

Zur Professionalisierung in der Sprach- und Kulturvermittlung

Von der Grundlagenforschung zur Konzeption einer wissenschaftlich kohärenten interkulturellen Sprachdidaktik und deren Folgen für die Lehre¹

Jörg Roche

(Universität München, Deutschland)

1. BESTANDSAUFNAHME

In den deutschsprachigen Ländern ist das Fach Deutsch als Fremdsprache auch an den Hochschulen bisher stark von methodischen Fragestellungen bestimmt. Das hat seine Ursache vor allem in der historischen Anlehnung des Faches an die Fremdsprachenphilologien. Besonders relevant scheinen methodische Orientierungen für den Lehrberuf. Sie treffen also durchaus auf einen konkreten Bedarf am Markt. Problematisch ist es aber, wenn es bei einer rein methodischen Betrachtung der Aufgabenbereiche bleibt und nicht die die Methodik stützenden Wissenschaften hinreichend (in ihrem theoretischen Gerüst) betrachtet werden. Rein methodische Fragestellungen haben oft eine kurze Reichweite und führen nicht zu einer wissenschaftlichen Akzeptanz oder gesellschaftlichen Wertschätzung, die sich schließlich auch in Anerkennung, Gehalt und Karrieremöglichkeiten ausdrücken würde.

Auch die Linguistik beeinflusst das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern vergleichsweise stark, aber nicht immer in einer Form, die auch aus der Fremdperspektive relevant ist beziehungsweise sich für die Vermittlung in der Fremde eignet. Im Ausland dominiert dagegen noch immer in vielen wissenschaftlichen Instituten ein Germanistikbild, das sich an den traditionellen Leitbildern aus der Gründungs-

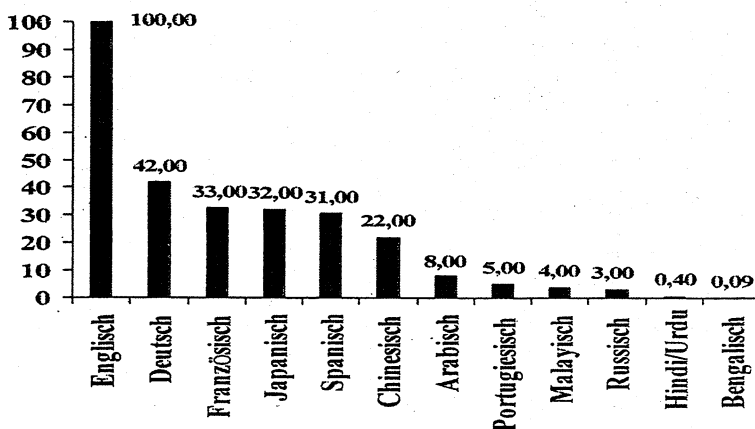
1. Dieser Beitrag orientiert sich am mündlichen Stil des Tagungsvortrages und wurde leicht modifiziert. In einem solchen Vortrag ist es natürlich auch nur bedingt möglich, die relevante Forschungsliteratur angemessen darzustellen. So enthält dieser Beitrag naturgemäß einige Verkürzungen. Über die im Literaturverzeichnis angegebenen Referenzen kann der interessierte Leser dazu jedoch leicht Zugang finden.

zeit der Germanistik im Inland orientiert und als solches oft ungebrochen tradiert wird, auch wenn die Germanistik im Inland seit dem Zweiten Weltkrieg ganz andere Wege begeht (interdisziplinäre Ausrichtung in Richtung Kulturstudien, Kanonverbreiterung und stärkerer Einbezug synchroner Perspektiven, vielfältige Differenzierung in literaturwissenschaftlichen Ansätzen und Methoden, Differenzierung in der Linguistik und in der wissenschaftlichen Methodik, Verbreiterung der Aufgabenfelder in Bezug auf Medialität etc.). Im Ausland ist auch lange übersehen worden, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache als wissenschaftliche Disziplin eine wesentlich höhere Komplexität aufweist, als es die wenig differenzierten Vorstellungen von einer oberflächlichen Unterrichtsmethodik als Gebrauchsgegenstand für das „Überleben“ der nächsten Unterrichtsstunde zulassen.

Die Folgen dieser Entwicklungen sind mittlerweile überdeutlich: Im Inland wird das Fach ungenügend als wissenschaftliches Fach wahrgenommen. Viele Studienabgänger finden kaum qualifizierte Stellen im genuine DaF-Bereich, eher befristete, unterbezahlte Jobs in ehrenamtlichen Vereinen oder bei gemeinnützigen Kursträgern (auch wenn einige durchaus qualifizierte Karrieren vorweisen können). Im Ausland sprechen die oft dramatisch einbrechenden Zahlen in Sprachkursen und Studiengängen eine deutliche Sprache. Gerade die ausländischen Studiengänge und Sprachkursanbieter hätten aber sehr viele Möglichkeiten das wissenschaftliche, berufliche, wirtschaftliche und private Interesse am Deutschen aufrechtzuerhalten (würden die Deutschen selbst ihrer Sprache treu bleiben).

Ich möchte in diesem Beitrag darstellen, wie sich das Fach Deutsch als Fremdsprache von den bisherigen Bindungen seiner Gründerzeit nun lösen muss, um sich als eigenständiges, aber interdisziplinäres Arbeitsgebiet mit einer Reihe von Leitdisziplinen zu konstituieren. Das tragende Element dieser Neukonstitution ist die Fremdperspektive. Deutsch als Fremdsprache ist ein kulturvermittelndes Fach, das sich mit allen Aspekten von Kulturwissenschaften und Medienwissenschaften genauso zu beschäftigen hat wie mit Berufs- und Fachsprachen (Technik, Tourismus, Wirtschaft ...). Als kultur- und sprachvermittelndes Fach ist es genuinerweise immer auch ein Fach mit Bezug zu Translationswissenschaft und Didaktik. Sehen wir uns an, welche Rolle das Deutsche als Fremdsprache in der Welt noch spielt. Demnach rangiert das Deutsche weltweit zwischen dem 9. und 12. Platz, je nachdem ob und wie man die Anzahl der Zweitsprachensprecher zählt, und ist in Europa die meist gesprochene Sprache.

Aufschlussreicher scheint mir aber die Gewichtung der Sprachen nach wirtschaftlichen, publizistischen, politischen und anderen Bedeutungskriterien, wie sie eine britische (keine deutsche!) Studie vorgenommen hat. Dieser Befund rückt das etwas verzerrte Weltbild der Deutschen selbst und der Repräsentanten der deutschen Sprache im Ausland zurecht. Und er unterstreicht damit auch die ungebrochene Nachfrage nach gut und vielseitig ausgebildeten Absolventen des Faches Deutsch als Fremdsprache.



„Gewicht der deutschen Sprache“ (Studie des British Council 1997, zitiert nach Ammon 2004: 17)

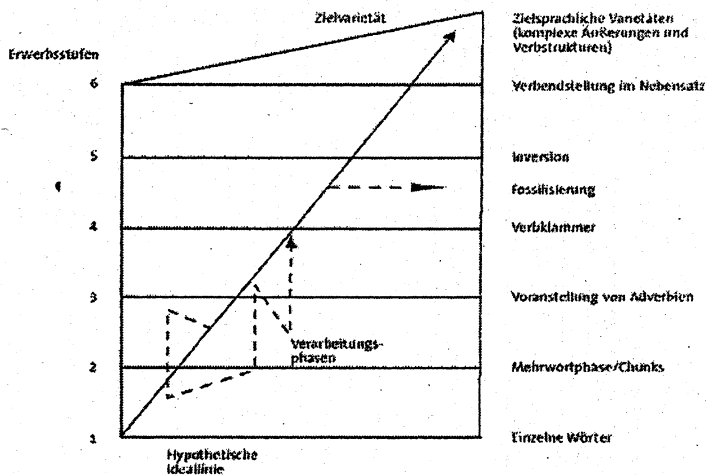
2. ARBEITSFELDER IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN FORSCHUNG UND LEHRE

2.1 ERWERBSFORSCHUNG

Spracherwerb ist kein beliebiger oder beliebig steuerbarer Prozess. Durch die Erforschung des natürlichen Fremdspracherwerbs, der von zahlreichen systematischen Prinzipien gesteuert ist, sollen Erkenntnisse über einen besseren Sprachunterricht gewonnen werden. Die Struktur der Lerner Sprache lässt sich dabei als pragmatischer Sprachmodus bezeichnen. Im Laufe der Zeit entwickelt er sich zu einer strukturell stärker ausgebildeten Form, dem syntaktischen Modus, und teilweise wieder zurück. Von besonderer Bedeutung bei der Erklärung der Systematizität des

Spracherwerbs ist das Modell der Erwerbsstufen, über die Lerner trotz manchmal gemischter und chaotisch erscheinender Strukturen eine Zielsprache erwerben. In allen sequenziellen Modellen stehen nicht so sehr die Produkte und Strukturen, sondern die Prozesse des Erwerbs im Mittelpunkt der Betrachtung. Die Modelle gehen davon aus, dass sich ein Lerner graduell einer Zielsprache nähert und dabei sowohl von generischen Prinzipien des Spracherwerbs als auch von den Vorerfahrungen mit anderen Sprachen und den spezifischen Problemen der Zielsprache geleitet wird. Bei Kindern orientieren sich diese Stufen zudem stark an dem altersgemäßen Entwicklungsstand der Verarbeitungsmöglichkeiten. Inwieweit das jeweils der Fall ist, welche Faktoren dabei stärker wirken als andere und ob und wie sie beeinflussbar sind, ist jedoch noch nicht soweit geklärt, dass man davon einfache Rezepte für den Unterricht ableiten könnte.

Am besten – wenn auch schematisch vereinfachend – lässt sich dieser Erwerbsprozess am Beispiel einer umgekehrten Pyramide darstellen. Horizontal sind dabei die verschiedenen Varianten der Zielsprache (V...) abgetragen, also ob es sich um die Sprache auf der Baustelle oder in einer wissenschaftlichen Akademie handelt. Vertikal sind die verschiedenen Stufen abgetragen, über die sich der Lerner einer bestimmten Zielvariante nähert.



*Modell sechsstufiger Erwerbssequenzen
(nach Roche 2008: 117)*



Die Erwerbssequenz beginnt für das Deutsche im Bereich der Syntax (Wortstellung) bei Ein- und Zwei-Wortsätzen (0/1), führt über die adverbiale Voranstellung einzelner Elemente ohne Inversion (2), die Verbtrennung bei mehrteiligen Verben (3), die Inversion (4) und die Verbendstellung in deutschen Nebensätzen (5) zu noch komplexeren Strukturen der Zielsprache. Der Lerner fängt bei Null an und arbeitet sich zur Zielstruktur der Stufe 5 vor. Dabei kann er eine Stufe gar nicht oder nur schwer überspringen. Wenn man ihn zum Überspringen zwingt, kann es zu einer Bruchlandung kommen. Das heißt, er produziert auf diese Weise Fehler, die er ansonsten vermieden hätte. Das passiert zum Beispiel, wenn durch eine lineare Grammatikprogression in den Lehrwerken komplexere Strukturen vor einfacheren eingeführt werden wie etwa Adjektivendungen vor dem einfacheren prädikativen Gebrauch der Adjektive. Der Erwerbsprozess erfolgt außerdem in den wenigsten Fällen tatsächlich linear auf das Ziel nach oben. Vielmehr macht der Lerner in der Regel kreative Pausen, in denen er das neue Material verdaut oder sich auf eine neue Struktur konzentriert (siehe eingezeichnete Linie). Dabei können bereits erworbene Strukturen vorübergehend verloren gehen. Fehlt es am Lerndruck (Interesse und Motivation) oder ist die Eingabe nicht stimulierend genug, dann kommt es zu einer Fossilisierung des Spracherwerbs auf einer unteren Stufe. Das kann man häufig bei Migranten beobachten, die schon viele Jahre in einem fremden Land leben, die Zielsprache aber nur rudimentär beherrschen. Meist haben sie entweder nur wenig Gelegenheit am Arbeitsplatz oder außer Haus, die Zielsprache zu verwenden (das ist zum Beispiel bei vielen Arbeiten am Fließband der Fall), oder sie suchen die bekannte Umgebung von Freunden und Familienmitgliedern, die ihre eigene Muttersprache sprechen.

Leider können hier die weiteren gesicherten Erkenntnisse und Hypothesen der Spracherwerbsforschung nicht im Detail dargestellt werden. Hierzu liefert Roche (2005) einen besseren Überblick. Wichtig ist hier lediglich der Hinweis auf die Komplexität und Systematizität des Spracherwerbs und damit auf die fundamentale Bedeutung seiner Erforschung für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Wie sich diese theoretische und empirische Forschung in die Praxis des Unterrichts umsetzen kann und muss, zeigen die innovativen Lehrwerke Schritte international (2006 ff) und Tangram (2003) des Hueber-Verlages und die elektronisch gestützten Lernprogramme von uni-deutsch.de der Deutsch Uni Online (www.uni-deutsch.de/www.deutsch-uni.com).

G Ich komme aus Finnland.

D Buchstaben

12 C1 Hören Sie. Welches Bild passt zu welchem Gespräch?

- 1. Gespräch: Mein Name ist Tiberius.
- 2. Gespräch: Guten Tag. Ich bin aus Finnland.
- 3. Gespräch: Guten Tag. Mein Name ist Tiberius. Und wie ist Ihr Name?
- 4. Gespräch: Guten Tag. Mein Name ist Tiberius. Und wie ist Ihr Name?

Erweitern Sie:

- 1. Mein Name ist Tiberius.
- 2. Mein Name ist Tiberius.
- 3. Mein Name ist Tiberius.
- 4. Mein Name ist Tiberius.

12 D1 Hören Sie und sprechen Sie.

Aa	Bb	Cc	Dd	Ee	Ff	Gg
Hh	Ii	Jj	Kk	Ll	Mm	Nn
Oo	Pp	Qq	Rr	Ss	Tt	Uu
Vv	Ww	Xx	Yy	Zz		
aa	bb	cc	dd	ee	ff	gg
hh	ii	jj	kk	ll	mm	nn
oo	pp	qq	rr	ss	tt	uu
vv	ww	xx	yy	zz		
AA	BB	CC	DD	EE	FF	GG
HH	II	JJ	KK	LL	MM	NN
OO	PP	QQ	RR	SS	TT	UU
VV	WW	XX	YY	ZZ		
aa	bb	cc	dd	ee	ff	gg
hh	ii	jj	kk	ll	mm	nn
oo	pp	qq	rr	ss	tt	uu
vv	ww	xx	yy	zz		



12 D2 Markieren Sie unterstrichene Buchstaben.

Schreiben Sie in der Leertafel Wörter mit a, b, c, z. Entsprechend Ihrer Karte!

12 D3 Buchstabieren Sie Ihren Namen.

Ich heiße Maria Maria M.A.R.I.A.

12 D4 Hören Sie das Telefongespräch und sprechen Sie dann mit Ihrem Partner.

Frau Helene, ich bin, guten Tag.

Guten Tag, Herr K.

Erzähl mir, wie es dir geht.

Ich bin gut. Auf Wiedersehen.

12 C1 Ergänzen Sie.

- 1. Mein Name ist Tiberius.
- 2. Mein Name ist Tiberius.
- 3. Mein Name ist Tiberius.
- 4. Mein Name ist Tiberius.

12 C2 Hören Sie und ergänzen Sie.

sprechen & spricht & spricht & spricht & sprechen & spricht & spricht

- 1. Heute ist der Tag von Radio.
- 2. Heute ist der Tag von Radio.
- 3. Heute ist der Tag von Radio.
- 4. Heute ist der Tag von Radio.

Im Kurs: Sprechen Sie.

Ich spreche auf Englisch mit dem deutschen Deutsch. Und auf Russisch auch.

12 D1 Spiel: „Die Buchstabenwelt“

Rufen Sie Wörter auf der Leertafel.

aa	bb	cc	dd	ee	ff	gg
hh	ii	jj	kk	ll	mm	nn
oo	pp	qq	rr	ss	tt	uu
vv	ww	xx	yy	zz		
AA	BB	CC	DD	EE	FF	GG
HH	II	JJ	KK	LL	MM	NN
OO	PP	QQ	RR	SS	TT	UU
VV	WW	XX	YY	ZZ		

Umsetzungsbeispiel aus Schritte international 1 (hueber, München 2006; ähnlich auch im Lehrwerk Tangram und in verschiedenen Grammatikanimationen in uni-deutsch.de). Die Struktur des Dialogs (rechts) ergibt sich aus Formeln und einfachen syntaktischen Strukturen, die Lerner bereits in den frühen Anfangsphasen des Erwerbs be- und verarbeiten können. Dadurch entsteht frühe kommunikative Mobilität bei maximaler Vermeidung von unnötigen Fehlern.

Das Haus ist | klein.
 sehr klein.
 nicht klein.

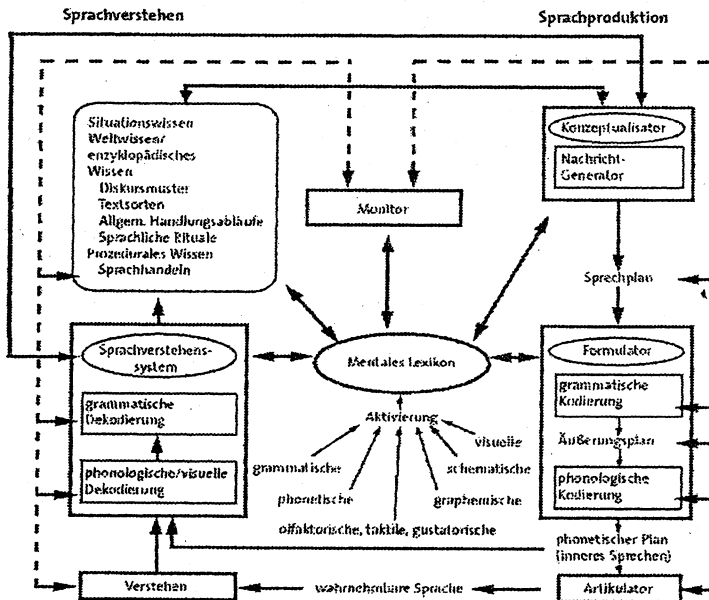
Einfache Darstellung des höchst produktiven lernergrammatischen Prinzips der Serialisierung von quantifizierenden, qualifizierenden und negierenden Elementen in Schritte international (hueber, München 2006)

2.2 PSYCHOLINGUISTIK

Bedingung für den Erwerb von Sprachen ist neben einer Reihe von Lernvariablen das Vorhandensein der nötigen Verarbeitungsstrukturen und Verarbeitungsprozesse für sprachliche Informationen im Gehirn. Informationen aller Art strömen schließlich auf uns ein, müssen dabei wahrgenommen, identifiziert, klassifiziert, mit anderer Information und bestehendem Wissen verbunden und wenn nötig gespeichert und in Handlungen umgesetzt werden. Erst wenn man versteht, wie dieser Apparat funktioniert, kann man auch verstehen, wie der Erwerb von Sprache abläuft. Erst dann kann man auch beginnen, sinnvolle Materialien für den Sprachunterricht zu entwickeln und effizienten Sprachunterricht zu machen.

Bei der Sprachverarbeitung sind zwei Hauptprozessabläufe zu unterscheiden: 1. das Sprachverstehen und 2. die Sprachproduktion. Das folgende Schema veranschaulicht die Sprachverarbeitung:

Modell der Sprachverarbeitung



Modell der Sprachverarbeitung: links der Prozessablauf beim Sprachverstehen, rechts bei der Sprachproduktion. Zentrales Element: das mentale Lexikon, das durch verschiedene Kanäle aktiviert wird (Roche 2005:63).

Das Sprachverstehen beginnt mit der Wahrnehmung von verschiedenen Lauten, Tonhöhen, Pausen und Ähnlichem, die in Form von Schallwellen auf die Sinnesorgane einströmen, beziehungsweise mit verschiedenen Schriftzeichen, Symbolen, Leerzeichen und dergleichen, die als Lichtwellen eintreffen. Die Schallwellen müssen nun in einer sinnvollen Weise zerlegt oder identifiziert werden, und zwar in Form von Lauteinheiten oder Phonemen. Das heißt, wir nehmen also nicht nur die einzelnen Laute wahr, sondern wir lernen als Kinder bereits, Laute zu Lauteinheiten zu gruppieren. In der Regel tragen oder unterscheiden diese Einheiten nämlich Bedeutung. Wenn die Einheiten identifiziert sind, müssen sie Bedeutungen zugeordnet werden. Dazu bilden wir Verbindungen von Lauten (so genannte Cluster), die auf unser mentales Lexikon zugreifen und versuchen, dort passende Sinneinheiten zu finden. Dabei hilft uns einmal der Kontext, durch den bestimmte Bedeutungsmöglichkeiten schon voraktiviert sind. Es helfen uns aber auch bestimmte grammatische Eigenschaften der gefundenen Begriffe und verschiedene Bedeutungsverwandtschaften. Zusätzlich können auch weitere Sinneseindrücke die Aktivierung von Begriffen bewirken. So wissen wir, dass an bestimmten Stellen in deutschen Sätzen ein Verb stehen muss und dass manche Begriffe besser zueinander passen als andere. In einem weiteren Schritt müssen wir versuchen, die einzelnen Lautelemente zu einem zusammenhängenden Ganzen zusammenzufügen und in unser bestehendes Wissen von der Welt und von der aktuellen Gesprächssituation, in unsere Konzepte und Vorstellungen also, einzubetten. Weil aber bei so vielen Aufgaben das eine oder andere übersehen werden oder verloren gehen kann, läuft parallel dazu ein Monitor mit, der normalerweise immer dann einhakt, Alarm gibt und Korrekturen veranlasst, wenn irgendetwas nicht plangemäß funktioniert. Den Verstehensprozess bezeichnet man als Prozess, der von der konkreten sprachlichen, das heißt hörbaren Oberfläche (im Modell auf der unteren Ebene angesiedelt) zu den versteckten Konzepten (oben) führt, also als Bottom up-Prozess verläuft.

Bei der Sprachproduktion läuft der Verarbeitungsprozess umgekehrt ab, das heißt, von oben nach unten, also *Top down*. Der Sprachproduktionsprozess beginnt mit der Konzeptualisierung oder Planung einer Nachricht. Hier werden die Sprechabsichten (die Schemata) in einen konkreteren Ablaufplan umgesetzt, der aus einzelnen Scripts besteht. Inwieweit dies sprachlich oder außersprachlich geschieht, ist nicht immer ganz klar. Da die Produktion aber stets in Situationen eingebettet ist, die auch durch

Sprache bestimmt sind, kann von einer beträchtlichen sprachlichen Beeinflussung des Konzeptualisierungsvorganges ausgegangen werden. Die Sprachproduktion ist daher grundsätzlich vom Sprachverstehen und von der Wahrnehmung der Umwelt beeinflusst, greift also auf das Situationswissen sowie die Geschichte der aktuellen Sprechsituation zurück. Sie hat darüber hinaus Zugang zu dem bestehenden Weltwissen, das heißt dem enzyklopädischen oder deklarativen Wissen, und dem Prozesswissen oder prozeduralen Wissen. Zu diesem Weltwissen gehört auch die Kenntnis von allgemeinen Handlungsabläufen und ihren sprachlichen Abbildungen in Form von Diskursmustern, Textsorten oder sprachlichen Ritualen.

Bei der Erstellung der Nachricht werden zunächst die für die Versprachlichung relevanten Informationen ausgewählt und geordnet und gleichzeitig die eingehenden Nachrichten ausgewertet. Darüber hinaus überprüft der Monitor nicht nur die eingehenden, sondern auch die geplanten Nachrichten mit den tatsächlich produzierten auf möglicherweise bestehende Diskrepanzen.

Das Ergebnis des Konzeptualisierungsprozesses ist die präverbale Nachricht. Sie wird anschließend an den Formulator weitergeleitet, dessen Aufgabe die Konstruktion von Äußerungen ist. Der Formulator hat Zugang zum mentalen Lexikon, in dem lexikalisches Wissen als Form (Lexem) und Inhalt (Lemma) gespeichert ist. Lemmata enthalten dabei die Bedeutung des Wortes, eine Beschreibung der möglichen syntaktischen Umgebungen, zum Beispiel welche Objekte und Ergänzungen ein Verb benötigt, und eine Liste der möglichen Endungen. Unterschieden wird dabei zwischen Inhaltswörtern (Substantiven, Verben, Adverbien) und Funktionswörtern (Artikel, Präpositionen, Konjunktionen). Die Lexeme enthalten die Information über die äußere Form der Wörter (Phoneme, Morpheme, Silbenstruktur etc.). Dieses Lexikon sieht aber nicht aus wie ein normales Wörterbuch oder Glossar, in dem sich zielsprachliche und muttersprachliche Begriffe gegenüberstehen. Vielmehr muss man es sich als multidimensionales und dynamisches Netz mit zahlreichen semantischen und phonetischen Knoten und Verbindungen vorstellen, das alle Sinneskanäle miteinander verbindet. Wenn ein Element aktiviert wird, schwingen eine ganze Reihe weiterer semantischer Merkmale, lautlicher Beziehungen und Sinneseindrücke mit.

Aufgrund der gelieferten präverbalen Nachricht werden also im Formulator die Lemmata aktiviert; deren syntaktische Spezifikationen zur Auswahl und Produktion eines syntaktischen Rahmens führen. Dieser kann dann

vorübergehend in einem so genannten syntaktischen Speicher abgelegt werden, während bereits die Produktionsprozesse für weitere Äußerungen ablaufen. Das Ergebnis des Formulierungsprozesses ist der Äußerungsplan. Dieser wird an einen Prozessor weitergeleitet, der ihm die äußere Form gibt. Diese Prozesskomponente im Formulator umfasst die phonologische Kodierung der einzelnen Äußerungselemente und der Äußerung als Ganzes. Das schließt die Endungen, Umlaute und Weiteres (man spricht hier auch von Flexion) und die Intonation mit ein. Als Produkt entsteht ein phonetischer Plan, den man sich als innere Sprache vorstellen kann. Er wird anschließend im Artikulator in Anweisungen an den Artikulationsapparat (die ca. 400 Sprechmuskeln) umgesetzt, wobei die Pläne offensichtlich schneller produziert als ausgeführt werden können, das heißt, sie müssen vorübergehend gespeichert werden.

Auch hier erlaubt die Kürze der Zeit nicht, weiter ins Detail zu gehen. Es sollte aber hinlänglich deutlich geworden sein, welche Relevanz die Psycholinguistik für die Konstitution des Faches Deutsch als Fremdsprache hat. Eine gewissenhafte Erforschung von Sprachverarbeitungsprozessen der Lerner setzt einen theoretischen Rahmen ebenso voraus wie eine solide Unterrichtsplanung und Lernerbetreuung. Die kulturelle Bedingtheit des Konzeptualisators etwa macht bestimmte Planungs- oder Korrekturprozesse erforderlich, die sich von den stärker automatisierten Prozessen des Artikulators wesentlich unterscheiden. Besonders wichtig ist auch die angemessene Berücksichtigung der Abfolge der einzelnen Produktionsbeziehungsweise Verstehensprozesse im Unterricht.

2.3 INTER-/TRANSKULTURELLE HERMENEUTIK

Im Rahmen der Neukonzeption der Sprachdidaktik kommt der Wissensvermittlung eine besondere Bedeutung zu: zum einen, weil sie an die Sprachvermittlung gebunden ist, zum anderen, weil auch Wissen kulturell strukturiert ist und deshalb interkulturell vermittelt werden muss. Die Wissensvermittlung ist der traditionelle Bereich der Landeskunde, die in früheren didaktischen Ansätzen oft vernachlässigt wurde. Aus der früheren Kulturkunde entwickelte sich die kognitive Landeskunde, der es in erster Linie um die Vermittlung von Faktenwissen über eine fremde Kultur ging. Im kommunikativen Ansatz umfasst dieses Wissen vor allem den gesamten Bereich des Alltagslebens.

Die German Studies (Deutschlandstudien) und die Interkulturelle Germanistik sind als (konzeptuell unterschiedliche) Initiativen zu sehen, den interkulturellen und/oder interdisziplinären Bezug in einer stärker an der Alltagskultur orientierten Landeskunde auszudrücken und damit auch das besondere Interesse im Ausland am Deutschen nutzbar zu machen. Die German Studies haben sich dabei explizit als Abkehrung von der traditionellen Germanistik verstanden. Sie orientieren sich an anderen Leitdisziplinen wie der Politikwissenschaft, der Geschichtswissenschaft, den Wirtschaftswissenschaften etc. und bieten somit wenig Anknüpfungspunkte mit der traditionellen Kanon-Germanistik. In dem Maße, wie sie sich stärker als transkulturelle Disziplin entwickeln, steigt auch ihre Eignung als wissenschaftliche Grundlage einer transkulturell ausgerichteten Landeskunde.

Mit dieser inter-/transkulturellen Landeskunde wird versucht, ein interkulturell und interdisziplinär erweitertes Verständnis von Kultur zu entwickeln und in den Sprachunterricht zu integrieren. Dieses erweiterte Verständnis berücksichtigt insbesondere die Ausgangsbedingungen und Interessen der Lerner, aber auch die Lerntraditionen und Methoden ihrer Kultur, ist also nicht nur auf die Zielkultur gerichtet, sondern vermittelt zwischen Ausgangs- und Zielkultur (hierzu ausführlicher Roche 2001 und Reeg 2006).

Wie komplex sich kulturelle Einflüsse auf die Kommunikation auswirken, zeigt sich unter anderem

- in der Neigung einer Kultur zum Individualismus oder Kollektivismus,
- in der Rolle von Macht und Autorität in einer Kultur,
- in Bezug auf Akzeptanz, Toleranz und Erwartung von Kritik,
- durch Einstellungen zur Höflichkeit,
- durch die Vermeidung von unsicherem Verhalten/Auftreten,
- in einer spezifischen Auffassung von Geschlechterrollen,
- durch die Bedeutung der Religion in einer Kultur,
- in Zeit-, Raum-, Selbstkonzepten.

Diese manifestieren sich unter anderem folgendermaßen in der Sprache:

- welche Themen ausgewählt oder besser vermieden werden,

- wie mit Tabuthemen umzugehen ist (zum Beispiel Liebe, Religion, Politik),
- in welcher Form kommunikative Stile erscheinen (zum Beispiel formelle oder informelle Stile für verschiedene Adressatengruppen),
- wie kulturspezifische Merkmale eine Textsorte oder ein Diskursmuster prägen (zum Beispiel die kulturell unterschiedlichen Formen von Zeitungsartikeln oder wissenschaftlichen Arbeiten),
- wieviel in Worten ausgedrückt werden muss oder implizit bleiben kann.

Wie komplex und verzweigt die gegenseitige kulturelle und sprachliche Vernetzung ist, illustriert auf anschauliche Weise das bekannte Eisbergmodell (siehe Roche 2005).

Dies begründet, warum die inter- oder transkulturelle Hermeneutik ein Bereich ist, der in allen Teilgebieten der Forschung und Wissensvermittlung, inklusive der Grammatik und Lernmethoden, eine grundlegende Rolle spielt und in einer Fremdwissenschaft wie dem Fach Deutsch als Fremdsprache daher für alle Teilbereiche konstitutiv ist.

2.4 LINGUISTIK

Sprache ist ein Zeichensystem, das man je nach Interessensperspektive unterschiedlich beschreiben kann. So ergeben sich verschiedene Linguistiken, die sich in unterschiedlichen Grammatiken manifestieren: beschreibende und normative Schulgrammatiken, Referenzgrammatiken, systematische und wissenschaftliche Grammatiken, funktionale, generative und kontrastive Grammatiken, Valenzgrammatiken, Text- und Diskursgrammatiken, um nur die wichtigsten zu nennen. Dabei weisen Sprachen eine große Variation auf, die sich unter anderem aus allgemeinsprachlichen, fachsprachlichen, dialektalen, soziolektalen und vielen weiteren Aspekten der Kommunikation ergibt. Der Sprachgebrauch unterliegt indirekten oder, wie bei Fachsprachen, expliziten Normen. Schriftsysteme sind meist sekundäre Systeme, die sich aus dem mündlichen Gebrauch von Sprache ergeben. Die Vielfalt der Sprachen wird in der Vermittlung oft unnötig stark nivelliert.

Die Beschreibungsvielfalt der Sprache, die sich in den linguistischen Teildisziplinen widerspiegelt, ist einerseits eine große Bereicherung für unser Sprachverständnis, andererseits stellt sie eine große Herausforderung für

die Sprachvermittlung dar. Auf der einen Seite kann man sich über die Vielfalt der Aspekte freuen, auf der anderen muss man diese Vielfalt auch an die Lerner weitervermitteln. Lerner kommen mit unterschiedlichen Konzepten und Begriffen von Sprache. An dieses Vorverständnis muss man möglichst unkompliziert anschließen können. So ergeben sich im Fremdsprachenunterricht zwei Herausforderungen: die Abstimmung der verschiedenen linguistischen Perspektiven in Richtung auf ein kohärentes System und die Abstimmung der Darstellungsverfahren auf das Vorwissen und die Erwartungen der Lerner. Systematisch beschäftigt sich damit die Interkulturelle Linguistik, die sich durch ihre Theoriebezüge konstruktiv von dem häufig auf die Perpetuierung oder Neuschöpfung von Stereotypen ausgerichteten Interkulturellen Training absetzt. Die Grammatikvermittlung ist der zentrale Bereich für die lernerrelevante Darstellung. Im Konzept der didaktischen Grammatik wird versucht, funktionale Grammatikbeschreibungen zu entwickeln, die für unterschiedliche Lernzwecke angewendet werden können und sich an dem Lernstand und den Lernbedingungen des Lerners ausrichten. Damit soll auch der Hilfscharakter der Grammatik im Spracherwerb betont werden. Es liegt auf der Hand, dass auch in diesem Teilgebiet von Deutsch als Fremdsprache eine enorme Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu leisten ist.

2.5 FACHSPRACHEN

Fachsprachen lassen sich mit ihrem eigenen Wortschatz sowie ihren speziellen Redewendungen und Strukturen klar von anderen Sprachformen unterscheiden. Allerdings teilen sich Fachsprachen die Grammatik bis auf wenige Ausnahmen mit der Standardsprache. Darüber hinaus überschneiden sich die Fachsprachen verschiedener Fachgebiete in Teilmengen. Fachsprachen dienen der stärkeren Normierung. Sie streben eindeutige und effiziente Zuordnungen von Sprache und ihren Gegenständen und Verfahren an. Schließlich kann man sich im fachlichen Umgang keine Ungenauigkeiten und Interpretationsspielräume leisten. Bei Medizinern etwa hängt viel von der richtigen Bezeichnung der Körperteile, Instrumente oder Medikamente ab. In der Technik ist korrekte Kommunikation und die genaue Bezeichnung von Werkzeugen und Materialien ebenfalls oft lebensnotwendig.

Fachsprachen unterteilt man in verschiedene Komplexitätsstufen, und zwar in mindestens drei: die wissenschaftliche Expertensprache, die Spra-

che des Fachpraktikers und die populärwissenschaftliche Sprache. Sie sind unterschiedlich stark fachlich verdichtet und verwenden zum Teil andere Begriffe. Darüber hinaus stellt die 'allgemeinsprachliche Fachsprache eine Brücke zwischen Fachgesprächen und allgemeinsprachlicher Kommunikation her. Sie wird verwendet, wenn Fachleute nicht ausschließlich über ihr Fachgebiet reden, sondern Fachaspekte mit Themen des Alltagslebens verbinden, zum Beispiel in Konferenzpausen zwischen Referaten. Die Struktur von Fachsprachen ist durch DIN Normen standardisiert. Diese schreiben genau vor, nach welchen Kriterien Begriffe gebildet werden müssen und in welcher Hierarchie sie zu einander stehen.

Jede Fachsprache stellt damit ein eigenes komplexes Forschungsfeld dar. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache ergibt sich in der Behandlung von Fachsprachen eine besondere Relevanz, weil sich Fachsprachen sprachübergreifend in vieler Hinsicht ähneln (internationale Normierung), in wichtigen Aspekten aber oft auch kulturspezifische Eigenschaften aufweisen. Diese sind bisher nur ansatzweise erforscht. Ihre Kenntnis kann, wie es das Lese-Lernprogramm Reading German (Toronto 2000, Canadian Scholars Press) nachdrücklich demonstriert, zu einer wesentlichen Beschleunigung der Sprachvermittlung, zu einer Verbesserung und Vertiefung der Kenntnisse und einer Erhöhung der Attraktivität von Deutsch-Programmen genutzt werden (hierzu auch Fluck 1992 und Eßer 1997).

2.6 MEDIEN

Die elektronischen Medien können gute Dienste beim Erzielen eines Lernmehrwertes im Spracherwerb und im Sprachunterricht leisten. Die großen Vorteile liegen hauptsächlich bei der Individualisierung, Intensivierung und Interaktivitätssteigerung des Lernens. Je nach Funktionstyp lassen sie sich dabei unterschiedlich einsetzen. Immer mehr treten jedoch offene und kreative Lernumgebungen in den Vordergrund, da sie den Lernern eine reiche Lernumgebung zu selbstständigem (Weiter-)Lernen bieten. Besonders wichtig ist hier der Einsatz der Medien als authentische Werkzeuge im Sinne des Sprachhandelns. Im Blended Learning versucht man zunehmend, Modelle des Medienmixes mit unterschiedlichen Anteilen von Unterricht (Präsenzphasen) und elektronisch vermittelten Phasen zu entwickeln und damit die Vorteile des Kontaktunterrichts und des selbstständigen Lernens zu kombinieren. Die durch die Medien neu geschaffenen Möglichkeiten erfordern eine weitgehende Umorganisation des

Lernens und Unterrichtens und damit auch der traditionellen Rollen der Lehrkräfte, Lerner und Lehrmaterialien.

Die Nutzung der modernen Medien wird damit für Sprach- und Kulturvermittler sowie die Lerner zu einer unabdingbaren Schlüsselqualifikation und Ressource für das eigenständige Weiterlernen.

2.7 INTERKULTURELLE SPRACHDIDAKTIK

Die kommunikative Sprachdidaktik hat einen deutlichen Wechsel im Fremdsprachenunterricht vor allem dadurch bewirkt, dass sie das Augenmerk auf die authentische Alltagssprache und die zielsprachliche Kommunikation gelegt hat. Zur Vermittlung der Fertigkeiten und Kompetenzen bedient sie sich folgerichtig auch der Methoden, die in der jeweiligen Zielkultur Standard sind. Das oberste Lernziel der kommunikativen Didaktik ist die muttersprachliche Kompetenz in der Fremdsprache. Inzwischen hat sich jedoch gezeigt, dass dieses Ziel nur bedingt an Lerner und Lehrer zu vermitteln ist, die mit den Bildungsvorstellungen und den Methoden kommunikativer Kulturen nicht oder nur wenig vertraut sind. Gleichzeitig hat die Erforschung von Kulturen, interkultureller Kommunikation und des Fremdspracherwerbs neue Erkenntnisse gebracht, die uns Wege zeigen, wie die Fremdheit des Lerners produktiv beim Sprachenlernen eingesetzt werden kann. Aus diesen Erkenntnissen verschiedener Disziplinen hat sich eine neue Didaktikgeneration gebildet, die als interkulturelle Sprachdidaktik bezeichnet wird. Ihr oberstes Ziel ist nicht die muttersprachliche Kompetenz, sondern die effiziente Nutzung der fremden Perspektive des Lerners mit dem Ziel, zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln zu können. Das bezeichnet man als interkulturelle Kompetenz. Die interkulturelle Kompetenz umfasst Fertigkeiten und Wissensgebiete, die über Sprache hinausgehen, aber sprachliche Kompetenzen spielen dabei die zentrale Rolle. In der Vermittlung interkultureller Kompetenzen spielen zunehmend auch methodische Aspekte eine Rolle, die auf lernpsychologischen Erkenntnissen basieren und helfen, deren Einsatz in interkulturellen Lernkontexten empirisch zu erforschen. So ist die Effizienz instruktionistischer, konstruktionistischer und kombinierter Vermittlungskonzepte (moderater Konstruktivismus, situierter Konstruktivismus, sozialer Konstruktivismus, anchored apprenticeship, ...) von der kulturspezifischen Lern- und Lehrsozialisation, dem Lernkontext und den Erwartungen der Zielkultur abhängig.

Zu den wichtigsten Lehr- und Lernzielen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts gehören:

- Ausgangs- und zielsprachliche Kenntnisse
- Kulturkompetenzen
- Pragmatische Kompetenzen
- Recherchefertigkeiten
- Textverstehenskompetenzen
- Vermittlungsfertigkeiten
- Textverarbeitungskompetenzen
- Ausdrucksfähigkeit und Stilempfinden schriftlich und mündlich
- Produktive Kompetenz in Bezug auf Texttypen und Textsorten
- Kohärente und logische Gestaltung von Texten

Hinzu kommen verstärkt Schlüsselqualifikationen, die zur Lernerautonomie, Lerneffizienz und Vermittelbarkeit auf dem internationalen Arbeitsmarkt wesentlich beitragen:

- Analyse-, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit
- Analogie- und Kontextualisierungsfähigkeit
- Erschließungs- und Einarbeitungsfähigkeit
- Medienkompetenzen
- Interpersonale und interkulturelle Vermittlungskompetenzen
- Emotionale Stabilität
- Kritik- und Reflexionsfähigkeit inklusive Selbstkritik
- Konzentrationsfähigkeit
- Ausdauer
- Flexibilität
- Verantwortungsbewusstsein
- Intuition, Aufgeschlossenheit, Empathie
- Kreativität

3. UMSETZUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Wie sich die Forschungsergebnisse im Unterricht konkretisieren lassen, zeigen abschließend (wenn auch nur skizzenhaft) die folgenden Kriterien-

listen zu Kommunikationskonzepten und didaktischen Parametern des Fremdsprachenunterrichts (siehe Roche 2005:215ff).

Kommunikationskonzept

- ▶ Kontextualisierung der Kommunikation
- ▶ Handlungsorientierung und Nutzbarkeit der Sprache: daher authentische Sprache und Berücksichtigung verschiedener Ebenen der Sprachverwendung (soziale, pragmatische, grammatische ...)
- ▶ Anbindung an Vorwissen und bekannte Konzepte des Weltwissens
- ▶ Vermittlung zwischen Kulturen
- ▶ Funktionale Mehrsprachigkeit

Tragende Elemente einer systematischen handlungsbezogenen Sprachdidaktik

Unterrichtskonzept

- ▶ Offene und flexible Strukturen und Prozesse (Instruktion und autonomes Lernen im Sinn konstruktivistischer Verfahren)
- ▶ Erwerb als Prozess, auch als lebenslanges Lernen, gefördert durch Lernstrategien und Techniken zur Nutzung vielfältiger Lernressourcen
- ▶ Erwerb von enzyklopädischem und prozeduralem Wissen
- ▶ Vermittlung funktionaler Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen und Varietäten (Textsorten, Diskurstypen und Ähnliches)
- ▶ Vermittlung von Medienkompetenz
- ▶ Vermittlung interkultureller Kompetenzen (inklusive Vermittlungsstrategien, Konfliktidentifikation, -vermeidung und -management)
- ▶ Erwerb sozialer Kompetenzen
- ▶ Vermittlung von Methodenkompetenz auch für Lerner
- ▶ Aktivierung des Lerners (Lernerzentriertheit, Lernerinteressen)
- ▶ Progression vom Verstehen in Richtung auf die aktive Verwendung der Sprache

- ▶ Kreative und offene Verwendung von Sprache im Sinne des Sprachhandelns
- ▶ Wichtige Rolle von Parallelinformation, insbesondere von Visualisierung und Realien, bei der Herstellung der Bedeutung, der Erklärung von Situationsrahmen und der Konzeptualisierung kommunikativer Aufgaben
- ▶ Nutzung verschiedener kommunikativer Konstellationen (Sozialformen) mit Schwergewicht auf Interaktivität, einschließlich Partnerarbeit und Gruppenarbeit
- ▶ Aufgabencharakter: breite Variation der Übungstypen
- ▶ Einstaz authentischer Texte und Übungen
- ▶ Projektarbeit
- ▶ Lernen durch Lehren
- ▶ Erwerb weiterer Schlüsselqualifikationen (Umagna mit Ressourcen und Ähnlichem)
- ▶ Einbeziehung der Eltern und des Umfeldes
- ▶ Sprachkurse gegebenenfalls auch für Eltern (in Integrationskontexten)
- ▶ Zusammenarbeit mit externen Partnern
- ▶ Durchführung innerer und äußerer Evaluationen

Damit, so hoffe ich, ist wenigstens die Richtung skizziert worden, in die sich das Fach Deutsch als Fremdsprache als interkulturelles, interdisziplinäres, methodisches, wissenschaftliches Fach seit seiner Gründung entwickelt hat, wo seine wichtigsten Aufgaben heute und in der nahen Zukunft liegen und welcher Nutzen sich daraus für die Vermittlungspraxis ergibt. Es gilt nun, für die weitere Entwicklung des Faches sowohl in den deutschsprachigen Ländern als auch im Ausland die Weichen richtig zu stellen. ...

4. LITERATUR ZUR WEITEREN INFORMATION

- Ammon, U.: Zur Stellung der deutschen Sprache in der heutigen Welt. In: DaF-Brücke 6/2004. 17-18.
- Eßer, R.: „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und

ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München 1997 (iudicium)

- Fluck, H.-R.: Didaktik der Fachspachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen 1992. (Gunter Narr Verlag)
- Reeg, U. (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht – Grundlagen und Perspektiven. Bari 2006. (Edizione di pagina)
- Roche, J.: Interkulturelle Sprachdidaktik. Tübingen 2001. (Gunter Narr Verlag)
- Roche, J.: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. 2. Erweiterte Auflage. Tübingen 2005. (UTB)
- Hölscher, P./Piepho, E./Roche, J.: Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien – Kernfragen zum Spracherwerb. Frankfurt 2006. Finken. Auch unter www.finken.de/download/daz/lernszenarien.pdf
- CD-ROM grenzenlos: www.grenzenlos-life.de