich den Versuch, den im Fach Deutsch als Fremdsprache bisweilen unscharf gefassten Begriff der fachdidaktischen Kompetenz zu präzisieren, indem ich zunächst vom fachlichen Wissen als Kern dieser *fachdidaktischen Kompetenz* ausgehe.

2. Fachdidaktische Kompetenz im Bereich DaF/DaZ

Eine Sichtung der aktuellen Handbücher im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ergibt, dass *fachdidaktische Kompetenz* kein gängiges Konzept zu sein scheint, ja überhaupt nur vereinzelt erwähnt wird. Als Beispiel mag hier das HSK-Handbuch „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ dienen, in dem von *fachdidaktischer Kompetenz* nur an einer einzigen Stelle im Rahmen der Beschreibung der Kernelemente der Ausbildung von DaF- und DaZ-Lehrkräften die Rede ist:

Zentrales Ziel der DeutschlehrerInnenausbildung ist die Ausbildung von Kenntnissen und berufsorientierten Kompetenzen in Bezug auf Prozesse des Lehrens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einschließlich weiterer Maßnahmen der sprachlichen und interkulturellen Bildung (fachdidaktische Kompetenz). Hierzu gehört das weite Feld der Methodik/Didaktik. (Krumm & Riemer 2010, 1346)

Es fällt auf, dass der Schwerpunkt beim Wissen um Lehr- und Lernprozesse und der sprachlichen und interkulturellen Bildung liegt, während fachliches Wissen unerwähnt bleibt. Darüber hinaus wird etwas vage auf das „weite Feld

⁷ Projekttitel „Towards a Common European Framework of Reference for language teachers“: http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Towards_aCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/language/en-GB/Default.aspx [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

der Methodik/Didaktik“ verwiesen. Im ersten Band der Reihe „Deutsch Lehren Lernen“ des Goethe-Instituts wird *fachdidaktische Kompetenz* als ein Wissensbereich definiert, der die fachliche Kompetenz ergänzt und methodisches *savoir-faire* hinzufügt: „Zur fachdidaktischen Kompetenz gehört das Wissen über die Lernergruppe(n), über Lernschritte und Aufgaben, über Unterrichtsziele sowie die Fähigkeit, auf der Basis dieses Wissens, konkrete Schritte im Unterricht zu planen und umzusetzen.“ (Legutke & Schart 2012, 58) Hier wird *fachspezifisches* Wissen nur sehr partiell als Teil der *fachdidaktischen* Kompetenz erfasst, während die Fähigkeit zur Umsetzung in konkreten Lehr- und Lernsituationen im Sinne eines *savoir faire* deutlicher hervorgehoben wird. Dies erweckt nun geradezu den Anschein, als spiele fachliches Wissen hier keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle. Ein Blick über die Grenzen des Fachs DaF/DaZ hinaus erscheint also an dieser Stelle mehr als gerechtfertigt.

Hierzu greife ich zunächst auf einen Klassiker der fachdidaktischen Literatur zurück. Lee S. Shulman beschrieb schon 1987 in einem einflussreichen Artikel Wissensbereiche, über die Lehrende verfügen müssen, als *teacher knowledge* und unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung von *pedagogical content knowledge*, die er auf folgende Weise definiert:

Among those categories, pedagogical content knowledge is of special interest because it identifies the *distinctive bodies of knowledge for teaching*. It represents the *blending of content and pedagogy* into an understanding of how particular topics, problems, or issues are *organized, represented, and adapted* to the diverse interests and abilities of learners, *and presented* for instruction. (Shulman 1987, 8, [Hervorhebungen I.T.])

Die Tatsache, dass Lehrende ihr fachliches Wissen in der Unterrichtssituation so einsetzen müssen, dass daraus Lerngelegenheiten für ihre Schüler/innen werden, ist eine wenig überraschende, aber folgenreiche Beobachtung. Mit den im Text von mir hervorgehobenen Verben beschreibt Shulman Prozesse der Anpassung, Neuorganisation und Präsentation von fachlichen Inhalten, die diese zu Lerngegenständen werden lassen. Dem Konzept *pedagogical content knowledge* war v.a. in der Didaktik der Naturwissenschaften grosser Erfolg beschieden, obwohl Shulman vom Beispiel des Literaturunterrichts in der Schulsprache Englisch ausging. Ebenfalls in den 80er-Jahren prägte Yves Chevallard in der frankophonen Didaktik den Begriff der *transposition didactique*, um zu beschreiben, auf welche Weise aus dem Fachwissen der Bezugswissenschaften schulische Lehr- und Lerngegenstände werden (Chevallard 1985). Bei Chevallard ging es zunächst um die Didaktik der Mathematik, seine Ideen fanden jedoch grossen Anklang, und das Konzept der *transposition didactique* gehört heute zum Repertoire der französischsprachigen Fach-

didaktiken, wie Bernard Schneuwly in einem in deutscher Sprache erschienen Beitrag darlegt. Seine Beschreibung des Prozesses des *Transponierens* ist aufschlussreich:

Der Prozess des Transponierens verändert notwendigerweise das Wissen und Können:

- Es hat in der didaktischen Situation nicht mehr die gleiche Bedeutung, da es Gegenstand des Lehrens und des Lernens wird.
- Es hat nicht mehr dieselbe Form: Es ist „appretiert“, also zugerüstet, um gelernt zu werden, es ist in seine Bestandteile zerlegt. (Schneuwly 2013, 21)

Man sieht, die mit der *transposition didactique* verbundenen Modifikationen fachlicher Inhalte sind Shulmans „blending of content and pedagogy“ nicht unähnlich. Mir scheint, dass diese Konzepte für eine präzisere Fassung *fachdidaktischer Kompetenz* hilfreich sind. Auch im deutschsprachigen Raum finden sich ähnliche Überlegungen im Bereich der Didaktiken naturwissenschaftlicher Fächer: Wolfgang Hallet diskutiert *fachdidaktische Kompetenz* am Beispiel der Biologie und kommt zum Schluss, dass es sich um die Fähigkeit handelt, „fachliche Inhalte so auszuwählen und zuzuschneiden, dass sie aktive Lern- und Wissenserwerbprozesse anhand zentraler und exemplarischer fachlicher Inhalte ermöglichen“ (Hallet 2006, 45). Es ist offensichtlich, dass sich dies nur teilweise auf den Fremdsprachenunterricht anwenden lässt. Wenn man von bestimmten gymnasialen Traditionen absieht, geht es im Fremdsprachenunterricht ja nicht prioritär um die Vermittlung sprachwissenschaftlicher oder literaturwissenschaftlicher Kenntnisse, sondern um den Erwerb und Ausbau kommunikativer Kompetenz in der Zielsprache. Trotzdem gilt es auch im Falle des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen, wie sich das Fachwissen von Lehrenden im Unterricht verändert. Lehrende nutzen ja auch hier das im Verlauf ihrer Ausbildung erworbene Wissen und Können, um ihr Fach, in unserem Fall das Deutsche als Fremdsprache (DaF), zu unterrichten, d. h. um es in einer spezifischen Situation zum Lehr- und Lerngegenstand werden zu lassen. Ich schlage vor, diese Fähigkeit auch im Falle des Fremdsprachenunterrichts als *fachdidaktische Kompetenz* zu bezeichnen. Wenn wir diese beschreiben wollen, müssen wir verstehen, wie Lehrende ihre fachspezifische *pedagogical content knowledge* im DaF-Unterricht einsetzen oder, etwas anders formuliert, auf welche Weise sie ihr *savoir* und *savoir faire* nutzen, um Lehr- und Lernsituationen zu schaffen. Dies ist ganz im Sinne von Donald Freeman und Karen E. Johnson, die schon 1998 „a deeper examination of our subject matter – language – as it becomes classroom content“ forderten (Freeman & Johnson 1998, 413). Eine solche Untersuchung des Lehr- und Lerngegenstands DaF kann nicht ausschliesslich theoretisch im Bereich der (Angewandten) Linguistik, der Literaturwissenschaft und der Sprachlehr- und -lernforschung geleistet werden – schliesslich entzieht sich das, was in den

Klassen passiert, für gewöhnlich dem Blick aus den Fenstern der Gelehrtenstuben. Es führt kein Weg an empirischer Forschung an den jeweiligen Lernorten vorbei. Im Folgenden stelle ich am Beispiel einer Studie zur Textarbeit dar, zu welchen Ergebnissen man auf diese Weise kommen kann.

3. Fachdidaktische Kompetenz: authentische Texte im Unterricht DaF

Ausgangspunkt dieses Abschnitts ist ein qualitativ angelegtes Projekt an einer Primarschule des Kantons Waadt, in dem es zentral um Formen von Textarbeit mit dem Lehrmittel ging.⁸ Im Gespräch mit den Lehrenden wurden zunächst jene authentischen Texte im Lehrwerk identifiziert, die sie im Unterricht als besonders geeignet oder besonders problematisch erlebten. Darauf folgte eine Phase der Unterrichtsbeobachtung, in der eben diese Lektionen im Mittelpunkt standen, und schliesslich Auswertungsgespräche im Sinne reflexiver Praxis. Dabei wurde deutlich, dass die im Lehrwerk angelegte Textarbeit von den Lehrenden auf höchst heterogene Weise in die Praxis umgesetzt wurde. So gab eine Lehrperson an, auf die Arbeit mit Postkarten aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen, die als authentische Texte im Lehrwerk angeboten wurden, entweder zu verzichten oder diese nur sehr kurz zu behandeln, während eine Kollegin gerade diesen Teil als einen ihrer bevorzugten Momente im Unterrichtsjahr bezeichnete und eine Fülle von Aktivitäten beschrieb. In der Analyse wurde deutlich, dass sich die Textarbeit mit authentischen Texten komplexer darstellt als vermutet. Authentische Texte haben textsortenspezifische Charakteristika und lassen sich prototypisch Klassen von Texten zuweisen, die man gemeinhin Textsorten nennt. Diese können nach sprachlich-strukturellen, situativen und funktionalen Merkmalen beschrieben werden, sie lassen sich „als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen“ (Thurmair 2010, 284) zuordnen. Lehrende verfügen über fachliches Wissen zu Textsorten oder sind, aufgrund ihrer fachlichen Ausbildung, in der Lage, sich dieses Wissen zu erarbeiten. Wenn diese Texte nun Gegenstand des Unterrichts DaF werden, kommt *fachdidaktische Kompetenz* ins Spiel. Schliesslich geht es im DaF-Unterricht in der Primarschule nicht um die Vermittlung textlinguistischer Kenntnisse, sondern um die Entwicklung von Sprachkompetenz. Damit ist ein anderer, ein fachdidaktischer Blick auf die Merkmale dieser Textsorten erforderlich. An den sprachlich-strukturellen

⁸ Ich kann dieses Projekt hier nur kurz skizzieren; für eine ausführlichere Darstellung verweise ich auf Thonhauser (2016).

Merkmale ist nun interessant, ob diese für die/den Lernende/n sprachlich zugänglich sind und darüber hinaus sinnvolle Lerngelegenheiten bieten. Noch offensichtlicher sind die Veränderungen im situativen und funktionalen Bereich. Texte aus der Tourismuswerbung, die sich in einem DaF-Lehrwerk wiederfinden, sind hier in eine Kommunikationssituation eingebettet, für die sie nicht verfasst wurden. Lernende lesen diese Texte im Lehr- und Lernkontext der obligatorischen Schule. Sie lesen diese Texte auch nicht aus Eigeninteresse, sondern weil sie müssen. Die Texte sind Teil einer sprachdidaktisch begründeten Aufgabenstellung, die auf die Entwicklung landeskundlicher und sprachlicher Kompetenzen abzielt. Dies wirft ein neues Licht auf die Frage der Authentizität von Texten und Textarbeit, wie Hufeisen & Thonhauser (2016) an Beispielen zeigen. Authentische Texte sind im Fremdsprachenunterricht ein Mittel, um Lehr- und Lerngelegenheiten zu schaffen, die von Lernenden im besten Fall als sinnvoll, als authentisch erlebt werden. Mit anderen Worten: Die vielbeschworene Authentizität der Texte ist nicht per se Garant für solche Lehr- und Lerngelegenheiten, es ist die *fachdidaktische Kompetenz* von Lehrenden, die ihr fachliches Wissen nutzen, um diese zu schaffen. Textlinguistische und landeskundliche Kenntnisse werden im Sinne der *transposition didactique* in eine Unterrichtssituation übersetzt, und es liegt auf der Hand, dass dazu auch methodisch-didaktisches Know-how nötig ist, was die eingangs dargestellte Aufteilung der Kompetenzbereiche weniger plausibel erscheinen lässt. Fachliche Kenntnisse sind in diesem Prozess, den Shulman so treffend als „blending of knowledge and pedagogy“ beschreibt, nur eine Seite der Medaille: methodisch-didaktisches Know-how ist integraler Bestandteil der Planung und Umsetzung von Unterrichtssequenzen.

4. Implikationen für die Ausbildung von Lehrenden im Bereich DaF

Wie entwickeln Lehrende nun diese *fachdidaktische Kompetenz*? Wenn fachwissenschaftliche Kenntnisse nur eine Komponente dieser Kompetenz sind, stellt sich die Frage, welche Schwerpunkte in der Ausbildung von Lehrenden zu setzen sind, damit sie diese *fachdidaktische Kompetenz* entwickeln können. Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass sich dieses *Wissen* und *Können* nur im Kontakt mit der Praxis entwickeln kann, d.h. in Unterrichtsversuchen, die von reflexiver Praxis begleitet werden. Dies lässt das in vielen Kontexten gängige „2-Phasenmodell“ der Ausbildung, in dessen Rahmen in einer universitären Ausbildung Fachkenntnisse erworben werden, auf die dann eine meist wesentlich kürzere didaktische Ausbildung folgt, problematisch erscheinen (vgl. z.B. Raith 2011, Thonhauser 2015). Es ist ein Gemeinplatz der einschlägigen Literatur, dass die Praxisferne der universitären Ausbildungs-

phase ein wesentlicher Faktor für den ‚Praxisschock‘ ist, den viele Berufseinsteiger/innen beklagen. Dies ist darin begründet, dass die Entwicklung (*fach-)* *didaktischer Kompetenzen* in der zweiten Ausbildungsphase vielfach im Eilverfahren erfolgt und zudem mit einer ersten, eigenverantwortlichen Lehrtätigkeit an einer Schule verknüpft ist. Der Berufseinstieg stellt daher viele junge Lehrende vor hohe, komplexe Anforderungen. Ein früher Kontakt mit dem Praxisfeld Deutschunterricht im Sinne forschenden Lernens und reflexiver Praxis ist für die Entwicklung *fachdidaktischer Kompetenz* unerlässlich und müsste von Anfang an Teil der Ausbildung von Lehrkräften sein. Der Kern dieser Forderung, zu der mein Versuch der Beschreibung fachdidaktischer Kompetenz führt, ist keineswegs neu; sie ist geradezu ein alter Hut der Diskussion zur Ausbildung von Lehrenden im Bereich DaF/DaZ. Dies illustriert das eingangs erwähnte „Grundsatzpapier“ des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, das seinerseits auch seine Vorläufer hat. An der Aktualität der Forderung hat sich nichts geändert, wie die auf der Basis umfangreicher Vorarbeiten formulierte neunte These der an der IDT 2017 verabschiedeten Resolution eindrücklich unterstreicht:

These 9: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden

Die Ausbildung von Lehrkräften für DaF und DaZ sollte den Prinzipien *Kompetenzorientierung* und *Berufsorientierung* folgen. Fachwissenschaftliche Inhalte sind möglichst von Anfang an mit Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu verbinden, da Unterrichten im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften, begleitetem Unterrichten und Reflexion von Unterricht erlernt wird. („Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“, abgedruckt in Forster Vosicki et al. (2019): *IDT 2017, Bd. 3, Sprachenpolitik*)

Ob es sich bei dieser Diskussion nun auch um eine Spielart des „erfolgreichen Scheiterns“ von Reformen handelt, wie sie Berthele in seinem Beitrag in diesem Band beschreibt? Erfolgreich wäre dieses Scheitern oder „mühsame Vorkommen“, wie ich etwas optimistischer formulieren würde, wenn es dazu führt, dass wir das Kerngeschäft von DaF/DaZ – das Lehren und Lernen der fremden Sprache Deutsch – forschend besser verstehen. Es ist offensichtlich, dass es uns nach wie vor an empirischer Forschung zur Praxis der Lehrenden in den Schulen, in denen weltweit DaF gelernt wird, fehlt. Wenn es gelingt, diese Forschung zu leisten und sie mit der Praxis der Ausbildung von Lehrenden in Verbindung zu setzen, wären wir sogar einen grossen Schritt weiter.

Literatur

Abendroth-Timmer, Dagmar (2017): Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28/1, 101–126.

Altet, Marguerite (2001): Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In: Paquay, Léopold/Altet, Marguerite/Charlier, Évelyne & Perrenoud, Philippe (Hrsg.): *Former des enseignants professionnels*, 3ème éd. Brüssel: De Boeck, 27–40.

Appel, Joachim (2000): *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.

Borg, Simon (2013). *Teacher Research in Language Teaching. A critical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Borg, Simon (2006): *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London, New York: Continuum.

Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Rierner, Claudia/Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg., 2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6., völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Francke, Abschnitt P 597–618.

Caspari, Daniela (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 43/1, 20–35.

Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

Castellotti, Véronique (2014): Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants de langues. In: Causa, Mariella/Galligani, Stéphanie & Vlad, Monica (Hrsg.): *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris: Riveneuve éditions, 133–139.

Castellotti, Véronique (2011): Natif, non natif ou plurilingue: dénativiser l'enseignement des langues? In: Dervin, Fred & Badrinathan, Vasumathi (Hrsg.): *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles-Fernelmont: Intercommunications, 29–50.

Causa, Mariella/Galligani, Stéphanie & Vlad, Monica (Hrsg., 2014): *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris: Riveneuve éditions.

Chevallard, Yves (1985): *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Cook, Vivian (1999): Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *Tesol Quarterly* 33/2, 185–209.

Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) (2006): Grundsatzpapier des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) zur curricularen Basis der BA/MAStudien-gänge „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF). In: Casper-Hehne, Hiltraud & Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“*. Fachtagung 17.–19. November an der Universität Hannover. Göttingen: Universitätsverlag, 259–263.

Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende?

Farrell, Thomas S.C. (2016): Anniversary article. The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research* 20/2, 223–247.

Forster Vosicki, Brigitte/Gick, Cornelia & Studer, Thomas (2019): *IDT 2017, Bd. 3, Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt.

Freeman, Donald & Johnson, Karen E. (1998): Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *Tesol Quarterly* 32/3, 397–417.

Graham, Suzanne/Courtney, Louise/Marinis, Theodoros & Tonkyn, Alan (2017): Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors. *Language Learning* 67/4, 922–958. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12251> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.

Hufeisen, Britta & Thonhauser, Ingo (2016): Authentische, didaktisierte und didaktische Texte – Überlegungen zur Textarbeit aus drei verschiedenen Perspektiven. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms, 149–164.

Kelly, Michael/Grenfell, Michael/Allan, Rebecca/Kriza, Christine & McEvoy, William (2004): *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen. Endbericht. Bericht an die Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur*. Southampton: University of Southampton.

Klippel, Friederike (Hrsg., 2016): *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster, New York: Waxmann.

Kramsch, Claire (2012): Authenticity and Legitimacy in a Multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies* 1/1, 107–128.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Methodik. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 212.

Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin, New York, 1340–1351.

Legutke, Michael & Schart, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung 1*. München: Goethe-Institut.

Portmann-Tselikas, Paul (2015): Deutsch als Fremdsprache – Zur Konstitution einer neuen Disziplin im Rahmen der Germanistik. In: Drumbl, Hans & Hornung, Antonie (Hrsg.): *IDT 2013, Bd. 1, Hauptvorträge*. Bozen-Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 21–45.

Raith, Thomas (2011): *Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterricht. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. Tübingen: Narr.

Reiss-Held, Sonja & Busch, Birgit (2013): Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore & Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 199–211.

Riemer, Claudia (2015): Qualifizierung von Deutschlehrenden: Aus-, Fort- und Weiterbildung. Entwickeln und Vernetzen. *Magazin Sprache*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20514312.html> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

Roters, Bianca & Trautmann, Matthias (2014). Professionalität von (Fremdsprachen-) Lehrkräften – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 43/1, 51–65.

Schneuwly, Bernard (2013): Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung* 31/1, 18–30.

Schneuwly, Bernard & Hofstetter, Rita (Hrsg., 2009): *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: de Boeck.

Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57/1, 1–22.

Studer, Thérèse (2005): Westschweizer Germanistik im Vergleich. *Deutsch als Fremdsprache* 42/4, 203–219.

Tammenga-Helmantel, Marjon/van Eysden, Wim/Heinemann, Anna-Maria, & Kliemt, Christina (2016): Über den Effekt des Zielsprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandsaufnahme. *Deutsch als Fremdsprache* 53/1, 30–38.

Thonhauser, Ingo (2016): Le „travail textuel“ (Textarbeit) dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère à l'école primaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 13/3. <https://journals.openedition.org/rdlc/1441> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

Thonhauser, Ingo (2015): Zur Ausbildung von Lehrer/innen im Fach Deutsch-als-Fremdsprache. Das Beispiel der Westschweiz im Kontext der aktuellen Diskussion. In: Clalüna, Monika & Etterich, Barbara (Hrsg.): *Deutsch lohnt sich: DaF/DaZ in Schule, Studium und Beruf. Akten der fünften Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Stallikon: Käser, 53–62.

Thurmair, Maria (2010): Textsorten. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin, New York: de Gruyter, 284–293.

Was Lehrende heute können müssen.

Herausforderungen für die Lehrer/innenausbildung

Ilona Feld-Knapp (ELTE, Budapest)

Im vorliegenden Beitrag befasse ich mich mit der Frage, wie die Lehrerausbildung sich der Aufgabe stellen kann, angehende Lehrende so auf ihren Beruf vorzubereiten, dass sie während des Studiums die Komplexität des Praxisfeldes wahrnehmen, ihre zukünftigen Aufgaben erkennen und sie durchführen lernen.

Nach einem Überblick über die Tätigkeitsfelder im Praxisfeld des schulischen DaF-Unterrichts werde ich mich mit der Problematik der Definition, Beschreibung und Entwicklung von Lehrkompetenzen befassen. Anschließend werde ich mich mit den Lehrkompetenzen im Kontext der Inhalte der universitären DaF-Lehrerausbildung auseinandersetzen. Dabei konzentriere ich mich auf die Fragen, durch welche Inhalte der Ausbildung die Fundierung und Entwicklung von Wissen und Können für den Lehrerberuf unterstützt werden können und wie diese Inhalte angeboten werden sollten, damit die Ausbildungszeit der zukünftigen Lehrenden sinnvoll und effektiv für die Vorbereitung auf ihren Beruf erlebt wird und für sie zu Zufriedenheit führt.

1. Das Praxisfeld von Fremdsprachenlehrpersonen

In den Lehrplänen des schulischen Fremdsprachenunterrichts wird heute die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit als oberstes fachliches Ziel betrachtet und im Komplex der kommunikativen Kompetenz beschrieben. Der Fremdsprachenunterricht an der Schule muss über die Realisierung der fachlichen Ziele hinaus auch andere Funktionen vor allem im erzieherischen Bereich übernehmen. Daraus ergeben sich viele, über die Verwirklichung der eng gefassten fachlichen Lehrziele weit hinausgehende Aufgaben, die wichtige Bestandteile der alltäglichen Lehrerarbeit darstellen und das Praxisfeld prägen.

Schauen wir uns jetzt an, wie sich diese Lehrziele bei der Realisierung im Praxisfeld des DaF-Unterrichts niederschlagen und welche konkreten Aufgaben für erfahrene und angehende Lehrende die größten Herausforderungen darstellen. Dabei stütze ich mich auf eigene Forschungsergebnisse, die ich im Rahmen einer fachdidaktisch angelegten, empirischen Untersuchung im Bereich der Lehrerforschung in den letzten Jahren in Ungarn erarbeitet habe. Die Untersuchung setzte sich zum Ziel, praktizierende und angehende Fremdsprachenlehrende den Beruf und ihre Aufgaben im Praxisfeld in ihrer subjektiven

Wahrnehmung kennenlernen zu lassen, um auf die nötigen Lehrkompetenzen zu schließen und für die inhaltliche Reform der Lehrerbildung Empfehlungen zu formulieren. Die Daten wurden mittels Fragebögen und Interviews erhoben und qualitativ ausgewertet (ausführlicher dargestellt bei Feld-Knapp 2014a, 2015). Diese Forschung fügt sich in die Professionsforschung innerhalb der Fremdsprachendidaktik ein, welche sich in der letzten Zeit vor allem mit der Problematik des Wissens und Könnens der Lehrperson differenziert auseinandersetzt (Trautmann 2010). Dieses Interesse für die Lehrenden geht auf die Erkenntnis der 1990er-Jahre zurück, dass der Unterricht kein Prozess-Produkt-Konzept, sondern ein komplexes, von vielfältigen Wechselbeziehungen sowie von Wert- und Interessenkonflikten geprägtes und damit potenziell unvorhersehbares Geschehen darstellt (Schart 2014).

Von allen Befragten wird die Komplexität des Praxisfeldes hervorgehoben und ihre Wichtigkeit für den Lehrerberuf betont. Die Aufgaben an der Schule gehen allgemein weit über die fachlichen Aufgaben hinaus, vor allem im erzieherischen Bereich nimmt ihre Komplexität ständig zu.

Aus den Tätigkeitsfeldern ergeben sich laut Forschungsergebnissen für die Lehrenden Aufgaben mit fächerübergreifendem Charakter, die in jedem Fach präsent sind, und solche, die fachspezifisch sind. Zu den fächerübergreifenden Aufgaben gehören beispielsweise der Umgang mit heterogenen Gruppen, die Verwirklichung der Binnendifferenzierung, das sich Zurechtfinden zwischen den Erwartungen der Eltern, der Schule, der Lernenden und der Gesellschaft, die Übereinstimmung der Rahmenbedingungen des institutionellen Unterrichts mit den individuellen Interessen der Lernenden sowie der Umgang mit dem ständigen Druck zur Anpassung an die sich wandelnden Rahmenbedingungen (Prüfungssysteme, Stundenzahlen usw.).

In Bezug auf die fachspezifischen Ziele stellt die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit die zentrale Aufgabe dar. Dabei wird auf die Wichtigkeit des Ausbaus der Sprachbasis und hier vor allem auf die grammatischen Kenntnisse großer Wert gelegt. Als ein neuer Arbeitsbereich wird die Ausweitung der sprachlichen Handlungsfähigkeit auf mehrere Sprachen genannt, d. h. die Frage, wie der Deutschunterricht einen Beitrag zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit leisten kann. Die Wichtigkeit der Förderung der mehrsprachigen Handlungsfähigkeit wird von allen Befragten erkannt, aber die meisten Lehrenden sind bei der Umsetzung ratlos und unerfahren. Diejenigen, die selbst mehrere Sprachen beherrschen, fördern intuitiv die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden, aber nicht systematisch. Ihr Bewusstsein wird durch das Konzept, die Fremdsprache als ein isoliertes Fach zu behandeln, geprägt und ihr Aufgabenverständnis erstreckt sich auf den Unterricht einer Sprache. Bei dieser Aufgabe weisen die Befragten explizit auf Wissensdefizite hin, was im Umkehrschluss bedeutet, dass die Lehrenden

viele Anregungen und Fortbildungen für die Verwirklichung dieses Zieles brauchen.

Die Motivierung der Lernenden für die deutsche Sprache und Kultur wird von allen Befragten als eine der schwierigsten Aufgaben erwähnt. Deutsch wird in Ungarn überwiegend nach Englisch unterrichtet. Viele Lernende denken, dass die Beherrschung von Englisch als einziger Fremdsprache für die Orientierung in der Welt ausreicht. Die Deutschlehrenden müssen sich gegen diese weltweit vorherrschende Tendenz durchsetzen, die Lernenden und ihre Eltern für Deutsch gewinnen, damit das Erlernen von Deutsch, einer zweiten Fremdsprache, als eine Chance für ihre Zukunft aufgefasst wird, weil sich die investierte Zeit und Energie später auszahlen wird. Diesen Gewinn müssen Lernende selbst erleben können.

Zwei Dinge sind aufgrund der Befragung für mich eindeutig. Jede Lehrperson hat ein eigenes Berufsprofil. Trotz Gemeinsamkeiten bei der Wahrnehmung der Aufgaben setzen sie unterschiedliche Akzente. Hier möchte ich den individuellen Charakter des Berufs hervorheben. Der Lehrerberuf ist im engen Sinne als ein Ort der eigenständigen Problemlösungen und selbstständiger Entscheidungen zu beschreiben. Die individuellen Berufsprofile werden durch die biografischen Erfahrungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen maßgebend beeinflusst. Bei der Überwindung ihrer früheren Erfahrungen und für die Offenheit bei der Verwirklichung neuer Ziele, die sich aus den gegenwärtigen Bedürfnissen der Lernenden ableiten, brauchen Lehrende ein professionelles Selbstbewusstsein, dessen Ausbau während der Ausbildungszeit beginnen muss (Krumm 2006).

Der Erfolg der Arbeit einer Lehrperson misst sich an den Lernerfolgen. Diese werden an der Schule durch viele, den Einfluss der einzelnen Lehrpersonen transzendierende Faktoren bewirkt. Ein erfolgreicher Unterricht ist das Ergebnis einer guten Zusammenarbeit zwischen der Institutsleitung, den Kolleg/innen, den Eltern und vor allem den Lernenden. In diesem weiteren Sinne stellt der Lehrerberuf eine Teamarbeit dar, der die Fähigkeit zur Kooperation zugrunde liegt.

2. Lehrkompetenzen. Definition und Beschreibung

Der Begriff der *Lehrkompetenz* setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil des Kompositums bezeichnet eine bewusste Tätigkeit, die von den Lehrenden im Unterricht durchgeführt wird, um bestimmte Ziele zu verwirklichen. Im heutigen Konzept von Unterricht steht das Lernen im Mittelpunkt, und Lehren wird als Optimierung betrachtet, die sich in Beratung, Begleitung, sowie in Förderung und Unterstützung äußert. Die Lehrperson wird als zen-

traler Akteur des unterrichtlichen Geschehens angesehen (Caspari 2016). Sie fungiert gleichzeitig als Lernbegleiter und Lernermöglicher und trägt im Unterricht die Verantwortung für das Geschehen (Königs 2014).

Der zweite Teil, der Begriff Kompetenz, wird im Kontext von Lernen und Lehren durch die Erziehungswissenschaften mehrheitlich als Problemlösungsfähigkeit aufgefasst und definiert. Unter Kompetenzen werden die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001). Dieser Kompetenzbegriff erlaubt es, anstelle pauschaler und meist subjektiver Vorstellungen vom ‚guten‘ Lehrer die auszubildenden Fähigkeiten und Fertigkeiten an den beruflichen Tätigkeitsfeldern im Unterricht zu orientieren.

Der Begriff der Lehrkompetenz ist ein äußerst komplexes Phänomen und umfasst ein Bündel von Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, über welche Lehrende verfügen müssen, um Lernprozesse zu fördern und Unterricht zu gestalten. In diesem Bündel haben alle Bereiche eine wichtige Funktion, die sich in der Fähigkeit der Lehrenden zeigt, theoretisches Wissen, praktische Erfahrungen, erlernte Fertigkeiten, Einsichten und Einstellungen zu verbinden (Krumm 2014).

In der Fachliteratur etablierten sich unterschiedliche Kriterien für die Klassifizierung und Beschreibung der Lehrkompetenzen (Hallet 2006, Krumm 2012, 2016, Müller-Hartmann & Schocker-v. Dithfurth 2004, Legutke & Schart 2016).

Drei Komponenten werden in allen Beschreibungen zentrale Rollen zugeschrieben. Es handelt sich um die professionelle Urteilskraft, die situative Handlungskompetenz und die Reflexionskompetenz (Duxa 2001, Krumm 2016, Küster 2016). Auf die im Titel formulierte Frage „Was müssen Lehrende können?“ bietet sich die folgende Antwort an: Lehrende müssen die Herausforderungen des Unterrichts als Aufgabe erkennen können; hier zeigt sich ihre Urteilskraft. Ihre Handlungskompetenz tritt zutage, wenn sie in der konkreten Situation die Aufgaben in die Tat umsetzen und bewältigen können. In der Fähigkeit, ihre Tätigkeit auf der Metaebene reflektieren zu können, realisiert sich ihre Reflexionskompetenz.

3. Lehrkompetenzen und ihre Entwicklung

Seit den 1990er-Jahren wird über das Bildungswesen in Bezug auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft und die Qualität des Unterrichts in-

ternational viel diskutiert. Durch die PISA-Studien kamen die Defizite der Schule zum Vorschein, und seit dieser Zeit wird die Verantwortung der Lehrenden intensiv und kontrovers thematisiert. Die kritischen Reaktionen sind einerseits logische Folgen der Geschehnisse; mit Recht erwartet jede Gesellschaft, dass sich die jungen Generationen an der Schule ein zeitgemäßes Wissen und Können aneignen. Dazu müssen Lehrende einen Beitrag leisten. Andererseits sind die Lehrenden aber nur in der Lage, diesen gesellschaftlichen Erwartungen Rechnung zu tragen, wenn sie selber für ihren Beruf eine gute Ausbildung, für die Erweiterung und Aktualisierung ihrer Kenntnisse gute Fortbildungsmöglichkeiten erhalten und eine finanzielle und moralische Anerkennung seitens der Gesellschaft genießen.

Angeregt durch diese Diskussion wurden für die Verbesserung der Fremdsprachenlehraus- und Fortbildung auf europäischer Ebene im letzten Jahrzehnt zwei Initiativen ins Leben gerufen, die einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der Professionalität des Lehrerberufs leisten.

Das „Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung“ (EPOSA) (Newby et al. 2007) wurde 2007 am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz entwickelt. Es zielt direkt auf die Lehrerbildung. Das EPOSA ist ein Dokument für angehende Fremdsprachenlehrkräfte. Es stellt die erste systematische, kompetenzorientierte Beschreibung des Lehrerkönnens dar. Die Kompetenzen sind sieben Handlungsbereichen zugeordnet, die wiederum in Subkategorien unterteilt sind, in denen sich dann jeweils vier bis zwölf Kann-Beschreibungen finden. Im Zentrum stehen die 193 „Beschreibungen von Kompetenzen“ zur Selbstbeurteilung, die das breite Spektrum der Aufgaben der Lehrpersonen, in denen ihre Kompetenzen erforderlich sind, abzudecken versuchen. Die angehenden Lehrpersonen können einerseits ihren eigenen Kompetenzstand und die Entwicklung ihres Könnens beurteilen und diese für sich selbst sichtbar machen. Andererseits können sie mithilfe dieses individuellen Instruments die Komplexität ihrer Aufgaben erkennen und die Studieninhalte in ihrer Bedeutung für das spätere Berufsfeld top-down erfassen. Durch die fachlichen Reflexionen wird ihr professionales Selbstbewusstsein entwickelt.

Das „Europäische Profilraster für Sprachlehrende“ (EPR) (North et al. 2013) wurde 2013 veröffentlicht und zielt auf die Lehrerfort- und -weiterbildung. In diesem Dokument sind die Kompetenzbeschreibungen sechs aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen zugeordnet. Mithilfe dieses Instruments können die Lehrenden ihr eigenes Profil erfassen und auf den Prüfstand stellen, über welche Kompetenzen sie schon verfügen und in welchen Bereichen sie eine Fortbildung für ihre Arbeitsbereiche anstreben müssen. Dieses Instrument fungiert als Diagnoseinstrument und dient vor allem zur Bestandsaufnahme des Lehrerkönnens in Bezug auf die Aufgaben im konkreten

Praxisfeld. Diese Art der Beschreibungen von Lehrkompetenzen fördert das reflexive Lehren, so dass Lehrende zum einen über den eigenen Unterricht individuell nachdenken, was sie und warum sie was machen, welche Wirkung ihre Entscheidung auf den Lernerfolg der Lernenden hat. Zum anderen werden sie angeregt, sich über den Unterricht mit den Kolleg/innen auszutauschen und ihre eigenen Entscheidungen zu erläutern, die Einstellungen der anderen kennenzulernen und zum Schluss die eigene zu revidieren oder eine Bestätigung zu erhalten. Die positive Rückmeldung seitens der Kolleg/innen hat einen hohen Stellenwert für jede Lehrperson und stärkt ihr Selbstbewusstsein.

Bei beiden Instrumenten geht es ausschließlich um die spezifischen pädagogischen, fachdidaktischen Lehrkompetenzen, die die Lehrenden in unterschiedlichen, konkreten pädagogischen Situationen kennen-lernen, analysieren und in ihrer eigenen Praxis anwenden können.

Wie der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen“ (GER) (Europarat 2001) sind auch das EPOSA und das EPR Dokumente, die auf der Basis der neuesten Erkenntnisse der Bezugswissenschaften entstanden sind und in ihrer Bedeutung für die Professionalisierung des Lehrberufs einen Meilenstein darstellen. Sie können jedoch nicht allen Herausforderungen gerecht werden. Dazu gehören zwei konkrete Bereiche: die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Chance zu betrachten und zu nutzen sowie die interkulturelle Dimension (Krumm 2014). Beide Bereiche werden als zukünftige Aufgabenbereiche für Fremdsprachenlehrende mit Sicherheit an Bedeutung gewinnen und spezifische Lehrkompetenzen verlangen. Für diese Aufgaben fehlen noch die entsprechenden Deskriptoren; die sprachliche Handlungsfähigkeit wird eng gefasst, nur auf eine Sprache bezogen, und die Förderung des strategischen Verhaltens der Lernenden beim Umgang mit ihrer individuellen Mehrsprachigkeit – beispielsweise die Fähigkeit fürs Transferieren, fürs Code-Switching oder für die Sprachmittlung – wird nicht behandelt.

Die beiden Instrumente stellen das reflexive Lehren in den Mittelpunkt. Die Fähigkeit der Reflexion ist eine bewusste Tätigkeit, die sich auf der Metaebene vollzieht. Der Reflexion geht die kognitive Arbeit der Lehrperson voraus, die mit der Planung des Unterrichtes ihren Anfang nimmt. Dieser kognitiven Phase liegen Wissen und Kenntnisse zugrunde, die die fachliche Basis für die Lehrkompetenzen darstellen. Ohne diese hat die reflexive Tätigkeit keine Grundlage.

Der etablierte Ort für diese komplexe Entwicklung der Lehrkompetenzen ist die universitäre Lehrerbildung, die im Folgenden am Beispiel der DaF-Lehrerausbildung behandelt wird.

4. Lehrkompetenzen und ihre Entwicklung in der universitären DaF-Lehrerbildung

Die universitäre DaF-Lehrerbildung setzt sich aus einem theoretischen Teil und einem Praxisteil zusammen. Die theoretische Ausbildung umfasst traditionell drei Bereiche: die Fachwissenschaften, also die Sprach-, Kultur- und Literaturwissenschaft – die inhaltlich und proportional eine dominierende Rolle einnehmen –, die Fachdidaktik sowie die Erziehungswissenschaften.

Im Zuge der großen Reformen in den letzten Jahrzehnten erfolgte in der universitären Lehrerbildung eine grundlegende strukturelle Änderung, die teilweise von einer inhaltlichen Erneuerung begleitet war (Feld-Knapp & Boócz-Barna 2016). Weiterhin problematisch ist jedoch die fachwissenschaftliche Lehre. Sie erfolgt vornehmlich immer noch inputorientiert und vermittelt Kenntnisse über den im Unterricht weiterzugebenden Stoff. Dabei wird davon ausgegangen, „wer sein Fach versteht, so der Grundgedanke, könne es dann gut unterrichten.“ (Krumm & Riemer 2010, 1341)

Diesem Modell wird die berufs- und kompetenzorientierte Lehrerbildung entgegeng gehalten, in der der fachwissenschaftlichen Bildung eine neue Funktion zukommt. Diese wird nicht mehr inputorientiert aufgefasst, sondern sie setzt sich zum Ziel, primär die zu erreichenden Lehrkompetenzen während der Ausbildungszeit zu entwickeln. Bei diesem Modell wird vom Berufsfeld, von den konkreten Aufgaben der Lehrenden, deren Komplexität die Forschungsergebnisse gezeigt haben, ausgegangen. Für die Umsetzung der fachlichen Ziele werden die angehenden Lehrenden durch die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bildung gefördert.

Die im DaF-Unterricht erzielte, sprachliche Handlungsfähigkeit beinhaltet die sprachlichen Kompetenzen mit der Unterteilung in lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenzen, in soziolinguistische Kompetenzen und in pragmatische Kompetenzen. Diese sprachlichen Kompetenzen werden in den einzelnen Fertigkeitsbereichen des Hör-/Hörseh- und Leseverstehens, des Sprechens, Schreibens und der Sprachmittlung spezifiziert (Küster 2016). Die fachwissenschaftliche Bildung hat in der Lehrerbildung die Funktion, den angehenden Lehrenden das fachliche Wissen für die Förderung dieser Teilkompetenzen bereitzustellen, damit sie die Lernenden bei ihren sprachbezogenen Schwierigkeiten unterstützen können.

Für die Wahrnehmung dieser Komplexität des Berufsfeldes müssen junge Lehrende sensibilisiert werden, damit sie für sich selbst ein differenziertes Verständnis für die Aufgabenbereiche in Bezug auf die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und für die Kompetenzen der Lehrenden entwickeln. Die Lehrenden müssen die Bereiche der sprachlichen Handlungsfähigkeit gegenstandsbezogen integral betrachten können: Es geht erstens um die

Verbindung zwischen Wortschatz/Idiomatik und Grammatik und Text/Diskurs, zweitens um den Konnex zwischen Lesen und Schreiben, die nicht mehr getrennt behandelt, sondern unter dem umfassenden Begriff der Textkompetenz zusammengefasst werden (Fandrych & Thonhauser 2008). Lehrende brauchen ein Verständnis für diese Art textbezogener Kompetenz als einer individuellen, strategischen Fertigkeit, die einen reflektierten Umgang mit der geschriebenen Sprache erlaubt. Der reflektierte Umgang mit der Sprache zielt auf das inhaltliche Verstehen sowie auf das Verarbeiten von Gedanken beim Lesen und Schreiben von Texten (Feld-Knapp 2014b).

Der Begriff der Textkompetenz entwickelt sich in der letzten Zeit im Fremdsprachenunterricht zu einem zentralen Phänomen: Die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen wird durch den Grammatikunterricht unterstützt, indem die sprachlichen Mittel in ihren textuellen Funktionen, in ihrer Leistung für das Verstehen des Textes erfasst und beschrieben werden (ausführlicher dargestellt bei Feld-Knapp 2014a, 2014b, 2016, Perge 2014). Der Förderung der grammatischen Kenntnisse wird im Sprachunterricht traditionell eine große Rolle zugeschrieben (vgl. Kap. 1), dennoch ist es wichtig, in der Ausbildung einen Fokus auf die funktionale Perspektive zu legen.

Eine der größten Herausforderungen für die universitäre DaF-Lehrerbildung stellt m.E. heute das Umdenken zur Rolle der fachlichen Bildung dar. Die Relevanz fachwissenschaftlicher Gegenstände bemisst sich in erster Linie nach ihrer Bedeutung für die Vermittlung der Fremdsprache. Die angehenden Lehrenden brauchen keine Datenbank mit Fakten, sondern ein anwendungsorientiertes Wissen, das nicht isoliert ist, nicht nur an und für sich behandelt wird, sondern sich in den Lehrkompetenzen, bei den Problemlösungen im Unterricht zeigt. Der Gegenstand der Fachwissenschaften, die deutsche Sprache, wird von der Lehrperson aus der Sicht der Vermittlung und der Förderung reflektiert und im Kontext des Lehrens und Lernens betrachtet und in das Blickfeld und den Erfahrungshorizont der Lernenden gerückt.

Die traditionellen Fachwissenschaften verlieren damit an Bedeutung, und die wissenschaftliche Disziplin Deutsch als Fremdsprache übernimmt eine leitende Rolle für die fachliche Bildung innerhalb der universitären DaF-Lehrerbildung.

5. Fazit

Zum Schluss möchte ich nochmals betonen, dass Lehrende im Fremdsprachenunterricht heute mit vielfältigen und komplexen Aufgaben konfrontiert sind und dass das sich Zurechtfinden und das Standhalten im Beruf viel Energie und Substanz kostet.

Die institutionellen Ausbildungsstellen wie die Universitäten haben eine einmalige Chance und gleichzeitig eine große Verantwortung, die junge Generation für den Beruf zu motivieren, die Kompetenzen für das Lehren anzulegen. Eine Lehrperson muss über viel Wissen und Kenntnis der Inhalte verfügen, die unterrichtet werden sollen, und über Wissen und Kenntnisse darüber, wie diese Inhalte zu vermitteln sind. Die Herausforderung besteht darin, beide Seiten in der Lehrerbildung in Einklang zu bringen, so dass Sprachlehrende lernen, ihre Profession bestmöglich auszuüben.

Wir dürfen jedoch nicht vergessen, dass dem guten Gelingen des Unterrichts über den Erwerb der Lehrkompetenzen hinaus viele andere Faktoren und Eigenschaften zugrunde liegen, die schwer zu beschreiben sind und institutionell nur beschränkt entwickelt werden können. Hierher gehören die menschlichen Qualitäten der Lehrperson, ihre motivierende Kraft, ob sie bei den Lernenden authentisch und glaubwürdig ankommt und auf allgemeine Akzeptanz stößt. Wenn wir uns also über die Entwicklung der Lehrkompetenzen Gedanken machen, müssen wir uns diese menschlichen Momente unbedingt vor Augen halten und uns bewusst machen, dass Lehrkompetenzen nur unter bestimmten Voraussetzungen wirksam werden.

Literatur

Caspari, Daniela (2016): Sprachenlehren als Beruf. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riener, Claudia/Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl. Tübingen: A. Francke, 305–310.

Duxa, Susanne (2001): *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 57).

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Fandrych, Christian & Thonhauser, Ingo (Hrsg., 2008): *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens.

Feld-Knapp, Ilona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim: Georg Olms (=Reihe der Gesellschaft für deutsche Sprache. Thema Deutsch 13), 244–257.

Feld-Knapp, Ilona (2015): Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai. In: Major, Éva & Veszelszki, Ágnes (Hrsg.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem (=Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Kiadványok 11), 179–212.

Feld-Knapp, Ilona (2014a): *Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: Iudicium.

Feld-Knapp, Ilona (2014b): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Tamás/Németh, János & Scheibl, György (Hrsg.): *Zugänge zum Text*. Frankfurt/Main: Peter Lang (=Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3), 127–150.

Feld-Knapp, Ilona & Boócz-Barna, Katalin (Hrsg., 2016): *DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa*. München: Iudicium.

Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett (=Uni-Wissen Kernkompetenzen).

Königs, Frank (2014): War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 43/1, 66–80.

Krumm, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6. Aufl.* Tübingen: A. Francke, 311–314.

Krumm, Hans-Jürgen (2014): Braucht es „Gute Lehrpersonen“ für einen erfolgreichen Deutschunterricht? *AkDaF Rundbrief* 67, 6–16. http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/67_KursleitendeiFokus.pdf [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1), 53–73.

Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1), 60–76.

Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), 1340–1351.

Küster, Lutz (2016): Kompetenzen und Standards. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6. Aufl.* Tübingen: A. Francke, 83–87.

Legutke, Michael K. & Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke, 9–46.

Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Dithfurth, Marita (2004): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Dithfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenori-*

entierung im Fremdsprachenunterricht. *Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr, 1–51.

Newby, David/Allan, Rebecca/Fenner, Anne-Brit/Jones, Barry/Komorowska, Hanna & Soghikyan, Kristine (2007): *EPOSA. Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion*. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

North, Brian/Mateva, Galya & Rossner, Richard (2013): *EPR. Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende*. https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verfentlichung_Deutsch.pdf [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit*. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium (=Cathedra Magistorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2), 267–310.

Schart Michael (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 43/1, 20–35.

Trautmann, Matthias (2010): Professionsforschung in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer-Klett, 346–350.

Weinert, Franz (Hrsg., 2001): *Leistungsmessungen in Schulen, 2. Aufl.* Weinheim, Basel: Beltz.

Aus- und Weiterbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache in Japan. Bestandsaufnahme und Ausblicke

Tatsuya Ohta (Nanzan Universität, Japan)

Der überwiegende Teil der in Japan tätigen Deutschlehrenden unterrichtet an Hochschulen. Es handelt sich zumeist um ausgebildete Germanisten, von denen sich jedoch nur eine Minderheit wissenschaftlich mit DaF beschäftigt. Um als Deutschlehrkraft an einer Hochschule unterrichten zu können, stellt normalerweise eine didaktische Ausbildung keine Voraussetzung dar. Mit einem Aus- und Fortbildungskurs versucht die japanische Gesellschaft für Germanistik einen Gegentrend zu schaffen. Es handelt sich um ein modular aufgebautes Programm, bei dem die Teilnehmenden über zwei Jahre hinweg ihre didaktischen Kompetenzen weiterentwickeln können.

Der Beitrag stellt auf der Grundlage neuerer Studien die Situation der Aus- und Fortbildung in Japan dar und geht anhand von Daten aus einer im Jahr 2017 durchgeführten Studie darauf ein, welche Erfolge und Schwierigkeiten ein reflexives Modell der Fortbildung in diesem Kontext mit sich bringt. Im ersten Abschnitt wird die derzeitige Situation des Deutschunterrichts und der Lehreraus- und -fortbildung in Japan vorgestellt. Nachdem im zweiten Kapitel die theoretische Grundlage der Lehreraus- und -fortbildung zusammengefasst wird, wird im dritten Kapitel der Lehreraus- und -fortbildungskurs der Japanischen Gesellschaft für Germanistik als ein neuer Versuch präsentiert. Außerdem werden die Ergebnisse einer neuen Studie zu diesem Kurs vorgestellt, in der die Teilnehmenden des Kurses befragt wurden. Schließlich werden im letzten Kapitel als Ausblick Herausforderungen und Chancen erläutert, ein Reflexionsmodell der Fortbildung in Japan einzuführen.

1. Bestandsaufnahme

1.1 *Deutschunterricht in Japan*

Die weitaus meisten Deutschlernenden in Japan findet man an den Hochschulen, denn Deutsch wird an vielen japanischen Universitäten als zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt. Nach einer jüngsten Erhebung (JGG 2013, 2015) gibt es insgesamt ca. 222.000 Deutschlernende an Schulen und Universitäten, und fast 96 % davon sind Studierende. Im Sekundarbereich findet man ca. 9.000 Lernende an Oberschulen und vergleichbaren Bildungseinrichtungen. Die Mehrheit der Deutsch lernenden Studierenden sind Nicht-Germanist/-innen, die sich meist obligatorisch, aber auch fakultativ mit dem Deutschlernen beschäftigen. Fast alle von ihnen beginnen erst nach dem Eintritt in die

Universitäten mit dem Deutschlernen. Dementsprechend ist das Niveau der angebotenen Kurse in den meisten Fällen A1. Wenige Kurse sind auf A2 oder auf noch fortgeschrittenerem Niveau. In den meisten Fällen wird ein- oder zweimal pro Woche ein 90-minütiger Kurs im ersten oder zweiten Studienjahr angeboten.

1.2 DaF-Lehrende in Japan

Dieser Situation entsprechend arbeitet auch der überwiegende Teil der in Japan tätigen Deutschlehrenden an Universitäten. Sie sind im Prinzip qualifizierte Wissenschaftler/innen mit unterschiedlichem Fachhintergrund. Es handelt sich zumeist um ausgebildete Germanist/innen, die sich auch in erster Linie als Fachwissenschaftler/innen der Bereiche Literatur oder Linguistik verstehen. Es gibt aber auch Historiker/innen, Philosoph/innen, Soziolog/innen, Kulturwissenschaftler/innen, Musikwissenschaftler/innen etc. Diejenigen, die sich wissenschaftlich mit DaF oder Fremdsprachendidaktik beschäftigen, sind mit Abstand in der Minderzahl.

Um Deutsch an einer Universität unterrichten zu dürfen, braucht man keine Lehrlizenz zu erwerben. Das bedeutet, dass keine Ausbildung für DaF-Lehrende verlangt wird. Stattdessen wird bei der Anstellung als Deutschlehrer/in an der Universität eine wissenschaftliche Leistung auf dem jeweiligen Forschungsgebiet gefordert. Da jedoch nur ein geringer Teil dieser Personen DaF bzw. Fremdsprachendidaktik studiert hat, befassen sich viele Germanist/innen und andere Hochschullehrende in Japan in ihrer alltäglichen Arbeit mit dem Deutschunterricht, ohne eine besondere Ausbildung dafür zu besitzen (Sakai 2004, Ohta 2013).

Ein prototypischer beruflicher Werdegang eines DaF-Lehrenden in Japan sieht folgendermaßen aus: Man studiert Germanistik an einer japanischen Universität, zuerst im vierjährigen Bachelor-Programm, danach im zweijährigen Masterstudium und im dreijährigen Doktoratsprogramm. Während oder nach dem Studium in Japan hat man vielleicht auch Gelegenheit, ein oder einige Jahre im deutschsprachigen Raum zu studieren. In Japan braucht man keine didaktischen Veranstaltungen zu besuchen, wenn man das Ziel hat, als Fachwissenschaftler/in von einer Universität in Japan angestellt zu werden. Man braucht keine didaktische Ausbildung, stattdessen werden wissenschaftliche Publikationen im betreffenden Fachgebiet verlangt. Viele unterrichten zunächst als Lehrbeauftragte, bevor es ihnen gelingt, eine feste Stelle an einer Hochschule zu bekommen. Aufgrund der fehlenden didaktischen Ausbildung unterrichtet man jedoch oft so, wie man früher selbst mal unterrichtet wurde.

1.3 Aus- und Fortbildung in Japan

Im nächsten Schritt soll vorgestellt werden, auf welche Möglichkeiten für die Aus- und Fortbildung Deutschlehrende in Japan zurückgreifen können.

Manche Universitäten bieten Lehrveranstaltungen unter dem Titel „Didaktik des Deutschen“ an. Diese Kurse werden aber im Prinzip nur von denjenigen Studierenden besucht, die eine Mittel- bzw. Oberschullehrerlizenz für Deutsch erwerben möchten. Es handelt sich dabei jedoch um eine sehr kleine Zielgruppe, weil es kaum Oberschulen gibt, die Deutsch als zweite Fremdsprache in ihrem Programm haben. Entsprechend eingeschränkt sind die beruflichen Perspektiven. Die Chance, eine Festanstellung als Deutschlehrer/in an einer Oberschule in Japan zu finden, muss als wenig realistisch eingeschätzt werden (Ohta 2013). Auf die Inhalte der universitären Kurse für „Didaktik des Deutschen“ wird im kommenden Abschnitt ausführlicher eingegangen.

Für Lehrende, die bereits die Lehrlizenz besitzen, gibt es Kurse für die Erneuerung dieser Lizenz. Die Teilnahme an solchen Weiterbildungsveranstaltungen ist für alle Lehrenden an Mittel- und Oberschulen verpflichtend – allerdings nur alle zehn Jahre. Daher kann dieses Angebot auch nicht zu den Weiterbildungsmöglichkeiten gezählt werden, die allgemein wahrgenommen werden können.

Auch das Goethe-Institut bietet verschiedene Fortbildungsmöglichkeiten an. Die Interessent/innen nehmen freiwillig an solchen Veranstaltungen teil, beispielsweise an Fortbildungsseminaren in Deutschland.

Außerdem gibt es seit 2003 einen Aus- und Fortbildungskurs der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (im Folgenden: JGG), der in Kap. 3 ausführlich vorgestellt werden soll.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass es in Japan – abgesehen von der zuletzt genannten Initiative der JGG – keine systematischen Fortbildungsangebote für DaF-Lehrende gibt.

1.4 Didaktikkurs an der Uni

Zwar haben manche Universitäten Didaktikkurse in ihrem Programm, doch qualitativ und quantitativ müssen diese als unzureichend betrachtet werden. Eigentlich ist der Kurs „Didaktik des Deutschen“ nicht auf Studierende beschränkt, die in Zukunft an Oberschulen oder Mittelschulen unterrichten wollen. Er könnte also auch von angehenden Hochschullehrenden besucht werden. Somit könnte das Angebot eigentlich als ein wichtiger Bestandteil in die Deutschlehrausbildung in Japan einbezogen werden. Es sind in der Regel relativ erfahrene Hochschullehrende, die diese Kurse anbieten. Es muss je-

doch davon ausgegangen werden, dass sich nur ein Teil von ihnen wissenschaftlich mit didaktischen Themen beschäftigt hat. Nach einer von mir geleiteten Studie wird in den Kursen der Schwerpunkt tendenziell auf den Erwerb von Sprachwissen und -können sowie didaktisches Fachwissen gelegt, wie z. B. Merkmale verschiedener Unterrichtsmethoden. Didaktische Fertigkeiten spielen nur eine untergeordnete Rolle. In einer Umfrage bei den Kursleitenden hat sich vor allem herausgestellt, dass die Annahme, das Erlernen von genauen Grammatikkenntnissen und deren Erklärungstechniken seien ein entscheidendes Moment der Lehrerausbildung, bei vielen Kursleitenden stark verankert zu sein scheint. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass sie keine fachliche Ausbildung als Auszubildende besitzen und sich auf traditionelle Vorgehensweisen im Deutschunterricht an japanischen Universitäten stützen (Ohta 2013).

2. Theoretische Grundlage

2.1 Modelle nach Wallace

Der Paradigmenwechsel im Bereich des Lehrerbildes in den 1980er- und 90er-Jahren hat auch die Lehrerausbildung beeinflusst (Schocker-v. Dittfurth & Legutke 2006, Legutke & Schart 2016). So beschreibt Wallace (1991) die folgenden drei Modelle der Fremdsprachenlehrausbildung: 1. *Craft model*, bei dem durch die Nachahmung eines ‚Meisters‘ der Erwerb von Lehrtechniken angestrebt wird; 2. *Applied science model*, bei dem großer Wert darauf gelegt wird, über den Erwerb von wissenschaftlichem Wissen – hier vor allem angewandtem linguistischem Wissen und Unterrichtstechniken – zu praktischen Entscheidungen zu kommen; 3. *Reflective model*, bei dem Handlungswissen gleichrangig mit wissenschaftlichem Wissen gesehen und durch fortgesetzte Praxis und deren Reflexion auf den Erwerb praktischer Fertigkeiten abgezielt wird. In diesem reflexiven Modell werden die eigenen Annahmen und Erfahrungen der Lehrenden selbst ernst genommen, und es wird deshalb Begriffen wie Selbstreflexion, Persönlichkeit, Professionalität oder Lehrende als Forschende große Bedeutung beigemessen (Duxa 2001, Fichten 2017, Pauli & Reusser 2009, Rolf 2015, Roters et al. 2009, Schocker-v. Dittfurth 2001).

Angesichts dieser Forschungsdiskussion muss man feststellen, dass Didaktikkurse an japanischen Universitäten, deren Schwerpunkt auf Sprachwissen und -können bzw. didaktischem Fachwissen liegt, nur selten dem Stand der internationalen didaktischen Forschung entsprechen.

2.2 Dimensionen professioneller Kompetenz

Ein neueres Modell der Fremdsprachenlehraus- und -fortbildung findet sich bei Legutke & Schart (2016). Es versucht, die professionellen Kompetenzen darzustellen, die in der Fortbildung behandelt werden sollten. Diese Kompetenzen werden vier Dimensionen zugerechnet: neben *Sprache und Kultur* sowie *Lehren und Lernen* sind dies auch die Dimensionen *Identität und Rolle* sowie *Kooperation und Entwicklung*. Diesem Modell lassen sich einige Anregungen für die Ausgestaltung von Aus- und Fortbildung unter den spezifischen Bedingungen in Japan entnehmen. Die meisten Deutschlehrenden sehen sich, wie bereits erwähnt wurde, als Fachwissenschaftler/innen auf anderen Gebieten als Deutsch als Fremdsprache und verfügen zudem über keine didaktische Ausbildung als Deutschlehrende. Diese besondere Situation sollte unbedingt in der Fortbildung thematisiert werden. Was ist meine Motivation als Deutschlehrer/in? Was sind meine Stärken und Schwächen? Was für eine Rolle spiele ich, und was kann *ich* als Deutschlehrer/in tun? Eben diese Fragen sollten in den Vordergrund der Diskussion in der Fortbildung gestellt werden. Zu erkennen, inwieweit personale und berufliche Identität verschmelzen oder an welchen Punkten sie voneinander abweichen, lässt die Teilnehmenden am Fortbildungskurs sich der eigenen Werte und Überzeugungen bewusst werden, was auch hinsichtlich der Klärung ihrer beruflichen Motivation von großer Bedeutung ist.

2.3 Drei Arten von Wissen

Im traditionellen Fortbildungsmodell wurde das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis folgendermaßen gesehen: Wissenschaft und Praxis arbeiten mit der gleichen Form des Wissens, Lehrende übernehmen die Erkenntnisse aus der Wissenschaft und verbessern so ihren Unterricht. In diesem *Transfer-Modell* (Schart & Legutke 2012, 154f.) wurde Wissenschaft für wichtiger gehalten als Praxiswissen. Diese Dominanz der Wissenschaft wird jedoch zunehmend infrage gestellt, wenn man die beiden Arten von Wissen, Wissenschaftswissen und Handlungswissen von Lehrenden als strukturell verschieden betrachtet. Sie beschreiben das Lehren und Lernen aus jeweils anderen Perspektiven, daher können sich beide Formen des Wissens gegenseitig ergänzen und bereichern. Dieses Modell von „gegenseitiger Bereicherung“ (ebd.) erweist sich jedoch ebenfalls nicht als zufriedenstellend, denn das Wissenschaftswissen kann sich dadurch verändern, dass Lehrende das Wissenschaftswissen in ihrer Praxis an ihre spezifischen Bedingungen anpassen. So gelangt man zu einem dritten Modell von „gegenseitiger Relativierung“ (ebd.):

Die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis wird nicht mehr als ein Modell des Austausches gedacht. Es gibt eine eigenständige, dritte Form des Wissens. Sie entsteht, wenn sich wissenschaftliche und berufspraktische Perspektiven begegnen. In dieser neuen Wissensform, dem Erfahrungswissen, werden die beiden anderen relativiert. (ebd.)

Die Lehrerfortbildung sollte sich vor allem auf die Herausbildung von diesem Erfahrungswissen konzentrieren, das in der Begegnung von Wissenschaftswissen und Handlungswissen entsteht. Diese Art von Wissen kann allein dadurch gefördert werden, dass man wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen gleichwertig behandelt, ihre Integration fördert und die Fähigkeit entwickelt, über seinen eigenen Unterricht und dessen Verbesserung zu reflektieren. Deswegen spielt die Selbstreflexion in der Fortbildung eine außerordentlich wichtige Rolle, und das sollte sowohl den Teilnehmenden als auch den Kursleitenden selbst von Anfang an klar sein. Das Nachdenken über die eigene Praxis kann auch durch Austausch mit Kolleg/innen unterstützt und vertieft werden (vgl. ebd.).

3. Untersuchung zum Aus- und Fortbildungskurs der JGG

3.1 Aus- und Fortbildungskurs der JGG

Um einen Gegentrend zur oben geschilderten Situation in Japan zu schaffen, veranstaltet die JGG seit 2003 den Aus- und Fortbildungskurs in Zusammenarbeit mit dem Verband der Deutschlehrenden in Japan (VDJ) sowie dem Goethe-Institut Tokyo. Es handelt sich um ein modular aufgebautes Programm, bei dem die Teilnehmenden in Kombination von Präsenzphasen und Onlinephasen über Moodle im Verlauf von zwei Jahren didaktische Kompetenzen weiterentwickeln können. Die Veranstaltung findet gleichzeitig an zwei bzw. drei Veranstaltungsorten statt, die über ein Videokonferenzsystem verbunden werden. Dadurch wird ein Austausch zwischen den Kolleg/innen ermöglicht, die in großer Distanz voneinander wohnen. Geleitet wird der Kurs von Dozierenden mit didaktischen Kenntnissen. In diesem Kurs werden neuere didaktisch-methodische Prinzipien, wie man sie im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ (GER) (Europarat 2001) findet, in Form von Workshops diskutiert und vermittelt. Behandelt werden u. a. die Themen GER, Methodik, Lehrwerkanalyse, E-Learning, Grammatik, autonomes Lernen, Feedback oder Motivation. Zum Programm gehören ebenfalls Hospitationen und ein Probeunterricht.

Seit Jahren nehmen regelmäßig etwa zwanzig angehende oder bereits aktive Deutschlehrende teil. Seit 2015 ist auch ein Teil des „Deutsch-Leh-

ren-Lernen“-Programms (DLL)¹, und zwar Band 4 (Goethe-Institut 2014), in die bestehenden Strukturen integriert, und es werden im Rahmen des Kurses auch Praxiserkundungsprojekte (PEP) von den Teilnehmenden durchgeführt.

3.2 Erste Ergebnisse der Befragung

In diesem Abschnitt sollen erste Ergebnisse einer empirischen Studie zur Wahrnehmung dieses Programms durch die Teilnehmenden vorgestellt werden. Es handelte sich um eine Kombination aus schriftlicher Befragung und Einzelinterviews mit Kursteilnehmenden aus mehreren der bisherigen Kursjahrgänge.

Als erstes kann konstatiert werden, dass der Kurs den Teilnehmenden nach ihrer Aussage dabei zu helfen scheint, ihre didaktische Perspektive zu erweitern. Insoweit erreicht diese Maßnahme ihr Ziel. So äußert etwa eine Teilnehmende im Interview: „Im Vergleich zum Anfang meiner Lehrtätigkeit hat sich meine Unterrichtsmethodik sicher erweitert.“ Es wird auf zahlreiche Anregungen im Bereich Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung verwiesen. Der Referenzrahmen war übrigens vielen Teilnehmenden fremd. Ihn näher kennenzulernen, wurde als sehr hilfreich eingeschätzt.

Insbesondere der Austausch während des Kurses wird mehrheitlich als sehr bereichernd wahrgenommen. Hier zeigt sich, wie wichtig es ist, den Kurs so zu konzipieren, dass aktive Interaktion unter den Teilnehmenden ermöglicht wird. Folgerichtig kommt es vor allem dann zu Kritik, wenn zu viel Wert auf Theorie gelegt und wenig praxisorientiert gearbeitet wird, aber auch, wenn Fortbildende zu viel Redezeit für sich in Anspruch nehmen. So schrieben Teilnehmende etwa Folgendes: „Bisweilen waren die Vortragsphasen recht lang.“; „Zuviel Theorie und Diskussion, aber es wurde oft nicht vertieft, wie jede Teilnehmende es in ihrer Unterrichtspraxis umsetzt.“ Detaillierte Informationen zur Anlage der Studie und eine umfassende Analyse der Daten werden 2018 in Ohta & Schart (2018) sowie in Schart & Ohta (in Vorb.) veröffentlicht.

4. Ausblick

Als Ausblick auf die Fortbildung der DaF-Lehrenden in Japan sollen folgende drei Punkte genannt werden: Erstens sollte Fortbildung selbst ein Vorbild für erfolgreichen Unterricht sein. Wenn man den Kursteilnehmenden vermitteln

¹ Deutsch Lehren Lernen (DLL): <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html> [zuletzt geprüft: 13.7.2018].

will, wie wichtig das kooperative Lernen ist, aber die Fortbildung in Form von Frontalunterricht durchgeführt wird, kommt die Botschaft nur bedingt bei den Kursteilnehmenden an. Die Kritik der Teilnehmenden deutet darauf hin, dass manche Kursleitenden zu viel reden oder dominant auftreten und sich dessen vielleicht selber nicht bewusst sind.

Zweitens muss sowohl den Teilnehmenden als auch den Fortbildenden klar sein, dass die Fortbildung auf die Entwicklung von *Erfahrungswissen* zielt, welches in der Begegnung der beiden gleichwertigen Wissensformen, Wissenschaftswissen und Handlungswissen, entsteht. Der Reflexion kommt daher eine entscheidende Rolle zu. In der Umfrage äußerten Teilnehmende, dass sie zwar die Theorien verstanden hätten, aber diese sich nicht ohne Weiteres in ihrer Praxis umsetzen ließen. Sie haben möglicherweise konkrete Unterrichtsanweisungen vermisst. Doch in der Fortbildung kann es nicht darum gehen, Rezepte zu vermitteln. Fortbildung sollte Räume schaffen, um über die eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren. Konkrete Lösungen für ihren Unterricht können die einzelnen Teilnehmenden nur selbst finden. In diesem Sinne sollen sie lernen einzuschätzen, was die Wissenschaft zur Entwicklung der Praxis beitragen kann. Und über solche Zusammenhänge sollte während der Fortbildung auch immer wieder reflektiert werden.

Es gab auch eine Teilnehmende, die sich bei der Fortbildung etwas unwohl fühlte, weil sie bisher ganz traditionell unterrichtet hatte und in der Fortbildung mit vollkommen anderen Methoden konfrontiert wurde. Solche Erfahrungen, die unweigerlich zur Verunsicherung führen, sollten genutzt werden, um über das Verhältnis von Wissenschaftswissen und Handlungswissen gemeinsam nachzudenken. Die Teilnehmenden sollten als Lehrperson samt ihren Erfahrungen ernst genommen werden.

Und nicht zuletzt sollte man sich auch darüber Gedanken machen, wie man in Japan geeignete Fortbildende fortbilden kann. Das ist momentan für uns ein sehr ernstes Problem. Da die DaF-Forschenden in der japanischen Germanistik eine deutliche Minderheit ausmachen, werden grundlegende Erkenntnisse, wie z.B. dass Lernende nicht immer lernen, was gelehrt wird, von den DaF-Lehrenden, die keine didaktische Ausbildung haben, oft nicht ernst genommen. Um diese Situation zu verbessern, sollten sich die DaF-Lehrenden einerseits bemühen, trotz institutioneller Schwierigkeiten Forschung im Bereich DaF stärker zu etablieren, und andererseits die Kooperation mit Nicht-DaF-Forschenden, die sich jedoch didaktisch interessieren und Erfahrungen im Deutschunterricht haben, als Mitwirkende in Fortbildungsprogrammen vertiefen.

Literatur

Duxa, Susanne (2001): *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) (=Reihe Materialien Deutsch als Fremdsprache 57).

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Fichten, Andreas (2017): Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In: Miegl, Harald & Lehmann, Judith (Hrsg.): *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt/Main: Campus, 155–164.

Goethe-Institut (Hrsg., 2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt (=Deutsch Lehren Lernen DLL 4).

JGG-Komitee (Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan der Japanischen Gesellschaft für Germanistik) (2015): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht 2. Die Lehrenden – Die Lernenden*. <http://www.jgg.jp/modules/downloads/index.php?page=visit&cid=1&lid=116> [zuletzt geprüft: 13.7.2018].

JGG-Komitee (Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan der Japanischen Gesellschaft für Germanistik) (2013): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht 1. Die Bildungsinstitutionen*. <http://www.jgg.jp/modules/downloads/index.php?page=visit&cid=1&lid=115> [zuletzt geprüft: 16.10.2018].

Legutke, Michael & Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 9–46.

Ohta, Tatsuya (2013): Die Deutschlehrerausbildung an japanischen Universitäten. Über die Notwendigkeit einer Neuausrichtung. In: Lewandowska, Anna & Ballod, Matthias (Hrsg.): *Wissenstransfer durch Deutsch als Fremdsprache. Eine internationale Perspektive*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 161–176.

Ohta, Tatsuya & Schart, Michael (2018): Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität – Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan. *Deutschunterricht in Japan* 22, 43–64.

Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2009): Zum Einfluss von Professionalität auf die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen. In: Zlatkin-Troitschkanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembilli, Detlef/Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.): *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 679–690.

Rollf, Hans-Günter (2015): Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In: Rollf, Hans-Günter (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz, 564–575.

Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Koch-Priewe, Barbara/Thiele, Jörg & Wildt, Johannes (Hrsg., 2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sakai, Kazumi (2004): Die Deutschlehrerausbildung in der informations- und kommunikationstechnologischen Landschaft. *Neue Beiträge zur Germanistik* 3/1, 111–122.

Schart, Michael & Legutke, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Klett-Langenscheidt.

Schart, Michael & Ohta, Tatsuya (in Vorb.): Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan. *InfoDaF*.

Schocker-v. Dittfurth, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Schocker-v. Dittfurth, Marita & Legutke, Michael K. (2006): Teacher preparation: Second Language. In: Brown, Keith (Hrsg.): *Encyclopedia of language and linguistics. 2nd edition* 12, Oxford: Elsevier Science, 512–521.

Wallace, Michael J. (1991): *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nach der kommunikativen Wende – Der DaF-Unterricht an den Westschweizer Schulen

Anton Näf (Universität Neuchâtel, Schweiz)

Was ist guter Fremdsprachenunterricht? Auf diese Frage kann es keine allgemeingültige Antwort geben. Wie vielerorts war der Deutschunterricht auch in der französischsprachigen Schweiz bis weit ins 20. Jh. hinein von der *Grammatik-Übersetzungs-Methode* geprägt. Diese war mit Blick auf die damaligen Bildungsziele durchaus zielführend. Die ab den 70er-Jahren einsetzende kommunikative Wende legte den Hauptakzent auf die Mündlichkeit und fand bald auch Eingang in die Klassenzimmer. Durch den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ (GER) wurden dann die Anforderungen für jedes Sprachniveau mittels der bekannten Kann-Beschreibungen für die einzelnen Fertigkeiten konkretisiert. Dieser radikale Perspektivenwechsel, der den Fokus darauf richtet, was Lernende trotz aller Mängel bereits können, hat den Fremdsprachenunterricht nachhaltig verändert. Nach einem halben Jahrhundert einschlägiger Erfahrungen scheint indes die Zeit gekommen, über Stärken und Schwächen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts nachzudenken. Für die Zukunft soll hier einer stärkeren Differenzierung das Wort geredet werden. Für „niederschwellige“ Kurse und bestimmte Zielpublikum (Primarstufe, Goethe-Diplome der Niveaustufe A) scheint ein auf die mündliche Kommunikation und das Globalziel Verständlichkeit ausgerichteter Fremdsprachenunterricht weiterhin sinnvoll. Für die lernerfahrenen Schüler/innen der höheren Schultypen jedoch stellt dies keine valable Option dar. Ich plädiere deshalb bei den postobligatorischen Ausbildungsgängen für eine höhere Messlatte, was die sprachliche Korrektheit und die Äusserungsqualität betrifft. Im Rahmen einer solchen Neuprofilierung des Fremdsprachenunterrichts sollten insbesondere auf dem Gymnasium die kognitiven Fähigkeiten stärker genutzt werden, dies unter anderem auch durch eine gezielte Vermittlung von explizitem Grammatikwissen.

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag geht es nicht um eine Vorstellung von neuen Forschungsergebnissen zum Deutschunterricht in der französischsprachigen Schweiz, sondern um eine Reflexion grundsätzlicher Natur über dessen globale Lernziele und konkrete Ausgestaltung in der Zukunft. Für nur wenig mit den schweizerischen Verhältnissen vertraute Leser/innen sei eingangs nur kurz darauf hingewiesen, dass die Westschweiz weltweit eine der ganz wenigen Regionen ist, in der Deutsch – aus staatspolitischen Gründen – nicht als zweite oder dritte Fremdsprache angeboten wird, sondern als erste Schul-

fremdsprache schon ab der Primarstufe für alle Schüler/innen obligatorisch ist, also noch vor Englisch. Das bedeutet zugleich, dass Deutschkenntnisse hierzulande nicht wie in vielen Ländern der Welt einfach eine willkommene Zusatzqualifikation nach dem Erwerb von guten Englisch-Kompetenzen darstellen, sondern dass es sich dabei um eine wichtige und fest im schulischen Curriculum verankerte Disziplin handelt. In der Tat ist Deutsch als Fremdsprache in der Romandie ein gefürchtetes Selektionsfach, das – oft kombiniert mit schlechten Noten in Mathematik – vielen Schüler/innen beim Übertritt in eine höhere Schule zum Verhängnis wird. Immer mehr um die Zukunft ihrer Sprösslinge besorgte Eltern schicken diese deshalb in Lernstudios oder engagieren Studierende für Nachhilfeunterricht.¹

2. Der DaF-Unterricht in der Vergangenheit

Wie die Praxis des DaF-Unterrichts in der Vergangenheit konkret aussah, lässt sich nur noch in den Grundzügen rekonstruieren. Immerhin können wir uns für die ältere Zeit bis etwa 1940 dank den neueren Forschungen von Extermann (2013) ein ungefähres Bild machen. Für das 20. Jh. ermöglicht die Untersuchung von von Flüe-Fleck (1994), die von den jeweils verwendeten Lehrmitteln ausgeht, einen indirekten Einblick in die Praxis des DaF-Unterrichts. Die Lehrmittel sind ja insofern ein guter Angriffshebel, als diese oft als ‚heimliche Lehrpläne‘ fungieren. Grob gesagt kann man sagen, dass der DaF-Unterricht in der Vergangenheit – hierzulande wie auch anderswo – von der *Grammatik-Übersetzungsmethode* (Neuner & Hunfeld 1993) geprägt war, wobei aber schon früh auch Elemente der sog. *Direkten Methode* integriert wurden, etwa bereits im Lehrmittel von Rochat und Lohmann (1931).

Und wie sieht die konkrete Unterrichtswirklichkeit heute aus? Ab den 1990er-Jahren hat auch in der Westschweiz der schlagwortartig als „kommunikativ“ apostrophierte Fremdsprachenunterricht Eingang in die Klassenzimmer gefunden. Oder vielleicht sollte man vorsichtiger sagen: zumindest in die Lehrmittel. Wir verfügen leider kaum über empirisch erhobene Daten zur tat-

¹ Der Nachhilfe-Unterricht besteht vor allem im Erklären und Einüben von grammatischen Strukturen. Zwar sind in einzelnen Regionen wie dem Kanton Waadt noch eigentliche Grammatik-Lektionen vorgesehen, aber viele Schüler/innen bräuchten offensichtlich mehr Zeit für die Automatisierung von grammatischen Strukturen, als die öffentliche Schule dies bieten kann. Es hat sich ferner gezeigt, dass einzelne Schüler/-innen mit den Grammatikhäppchen der heutigen DaF-Lehrmittel wenig anfangen können. Sie interessieren sich nicht für ein tastendes Herumstochern ohne Regeln, sondern möchten schlicht wissen, wie die zu lernende Sprache grammatisch funktioniert. Ihnen dieses Wissen vorzuenthalten, ist eigentlich unfair.

sächlichen Unterrichtspraxis im Fach DaF in der Westschweiz.² Immerhin existieren solche zumindest ansatzweise zum Immersionsunterricht, insbesondere am Gymnasium (vgl. Elmiger et al. 2010).³ In diesem Zusammenhang ein anekdotisches Schlaglicht: Als ich dem Organisationsteam der IDT 2017 in Freiburg mein Vortragsthema mit dem – bewusst ambig formulierten – Titel „Nach der kommunikativen Wende – Der DaF-Unterricht an den Westschweizer Schulen“ einreichte, schrieb mir der verantwortliche Koordinator zurück, dass nach seinen Beobachtungen der kommunikative DaF-Unterricht – zumindest in den Schulen des Kantons Waadt – noch kaum angekommen sei. Augenzwinkernd suggerierte er mir dann, den Titel meines Vortrags abzuändern zu „Vor der kommunikativen Wende“. Jedermann weiss, dass beim Schulunterricht Theorie und Praxis nicht selten weit auseinanderklaffen, und es kommt auch öfter vor, dass Lehrpersonen ‚gegen das Lehrmittel‘ unterrichten. Wer weiss, vielleicht wird auch in der Westschweiz da und dort noch immer nach alter Väter Sitte unterrichtet, und der Einstieg erfolgt mit Konjugieren (*ich gehe, du gehst, er geht...*) und Deklinieren (*das Kind, des Kindes, dem Kind, das Kind*). Der einzige Fortschritt bestünde dann darin, dass nicht mehr wie noch im 19. Jahrhundert der Vokativ hinzugefügt werden muss: *oh Kind!*

3. Die kommunikative Wende und der GER

Die ersten Versuche, den kommunikativen Ansatz im DaF-Unterricht zu verankern, erfolgten etwa ab den 70er-Jahren (Lehrwerk „Deutsch aktiv“ usw.). Sie beruhten im Wesentlichen auf dem durch den Europarat initiierten „Threshold“-Projekt zur Bestimmung eines ersten, metaphorisch als ‚Schwelle‘ (im Sinne von ‚Treppenstufe‘) bezeichneten Sprachniveaus, das für die kommunikativen Bedürfnisse der anvisierten Zielgruppe eine minimale, aber ausbaufähige kommunikative Kompetenz definiert, namentlich durch ein detail-

² Es wäre sehr wünschenswert, den DaF-Unterricht in der Westschweiz – insbesondere jenen der Scharnierstelle Sekundarstufe I – empirisch zu untersuchen und zu dokumentieren. Erst so würde sich zeigen, inwieweit der von den Lehrplänen und Lehrmitteln favorisierte kommunikative Ansatz in der Unterrichtsrealität tatsächlich Fuss fassen konnte. Ein solcher Vergleich der – vermutlich ziemlich unterschiedlichen – kantonalen Traditionen könnte dazu genutzt werden, um die effizientesten Methoden herauszufinden und diese in Form von *best practices* für alle Schulen verfügbar zu machen.

³ Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden insgesamt 42 Lektionen verschiedener, immersiv unterrichteter Sachfächer aufgenommen, nach den GAT-Richtlinien verschriftlicht und ausgewertet.

liertes Inventar der für die Bewältigung von sprachlichen Handlungen notwendigen Sprechakte. Im Jahre 1980 gesellte sich dann zu „The Threshold Level“ (1975), „Un niveau-seuil“ (1976) und „Un nivel umbral“ (1979) als viertes ‚Familienmitglied‘ die „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ (Baldegger et al. 1980) hinzu.

Zu Recht wird in der Literatur immer wieder darauf hingewiesen, dass es ganz unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, was unter „kommunikativem Fremdsprachenunterricht“ verstanden werden soll; es handelt sich dabei um eine weitgefasste Sammelkategorie, die u. a. auch den handlungsorientierten und den aufgabenorientierten (*task-based*) Ansatz mit einschliesst. Der Englisch-Didaktiker Jürgen Kurtz sieht im kommunikativen Ansatz nicht ein klar abgrenzbares Konzept, sondern vielmehr ein idealtypisches Konstrukt, das es an die jeweiligen Situationen und Kontexte (etwa die Lehr- und Lerntraditionen im asiatischen Raum) anzupassen gilt. Als solches sei der kommunikative Ansatz auch heute durchaus noch aktuell, erlaube er doch, „den Fremdsprachenunterricht aus dem Klammergriff vorrangig sprachformbezogenen Lehrens und Lernens (im Sinne von Darbieten, Üben und Anwenden) zu lösen.“ (Kurtz 2013, 90)

Der eigentliche Durchbruch des kommunikativen Ansatzes in Europa erfolgte dann aber erst im Gefolge des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER) von 2001 (Europarat 2001) und der von diesem abgeleiteten Produkte („Profile deutsch“ (Glaboniat et al. 2005), Sprachenportfolios zur Selbstevaluation, DIALANG-Sprachtests in vierzehn Sprachen usw.). Der GER ist denn auch die theoretische Grundlage aller heute an den Westschweizer Schulen verwendeten DaF-Lehrmittel. Dank diesem lassen sich die Anforderungen für jedes Sprachniveau für die einzelnen Fertigkeiten mittels der bekannten Kann-Beschreibungen konkretisieren und dadurch transparent und vergleichbar machen.

In den letzten Jahren wurden auch die Zertifikate des Goethe-Instituts immer stärker auf die Niveaustufen der GER-Skalen (von A1 bis C2) abgestimmt, wodurch sich dieses Bewertungsinstrument zu einer europaweit, ja teilweise weltweit praktizierten Messlatte entwickelte. Die Rückwirkung der Goethe-Prüfungen auf die öffentlichen Schulen ist schon deshalb nicht zu unterschätzen, weil sich die Aussenzertifizierung von Sprachkenntnissen durch Goethe-Zertifikate einer immer grösseren Beliebtheit erfreut. Da sich diese Prüfungen aber sehr stark am Kriterium der Verständlichkeit orientieren, werden sie namentlich von Lehrpersonen an Gymnasien mit einer gewissen Skepsis betrachtet.

Der GER stellt ohne Zweifel einen radikalen Perspektivenwechsel, ja eine ‚kopernikanische Wende‘ für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen dar. Bei diesem handlungsorientierten Ansatz geht es um die Bewältigung von

kommunikativen Aufgaben, und oberstes Lernziel ist die kommunikative Kompetenz. Der GER plädiert für einen ganzheitlichen Blick auf die Lernerleistungen: Es geht nicht nur mehr darum – wie dies in der Vergangenheit nicht selten der Fall war – einfach Fehler zusammenzuzählen, sondern die Wahrnehmung auf das – trotz aller verbleibenden Mängel – schon Gelungene zu richten. Als oberstes Beurteilungskriterium dient seither die Verständlichkeit einer Äusserung bzw. deren kommunikativer Erfolg, das ‚Glücken‘ eines Sprechakts.

Von einem der Pioniere der „kommunikativen Wende“ in Deutschland, dem Englisch-Didaktiker Hans-Eberhard Piepho, ist dieses Postulat der Priorität des kommunikativen Erfolgs bereits 1974 formuliert worden. Er fordert nämlich, „dass der Lehrer als Gesprächspartner seine Würdigung der sprachlichen Äusserung seiner Schüler nicht vom linguistischen Korrektheitsgrad abhängig macht, sondern allein auf die Bemühung und den Erfolg, vernünftige, reale und ehrliche Behauptungen und Beiträge zu äussern“ (Piepho 1974, 15)⁴ abzielt.

Kein Zweifel: Insgesamt handelt es sich beim GER und den auf diesem beruhenden Lehrmitteln um eine sehr begrüßenswerte Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts. Die folgenden kritischen Anmerkungen sollten deshalb nicht als ein Plädoyer für einen radikalen Kurswechsel aufgefasst werden, sondern bloss als ein solches für einzelne Detailkorrekturen. Meine Vorbehalte betreffen vor allem zwei Punkte: Zum einen die (zu) enge Verquickung der Korrektheit mit dem Konzept der Verständlichkeit, und zum andern ganz generell die geringe Gewichtung der sprachlichen Korrektheit von Äusserungen, dies auch für höhere Sprachniveaus und postobligatorische Ausbildungsgänge.

„Es gibt drei Wahrheiten: meine Wahrheit, deine Wahrheit, und die Wahrheit“ (buddhistische Weisheit). Nun, bei der Verständlichkeit ist die Lage ganz offensichtlich komplizierter als bei der Wahrheit: Es gibt keine Verständlichkeit als solche, sondern nur eine relativ zu einer bestimmten Person oder Personengruppe. Ein Satz kann verständlich sein für den Produzenten (hoffentlich), ferner für die Rezipienten A und B, aber nicht für den Rezipienten C. In den Bewertungsskalen der Goethe-Zertifikate wird systematisch auf das Kriterium der Verständlichkeit rekurriert. Dieses Konzept wird aber nicht näher erläutert und bezüglich seiner Anwendbarkeit diskutiert. Das ist sehr bedauerlich, denn meine Erfahrungen als Goethe-Prüfer haben mir gezeigt, dass

⁴ In diesem Zitat stellt Piepho im Übrigen gleich ein doppeltes Postulat auf: zum einen die schon fast an Luther gemahnende Erhebung des Erfolgsprinzips zum alleinigen Beurteilungskriterium (*sola opera* bzw. *solo successu*), zum andern den Rückgriff auf rationale und sogar moralische Kriterien für die Beurteilung von Schülerleistungen.

der Begriff „Beeinträchtigung des Verständnisses“ nur schwer zu fassen ist und bei der Anwendung zu grossen intersubjektiven Unterschieden führt.

Nach längerem Suchen nach konkreten Hinweisen im Umgang mit dem vagen Konzept der Verständnisbeeinträchtigung in den Goethe-Materialien bin ich zwar nicht auf eine Definition, aber immerhin auf ein Beispiel gestossen, und zwar in der neuen B1-Prüfung von 2013⁵:

Bei der Betrachtung der Fehler wird dann unterschieden zwischen kleineren formalen Fehlern, wie zum Beispiel einer falschen Artikelverwendung, die das Verständnis nicht oder kaum beeinträchtigen, und solchen Fehlern, die das Verständnis beeinträchtigen, wie zum Beispiel die Wahl einer falschen Konjunktion. Die Anzahl der Fehler ist bei dieser Betrachtung von sekundärer Bedeutung. (Glaboniat et al. 2013, 89)

Was ist von einer solchen Unterscheidung zu halten, die allem Anschein nach nicht auf Ergebnissen von empirischer Fehlerforschung beruht? Dazu zwei simple mündliche Belege von Westschweizer Schüler/innen:

1. <Der> Sonne ist <mehr gross> <dann> <die> Mond.
2. <Wenn> ich <hatte> achtzehn Jahre, <ich hatte> <keine> Geld.

Das erste Sätzchen enthält vier Fehler, darunter zwei Genusfehler. Aber es ist problemlos verständlich. Tatsächlich, falsche Artikel behindern das Verständnis nicht. Aber – und das ist eben auch wichtig – sie können irritieren, sogar sehr stark irritieren, vor allem bei ganz geläufigen Nomen. Im zweiten Satz findet sich u. a. ein Konjunktions-Fehler – Fehler, welche das Verständnis angeblich beeinträchtigen (es handelt sich um einen der häufigsten DaF-Fehler überhaupt, die Verwechslung von *als* und *wenn*). Auch dieser Satz ist problemlos verständlich, tönt aber sehr ‚unprofessionell‘, und auch hier ist der Rezipient irritiert über die ‚primitiven‘ Anfängerfehler. Zwischenfazit: Das von den Goethe-Instruktionen gegebene prototypische Beispiel für diese fundamentale Unterscheidung von Fehlersorten steht auf wackeligen Füßen und bietet den Prüfenden kaum Entscheidungshilfe.⁶ Das ist allerdings nicht weiter erstaunlich, ist doch der Konnex zwischen Fehlern und Verständlichkeit nicht sehr eng. Fehler beeinträchtigen eben kaum je das Verständnis! Dies ist auch der Grund dafür, dass die oft gehörte Begründung „Du musst dich korrekt ausdrücken, sonst versteht man dich nicht.“ nicht stichhaltig ist.

⁵ Das Zertifikat B1 wurde im Rahmen eines trinationalen Projekts vom Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit der Universität Freiburg/CH und dem Österreichischen Sprachdiplom (ÖSD) entwickelt.

⁶ Auch Kleppin weist auf die Schwierigkeiten bei der Anwendung dieses Kriteriums hin: „Es ist allerdings nicht immer einfach zu entscheiden, was als Kommunikationsbehinderung anzusehen ist und was nicht.“ (Kleppin 1997, 121)

4. Verständlichkeit vs. Korrektheit

Zur Frage des Verhältnisses von Verständlichkeit und Korrektheit in aller Kürze nur dies: In meiner Sicht handelt es sich dabei um zwei weitgehend unabhängige Dimensionen eines Lerner-Outputs. Natürlich wäre es wünschenswert, dass Lernende beides erreichen, den kommunikativen Erfolg mittels einer verständlichen und korrekt formulierten Äusserung. Aber machen wir uns nichts vor: Dies stellt für einen Grossteil der Lernenden eine zu hohe Anforderung dar. Deshalb hat sich der GER für eine andere Messlatte entschieden: „Gut ist, was verstanden wird bzw. noch verstanden werden kann.“ Die Korrektheit einer Äusserung ist damit sekundär und nur noch dann von Interesse, wenn sie die Verständlichkeit behindert. Eine solche minimalistische Erwartung „(zwar sehr) fehlerhaft, aber (trotzdem noch) verständlich“ stellt für bestimmte Zielpublikum durchaus ein sinnvolles Globallernziel dar, etwa für touristische Zwecke oder für Berufsausbildungen mit bloss geringen, vor allem mündlichen sprachlichen Anforderungen. Aber sonst?

Hier sollte nun natürlich der Nachweis für die Behauptung erfolgen, dass Fehler das Verstehen nur ganz ausnahmsweise beeinträchtigen. Stattdessen nur ein kurzer Auszug aus einem – sehr fehlerhaften – Aufsatz eines Westschweizer Maturanden:

Aufsatz zum Thema: <i>Kann man aus der Geschichte lernen?</i>	
Originaltext (Auszüge)	Plausible Rekonstruktion des Gemeinten
Die Geschichte lernt uns viele, zuerst woher kommen wir. Sie gebe uns eine generale Idee des Welts. Ob wir wissen, wie war die Erde bevor, wir können dem Präsens verstanden. So wir bekommen mehr tolerant und können better leben mit Leute, die sind nicht wie uns. [...]	<i>Die Geschichte lehrt uns vieles, in erster Linie woher wir kommen. Sie gibt uns eine allgemeine Vorstellung von der Welt. Wenn wir wissen, wie die Welt früher aussah, können wir die Gegenwart verstehen. So werden wir toleranter und können besser mit Leuten zusammenleben, die nicht so sind wie wir.</i>
Es ist important, zu kennen den Past für nicht die Falsche von die Vater wieder-machen. Am ersten, die Geschichte erinnert uns aufpassen mit die totalitären Ideen, wie die Nazismus. Leider diese hat nicht sofort gestoppt gewesen.	<i>Es ist wichtig, die Vergangenheit zu kennen, um nicht die Fehler der Väter zu wiederholen. Zuerst erinnert uns die Geschichte daran, gegenüber totalitären Ideen vorsichtig zu sein, etwa dem Nationalsozialismus. Leider konnte dieser nicht sofort aufgehalten werden.</i>

Tab. 1: Auszüge aus einem Aufsatz eines Westschweizer Maturanden (2017)

Dieser – leistungsschwache – Lerner stolpert über zahlreiche Fallstricke der deutschen Grammatik. Aber nichtsdestotrotz: man versteht, was er sagen will (vgl. die Rekonstruktion in der rechten Spalte). Die Lehre daraus ist: Auch, wenn es in einem Lernertext wie in diesem extremen Beispiel von Fehlern nur so wimmelt, verhindert das zwar nicht das Verständnis, aber es kann den Leser oder Zuhörer sehr stark irritieren. Und hier beginnen nun die Probleme der Prüfenden, die mit den auf dem GER beruhenden Bewertungsskalen arbeiten (müssen), etwa den Sprachenportfolios, den Goethe-Prüfungsrastern, aber auch mit denjenigen der Cambridge- und Delf/Dalf-Prüfungen. Nehmen wir als Beispiel die Skala des „Goethe-Zertifikats B1“ für das Schreiben, Teilaspekt Grammatik, den neuesten und nach meiner Einschätzung bisher besten Bewertungsraster (Glaboniat et al. 2013, 88):

Graduierung Stufen:		A = 10 Punkte	B = 7,5 Punkte	C = 5 Punkte	D = 2,5 Punkte	E = 0 Punkte
Strukturen	Spektrum	differenziert	überwiegend angemessen	teilweise angemessen oder begrenzt	kaum vorhanden	Text durchgängig unangemessen
	Beherrschung (Morphologie, Syntax, Orthografie)	vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis erheblich	

Abb. 1: Auszug aus dem Bewertungsraster des „Goethe-Zertifikats B1“, Schreiben, Teilaspekt „Strukturen“ [= Grammatik]

Das Problem für die Prüfenden besteht darin, dass sie nicht die ganze 5er-Skala ausschöpfen können. Auch sehr fehlerreiche Texte müssen mit 10 oder 7,5 Punkten bewertet werden. Wenn man die vorgegebenen Kriterien ernst nimmt (und das sollte man ja), kann man kaum je eine kleinere Punktzahl vergeben, dies, weil Texte, bei denen mehrere Fehlgriffe das Verständnis teilweise oder sogar erheblich beeinträchtigen, nur selten vorkommen. Die fast exklusive Konzentration auf die verständnisbehindernden Fehler erscheint höchst problematisch. Kommt hinzu, dass die Grammatik ja nur eines unter vier gleichgewichtigen Kriterien ist, also ein Gewicht von lediglich 25% hat. Die grammatische Korrektheit eines Texts ist damit so sehr marginalisiert, dass sie beim Gesamtergebnis eigentlich praktisch keine Rolle mehr spielt...

Falls es tatsächlich so sein sollte, wie ich vermute, nämlich dass 95% aller Fehlgriffe zwar mehr oder weniger stark irritieren, aber nicht zu einer Beeinträchtigung oder gar zu einem Kollaps der Verständigung führen, sollten wir die Bewertungsskalen verändern. Wie ich mir dies konkret vorstelle, kann hier nur angedeutet werden. Plakativ gesagt, kann man die Unverständlichkeit als einen Extremwert auf einer Skala der Irritation ansehen (unauffällig – leicht störend – stark irritierend – unverständlich). Eine modifizierte Bewertungsskala, bei der beide Kriterien, die Irritation und die Verständlichkeit, zum Zuge

kommen, die letztere aber nur ganz ‚am rechten Rand‘, könnte etwa wie folgt aussehen (vgl. Tab. 2). Es handelt sich dabei keineswegs, wie man auf den ersten Blick denken könnte, bloss um eine kosmetische Änderung, sondern um eine solche mit grossen Auswirkungen auf die Beurteilungspraxis. Der Umgang mit Fehlern ist ja das tägliche Brot jeder DaF-Lehrperson.

Punktzahl	10	7,5	5	2,5	0
Grammatische Korrektheit	Keine oder nur vereinzelte Fehler	Wenige Fehler, die kaum stören	Eine grössere Zahl von Fehlern, einige davon irritieren	Eine grosse Zahl von Fehlern, einige davon irritieren stark oder beeinträchtigen das Verständnis	Text weitgehend ungrammatisch, Verständnis zum Teil unmöglich

Tab. 2: Neuvorschlag für eine Bewertungsskala, unter Verwendung der beiden Kriterien „Irritationsgrad“ und „Verständlichkeit“

5. Der Irritationsgrad von Fehlern

Wie wirken grammatische Fehler auf sprachkompetente Sprecher/innen? Darüber wissen wir leider kaum etwas. Zur Klärung dieser Frage bräuchten wir Ergebnisse aus der empirischen Fehlerforschung. Gewiss, vor etwa einer Generation erlebte die systemlinguistische Fehlerforschung eine Blütezeit, und es wurden damals die bis heute unentbehrlichen Grundlagen betreffend Fehler-typologien, Fehlerdiagnose, Fehlerursachen, Fehlertherapie usw. gelegt.⁷ Was wir dagegen heute bräuchten, ist eine neue Art der empirischen Fehlerforschung, eine, welche von der Wirkung von Fehlern auf Rezipienten und Rezipientengruppen ausgeht.

Zugegeben, das ist einstweilen alles Zukunftsmusik. Erläutern wir die Problematik am Paradebeispiel des Zertifikats B1, den Artikelfehlern. Da in den Erläuterungen leider kein konkretes Beispiel gegeben wird, können wir nicht wissen, ob die Autoren bloss die falschen Kasusformen (*Er hilft <die> Frau.*) im Auge hatten oder aber auch die Teilmenge der Artikelfehler aufgrund eines falschen Genus (*Er hilft <das> Frau.*). Wie dem auch sei: Meine durch empirische Forschung zu verifizierende – oder zu falsifizierende – Vermutung ist, dass man hier nicht rein mechanisch vorgehen und einfach generell sagen kann: Artikelfehler stören nur leicht (so beim Zertifikat B1) – oder aber im

⁷ Einen guten Überblick über diese Forschungsrichtung bietet immer noch der Sammelband von Cherubim (1980).

Gegenteil: Artikelfehler stören sehr stark. Als Ergebnis der empirischen Erforschung der Reaktion von Rezipient/innen könnte sich vielmehr herausstellen, dass man hier zwei – oder eventuell sogar drei – Irritationsgrade unterscheiden sollte. So könnte es bei den Genusfehlern so sein, dass diese bei häufig gebrauchten (und im Lehrmittel bereits vorgekommenen) Substantiven des Grundwortschatzes (z.B. <der> *Kind*, <der> *Welt*, <die> *Leben*, <die> *Auto*, <das> *Tod*, <das> *Liebe*) stärker irritieren als solche bei seltener gebrauchten oder solchen aus Fachsprachen (z.B. <der> *Heimweh*, <der> *Symbol*, <die> *Planet*, <die> *Meteorit*, <eine> *Einfluss*).⁸ Auch bei den falschen Adjektivendungen stören einige vermutlich nur wenig (*die* <andere> *Leute*), andere aber deutlich stärker (*das* <zweites> *Problem*).⁹

Ganz generell gesehen möchte ich hier die Hypothese formulieren, dass Verstöße umso auffälliger sind und umso ‚schockierender‘ wirken, je mehr sie hochfrequente Elemente und elementare Regeln betreffen, z.B. *sie* <weisen> *es nicht*; *mit* <er> usw. Solche grobe Verstöße gegen Morphologie und Syntax können darüber hinaus *pars pro toto* als Indikatoren angesehen werden, welche Rückschlüsse auf den generellen Sprachbeherrschungsgrad von Lernenden erlauben. Hier einzelne Fehlertypen mit einer – hypothetisch unterstellten – Zweiteilung bezüglich deren Störpotenzial:

leicht störend	• Falsche Adjektivendungen (ein Teil): <i>die</i> <andere> <i>Leute</i> • Falsche Kasus- und Pluralformen (ein Teil): <i>den</i> <Präsident>; <i>vielen</i> <Problemen> • Falsche Verbformen (ein Teil): <i>er</i> <ladet ... ein>; <i>sie</i> <helf> <i>ihm</i>; <i>er</i> <möchtet> • Rektionsfehler (ein Teil): <i>mit</i> <seine> Eltern • Verstellungsfehler (ein Teil): <i>Heute</i> <ich bin> <i>müde</i>.
stark irritierend	• Falsche Adjektivendungen (ein Teil): <i>ein</i> <alt> <i>Mann</i>; <i>das</i> <zweites> <i>Problem</i> • Falsche Kasus- und Pluralformen (ein Teil): <i>meine</i> <Söhnen>; <i>die</i> <Fingers> • Falsche Verbformen (Grundwortschatz): <i>sie</i> <wissen> <i>es nicht</i>; <i>er</i> hat <getrinkt> • Rektionsfehler (ein Teil): <i>mit</i> <er>, <i>von</i> <das> • Valenzfehler: <i>er erinnert sich</i> <von ihm>; <i>sie kommen</i> <zu> <i>Schweiz</i> • Infinitivgruppen: <für eine gute Stelle finden> (um ... zu)

Tab. 3: Hypothetischer Vorschlag einer Unterscheidung von Fehlerkategorien nach dem Irritationsgrad

⁸ Es könnte sich auch herausstellen, dass <der> *Welt* als weniger irritierend empfunden wird als etwa <der> *Kind*, dies, weil das erste – im Gegensatz zum zweiten – eine mögliche Wortkombination darstellt: *auf der Welt*.

⁹ Aus dem Gefühl heraus, dass nicht alle Fehler gleich ‚gravierend‘ sind, haben viele Lehrpersonen seit jeher für sich selbst Kriterien entwickelt, um zumindest zwischen ganzen und halben Fehlern unterscheiden zu können, und entsprechende Markierungen entwickelt (z.B. senkrechter vs. waagrechter Strich am Seitenrand). Diese Ansätze sollten untersucht und auf eine wissenschaftlich abgesicherte Basis gestellt werden.

In meiner Sicht der Dinge sollte man in Zukunft stärker differenzieren: Für „niederschwellige“ Kurse und Zielpublikum (Primarstufe, Goethe-Diplome Niveaustufe A, Migrant/innen u. a.) scheint mir der handlungsorientierte Ansatz des GER weiterhin angemessen; Korrektheit ist hier tatsächlich nicht so wichtig.¹⁰ Von den Lernzielen her gesehen geht es hier eher um Sprachsensibilisierung als um eigentlichen Spracherwerb, dies anhand von elementaren Sprechhandlungen wie *begrüssen, danken, sich vorstellen, sich entschuldigen* usw.

Anders verhält es sich dagegen bei Ausbildungsgängen und Kursen mit höheren Ansprüchen. Vor allem am Gymnasium und im Hinblick auf die Bedürfnisse von akademischen Berufen ist Verständlichkeit zwar ein notwendiges, aber kein hinreichendes Ausbildungsziel. Hier darf die Korrektheit nicht auf dem Altar der Verständlichkeit geopfert werden. Eine bloss „funktionale“ Sprachbeherrschung – dies der in diesem Zusammenhang meist verwendete Euphemismus für eine bloss approximative Sprachbeherrschung – genügt hier nicht. Ich habe deshalb andernorts für eine Neuprofilierung des gymnasialen Sprachunterrichts mit dem Globallernziel „Kommunikative Kompetenz plus“ plädiert, d. h. den kommunikativen Erfolg mittels korrekter sprachlicher Äusserungen (Näf 2013). An diesem wichtigen Globallernziel festzuhalten, bedeutet nicht, daran zu glauben, dass die meisten Schüler/innen dieses Idealziel erreichen können. Aber es gibt in jeder Klasse sprachbegabte Lernende, auch wenn dieses Adjektiv unterdessen aus Gründen der politischen Korrektheit aus der pädagogischen Literatur weitgehend verbannt wurde. Diese *good language learners*¹¹ schaffen es, sich beim Sprechen gleichzeitig auf das Was und das Wie zu konzentrieren. Dank ihrer geschärften Formenaufmerksamkeit (*attention to form*) gelingt es ihnen, „bei eingeschaltetem Monitor“ den eigenen Output ständig auf dessen Korrektheit hin zu überprüfen, was sich u. a. in häufigen Selbstkorrekturen manifestiert. Wenn diese nun aber für ihre exzellenten Leistungen fast die gleichen Zensuren erhalten wie die in den Fremdsprachen – aber vielleicht nur dort – schwächeren Schüler/innen, kann etwas im Gesamtsystem nicht stimmen. Über die Frage, ob sich die Checklisten des GER auch für das Gymnasium eignen, gibt es unterschiedliche Meinungen. Falls man aber auch hier die berühmten Kann-Deskriptoren einsetzen will, müsste man sich bei jedem Teillernziel gleichsam dazu denken: „Ich kann [hochgradig korrekt] x tun.“

¹⁰ Eine neuere empirische Untersuchung ist zum Ergebnis gelangt, dass ein Sprachunterricht ohne Grammatik-Unterricht bei „niederschweligen“ DaZ-Kursen, etwa für wenig schulgewohnte Erwachsene, eine ernsthafte Alternative sein kann. Allerdings empfehlen die Autoren auch in diesem Fall, vermehrt auf die Korrektheit der zu automatisierenden Sprache zu achten (Lenz & Barras 2016, 51).

¹¹ Zu diesem Konzept vgl. Ellis 1994, 546 ff.

Das Globalziel „hochgradig korrekt sprechen und schreiben“ ist natürlich bereits sehr anspruchsvoll. Vom schulischen Fremdsprachenunterricht mehr zu erwarten als die Korrektheit (*ars recte dicendi*) scheint nicht realistisch. Wie uns die tägliche Erfahrung lehrt, ist der Spracherwerb damit aber noch nicht zu Ende. Höhere Ansprüche wie ein voll idiomatischer Sprachgebrauch (unter dem Motto: Wie würde sich der Muttersprachler in dieser Situation ausdrücken?) oder eine elaborierte, stilistisch anspruchsvolle Ausdrucksweise (*ars bene dicendi*) bleiben normalerweise jenseits der Möglichkeiten der Schule und lassen sich bloss durch eine längere Vollimmersion im Zielsprachgebiet erwerben.

6. Deutsch ist leicht, Deutschlernen macht Spass

Dies ist die Botschaft, der wir bei der Werbung für Sprachschulen und DaF-Lehrmittel auf Schritt und Tritt begegnen. Wenn man die Werbeprospekte von Lehrmittelverlagen durchsieht, hat man das Gefühl, eine einzige Spasslandschaft zu betreten. Etwa beim Verlag, der das neue DaF-Lehrmittel für die Westschweiz produziert:

„Deutsch ist leicht!“ – und „Deutsch macht Freude!“

Diese Leitlinien standen im Zentrum der Aufmerksamkeit beim Erstellen des Lehrmittels:

- Deutsch ist **leicht zu lernen**, Deutsch ist **leicht zu lehren**.
- Es ist leicht, Deutsch zu **sprechen**.
- Deutsch kann allen **Freude** bereiten: den Schülerinnen und Schülern wie auch den Lehrpersonen!

(Auszug aus der Verlagswerbung für das neue DaF-Lehrmittel für die Westschweiz)

Dies zu behaupten ist erstens töricht – weil es nicht stimmt – und zweitens unfair gegenüber den sprachschwachen Schüler/innen. Diese müssen sich nämlich als völlige Versager vorkommen, wenn sie es nicht einmal bei so etwas Leichtem wie Deutsch auf einen grünen Zweig bringen. Wer behauptet, Deutsch sei leicht, musste sich bestimmt nie mit den Regeln der deutschen Adjektivflexion herumschlagen, sondern hat diese bereits mit der Muttermilch eingesogen. Im Grunde weiss jeder, dass schulisches Sprachenlernen anstrengend, zeitraubend und oft nur wenig lustbetont ist – man spricht nicht umsonst von Vokabeln *büffeln*! Das wussten im Übrigen schon unsere Vorfahren: Im „Hortus deliciarum“ der Herrad von Landsberg (um 1180) hält die „Grammatica“, die erste der *septem artes liberales*, in ihrer Linken die Grammatik-Fibel und in der Rechten eine Rute (Abb. 2).



Abb. 2: Das Attribut der Grammatica
bei Herrad von Landsberg: die Rute (lat. scopae)¹²
© Wikimedia Commons

Grammatik muss eben – dies die säkulare Botschaft – ja was denn? – es existieren mehrere einschlägige Verben: eingeübt, gedrillt, gepaukt, eingeschliffen, ja im Mittelalter sogar wörtlich „eingebläut“ werden. Eines ist klar: Wer jeglichen Drill aus dem Fremdsprachenunterricht verbannen will (vgl. dazu die Methode des *pattern drill* ab der Mitte des 20. Jh.), tut dies nicht ungestraft.

Gewiss, jeder von uns würde nur allzu gern zumindest eine Fremdsprache korrekt, idiomatisch, ja elegant sprechen und sich nicht dauernd wegen seiner Fehler genieren müssen. Denn, wie Henri Frei es in seinem immer noch lezenswerten Klassiker „La grammaire des fautes“ von 1929 formuliert hat: „On ne fait pas des fautes pour le plaisir de faire des fautes.“ (Frei 1929, 19) Ja, wenn das nur nicht so schwierig wäre... Fehler zu machen sieht man heute – zu Recht – als eine notwendige Übergangsphase an. Aber eben: eine Übergangsphase. Das Ziel muss stets bleiben, diese zu überwinden.¹³

¹² Quelle: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hortus_Deliciarum_Grammatica.jpg?uselang=de [zuletzt geprüft: 13.7.2018].

¹³ Diese Auffassung findet sich auch in den „ten core assumptions of current communicative language teaching“ von Richards (2005, 20), wo es heisst: „Although errors are a normal product of learning the ultimate goal of learning is to be able to use the new language both accurately and fluently“.

7. Schlussbemerkungen

Der GER hat sich in der Zwischenzeit europaweit als *die* Referenz für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen etabliert (Lehrmittel, internationale Sprachenzertifikate usw.). In dessen Gefolge hat jedoch in den Klassenzimmern – keineswegs bloss der Westschweiz – eine Art apotropäischer Umgang mit dem Phänomen Fehler Einzug gehalten. Man glaubt, dass diese, wenn man nur möglichst wenig von ihnen spricht, sie sozusagen durch Verachtung straft, von selbst verschwinden würden. Ein solcher Abwehrzauber funktioniert aber hier nicht. Im Gegenteil, wie man schon lange weiss, haben unkorrigierte Fehler die ärgerliche Tendenz, sich zu fossilieren. Und das Resultat sind dann Personen, die ohne Hemmungen flüssig falsch sprechen und unbekümmert vor Fehlern strotzende Texte produzieren! Gewiss, das andere Extrem auf der Spontaneitätsskala, nämlich, dass Schüler/innen sich aus Sprechangst überhaupt nicht mehr zu Worte melden und damit sozusagen ‚korrekt schweigen‘, stellt natürlich keine wünschbare Alternative dar. Der in der Westschweiz oft gehörte Satz „Je ne sais pas l’allemand, je l’ai appris à l’école.“ könnte aber künftig schon bald abgelöst werden durch „Je massacre l’allemand, je l’ai appris à l’école.“ So sehr es zu begrüßen ist, dass der GER die Zungen befreit und Stress und Sprechangst im Fremdsprachenunterricht vermindert hat, so sehr müssen wir dafür Sorge tragen, dass zumindest bei den höheren Ausbildungsgängen nicht einfach das Prinzip des *Anything goes* Einzug hält.¹⁴ Auch hier gilt es, je nach situativen, kulturellen und intellektuellen Ansprüchen das richtige Gleichgewicht zwischen unkontrolliertem Drauflosplappern und einer minimalen Selbstkontrolle des sprachlichen Outputs durch den eingeschalteten Monitor zu finden.

Dieser Diskussionsbeitrag sollte nicht einfach als Plädoyer für einen expliziten Grammatik-Unterricht auf der Sekundarstufe (I und II) verstanden werden: Ein solcher allein bietet nämlich keinerlei Gewähr für eine Steigerung der sprachlichen Korrektheit. Die Regeln der Verbstellung beispielsweise lernen die Lernenden schon früh kennen. Sie wüssten schon, dass man nicht sagen kann **Morgen ich habe Zeit*. und **dass ich habe Zeit morgen*. Aber dieses Wissen allein nützt ihnen nicht viel. Der Interferenzdruck von der Muttersprache her ist so stark, dass ohne regelmässiges – und ja: langweiliges, in beiden Sinnen des Wortes – Einüben die korrekten Strukturen nicht verankert werden können.

¹⁴ In jüngster Zeit mehren sich die Studien über die Fremdsprachen(sprech)angst (*foreign language anxiety*), vgl. dazu Dewaele & MacIntyre (2014).

Man kann es drehen und wenden, wie man will: Die grammatische Korrektheit ist die grosse Verliererin der kommunikativen Wende. Die diesbezügliche Messlatte wurde sehr tief angesetzt, und entsprechend häufig kann man denn heute aus dem Munde von Lernenden die ‚Entschuldigung‘ hören: „Sie haben ja verstanden, was ich sagen wollte.“ Nach meinem Dafürhalten sollte die Gewichtung der Korrektheit im DaF-Unterricht und insbesondere deren (zu) enge Anbindung an das Konzept der (Un-)Verständlichkeit neu überdacht werden. Und da Fehler nur sehr selten verständnisbehindernd oder gar -verhindernd sind, sollten die Bewertungsraster sich künftig stärker auf das Konzept des Irritationsgrads abstützen.

Dietmar Rösler hat seinem Vortrag an der Freiburger IDT-Tagung 2017 den programmatischen Titel gegeben „Grammatik, Kommunikation, Inhalt – Freunde, nicht Gegner“, ein Postulat, dem ich mich nur anschliessen kann (vgl. auch Rösler in diesem Band). Im Übrigen wird neuerdings immer stärker für eine *postmethod pedagogy* im Fremdsprachenunterricht plädiert, die sowohl analytische (sprich: nicht-kommunikative) als auch erfahrungsbasierte Sequenzen in den Unterricht integriert, dies in einem an die konkrete Lernsituation angepassten Mischungsverhältnis. Diese Auffassung wird etwa von Littlewood (2014, 360) vertreten, der ganz generell die Suche nach „a single ‚best method‘“ für überholt ansieht. Ein Hauptproblem des kommunikativen Ansatzes besteht nach ihm darin, dass dieser infolge von „unpredictable communication“ zu hohe Anforderungen an die Sprachkompetenz nicht-muttersprachlicher Lehrpersonen stellt. Auch Graves und Garton (2017, 452) betrachten die öfter ungenügende Sprachkompetenz der Lehrkräfte („teachers’ actual or perceived levels of English proficiency“) und das dadurch bedingte mangelnde Selbstvertrauen als ein Haupthindernis für einen erfolgreichen kommunikativen Unterricht, dies neben den Schwierigkeiten einer objektiven Evaluation von kommunikativen Fertigkeiten.¹⁵

Kommen wir abschliessend auf die im Titel des Beitrags angesprochene Fragestellung zurück: „Was kommt nach der kommunikativen Wende?“ Meine zugegebenermassen nicht sehr spektakuläre Antwort: Die kommunikative Wende! Aber für Ausbildungsgänge mit höheren Ansprüchen künftig mit einem stärkeren Fokus auf der Korrektheit. Mit dem neuen Globallernziel „kommunikative Kompetenz plus“!

¹⁵ Zitiert wird eine Untersuchung von Morrow (2012), die aufzeigt, warum das Testen von kommunikativen Leistungen eine grosse Herausforderung darstellt: „communicative testing becomes not a test of language but of skills [...] and learners’ abilities to do things with the language, which makes it extremely difficult to establish what to test and how.“ (Graves & Garton 2017, 450)

Literatur

Baldegger, Markus/Müller, Martin/Schneider, Günther, in Zusammenarbeit mit Anton Näf (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Cherubim, Dieter (Hrsg., 1980/2010): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Berlin: De Gruyter.

Dewaele Jean-Marc & MacIntyre, Peter D. (2014): The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4/2, 237–274.

Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Elmiger, Daniel/Näf, Anton/Reynaud Oudot, Natacha & Steffen, Gabriela (2010): *Immersionsunterricht am Gymnasium. Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz*. Bern: hep Verlag.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Extermann, Blaise (2013): *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, 1790–1940*. Neuchâtel: Alphil.

von Flüe-Fleck, Hanspeter (1994): *Deutschunterricht in der Westschweiz. Geschichte – Lehrwerke – Perspektiven*. Aarau: Sauerländer.

Frei, Henri (1929/1993): *La grammaire des fautes*. Paris, Genève: Slatkine. (Reprint 1993)

Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Niveaustufen A1–C2. Version 2.0*. Berlin: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela/Perlmann-Balme, Michaela & Studer, Thomas (2013): Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele – Testbeschreibung. Ismaning: Hueber.

Graves, Kathleen & Garton, Sue (2017): State-of-the-Art Article: An analysis of three curriculum approaches to teaching English in public-sector schools. *Language Teaching* 50, 441–482.

Kleppin, Karin (1997): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.

Kurtz, Jürgen (2013): Der Kommunikative Ansatz und seine Bedeutung für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 42, 80–93.

Lenz, Peter & Barras, Malgorzata (2016): Kein Grammatikunterricht in niederschweligen DaZ-Kursen: Geht das? *Babylonia* 3/16, 50–51.

Littlewood, William (2014): Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching* 47, 349–362.

Näf, Anton (2013): Lob der Korrektheit. Ein Vorschlag zur Profilierung des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts. *Gymnasium Helveticum* 4/13, 7–12.

Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg: Frankonius.

Richards, Jack C. (2005): *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rochat, Louis-Léopold & Lohmann, Anna (1931): *Cours d'allemand*. Genf: Payot.

Sprachliche Heterogenität und Schule. Überlegungen zum erfolgreichen Scheitern sprachpädagogischer Innovationen¹

Raphael Berthele (Universität Fribourg/Freiburg, Schweiz)

Verschiedene Formen der Heterogenität prägen das angewandt-linguistische und didaktisch orientierte Nachdenken über den schulischen Sprachunterricht. Heute steht in vielen Kontexten die immigrationsbedingte sprachlich-kulturelle Heterogenität der Schülerpopulationen im Vordergrund. Vor einigen Jahrzehnten ging es eher um dialektale und soziolektale Unterschiede. Nicht nur die Schülerpopulationen, sondern auch die sprachpädagogischen Ziele zeichnen sich durch hohe Heterogenität aus: Geht es um das Vermitteln von Kompetenzen, um schulische Selektion oder um einen Beitrag zu einer gerechteren Gesellschaft? Soll Deutsch als mono- oder plurizentrische Sprache oder gar unter Einbezug der Dialekte unterrichtet werden? Ist der Deutschunterricht ein Teil einer mehrsprachigen Vision von Bildung und Gesellschaft?

In diesem Beitrag rekonstruiere ich diese Heterogenitätsdiskurse sowie ihre Auswirkungen innerhalb und ausserhalb der sprachpädagogischen Welt. Während die sprachpädagogischen Vorschläge zweifellos Vieles bewirken, verfehlen sie gleichzeitig ihre höchsten Ziele. Zum Schluss suche ich deshalb nach möglichen Gründen für dieses wiederkehrende erfolgreiche Scheitern sprachpädagogischer Visionen.

1. Vielfalt, Diversität und Heterogenität

Die drei Begriffe *Vielfalt*, *Diversität* und *Heterogenität* werden im sprachpädagogischen und sprachpolitischen Kontext unterschiedlich verwendet. Ich möchte diese Unterschiede, wo möglich, direkt anhand der Materialien der IDT 2017 aufzeigen. *Vielfalt* und *Diversität* (Beispiele 1–3) werden in Zusammenhängen angesprochen, in denen es darum geht, unterschiedliche Varianten, Varietäten oder Sprachen aufzuwerten, oft, weil sie in Konkurrenz zu anderen Varianten, Varietäten oder Sprachen stehen, die als dominant und potenziell die Vielfalt gefährdend wahrgenommen werden (etwa norddeutsch geprägtes Standarddeutsch oder Englisch).

¹ Ich danke Malgorzata Barras und Barbara Ruf für ihre kritischen Kommentare zu einem Entwurf dieses Beitrags. Meinen Kollegen Alexandre Duchêne und Winfried Kronig danke ich für den seit Jahren andauernden kritischen Austausch zu diesen Themen.

1. Der Ausdruck „DACH-Prinzip“ bezieht sich auf das sprachpolitische und fachwissenschaftliche Desiderat bzw. den Anspruch, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den ganzen amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen. (IDT 2017, Bericht der Arbeitsgruppe 2.4, Shafer & Baumgartner (2019))
2. Demgemäß stehen Hochschulen sowie wissenschaftliche Organisationen [...] vor sprachenpolitischen Entscheidungen, die weitreichende Konsequenzen für die Stellung des Deutschen als internationale (Wissenschafts-)Sprache sowie die Förderung von Mehrsprachigkeit und von kultureller Diversität haben. (IDT 2017, Bericht der Arbeitsgruppe 2.5, Foschi Albert & Faistauer (2019))
3. Nur so kann es gelingen, diejenigen Rahmenbedingungen zu schaffen, die es erlauben, Diversität zu schätzen und kreativ zu nutzen. (IDT 2017, Tagungsprogramm, 8)

Sprachliche Diversität und Vielfalt soll, so die gängige Haltung in unseren Kreisen, wertgeschätzt und oft geradezu zelebriert werden. Zu Beginn möchte ich einige Vorannahmen dieses Zelebrierens ansprechen und jeweils zeigen, dass sie aus wissenschaftlicher Sicht alles andere als unbestritten sind.

1.1 Wer definiert/anerkennt Sprachen/Varietäten?

4. Schweizerhochdeutsch [ist] als eine nationale Varietät des Standarddeutschen in der Linguistik anerkannt. (Hägi & Scharloth 2005)

Der Diversitätsdiskurs setzt oft voraus, dass Sprachen und Varietäten von einer kaum näher definierten, als homogen wahrgenommenen „Wissenschaft“ oder „Linguistik“ abgesegnet werden. Oft wird also ein Konsens unter den bekanntlich notorisch streitbaren Wissenschaftler/innen vorausgesetzt. Sprachliche Kategorien für Sprachen, Varietäten und Lekte sind jedoch nicht ein Spiegel objektiver linguistischer Variationsmuster, sondern ein Zusammenspiel von mehr oder weniger arbiträr gewählten linguistischen Merkmalen, philologischen Traditionen sowie ideologischen und politischen Interessenlagen. Der Unterschied zwischen Niederdeutsch und Niederländisch, die Einrichtung eines Viertelzentrums der deutschen Sprache in Namibia oder die Einteilung des Alemannischen in Hoch- und Niederalemannisch wurden zwar alle von Linguist/innen begründet, doch es handelt sich um Kategorien, die nicht aristotelischen, sondern allenfalls natürlichen Typs sind (vgl. für eine ausführliche Verankerung sprachlich-dialektologischer Kategorien in der kognitiven Semantik Christen 1998) und naturgegeben auch definitorische Kontroversen mit sich bringen.

1.2 Kann man Sprachen/Varietäten zählen?

5. Wieviele lebende Sprachen gibt es? – 50? 200? vielleicht auch 1000? Die richtige Antwort ist: ungefähr 6.000, Tendenz fallend. (Wunderlich 1998, 1)

Der Sprachenvielfaltsdiskurs (Beispiel 5) setzt voraus, dass Sprachen und Varietäten zählbar sind. Die Kategorisierung der Sprachen (oft wird der „Ethnologue“ als Grundlage herangezogen, Lewis 2009) ist gerade aus wissenschaftlicher Sicht zumindest fragwürdig. Wenigen ist bewusst, dass diese Kategorisierungsarbeit stark mit den Bestrebungen der christlichen Bibelmission zusammenhängt (Kamusella 2012). Kritische Linguist/innen argumentieren, dass die Idee, dass man Sprachen (und ich würde ergänzen: auch Dialekte) zählen kann, wissenschaftlich fragwürdig und einer auf europäische Standardsprachen eingeengten Perspektive geschuldet ist (Mühlhäusler 1996, Hill 2002).

1.3 Was ist gemeint, wenn sprachliche Vielfalt gefördert werden soll?

6. Förderung von Mehrsprachigkeit [als sprachpolitische „Hauptaufgabe“, R.B.]. Dabei können verschiedene Förderungswege berücksichtigt werden: a. DaF als Integrationsprogramm in englischsprachigen Studiengängen; b. Förderung von Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache in nichtdeutschsprachigen Ländern [...]. (IDT 2017, Bericht der Arbeitsgruppe 2.5, Foschi Albert & Faistauer (2019))²

Wie Zitat (6) illustriert, geht es bei Aufrufen zur Bewahrung der sprachlichen Diversität in der Regel darum, den Status einer ‚schwachen‘, als *noch nicht* oder als *nicht mehr* anerkannten Sprache oder Varietät zu verteidigen. Es handelt sich also um ein selektives Zelebrieren von Diversität (Berthele 2014). Wie von Duchêne und Heller (2012) gezeigt, ist dieses Zelebrieren charakterisiert von einer Vermischung von identitätsorientierten und profitorientierten Argumentationsweisen („pride and profit“).

Der Begriff der *Heterogenität* wird in den IDT-Materialien dagegen immer im Zusammenhang mit einer Problemspektive verwendet (Beispiele 7 und 8), wenn auch manchmal mit der Floskel „Herausforderung und Chance“.

7. Ist sprachliche und kulturelle Heterogenität ein Problem für das Lehren und Lernen von Deutsch? Oder am Ende sogar eine Chance? (IDT 2017, Tagungsprogramm, 128)

² Die Formulierung des hier abgedruckten Zitats ist leicht modifiziert im Vergleich zur Formulierung im Bericht der Arbeitsgruppe 2.5 mit Stand 20.4.2017.

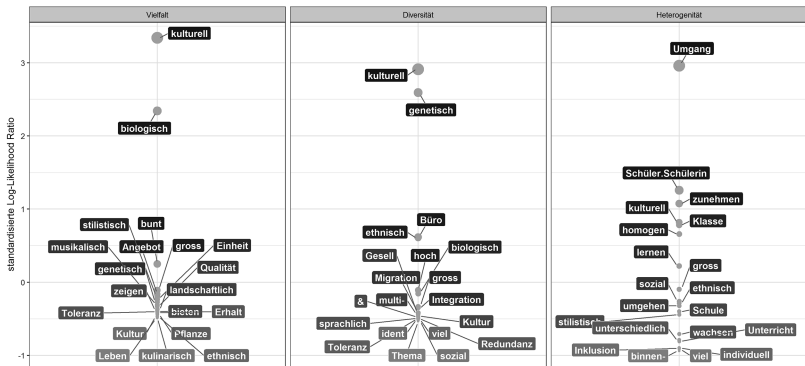


Abb. 1: Die 20 häufigsten Kollokate der Begriffe Vielfalt, Diversität und Heterogenität im COSMASII-Korpus (Subkorpus W; Suchbereich jeweils 5 Wörter links und rechts)

8. Dieses Prinzip des Fremdsprachenunterrichts [...] hat in Zeiten steigender Heterogenität von Lerngruppen und angesichts eines rechtlich zementierten Anspruchs auf ein inklusives Bildungssystem noch einmal an Bedeutung gewonnen. (IDT 2017, Tagungsprogramm, 45)

Die unterschiedliche Konnotation der nur scheinbar synonymen Begriffe zeigt sich nicht nur in den hier wiedergegebenen Zitaten. Eine Kollokatanalyse im CosmasII-Korpus, die in Abb. 1 dargestellt wird, zeigt, dass das wichtigste Kollokat von Heterogenität „Umgang“ ist, während die entsprechenden Kollokate von Vielfalt und Diversität „kulturell“, „biologisch“ und „genetisch“ sind.

2. Zur Geschichte des Zelebrierens und Problematisierens von Vielfalt im sprachpädagogischen Diskurs

Es ist für das Verständnis des aktuellen Diskurses zu Heterogenität und Vielfalt hilfreich zu rekonstruieren, wie sprachliche Heterogenität/Diversität in der Vergangenheit didaktisch und pädagogisch thematisiert wurde. Dies soll hier – aus Platzgründen nur holzschnittartig – geleistet werden. Eine ausführlichere Analyse zu diesem Thema für den deutschsprachigen Kontext habe ich an anderer Stelle publiziert (Berthele 2017a). Im Hintergrund der sprachpädagogischen Diskussionen steht eine selten explizit artikuliert Theorie (ich nenne sie die „Standardtheorie“), die aus den fünf folgenden Elementen besteht:

- A. Es gibt sprachliche Heterogenität in Schulklassen, was Probleme für die Vermittlung der Sprachkompetenzen mit sich bringt.
- B. Sprache ist eine Kernkompetenz, die in der Schule vermittelt werden soll und die gleichzeitig Voraussetzung ist für den schulischen Erfolg.
- C. Pädagogische Massnahmen wirken auf die Kompetenzen der Schüler/innen.
- D. Die Kompetenzen der Individuen sind ursächlich mit Bildungserfolg/-misserfolg verknüpft.
- E. Je besser/gerechter der Bildungserfolg verteilt ist, desto besser/gerechter ist die Gesellschaft.

Mit (A) verweise ich bewusst vage auf alle möglichen Arten von sprachlicher Heterogenität. (B) ist wohl unbestritten. Zu den übrigen Punkten werde ich im Folgenden einige Befunde diskutieren.

2.1 Heterogenität und Vielfalt I: Der Fall der Dialekte

Die sprachliche Vielfalt, ob dialektal oder durch andere bodenständige Regional- oder Minderheitensprachen bedingt, wurde in der Vergangenheit als Hindernis für die persönliche oder auch kollektive Entwicklung gesehen. Heterogenität im Sinne von (A) sollte entsprechend in der Schule oft ausgemerzt werden. Die Massnahmen (C) variierten dabei zwischen Übergangsprogrammen vom Dialekt zum Standard (9) und zweisprachigen Modellen, in denen der Dialekt oder die Minderheitensprache zu einem gewissen Grad auch von der Schule gestützt werden soll (10). Ein Beispiel für ein Übergangsprogramm wäre der kontrastive Ansatz (vgl. die Reihe „Dialekt-Hochsprache kontrastiv“, z. B. Ammon & Loewer 1977), der ganz ähnlich wie bereits andernorts viel früher (Girard 1821) die Schüler/innen mittels kontrastiver Sprachbetrachtung von den Dialekten zum Standard führen sollte.

9. Die Schüler der untersten Jahrgänge werden sich meist noch in der ihnen vertrauten Mundart aussprechen wollen. Dies ist ihnen insoweit zu gestatten, als dadurch ihre Bereitschaft zu einer Aussage gefördert wird. Nach und nach aber vollzieht sich unter der Einwirkung der Schule der Übergang von der mundartlichen Haus- und Umgangssprache zur Hochsprache. (Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg 1958, zit. nach Ammon 1978, 272)

10. Wir alle spüren, dass wir Eigenart und schweizerische Vielfalt nur bewahren können, wenn wir unsere Muttersprache achten. [...] Unser Ziel liegt darum klar vor uns: wir wollen Mundart und Schriftsprache nebeneinander pflegen. [...] Mit einer sauberen Mundart und einem einwandfreien Schriftdeutsch bewahren wir uns unsere Heimat im weitesten Sinne und halten uns gleichzeitig die Tore zur Welt offen. (Schwarz 1976, 329)

In Deutschland wurden in der Zeit der Sprachbarrierendebatte in den 70er-Jahren die dialektbedingten Schwierigkeiten der Schüler/innen mithin als etwas betrachtet, was es zu ‚therapieren‘ gilt (Wegera 1977, 3). In der deutschsprachigen Schweiz, wo der Dialekt im Gegensatz zu vielen Regionen in Deutschland kein Merkmal der Unterschicht war und ist, wurden die Mundarten bis weit ins 20. Jh. als schützenswert betrachtet (Beispiel 10 sowie ausführlich Berthele 2017b). Obwohl also Heterogenität primär als etwas angesehen wird, was Probleme macht und nach Management, „Umgang“, verlangt, wird sie doch bisweilen und heute immer öfter als „Chance“ bezeichnet. Wie von Duchêne und Heller (2012) gezeigt, wird sprachliche Diversität gerade in neuerer Zeit oft als Möglichkeit angesehen, „Profit“ zu machen. Entsprechend wurden die Dialekte nicht nur in der Deutschschweiz, sondern auch in Deutschland als Ressource betrachtet.

Analog können auch die Bestrebungen gesehen werden, im deutschsprachigen Raum plurizentrische Normen durchzusetzen: Auch sie passen zur Idee des selektiven Zelebrierens von Vielfalt, die sich gerade in den Arbeiten von Linguist/innen in der Regel dahingehend äussert, dass man die Anerkennung von bestimmten Sprech- und Schreibweisen ‚anerkennt‘ und damit nach der Anwendung von neuen Normen strebt.

Die Rolle des Dialektes in der Schulsprachendebatte ändert sich in der deutschen Schweiz gegen Ende des 20. Jahrhunderts radikal. Mit der Hinwendung der Schulsprachendidaktik zu sog. natürlichen (im Gegensatz zu explizit-grammatikorientierten) Unterrichtsmethoden wird er nun als Problem aufgefasst. Die bis anhin zweisprachigen Praktiken, die kontrastive Arbeit sowie auch Unterrichtsteile in Mundart umfassten, sollten durch streng monolinguale Praktiken in der Hochsprache abgelöst werden. Dies wird in der einschlägigen didaktischen Literatur bis heute gefordert (vgl. 11).

11. Die Sprache des Unterrichts ist üblicherweise Hochdeutsch [...]. Lehrpersonen wechseln im Unterricht häufig zwischen Hochdeutsch und Mundart, oft sogar für einzelne Äusserungen. Schülerinnen und Schüler sind damit einem ständigen Wechselbad ausgesetzt, das nicht nur Fremdsprachige verwirren kann. (Bachmann & Good 2003, 4)

Die Wirkung der Programme, etwa des kontrastiven Ansatzes, auf die tatsächlichen Kompetenzen (C) blieb weitestgehend unerforscht und ist folglich unbekannt. Eine allfällige Wirkung auf die Verteilung der Bildungstitel und auf soziale Ungleichheiten (D, E) ist folglich ebenso unbekannt. Bezüglich der übergeordneten bildungs- und gesellschaftspolitischen Ziele sind die Massnahmen auf jeden Fall wirkungslos geblieben, denn ganz allgemein hat die soziale Ungleichheit in den letzten Jahrzehnten in Deutschland offensichtlich nicht ab-, sondern zugenommen (Spannagel 2015). Diesem Scheitern gegen-

über steht der Erfolg, den die Ideen in der Wissenschaft und in der sprachpädagogischen Welt hatten: Es entstand eine rege Entwicklungstätigkeit im Bereich der sprachdidaktischen Materialien, es wurde geforscht und publiziert zu soziolinguistischen Fragen, und eine ganze Generation von Germanist/innen wurde in diesem Gedankengut sozialisiert und ausgebildet.

2.2 Heterogenität und Vielfalt II: Der Fall der Migrantensprachen

Wie Zitat (8) aus dem IDT-Material zeigt, gibt es auch einen sprachpädagogischen Diversitätsdiskurs bezüglich des Deutschen und anderer Sprachen. Mit „steigender Heterogenität“ in Zitat (8) ist nämlich kaum eine Zunahme der Dialektophonen in der Schülerpopulation gemeint, sondern eine Zunahme von Muttersprachler/innen von nicht-deutschen Sprachen. Wie anderswo (Berthele 2017a) detailliert nachgewiesen, sind die sprachpädagogischen Massnahmen im Bereich dieses Heterogenitätsproblems dieselben wie im Falle der Dialekte: Tatsächliche oder vermutete Sprachdefizite werden durch gezielten Unterricht kompensiert, und gleichzeitig oder zeitlich verschoben wird verlangt, dass die Ziele und Normen des Unterrichts angepasst werden, diesmal nicht hin zu mehr regionalsprachlicher Toleranz, sondern hin zu zwei- und mehrsprachigen Normen.

Der erste Typ von Massnahmen hat eine Vielzahl von vorschulischen und schulischen Programmen im Sinne von (B) hervorgebracht. Es liegt mir fern, den Sinn und die Funktion von gut gemachtem DaZ-Unterricht zu bestreiten. Zahlreiche als „geglückt“ bewertete Biografien von Migrantenkindern im deutschsprachigen Raum zeigen, dass sprachliche und soziale Integration möglich ist. Die pädagogische Effizienz vieler Programme wird trotzdem immer wieder von Autor/innen von Evaluationsstudien bezweifelt (Lisker 2011, Neumann & Karakaşoğlu 2011). Die Förderung der Schulsprachkompetenzen ist nicht die einzige Massnahme, die im Zusammenhang mit migrationsbedingter Heterogenität empfohlen wurde und wird. Auch die Förderung der erstsprachlichen Kompetenzen wurde, oft unter Verweis auf die Interdependenzidee von Jim Cummins (1991), als instrumentell nützlich für die schulsprachlichen Kompetenzen betrachtet. Wenn auch unbestritten ist, dass aus Gründen des Respekts für die Herkunftssprachen und -kulturen solche Kurse positiv bewertet werden können, bleibt deren instrumenteller Nutzen für die Schulsprache spekulativer Natur, denn die empirische Evidenz dafür ist äusserst dürftig (vgl. Berthele & Lambelet 2017 für einen aktuellen Beitrag zur Debatte).

Ganz ungeachtet der Frage der Wirksamkeit verschiedener pädagogischer Massnahmen auf die Kompetenzen (C) kann man auch hier nur wieder etwas ernüchtert feststellen, dass bezüglich allfälliger übergeordneter Ziele innerhalb

(D) und ausserhalb (E) des Bildungssystems keinerlei Wirkungen der Massnahmen nachgewiesen werden können. Diesem Scheitern stehen jedoch wiederum beträchtliche Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten gegenüber, und ganz generell dient die Standardtheorie dazu, die Forschungsaktivitäten im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung zu legitimieren. Davon profitiert auch der hier Schreibende.

Wie schon im Falle der arealen und soziolinguistischen Vielfalt innerhalb des Deutschen wurden auch im Zusammenhang mit der immigrierten Vielfalt Forderungen dahingehend erhoben, die Normen und Erwartungen der Schule anzupassen. Diese Forderungen können Erwartungen bezüglich der Zusammensetzung der Gruppen betreffen („Heterogenität als ‚den Normalfall‘ anzu-erkennen“ (Gogolin 2003, 39)), aber auch sprachliche Normen im engeren Sinne, etwa die Verabschiedung von Einsprachigkeitsnormen zugunsten von „Translanguaging“ (García & Li Wei 2014) oder die – nicht weiter präzi-sierte – Berücksichtigung von Erstsprachenkompetenzen bei Selektionsent-scheidungen (12).

12. Die EDK [~Kultusministerkonferenz der Schweiz] empfiehlt den Kantonen, bei der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler sowie bei Promotions- und Selektions-entscheiden die erstsprachlichen Kompetenzen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern angemessen zu berücksichtigen. Für die Valorisierung der Erstsprachenkom-petenzen, welche im HSK-Unterricht vermittelt werden, empfiehlt die EDK, den Un-terrichtsbesuch beziehungsweise die Benotung durch die HSK-Lehrperson in das kan-tonale Schulzeugnis einzutragen. (EDK-Empfehlungen von 1991)³

Diese Empfehlungen, die bisweilen auch das explizite Sprachenmischen und -wechseln enthalten (Le Pape-Racine 2009), stehen in einem interessanten Kontrast zur Verwirrungsangst, die zumindest bezüglich des Gebrauchs im Bereich Dialekt-Standard oben (11) angesprochen wurde. Weder diese Angst noch die hier wiedergegebenen Empfehlungen basieren auf solider empiri-scher Evidenz zu den Auswirkungen bestimmter pädagogischer Praktiken auf die Kompetenzentwicklung, sie sind in beiden Fällen primär programmati-scher Natur.

Bezüglich der Effekte solcher Normveränderungen hin zu mehrsprachigen Normen auf die Kompetenzentwicklung (C) und auf die Fragen der Bildungs-ungleichheiten (D) wissen wir (noch) nichts. Einzelne Studien zur Wahrneh-mung von Heterogenität lassen jedoch keine allzu grossen Hoffnungen auf positive Auswirkungen zu (Berthele 2012). Viel entscheidender ist jedoch,

³ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): EDK-Emp-fehlungen von 1991: <http://www.edk.ch/dyn/18811.php> [zuletzt geprüft: 15.7.2018].

dass, wie im folgenden Kapitel argumentiert, Effekte auf die gesellschaftlichen Ungleichheiten (E) aus grundsätzlichen Gründen nicht zu erwarten sind.

3. Diskussion

Die Hauptargumente meines Beitrags kann man durch die folgenden Beobachtungen zusammenfassen:

1. (Sprachliche) Heterogenitätsdiskurse sind sich ähnlich, unabhängig von der genaueren Natur der Heterogenität.
2. Sprachpädagogische Innovationen (oder Massnahmen ganz allgemein), die zum Ziel haben, Bildungsungleichheiten auszugleichen, haben dieses Ziel bislang verfehlt.
3. Die Legitimierung von sprachpädagogischen Innovationen durch gesellschaftspolitische Argumente ist zwar weit verbreitet, aber aus wissenschaftlicher Sicht fragwürdig.
4. Trotz der in 2. und 3. formulierten Einwände gibt es durchaus erfolgreiche Aspekte, die die sprachpädagogische Beschäftigung mit sprachlicher Vielfalt hervorgebracht hat.

Die Punkte 1 und 2 sind viel besser verständlich, wenn man statt der programmatischen pädagogischen Literatur Klassiker der Soziologie heranzieht, um zu ergründen, was denn die Rolle von sprachlicher Heterogenität aus Sicht der für (E) letztlich relevanten Disziplin ist:

13. Mit wachsender Zahl der Konkurrenten im Verhältnis zum Erwerbsspielraum wächst hier das Interesse der an der Konkurrenz Beteiligten, diese irgendwie einzuschränken. Die Form, in der dies zu geschehen pflegt, ist die: daß irgendein äußerlich feststellbares Merkmal eines Teils der (aktuell oder potentiell) Mitkonkurrierenden: Rasse, Sprache, Konfession, örtliche oder soziale Herkunft, Abstammung, Wohnsitz usw. von den anderen zum Anlaß genommen wird, ihren Ausschluß vom Mitbewerb zu erstreben. Welches im Einzelfall dies Merkmal ist, bleibt gleichgültig: es wird jeweils an das nächste sich darbietende angeknüpft. (Weber 1980, 201)

Punkt 1 oben wird dadurch gut verständlich: Wenn man die Gesellschaft als ein geordnetes System betrachtet, so wird klar, dass die Ähnlichkeiten zwischen den Diskursen zu Dialekten und Migrantensprachen eine Konsequenz der Stelle im System sind, die die ‚vulnerablen‘ oder ‚problematischen‘ Gruppen einnehmen. An die Stelle der dialektspredenden Unterschichtskinder der 60er- und 70er-Jahre sind fremdsprachige Unterschichtskinder getreten. Dialektkompetenzen sind dementsprechend heute als Heterogenitätsproblem verschwunden, sie sind gar im Sinne von Duchêne und Heller Gegenstand von sprachlich-regionalem Stolz. Entscheidend für das Verständnis von Beobach-

tung 2 ist aber, dass die pädagogischen Massnahmen alleine die angezielten soziologischen Effekte gar nicht haben können. Im Anschluss an (13) kann man festhalten, dass, solange es systemische gesellschaftliche Ungleichheit gibt, Merkmale von Gruppen und Individuen herangezogen werden, um diese zu rechtfertigen. Angenommen, die Schule könnte allen Schüler/innen ‚perfekte‘ Kompetenzen in einer oder mehreren Sprachen vermitteln, wäre das gesellschaftliche Problem also keineswegs gelöst. Die Selektion müsste einfach mit anderen Kriterien begründet werden.

Die *Anerkennung* von Sprachen, Varietäten und Varianten durch Linguist/-innen ist aus linguistischer Sicht sinnvoll und nachvollziehbar. Es gibt keine rein sprachlichen Gründe, Plattdeutsch, Vorarlberger Alemannisch oder österreichisches Standarddeutsch oder evtl. auch Kiezdeutsch zu minderwertigen Sprachen zu erklären, solange diese Systeme es ihren Benutzer/innen erlauben, ihre kommunikativen Aufgaben angemessen zu lösen. Sie sind deshalb a priori gleichwertig. Ebenso bemerkenswert wie verräterisch ist aber, dass die Individuen, die sich für diese Anerkennung und für die neuen Normen stark machen, in der Regel gut geschulte und gut etablierte Anwender/innen der alten Normen sind. Sie referieren und publizieren weder auf Bern- oder Kiezdeutsch noch auf Translanguaging. Dies zeigt das Spannungsfeld zwischen linguistisch-pädagogischem Zelebrieren von Diversität und der soziologischen Logik gut auf. Die Spannung zwischen den beiden Feldern beruht darauf, dass die sprachpädagogische Welt der linguistischen Kompetenzen und Normen eine Welt mit vielen Dimensionen und unbegrenzt steiger- und umorientierbaren Inhalten ist: Man kann Kompetenzen in grundsätzlich beliebig vielen Sprachen und Varietäten auf beliebig hohem Niveau pädagogisch anzielen, oder man kann auch fordern, Sprachkompetenzen nicht einzelsprachlich, sondern als ‚Repertoire‘ zu entwickeln und zu evaluieren. Die soziologische Welt jedoch funktioniert anders, nämlich mit einer künstlichen Verknappung von Bildungstiteln, Kaderpositionen etc. Entsprechend ist es angesichts der empirischen Evidenz sowie schon aus theoretischen Gründen falsch, schulisches Scheitern und allgemeine soziale Ungleichheiten „ausschliesslich auf die Fähigkeiten der Betroffenen zurückzuführen“ (Kronig 2007).

Wie in Punkt 4 argumentiert, hat das Scheitern der pädagogischen und sozialpolitischen Ambitionen jedoch auch beträchtliche Wissensbestände hervorgebracht. Indem die Ziele (D) und (E) angestrebt wurden, haben Linguist/-innen und Sprachlehr- und -lernforscher/innen viel Relevantes erforscht: Wir kennen die Variationsmuster im Deutschen viel besser, wir haben vieles zum kontrastiven Lernen von Sprachen und Varietäten gelernt, wir haben eventuell zumindest dazu beigetragen, dass Dialektsprecher/innen und Migrant/innen sich nicht für ihre Muttersprachen schämen müssen. Das ist m.E. nicht zu unterschätzen, und insofern ist von einem *erfolgreichen* Scheitern unserer Be-

mühungen auszugehen (Seibel 1992). Wovon wir uns jedoch verabschieden sollten, ist, was ich die „Linguistisierung sozialer Probleme“ nennen möchte (Berthele 2017a): Wenn der beruflich-soziale Erfolg eines Individuums nur an seinen Sprachkompetenzen liegt, werden die systembedingten Probleme ausgeblendet, und das Scheitern von Individuen ist selbstverschuldet – oder kann dem pädagogischen System angelastet werden, das es nicht verstanden hat, die nötigen ‚Schlüsselkompetenzen‘ – was auch immer diese gerade sein mögen – zu vermitteln.

Angesichts des theoretisch begründbaren Scheiterns sprachpädagogischer Ambitionen scheint es mir wichtig, dass sich unsere Disziplin auf ihren zentralen Gegenstand besinnt: Das Lehren und Lernen von Sprachen. Hierzu können und sollen wir forschen, hier sollen wir Verbesserungen anstreben, dies ist die Disziplin, die wir weiterentwickeln und möglichst von pseudowissenschaftlichem Ballast befreien sollten. Wenn wir auch unsere privaten gesellschaftlichen Utopien haben mögen, so sollten wir uns dabei bewusst sein, dass das Sprachenlehren und -lernen zwar im sozialen Raum stattfindet, dass rein sprachpädagogische Überlegungen aber eine soziologische Analyse weder ersetzen können noch sollen.

Literatur

Ammon, Ulrich (1978): *Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern: empirische Untersuchungen sprachabhängiger Schulleistungen und des Schüler- und Lehrerbewusstseins: mit sprachdidaktischen Hinweisen*. Weinheim, Basel: Beltz (=Pragmalinguistik 17).

Ammon, Ulrich & Loewer, Uwe (1977): *Schwäbisch. Dialekt/Hochsprache kontrastiv*. Düsseldorf: Schwann (=Dialekt/Hochsprache – kontrastiv 4).

Bachmann, Thomas & Good, Bruno (2003): *Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Befunde und Perspektiven*. Zürich: Volksschulamt.

Berthele, Raphael (2017a): Sprachliche Heterogenität und Schule: Eine Kritik an der Linguistisierung sozialer Probleme. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 3/17, 203–216.

Berthele, Raphael (2017b): Schweizerdeutsch und Schule 1950-heute [Arbeitstitel]. In: Schroeter, Juliane & Ruoss, Emanuel (Hrsg.): *Sprachbewusstseinsgeschichte des Schweizerdeutschen*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung.

Berthele, Raphael (2014): Zum selektiven Zelebrieren sprachlicher Diversität in der Schweiz. *Deutschblätter* 66, 75–83.

Berthele, Raphael (2012): The influence of code-mixing and speaker information on perception and assessment of foreign language proficiency: an experimental study. *International journal of bilingualism* 16, 453–466.

Berthele, Raphael & Lambelet, Amelia (Hrsg., 2017): *Heritage and school language literacy development in migrant children. Interdependence or independence?* Clevedon: Multilingual Matters (=Second Language Acquisition SLA).

Christen, Helen (1998): *Dialekt im Alltag. Eine empirische Untersuchung zur lokalen Komponente heutiger schweizerdeutscher Varietäten*. Tübingen: Niemeyer.

Cummins, Jim (1991): Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, Ellen (Hrsg.): *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70–89.

Duchêne, Alexandre & Heller, Monica (2012): *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York: Routledge (=Routledge critical studies in multilingualism 1).

Foschi Albert, Marina & Faistauer, Renate (2019): Deutsch im Kontext der Internationalisierung im akademischen Bereich. In: Forster Vosicki, Brigitte/Gick, Cornelia & Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017, Bd. 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt.

García, Ofelia & Li Wei (2014): *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.

Girard, Grégoire (1821): *Grammaire des campagnes, à l'usage des écoles rurales du canton de Fribourg. Ouvrage prescrit par le conseil d'éducation*. Fribourg: François-Louis Piller.

Gogolin, Ingrid (2003): *Natürliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolge. Jetzt handeln! Dokumentation der Anhörung des Ausschusses für Migrationsangelegenheiten im Landtag von Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW).

Hägi, Sara & Scharloth, Joachim (2005): Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses. *Linguistik Online* 24/3, 19–47.

Hill, Jane H. (2002): „Expert Rhetorics“ in Advocacy for Endangered Languages: Who Is Listening, and What Do They Hear? *Journal of Linguistic Anthropology* 12, 119–133.

Jäger, Siegfried (1971): Sprachnorm und Schülersprache. Allgemeine und regional bedingte Abweichungen von der kodifizierten hochsprachlichen Norm in der geschriebenen Sprache bei Grund- und Hauptschülern. In: Moser, Hugo (Hrsg.): *Jahrbuch des IDS 1970*. Düsseldorf: Schwann, 166–230.

Kamusella, Tomasz (2012): The global regime of language recognition. *International Journal of the Sociology of Language* 218, 59–86.

Kongressleitung IDT (2017): *IDT 2017: Tagungsprogramm*. Fribourg/Freiburg: Print-Ways.

Kronig, Winfried (2007): *Wie gut können Ausländer Deutsch?* Unveröffentlichtes Manuskript. Fribourg/Freiburg.

Le Pape-Racine, Christine (2009): Französisch vor Englisch. Bericht aus dem Atelier Nordwestschweiz. *Babylonia* 4, 18–23.

Lewis, M. Paul (2009): *Ethnologue: Languages of the World, 16. Aufl.* Dallas/Texas: SIL.

Lisker, Andrea (2011): *Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Mühlhäusler, Peter (1996): *Linguistic ecology: language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.

Neumann, Ursula & Karakaşoğlu, Yasemin (2011): Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Integration durch Bildung, Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und interkulturelle Öffnung. In: Neumann, Ursula & Schneider, Jens (Hrsg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 47–59.

Schwarz, Albert (1976): *Deutsche Sprachlehre*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Seibel, Wolfgang (1992): *Funktionaler Dilettantismus: Erfolgreich scheiternde Organisationen im „Dritten Sektor“ zwischen Markt und Staat*. Baden-Baden: Nomos.

Shafer, Naomi & Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Forster Vosicki, Brigitte/Gick, Cornelia & Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017, Bd. 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt.

Spannagel, Dorothee (2015): *Trotz Aufschwung: Einkommensungleichheit geht nicht zurück*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (=WSI-Report). http://www.boeckler.de/wsi-mitteilungen_62503_62548.htm [zuletzt geprüft: 15.7.2018].

Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, 5. rev. Aufl. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Wegera, Klaus-Peter (1977): *Kontrastive Grammatik: Osthessisch-Standardsprache: eine Untersuchung zu mundartbedingten Sprachschwierigkeiten von Schülern am Beispiel des „Fuldaer Landes“*. Marburg: N.G. Elwert (=Deutsche Dialektographie 103).

Wunderlich, Dieter (1998): *Was verlieren wir, wenn Sprachen sterben?* Radiovortrag SWR2, 18.10.1998, 1–8. <https://user.phil-fak.uni-duesseldorf.de/~wdl/Bedroht.pdf> [zuletzt geprüft: 15.7.2018].

▼ Unter dem Motto ‚Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden: Menschen – Lebenswelten – Kulturen‘ fand 2017 in Freiburg (CH) die XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) statt.

Die Ziele der IDT sind:

- über den aktuellen Stand von Forschung und Entwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) informieren;
- die Zusammenarbeit der DaF- und DaZ-Akteure weltweit und innerhalb der deutschsprachigen Länder fördern;
- bildungspolitische Akzente setzen.

Die drei Tagungsbände widerspiegeln diese Ziele in vielfältiger Weise und konturieren sie zukunftsgerichtet.

Der Vortragsband versammelt eine Auswahl der Hauptvorträge der IDT 2017. Die Beiträge zeichnen Entwicklungslinien des Faches nach, diskutieren aktuelle Arbeitsfelder und zeigen durch Einbezug von Bezugswissenschaften wie der Linguistik, der Spracherwerbsforschung und der Mehrsprachigkeitsdidaktik die Interdisziplinarität des Feldes auf. Darüber hinaus widmen sich die Beiträge konkreten Lehr- und Lerngegenständen, der Diskussion um Schwerpunkte in der Ausbildung von Lehrpersonen sowie auch der kulturellen Dimensionen des Sprachunterrichts.

Die Beiträge richten sich an Forschende und in der Praxis tätige Personen und können diesen neue Impulse und Anregungen für ihre Tätigkeiten geben.